

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Коллективная монография

Под научной редакцией
И. А. Баевой, А. А. Бакановой

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2020

Рецензенты:

Исаева Э. Г., доктор психологических наук, профессор
Дагестанского государственного университета (г. Махачкала)
Флотская Н. Ю., доктор психологических наук, профессор,
директор высшей школы психологии, педагогики и физической
культуры Северного (Арктического) федерального университета
имени М.В. Ломоносова (г.Архангельск)

Авторы:

Алексеев А. А., Аверин В. А., Баканова А. А., Ван Хаоюй,
Веселова Е. К., Карпова С. В., Коржова Е. Ю., Королева И. В.,
Лактионова Е. Б., Манёров В. Х., Медведев Д. А., Носкова Т. Н.,
Павлова Т. Б., Регуш Л. А., Турчин А. С., Шингаев С. М.

Б 15 Психологическое сопровождение личности в меняющемся мире:
коллективная монография / под науч. ред. И. А. Басовой, А. А. Ба-
кановой. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. —
164 с.

ISBN 978-5-8064- 2867-8

В коллективной монографии освещается широкий диапазон психологических проблем, с которыми сталкивается современный человек на разных этапах онтогенеза, а также основные направления психологического и психолого-педагогического сопровождения. В первом разделе монографии обсуждаются проблемы специфики психологического сопровождения становления личности на разных этапах онтогенеза. Во втором разделе дается характеристика психологического сопровождения образовательной среды как условия развития человека на разных этапах онтогенеза.

Монография представляет интерес для студентов, аспирантов, преподавателей университетов, ведущих подготовку по психологическим специальностям. Будет полезна практикующим психологам и слушателям курсов повышения квалификации, с целью приобретения профессиональной компетентности в области психологического сопровождения.

ББК 74.202.4

© Коллектив авторов, 2020

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020

© С. В. Лебединский, оформление обложки, 2020

ISBN 978-5-8064- 2867-8

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Раздел 1. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	
Этико-деонтологические проблемы психологического сопровождения личности (<i>Е. К. Веселова</i>)	7
Личность современного человека в свете его жизненных ориентаций (<i>Е. Ю. Коржова</i>)	17
Развитие личностной зрелости в период взрослости (<i>В. А. Аверин</i>)	26
Совесь, нравственность и развитие личности (<i>В. Х. Манёров, Хаоюй Ван, С. В. Карпова</i>)	47
Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	
Развитие личностного потенциала учащихся и педагогов в образовательной среде с разным уровнем психологической комфортности (<i>Е. Б. Лактионова</i>)	58
Психологическое сопровождение детей при столкновении с темой смерти (<i>А. А. Баканова</i>)	66
Внутренний мир современного ребенка младшего школьного возраста (<i>Д. А. Медведев</i>)	77
Ретроспективный анализ исследований мышления учащихся второй половины XX века (<i>Л. А. Регуш, А. А. Алексеев</i>)	99
Моделирование в обучении младших школьников и возможности его психолого-педагогического сопровождения (<i>А. С. Турчин</i>) ...	111

Психологическое сопровождение детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения (<i>И. В. Королева</i>)	123
Психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья молодежи на этапах профессионального самоопределения и профессиональной подготовки (<i>С. М. Шингаев</i>)	132
Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности студента в цифровой среде (<i>Т. Н. Носкова, Т.Б. Павлова</i>)	147
Заключение	161
Сведения об авторах и научных редакторах	162

Серьезным вызовом устойчивости человека в социальном пространстве, позитивному личностному развитию являются негативные тенденции общей социокультурной ситуации — рост числа социальных болезней (алкоголизм, наркомания и другие виды зависимостей), конфликтная напряженность в межгрупповом и личностном общении, проблемы межэтнического взаимодействия и др. В настоящее время тенденция гуманизации общества ставит в центр внимания личность с ее ценностями и потребностями. В связи с чем в учреждениях различного типа становится актуальным вопрос о необходимости применения особых технологий, способствующих более эффективной организации условий, обеспечивающих эффективное функционирование человека и его психологические благополучие. Одной из таких технологий выступает психологическое сопровождение.

Перед психологической наукой и практикой стоит актуальная задача разработки психотехнологий сопровождения человека на разных этапах онтогенеза, в новых социокультурных реалиях, в кризисных и трудных жизненных ситуациях.

Особенно остро проблема обеспечения психологической поддержки для развития и формирования личности стоит в отношении человека, находящегося в образовательной системе, и, прежде всего, ребенка. Именно детская психика является наиболее уязвимой для негативных воздействий внешней среды, а ребенок, подросток, юноша нуждается в состоянии защищенности и поддержки.

Президент РФ В. В. Путин подписал указ, согласно которому 2018–2027 годы станут в России Десятилетием детства. Заявленная программа «Десятилетие детства» является подтверждением обозначенных позиций и делает один из акцентов на защите детства и имеет значимое психологическое содержание. Образование может быть рассмотрено как ресурс повышения качества жизни, которое определяется не только экономическими категориями, но и комфортностью и безопасностью социальной среды, защищенностью и благополучием ее субъектов. Одна из задач, поставленных в «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года», заключается в «формировании мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным

признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям». Развитие и формирование такой личности возможно только в условиях образовательной среды, которая обеспечивает сопровождение и консолидацию ресурсов для физического и психического здоровья и благополучия ребенка.

Человеческий капитал — интенсивный фактор развития общества, включающий в себя не только знания, но и умение отстаивать свою жизненную позицию, принимать самостоятельные социально значимые решения.

В коллективной монографии освещается широкий диапазон психологических проблем, с которыми сталкивается современный человек на разных этапах онтогенеза, а также основные направления психологического и психолого-педагогического сопровождения.

В первом разделе монографии обсуждаются проблемы специфики психологического сопровождения становления личности на разных этапах онтогенеза.

Во втором разделе дается характеристика психологического сопровождения образовательной среды как условие развития человека на разных этапах онтогенеза.



Раздел 1. Специфика психологического сопровождения становления личности

Е. К. Веселова

ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Образование составляет основу жизнедеятельности каждого человека в течение всей его жизни, являясь результатом и условием развития культуры конкретного народа. Цели и ценности образования не существуют в изолированном пространстве. Система образования России находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения в обществе и приспосабливаясь к его меняющимся потребностям. Происходящие в этой сфере разноплановые инновационные процессы ставят вопрос о поисках адекватной социальным запросам общества логики построения обучения и воспитания личности подрастающего поколения.

Сегодня разрабатываются новые федеральные государственные образовательные стандарты, реализуется целый ряд федеральных программ, возрастает гетерогенность школьных учебных групп, что меняет ситуацию работы педагогов с учебными коллективами и требует более глубокого включения психологов образования в работу с учащимися.

Чрезвычайно актуальным в современных условиях является психолого-педагогическое сопровождение инклюзии, являющейся пока еще образовательной инновацией, внедрение которой выявляет большое число психологических проблем и трудностей практически у всех субъектов образовательного процесса (Семенова Г. В., Никитина Л. Н., 2015; Бахвалова Е. В., Микляева А. В., 2016). При этом большое число ситуаций оказания помощи в данной образовательной сфере непосредственно затрагивает этические и нравственные требования к профессиональному поведению и личности психолога.

В связи с этим обостряется вопрос об этической и нравственной регуляции участия практического психолога в психолого-педагогическом сопровождении личности в воспитательном и образовательном процессах (Клюева Н. В., Армашова А. Б., 2016; Ямщикова Е. Г., 2017).

Деятельность практического психолога по сопровождению личности субъектов образовательного процесса весьма разнообразна. Мы полагаем, что необходимо сформулировать различие в профессиональном функционировании специалиста на двух разных уровнях, соответствующих разной степени его включенности в профессиональное взаимодействие: ролевой уровень включения, предполагающий этическую регуляцию деятельности профессионала и деонтологический уровень, предполагающий более глубокое личностное включение в профессиональное взаимодействие и нравственную готовность специалиста к функционированию на данном уровне.

Такие виды профессиональной деятельности психолога, как просвещение, психодиагностика, психопрофилактика могут эффективно осуществляться на ролевом уровне при хорошем знании и исполнении профессиональных обязанностей. Консультирование, связанное с эмоциональными и личностными проблемами клиента, требует более глубокого личностного включения в профессиональное взаимодействие и соответствует деонтологическому уровню.

Соответствующая ролевому уровню этическая регуляция профессионального взаимодействия основывается на моральной ответственности специалиста перед клиентами, коллегами и социумом, которую устанавливает этический кодекс психолога образования. Однако здесь имеются специфические, пока еще не решенные проблемы (Этический кодекс... 2003; Модельный кодекс... 2014). Казалось бы, чем качественнее этический кодекс, тем безопаснее и эффективнее будет осуществляться профессиональная деятельность, как для клиента, так и для самого специалиста, однако опросы специалистов показывают, что психологам бывает трудно безусловно следовать этическим правилам (Пряжников Н. С., 2004; Форман Н., Роулз Р., 2004; Kolay A. S., 2012). Несмотря на то, что психологи-практики понимают этические нормы и объясняют суть этической ответственности, они признаются, что в некоторых ситуациях они нарушают этические нормы, а некоторые ситуации вызывают у них затруднения, так как никаким образом не регламентируются этически, хотя и требуют этого.

Большой проблемой этической регуляции деятельности практического психолога на ролевом уровне является отсутствие в России специального механизма для контроля за соблюдением этических норм, нет специальных наблюдательных советов, которые разрабатывают политику и правила защиты участников профессионального

взаимодействия (Гарбер И. Е., 2014). Это большой недостаток этической регуляции, так как даже при хорошем знании этических правил требуется внешний контроль для гарантии безопасности субъектов профессионального взаимодействия. Еще Л. Колберг установил, что хорошее знание норм морали и согласие с ними не являются показателем высокой нравственности личности. Человек может быть убежден в том, что «нельзя красть», «нельзя говорить неправду», «надо выполнять взятые на себя обязательства», но в некоторых обстоятельствах вести себя противоположным образом (Анциферова Л. И., 1999). Требуется также дальнейшее уточнение и усовершенствование самих этических кодексов применительно к деятельности психолога в инновационных сферах образования.

В психологии давно идет дискуссия о роли личности психолога-консультанта в позитивных изменениях личности клиента, его установках, поведении и т. д. Существует несколько перечней личностных свойств, определяющих эффективность психологического консультирования и психотерапии. Однако в этих перечнях редко упоминаются собственно нравственные качества.

В центре помогающей деятельности практического психолога, будь то консультирование (или психотерапия) находится взаимодействие двух людей, решающим моментом которого является создание отношений доверия между ними. Встреча помогающего специалиста с клиентом — это встреча двух личностей, их взаимодействие на общечеловеческом уровне — «лицом к лицу». Это очень хорошо выразил Карл Роджерс, который связал эффективность помощи с тем, что консультант взаимодействует с клиентом как уникальная личность, а не как исполняющий роль обучающего, лектора, инструктирующего, ученого и т. д. Бесполезен любой подход, опирающийся на знания, на принятие того, что клиент выступает объектом обучения (Роджерс Карл Р., 1994). Роджерс ставит вопрос следующим образом: как установить с человеком такие отношения, которые он мог бы использовать для своего развития? Он подчеркивает важность представлений об основах человеческой природы, которые имеет психолог-консультант, чему, как он полагает, уделяется совершенно недостаточно внимания. Качество профессионального взаимодействия зависит от жизненной философии психолога, его мировоззрения, базовых убеждений относительно экзистенциальных вопросов бытия, от его представления о том, каким должен быть человек в наивысшем своем развитии, каково его главное, сущностное качество (Роджерс Карл Р., 1994).

В отечественной психологии аналогичный взгляд на способ отношения к другому человеку, высказывал С. Л. Рубинштейн, которого сейчас считают основателем отечественной нравственной, этической психологии. Значимость, ценность человека определяется тем, какие отношения к людям, к другому человеку, он способен устанавливать. Как считает Б. С. Братусь, в этой точке находится область сопряжения психологии и этики (Братусь Б. С., 2008).

Наши исследования показали, что существует глубокая связь мировоззрения, или философии жизни по Г. Олпорту (Олпорт Г., 2003), с нравственными принципами личности, связанными с базовыми, часто неосознаваемыми, экзистенциально-онтологическими убеждениями специалиста и с состоянием его совести (Веселова Е. К., 2009). Совесть — это не только механизм регуляции нравственного поведения, но и глубинная структура личности, через которую человек может узнать о собственной природе (о единстве природной сущности всех людей), и, в том числе, о собственной подлинности (т. е. о собственном соответствии этой природе) (Хайдеггер М., 1997).

Одним из важнейших качеств личности, необходимых для эффективного взаимодействия психолога-консультанта с клиентом, является аутентичность. Под аутентичностью Роджерс понимал осознание человеком собственных переживаний и чувств, их доступность для него самого, способность проживать, испытывать и выражать их в общении с другими людьми, отказываясь при этом от различных социальных ролей (Роджерс Карл Р., 1994). Часто для обозначения этого качества, как синоним, используется и термин *подлинность*, но по своей сути эти термины различны. Термин аутентичность имеет гораздо более узкое значение, чем подлинность.

Аутентичный человек является самим собой, принимает себя таким, как есть, выражает искреннее согласие с тем, что именно эти особенности присутствуют в структуре его *Я*-концепции. Но, аутентичность — далеко не всегда связана с положительными качествами личности, в том числе нравственными¹. Можно быть аутентичным, но не подлинным в смысле соответствия природе человека.

Понятие о *подлинности* личности увязывается специалистами по экзистенциальной психотерапии с эффективностью психотерапевта,

¹ Крупнейшие отрицательные лидеры человечества были аутентичны, иначе они не могли бы повести за собой людей. Например, Адольф Гитлер был вполне аутентичен. Человек может осознавать и принимать свои отрицательные черты — и даже гордиться ими. Но при этом его отрицательная харизма привлекает людей и ведет всех в ту пропасть, которую он запланировал.

с действенностью его личности в качестве целостного инструмента работы с клиентом (Дорцен Э. ван, 2006, 2007). *Подлинность* — качество личности, непосредственно связанное с ее нравственным функционированием, основанным на базовых экзистенциально-онтологических убеждениях и автономной совести. Именно феномен совести вновь и вновь возвращает человека к возможности быть собой. Подлинность личности практического психолога и психотерапевта является важнейшим профессиональным качеством, хотя чрезвычайно таинственным и до сих пор не поддающимся точному определению. Можно предположить, что *подлинность* — это соответствие состояния совести истинной природе человека в смысле ее возможного наивысшего позитивного развития, которое проявляется во взаимодействии с другими.

И отечественные и зарубежные исследователи приходят к выводу о том, что объяснить нравственное поведение можно только рассматривая человека как целостно функционирующего субъекта (личности) (Narvaes D., Lapsley D. K., 2009).

Теоретической основой отечественных исследований нравственного функционирования личности являются методологические разработки С. Л. Рубинштейна, а философская глубина понимания этих проблем восходит к духовно-нравственным традициям отечественной культуры (Дворецкая М. Я., 2017). Например, в философии поступка М. М. Бахтина воплощена идея целостности функционирования человека в моральной сфере. Он сформулировал положение о том, что «Нет определенных и в себе значимых нравственных норм, но есть нравственный субъект с определенной структурой (конечно, не психологической или физической), на которого и приходится положиться: он будет знать, что и когда окажется нравственно-должным, точнее говоря, вообще должным...» (Бахтин М. М., 1994, с. 14). Нравственный субъект Бахтина сам себя задает как ответственное, активное действующее лицо — «персона» (Кривошеев А. В., с. 81).

В зарубежных концепциях также исследуется целостное моральное функционирование человека в рамках нового направления — психологии морали, оформившегося как отдельная область во второй половине XX века (Blasi A., 1983, 2004; Hardy S. A., Carlo G., 2005; Narvaes D., Lapsley D. K., 2009).

В концепции А. Blasi в личности выделяется отдельная ипостась — моральный образ *Я* (моральная идентичность), который и играет ведущую регулятивную роль в адекватном моральном функционировании и развитии личности. Модель объединяет когнитивные

аспекты морального выбора и закономерности личностного функционирования и включает три компонента: 1) моральные суждения, сопряженные с ответственностью, 2) моральную идентичность, определяемую индивидуальностью и личностными смыслами и 3) внутреннюю непротиворечивость Я, его целостность как стремление жить в согласии с самим собой и иметь целостные представления о себе (Blasi A., 1983, 2004).

В разработанной нами экзистенциально-онтологической концепции нравственного функционирования личности (Веселова Е. К., 2003) также предполагается, что основным механизмом, интегрирующим личность в процессе принятия моральных решений, является идентичность личности. В концепции постулируется наличие двух структур личности, в которых представлен моральный закон: «бытийной» и «ментальной». Они различаются степенью осознаваемости и интегрируются особой структурой, чувствительной к поведению личности в моральной сфере — совестью. Бытийную структуру составляет субъект бытия (жизни), реализующий определенный образ жизни, которому соответствует стремление к соблюдению/несоблюдению нравственных норм. Ментальную структуру представляет мировоззрение, система моральных убеждений, которые формируются в процессе социализации и содержание которых соответствует системе моральных убеждений референтной группы личности. Совесть, являясь внутренним глубинным ядром личности, интегрирует «бытийную» и «ментальную» структуры и ее сохранность определяет нравственный потенциал личности. Психологический анализ поведения человека в ситуациях морального выбора показывает, что здесь мы имеем дело с проблемой зрелости индивидуального нравственного сознания личности, со степенью осознанности принятия той, или иной системы групповых моральных норм и идеалов в контексте более широкой мировоззренческой системы. На первый план здесь выходит личностная идентификация человека с теми, или иными идеалами, воплощающими в себе соответствующие моральные и мировоззренческие принципы социума, а также вопрос о психологических следствиях принятия человеком той, или иной мировоззренческой системы.

Если обобщить мнения исследователей по проблеме зрелости нравственного сознания, то критериями такой зрелости являются следующие 1) четкое осознание оценочных координат «добра» и «зла», хороших и дурных действий; 2) созревание рефлексивного механизма различения и оценки собственных потребностей, стрем-

лений, целей, действий человека в соответствии с этими координатами; 3) формирование сознания необходимости совершать добрые, нравственные поступки и воздерживаться от злых поступков (т. е. мотива долга); 4) формирование чувства свободы, т. е. признание возможности выбирать добро при отсутствии прямого внешнего насилия во всех условиях и обстоятельствах жизни; 5) усвоение объективного факта зависимости действий человека от него самого, от его воли, т. е. ответственности человека за собственное поведение (признание себя самого причиной своих действий, виновником их результата и ответственным за их качество); 6) наличие совести — механизма, информирующего человека в ситуациях морального выбора о правильности планируемых или совершаемых поступков.

Совесь, как сенсорная система в сфере нравственности, задает уровень чувствительности к ситуациям морального выбора, иррационально определяет соответствие действий личности заданному образцу. Здесь очень важно знать, каков именно этот заданный образец? Если бы человек действовал только под влиянием внешних по отношению к нему факторов, то его поступки не подлежали бы моральной оценке, а сам он не нес бы никакой ответственности ни за них, ни за свои мысли. Таким образом, подводя итоги можно сказать, что различные уровни включения психолога в профессиональное взаимодействие — ролевое и деонтологическое (личностное), требуют различных качеств специалиста. Ролевой уровень предполагает этическую регуляцию профессионального поведения, моральное развитие личности при этом может соответствовать конвенциональной морали (четвертая стадия морального развития, по Л. Колбергу, предполагающая следование внешне установленным нормам морали). Личностный уровень включения в профессиональное взаимодействие предполагает нравственное функционирование личности в целом, когда требуется уже постконвенциональный уровень морального развития, по Л. Колбергу, соответствующий самому высокому уровню развития совести (автономной совести) и зрелому нравственному сознанию личности.

Таким образом, для успешного и эффективного осуществления таких видов профессиональной деятельности психолога, как просвещение, психодиагностика, психопрофилактика необходимо развивать и усовершенствовать этические профессиональные кодексы в различных областях практической психологии образования (в дополнительном, инклюзивном и т. д.), что обеспечит безопасность всех участников образовательного процесса. Надо разрабатывать

и внедрять специальные программы обучения знаниям и навыкам соблюдения этической регламентации профессиональной деятельности. Кроме того, важно создавать общественные условия для контроля за исполнением требований кодекса.

Такой вид деятельности психолога, как консультирование, связанное с эмоциональными и личностными проблемами клиента, предполагающее более глубокое личностное включение в профессиональное взаимодействие, требует более длительных программ формирования личностной идентичности, связанных с ценностно-смысловыми, мировоззренческими аспектами нравственного функционирования. В этом направлении необходимо расширять научные исследования целостного нравственного функционирования личности специалиста, и, в том числе, тех профессионально важных качеств, которые обеспечивают успешное осуществление консультативной деятельности в разнонаправленных образовательных организациях.

Литература

1. *Анцыферова Л. И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20. Вып. 3. С. 5–17.
2. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Работы 20-х годов. Киев, 1994. С. 9–69.
3. *Бахвалова Е. В., Микляева А. В.* Адаптация подростков-воспитанников детского дома в условиях массовой школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 2. С. 124–134.
4. *Братусь Б. С.* Психология и этика. М., 2008. 55 с.
5. *Веселова Е. К.* Совесть как психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 4. С. 127–135.
6. *Веселова Е. К.* Экзистенциально-онтологическая концепция нравственного функционирования личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2003. № 2. С. 92–106.
7. *Гарбер И. Е.* Этика психотерапии и психологического консультирования в России: постановка проблемы // Теория и практика психотерапии. 2014. № 1(1). С. 96–100.
8. *Дворецкая М. Я.* Отечественная интегративная психология и образ целостного человека в наследии русских мыслителей // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. Материалы VII

- Всероссийской научно-практической конференции (12–14 апреля 2017, Санкт-Петербург). 2017. С. 7–16.
9. *Дорцен Э. ван.* Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. Ростов-на-Дону, 2007. 216 с.
 10. *Дорцен Э. ван.* Вызов подлинности по Хайдеггеру // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2006. № 1 (8). С. 20–30.
 11. *Клюева Н. В., Армашова А. Б.* Основные проблемы этической составляющей профессиональной деятельности психолога-консультанта в современной России // Педагогический имидж. 2016. № 4(33). С. 115–123.
 12. *Кривошеев А. В.* Нравственный субъект как мерило нравственности и долженствования в философии поступка М. М. Бахтина // Вестник БГУ. 2009. № 6. С. 80–89.
 13. *Модельный кодекс* профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность // Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 февраля 2014 г. N 09-148 «О направлении материалов» ГАРАНТ.РУ: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70490592/#ixzz5ZaLfPpRw> (дата обращения 17.07.2018).
 14. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
 15. *Пряжников Н. С.* Этические проблемы психологии: учебно-методическое пособие. 2-е изд., стереотипное. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 488 с.
 16. *Роджерс Карл Р.* Взгляд на психотерапию // Становление человека. М.: Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
 17. *Семенова Г. В., Никитина Л. Н.* Инклюзия глазами учителей специальной школы: проблема безопасности образовательной среды // Горизонты Зрелости. М.: Изд-во МГППУ, 2015. С. 513–516.
 18. *Форман Н., Роулз Р.* Этические проблемы в психологии: британский опыт // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 1. С. 110–123.
 19. *Хайдеггер М.* Бытие и время / пер. В. В. Бибихина. М., 1997. 452 с.
 20. Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России // Школьный психолог. 2003. № 34. С. 2–3.
 21. *Ямщикова Е. Г.* Актуальные проблемы проявления профессионально-этических качеств педагогов в инклюзивной среде // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 183–188.
 22. *Blasi A.* Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective // Developmental Review. 1983. № 3. P. 178–210
 23. *Blasi A.* Moral Functioning: Moral understanding and personality // Moral development, self and identity / D. Lapsley, D. Narvaez, eds. Mahwah, 2004. P. 335–348.

24. *Kolay A. S.* Ethical Dilemmas Experienced by Psychological Counsellors Working at Different Institutions and their Attitudes and Behaviours as a Response to These Dilemmas // *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2012. V. 12. N. 3. P. 1806–1812.
25. *Hardy S. A., Carlo G.* Identity as a Source of Moral Motivation // *Human Development*. 2005. № 48. P. 232–256.
26. *Narvaes D., Lapsley D. K.* (Eds.) *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. Cambridge University Press, New York, 2009. 466 p.



ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В СВЕТЕ ЕГО ЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Личность современного человека противоречива, что проявляется в многообразии жизненных выборов. Стремительный рост общественных изменений в наши дни предъявляет повышенные требования к личности, уровню ее зрелости, который отражается в жизненных ориентациях как предпосылках жизнедеятельности человека, задающих ее основное направление. Наши современники отличаются размытостью жизненных ориентаций и, как следствие, многообразием не всегда эффективных стратегий.

Личность, центр внутреннего мира и регулятор взаимоотношений человека с внешним миром, понимается нами как более высокий уровень психологической организации человека, по сравнению с субъектным, включающий (в преобразованном виде) характеристики человека как субъекта жизнедеятельности, а также, помимо этого, и другие признаки. Прежде всего, это относится к тем свойствам личности, наличие которых позволяет говорить о ней как об оценочной категории. Это наличие осознанного нравственного идеала и, соответственно, те формы активности, которые свойственны человеку в связи со стремлением достичь соответствия идеалу, т. е. формы нравственного самоопределения (Коржова Е. Ю., 2015).

В отечественной психологии существуют традиции анализа направленности личности, понятия, введенного С. Л. Рубинштейном в 1946 г., как устойчиво доминирующей мотивационной установки (Рубинштейн С. Л., 2002). Несмотря на значение направленности как системообразующего фактора личности (Божович Л. И., 1968; Непомнящая Н. И., 2003; Олпорт Г. В., 1998), данный феномен по сравнению с другими мало изучен. В его структуру зачастую и недостаточно обоснованно включают различные компоненты. Об общей направленности личности речь идет в понятиях «стиль жизни» (А. Адлер), «модус (обладания, бытия)» (Э. Фромм), «тема жизни» (Н. Томае), «жизненный мир» (Василюк Ф. Е.), «стратегия жизни» (К. А. Абульханова-Славская), «жизненные отношения» (Д. А. Леонтьев), «ценность» (Н. И. Непомнящая), жизненные ориентации, включая субъект-объектные как базовые ориентации жизнедеятельности (А. А. Грачев, Е. Ю. Коржова). Выбор жизненных ориентаций как жизненное самоопределение может

рассматриваться в качестве определяющего момента жизненного пути личности, поскольку от него зависит становление личностной идентичности и, соответственно, гармоничное или дисгармоничное развитие личности, рассматриваемой в качестве субъекта жизненного пути, обладающего духовно-нравственными качествами. Мера как субъектности, так и нравственности может быть различной, однако субъектная и духовно-нравственная сферы могут рассматриваться в качестве специфичных для личности как психологического феномена.

В наших исследованиях жизненных (субъект-объектных) ориентаций эмпирически были выделены их компоненты, взаимосвязь которых определяет ортогональные оси жизненного творчества и ответственности, выступающие в качестве оснований типологии. Духовно-нравственный вектор задает дополнительную плоскость анализа, придавая типологии известную объемность. В качестве компонентов субъект-объектных ориентаций выступили: жизненные (трансситуационные, в контексте жизненных ситуаций) изменчивость (стремление изменяться) — стабильность (стремление оставаться прежним); внутренний локус контроля (принятие ответственности) — внешний локус контроля (делегирование ответственности); направленность на освоение внутреннего мира (стремление к самосовершенствованию) — направленность на освоение внешнего мира (стремление к практической деятельности); подвижность (стремление к новизне) — инертность (стремление к привычному). Жизненные изменчивость, внутренний локус контроля, направленность на освоение внутреннего мира, подвижность свойственны личности с активной жизненной позицией (субъектная ориентация), а противоположные качества — жизненные стабильность, внешний локус контроля, направленность на освоение внешнего мира, инертность — описывают личность с пассивной жизненной позицией (объектная ориентация).

В пространстве между двумя осями — жизненное творчество и жизненный локус контроля — располагаются четыре психологических типа жизненных ориентаций: преобразователь, гармонизатор, пользователь и потребитель. Преобразователь и потребитель характеризуют крайние варианты субъектной активности: максимально активную у преобразователя и максимально пассивную у потребителя. Гармонизатор и пользователь, как правило, типы, промежуточные между ними, описываются через сочетание жизненного творчества и низкой жизненной ответственности.

Наиболее близкими по особенностям внутренней картины жизнедеятельности как глубины анализа своей жизни оказались типы,

близкие по выраженности жизненного творчества. Творческие типы — преобразователь и гармонизатор — преобразуя свой внешний и внутренний мир, больше обращают внимания на изменения — результаты преобразований и отличаются развернутой картиной жизни. Те же, кто предпочитает приспособляться к жизни, действовать так, как предлагает ситуация, — пользователь и потребитель — менее чувствительны к жизненным переменам, считая их сами собой разумеющимися проявлениями жизни. Наиболее близкими по особенностям выбора стратегий поведения оказались типы, близкие по выраженности локуса контроля, влияющего на эмоциональную окраску переживаний. Типы с внутренним локусом контроля — преобразователь и пользователь — обладают чувством «хозяина жизни», что придает позитивную окраску жизненным переживаниям. Типы с внешним локусом контроля — гармонизатор и потребитель — полагаются на волю обстоятельств и более склонны осмысливать ограниченность своих возможностей и потому более грустно осмысливать жизнь. Типы, резко различающиеся, — преобразователь и потребитель, гармонизатор и пользователь, — противоположны по основным составляющим субъект-объектных ориентаций — творчеству и локусу контроля в жизнедеятельности. Данная эмпирически выверенная типология представляет обобщенные способы бытия человека с учетом контакта с жизненной ситуацией.

При отсутствии выраженности субъект-объектных ориентаций и необходимости дополнительного жизненного самоопределения выделяются ситуативно-целостная личность, которая может быть адаптивной или творческой в зависимости от конкретной ситуации, а также «внутриценностная» личность с осознанным нравственным идеалом.

Насколько тот или иной психологический тип жизненных ориентаций характеризует полноту функционирования личности? Совершенство личностного типа (зрелость, целостность) может быть понято с разных сторон: как широта осмысления границ бытия; как интегративность поуровневого описания; как гармоничность жизненной адаптации — творчества, внутренней — внешней ответственности, активной — пассивной жизненной позиции; как наличие нравственного идеала; наконец, как общая ценность личности. При этом можно выявить соответствие типов личности определенным историческим эпохам становления личности (Роменец В. А., Мануха И. П., 1998, Коржова Е. Ю., 2015): личность с пассивной жизненной позицией: «мифологический период», Древний мир; личность с активной

жизненной позицией: Возрождение, Барокко, Просвещение; целостная личность: Средневековье (путь к целостности от пассивности, на котором ориентация на внешние критерии (Бога и его заповеди) органично соединяется с неизбежным собственным нравственным выбором согласно нравственному идеалу, видимому в Боге) и начиная с XIX века (путь к целостности от активности). Определяется историческая последовательность: потребитель (первобытный и древний миры) — гармонизатор (средневековый мир — переходный от пассивности к целостности) — преобразователь (миры Ренессанса, Барокко, Просвещения, отвергшие целостность ради активности) — пользователь (современный мир — переходный от активности к целостности) — целостная личность (мир будущего).

Каждая эпоха, приближаясь к завершенности, сопровождается обострением проблемы нравственного выбора, поскольку именно способ ее решения определяет меру личностной зрелости. В истории мировой философской, религиозной, культурной жизни можно найти немало свидетельств тому, что субъект-объектные отношения характеризуют определенный этап личностного развития: современному человеку, в отличие от первозданного, для того, чтобы стать личностью, необходимо стать субъектом (отделение ребенка от матери и ближайшего окружения, проявления самостоятельности принятия решения). Дальнейший же личностный рост (прогрессивная его тенденция) связан со стремлением преодолеть субъект-объектное противостояние с целью достижения максимально возможной целостности в единстве с миром. Отсюда можно видеть, что зрелость личности предполагает прежде всего высокий уровень духовно-нравственного развития, а также развитость субъектных свойств, то есть ответственность и творческий подход к решению жизненных задач.

Отдельный вопрос касается эгоцентричности или теоцентричности вариантов личностного бытия: внутренне-целостная личность может быть как эгоцентричной, так и теоцентричной, с различными механизмами реализации в бытии. Эгоцентрическая личность так или иначе, при условии высокого развития ее качеств, сосредоточивается на собственном благополучии и, «заземляя» себя, не может избежать противоречивости земного человеческого существования. Когда личность обращена не к земным, а небесным ценностям, мучительная противоречивость человеческого бытия снимается, формируется «целостность», единство, непротиворечивость, цельность личности, что дает переживание бесконечности бытия и его полноты. В основе

этой целостности лежит смирение — качество, противоположное эгоизму (эгоцентризму, самости, себялюбию, гордости), на основе которого формируются добродетели. Косвенным доказательством этого может быть то, что в рамках каждого типа проблемы и противоречия личности становятся более заметными при усилении выраженности ее направленности и наглядно демонстрируют, какие опасности подстерегают человека на каждом пути и в какую типичную «ловушку» жизни можно попасть. Исключение составляет внутренне-целостная личность, идущая по пути к духовному идеалу через осмысление бытия. В личности такого типа, напротив, при усилении направленности становится более глубоким осмысление жизни и растет духовная зрелость (Коржова Е. Ю., 2013б).

В нынешнее время востребована целостная личность, обладающая широкими возможностями взаимодействия с миром и имеющая духовно-нравственный стержень. Многие современные подходы к личности отражают объективные процессы, связанные с растущим стремлением человека к совершенствованию, гармонии с собой и миром, к постижению целостности бытия. Эти подходы отражают многообразие жизненных выборов современного человека.

На основании опроса 152 студентов Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена гуманитарных факультетов нами с помощью кластерного анализа были выделены следующие характеристики личности современного человека, отражающие жизненные ориентации и, соответственно, «доминанты души» (Ухтомский А. А., 2000). Наиболее малочисленная группа ответов принадлежала тем, кто считал, что современный человек должен быть просто хорошим человеком: умным и добрым, образованным и с чувством юмора. Характеристики современного человека, данные всеми остальными, несмотря на различия, неизменно подчеркивали его конкурентоспособность, соревновательную направленность. Все эти характеристики в свою очередь сгруппировались в шесть типов:

1. Самый распространенный: «разносторонний успешный человек». Подчеркивается его деловая направленность (немного эгоистичен, хитрый, не боится трудностей, сильный, независимый, упорный), знания (склонный к чтению, музыке, искусству в целом, с высшим образованием и знанием иностранного языка, интересный), воспитание (воспитанный, человечный, совершающий поступки без нанесения вреда окружающим, думающий об их чувствах великодушный, терпеливый), творческая жилка и психическое здоровье. Это портрет делового человека с активной жизненной позицией.

2. «Обгоняющий других» (мобильный, конкурентоспособный, аналитичный, уверенный в себе, коммуникабельный, здоровый).

3. «Бизнесмен» (разумный, умеющий работать с информацией, толерантный, трудолюбивый, умеет идти на компромисс, гибкий, «все, что нужно для бизнеса»).

4. «Деловой мечтатель» (деловой, бескорыстный, фантазирующий, начитанный, без вредных привычек).

5. «Практичный человек» (умеет прогнозировать, честный, уравновешенный, практичный).

6. «Профессионал» (стойкий, профессионал, находчивый, гуманный, целостный, умеет понять, умеет думать и решать).

Тем самым выделились все основные четыре типа жизненных ориентаций, но со специфической «деловой» окраской; последний же тип характеризует целостную личность, которая целостность обретает в профессии: «обгоняющий других» — это деловой преобразователь, «бизнесмен» — это деловой пользователь, «деловой мечтатель» — это деловой гармонизатор, «практичный человек» — это деловой потребитель, «профессионал» — это целостный тип, причем профессионально ориентированный. За исключением деловитости, все остальные качества существенно различаются, что говорит об отсутствии единых мнений и о процессе жизненного поиска. Таким образом, все четыре основных типа жизненных ориентаций участвуют в построении образов будущей жизни. Имеет место и представление о возможной целостности личности, однако ее гармоничность связывается лишь с профессиональной успешностью, что и указывает на его определенную ограниченность. Представленные описания личности отражают направленность респондентов, что характеризует их личность.

Сходные данные были получены и в процессе опроса студентов Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена в 2018 году. Целью опроса было выявление отношения студентов к воспитательной работе в вузе, что составляет серьезную социальную проблему (Семенов В. Е., 2011). Вместе с тем, необходимость воспитательной работы в вузе является в настоящее время вопросом дискуссионным. В онлайн-режиме на апробированную анкету ответил 171 студент дневного отделения. В предложениях по организации студенческой жизни большинство ответов было связано с усилением профессиональной ориентированности всех мероприятий, как теоретического, так и практического плана (последнее все же в большей мере), которые содействовали бы освоению профессии. Это позволило выдвинуть предложения по оптимизации воспитательной работы со студентами,

которые касаются прежде всего профессионального развития зрелой личности. Предметом воспитания является личность, соответственно, воспитательная работа в вузе может быть понята как целенаправленная деятельность по развитию личности специалиста-профессионала и гражданина, обладающего высоким культурным уровнем. Зрелая личность — это личность целостная, полноценно функционирующая, поэтому воспитательная деятельность должна осуществляться в соответствии духовно-нравственным идеалом, принятым в обществе, и включать вневузовский контекст широты социальных проблем и их психологических аспектов.

В рамках каждого из основных типов жизненного пути существует множество вариаций, поскольку существует широкий спектр жизненных ценностей: для человека могут быть высоко значимы самые разные стороны жизни. Значимость ценностей для данного человека определяет их индивидуальную структуру. Как отмечает Д. А. Леонтьев, это понятие используется в разных, часто взаимоисключающих смыслах (Леонтьев Д. А., 1996). Он рассматривает три формы существования ценностей: социальные идеалы, предметно воплощенные и личностные ценности. Последние, в отличие от потребностей, выражают стабильное, неизменное в жизненном мире человека и существуют в форме «модели должного». В рамках субъект-объектных ориентаций нами было выделено 30 таких ценностных типов, которые были описаны нами на материале как художественной литературы (Коржова Е. Ю., 2009а; Коржова Е. Ю., 2013а; Коржова Е. Ю., 2013б), так и реальных жизнеописаний выдающихся людей (Коржова Е. Ю., 2009б). Разнообразие жизнеописаний личности в художественной литературе представляет внутренние миры различной сложности и жизненные пути, в разной мере приближающие человека к своему предназначению.

Согласно данным нашего опроса, сегодня более половины молодых людей ориентируются на жизненные идеалы в соответствии с любимыми героями художественной литературы. Поэтому опора на ее богатый опыт, отражающий систему ценностей человечества, предоставляет дополнительные возможности осознанного выбора собственной мировоззренческой позиции. «Руководящий тип» (Невзоров Н. К., 2015) может многое сказать о личности. Биографический метод позволяет проанализировать и жизненный путь реальной личности, с учетом многообразия внутренних и внешних факторов ее развития. Однако в своем классическом варианте этот метод довольно трудоемок, тогда как нередко требуются экспресс-диагностические

данные. В связи с этим нами был разработан опросник «Психологические портреты», направленный на выявление «дробных» ценностных типов в рамках базовых типов жизненных ориентаций в рамках внутренне-целостной модели личности с развитыми субъектными и духовно-нравственными качествами. Каждый ценностный психологический тип в рамках той или иной модели личности имеет образное название, жгато отражающее его суть (Коржова Е. Ю., 2013б). В бланке для выборов психологических типов каждый из них описан более подробно, в нейтральной форме, с учетом экспертных мнений. На основании предложенного списка из 30 позиций респонденту предлагается выбрать психологические типы, наиболее близкие представлению о себе (о Я-реальном), а также характеризующие представление об идеальном внутреннем мире (о Я-идеальном). Количество выборов не ограничивается.

В настоящее время происходит апробация методики на различных выборах. Так, в изучении личностной идентичности современных осетин был исследован ряд их психологических характеристик, которые идентифицируют себя с личностью высокого уровня зрелости. Была использована авторская методика «Психологические портреты», предназначенная для определения особенностей идентификации с психологическими типами. Применялся также ряд других психодиагностических методик, позволяющих выявить включение смысловых и ценностных механизмов, обуславливающих временную организацию жизненного пути личности (Абульханова-Славская, 1991; Василенко, 2011). Опрошено 266 человек (северные и южные осетины) в возрасте от 17 до 60 лет. Выборка была разделена по критерию наличия (N=181) или отсутствия (N=75) у респондентов «зрелых» личностных выборов, т. е. выборов психологических портретов, характеризующих внутренне-целостную личность. В результате исследования показано, что осетины, идентифицирующие себя с психологическими портретами зрелой личности, при оценке «Я-реального» характеризуются более высоким уровнем личностного функционирования на основании предпочтения альтруистических, экзистенциальных жизненных смыслов, а также ценностей красоты природы, искусства, творчества, счастливой семейной жизни; конструктивных тенденций в преодолении духовного кризиса; стремления к духовному становлению; системной рефлексии. Выбор психологических портретов для характеристики «Я-идеального» менее психологически содержателен и более противоречив. Полученные результаты уточняют проблемные зоны и ресурсы позитивного личностного развития наших современ-

ников, показывая необходимость трансляции в обществе идеалов внутренне-целостной личности посредством воспитания и СМИ.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. *Василенко Т. Д.* Жизненный путь личности: время и смысл человеческого бытия в норме и при соматической патологии. Курск: Изд-во КГМУ, 2011. 572 с.
4. *Коржова Е. Ю.* Духовная лестница Н. В. Гоголя: личность и творчество. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2009а. 614 с.
5. *Коржова Е. Ю.* Творческий лик русских мыслителей. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2009б. 507 с.
6. *Коржова Е. Ю.* Поиски прекрасного в человеке: личность в творчестве А. П. Чехова. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013а. 500 с.
7. *Коржова Е. Ю.* Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2013б. 2-е изд. 480 с.
8. *Коржова Е. Ю.* Личность современного человека в представлении студентов // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 76–81.
9. *Коржова Е. Ю.* Психология личности: типология теоретических моделей. В 3 ч. Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015. Ч. 1. 162 с. Ч. 2. 139 с. Ч. 3. 171 с.
10. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
12. *Невзоров Н. К.* Руководящие типы и воспитательный элемент в произведениях русской литературы после Гоголя. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2015. 344 с.
13. *Непомнящая Н. И.* Психодиагностика личности. М.: Владос, 2003. 192 с.
14. *Олпорт Г. В.* Личность в психологии. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 345 с.
15. *Роменец В. А., Маноха И. П.* Історія психології ХХ століття. К.: Либідь, 1998. 894 с.
16. *Семенов В. Е.* Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшее условие развития России // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 60–70.
17. *Ухтомский А. А.* Доминанта души. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. 608 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

1. Задачи развития личностного «Я»

Разные авторы по-своему трактуют задачи личностного развития в период зрелости. Так, например, К. Г. Юнг, выделяя первую и вторую половину в жизни человека, считал, что если в первой половине жизни, где-то до 35–40 лет, основной жизненной задачей человека является освоение внешнего мира (построение семьи, профессиональной карьеры, достижение жизненного успеха), то во второй половине — главная задача человека — это построение цельной личности. По мнению Юнга, этого можно добиться за счет обращения вглубь себя, полной реализации собственного «Я». Цельная личность, по К. Г. Юнгу, — это результат динамичного процесса индивидуации, т. е. интеграции многих внутриличностных сил и тенденций, способностей и возможностей, выражающихся в так называемой самости.

В какой-то степени эта позиция перекликается с позицией Э. Эриксона, по мнению которого важнейшей задачей взрослого человека является достижение генеративности, продуктивности, проявления интереса к жизни и наставлении молодого поколения. Различие в позициях Юнга и Эриксона состоит в отнесении этих задач к разным периодам зрелости. У Юнга — это первая половина жизни — максимум 40 лет, у Эриксона — это период от 40 до 65 лет — период средней зрелости.

Близкую к точке зрения К. Г. Юнга, высказывает отечественный психолог О. В. Хухлаева, которая считает, что задачей развития человека в период ранней зрелости является «активное освоение внутреннего мира, нахождение своего пути в нем и через духовную активность — установление контакта с внешним миром» [9, с. 99].

Возвращаясь к анализируемому нами периоду — ранней зрелости (20–40 лет), то, по мнению Э. Эриксона, главная жизненная задача состоит в достижении человеком приносящих ему удовлетворение **близких, тесных отношений** с другим человеком в противовес **изоляция и одиночеству**².

² Период ранней зрелости в классификации Э. Эриксона приходится на возраст 20–25 лет.

Близость, по Эриксону, — это единение двух идентичностей, способность человека отдать часть себя другому человеку без потери собственной индивидуальности (идентичности) т. е. не боясь потерять свое «Я», растворив его в «Я» другого. Для человека, достигшего этой стадии, характерны душевная теплота, понимание, доверие, способность отдавать себя другим людям. Понятно, чтобы что-то отдавать, нужно это иметь. Речь идет о более или менее структурированном и содержательно наполненном представлении человека о самом себе, т. е. о Я-концепции личности. Именно поэтому становление Я-концепции не завершается с окончанием подростково-юношеского возраста (5-я возрастная стадия, по Э. Эриксону), а продолжается всю оставшуюся жизнь. От того насколько интенсивно идет этот процесс или человек давно подвел под ним итоговую черту зависит жизненный путь, который его ожидает на развилке 40-летия.

Сформулировав основную задачу психического развития в ранней взрослости, важно определить результат этого развития, в том числе и для того, чтобы понять, как человек этого достигает.

2. Развитие личностной зрелости в ранней взрослости

По мнению многих зарубежных и особенно отечественных авторов, основным результатом развития, другими словами, основным психологическим новообразованием (по Л. С. Выготскому) этого возраста является достижение личностной зрелости. Что же это такое? Права ли Г. Крайг, называя ее «смесью», или за этим понятием стоит весьма определенное содержание.

Б. Ливехуд в своей книге «Кризисы жизни — шансы жизни» выделяет следующие основные характеристики личностно зрелого человека: мудрость, мягкость и снисходительность, самосознание [4]. К. Холл и Г. Линдсей в хорошо известной книге «Теории личности» считают личностно зрелым человека с широкими границами «Я», реалистичным восприятием жизненного опыта, способным к самопознанию, развитым чувством юмора, наличием определенной жизненной философии [8]. В обоих высказываниях можно выделить понятия, объединяющие их: это — самосознание, широкие границы «Я», жизненный опыт.

Уважая приведенные точки зрения, обратимся к результатам первого в современной России психологического эмпирического исследования, цель которого состояла в выявлении конкретных психологических критериев, наполняющих содержание многозначного

понятия — личностная зрелость. Результаты этого исследования, проведенного сотрудниками кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии СПбГУ под руководством заведующей кафедрой д-ра психол. наук, профессора Л. А. Головей, изложены в коллективной монографии [6]. Мы позволим себе вкратце изложить его основные результаты.

В первой части исследования на основе всестороннего теоретического анализа понятия «личностная зрелость» по материалам зарубежных и отечественных исследователей, были выделены некоторые обобщенные критерии, позволяющие операционализировать это весьма сложное и многозначное понятие. Внутри самих критериев авторы выделили две группы параметров.

Первая из них и самая большая (9 параметров) — это группа интраперсональных параметров, характеризующих индивидуально-психологическую зрелость личности.

1. **Ответственность** — способность человека брать на себя определенные обязательства по освоению своего жизненного пути.

2. **Осознанность, рефлексивность** — способность понимать и видеть свои объективные качества, отдавать себе в них отчет.

3. **Направленность на саморазвитие** — потребность в самоактуализации; личность в процессе изменений.

4. **Самопринятие** — понимание своих влечений, страхов и способность справляться с ними путем принятия и **самоуважение** — оценочное отношение к собственным качествам, которые ценит общество.

5. **Автономность** — следование самому себе, суверенность личности и независимость от окружения.

6. **Жизнестойкость** — устойчивость личности к трудным ситуациям; личностный адаптационный потенциал, обеспечивающий регулирование стресса, совладание с жизненными трудностями и успешную адаптацию.

7. **Целостность и конгруэнтность** — интегрированность личности, ее внутренняя последовательность, согласованность переживаний и логичность.

8. **Самоуправление, самоорганизация жизни, направленность на цели** — способность осмысливать собственную жизнь, управлять ею, путем самостоятельной постановки целей на перспективу.

9. **Широта связей с миром** — многообразие интересов и направленностей личности, ее открытость новому опыту, возможность творческого освоения жизненного пути.

Вторую группу (2 параметра) составляют интерперсональные параметры, характеризующие социально-психологическую зрелость личности.

1. *Толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности.*

2. *Позитивные межличностные отношения* — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимодействия с другими людьми

Вторая, эмпирическая часть исследования была посвящена выявлению уровня сформированности названных выше критериев личностной зрелости в ранней и средней взрослости. В комплексном исследовании приняли участие более 3000 человек, в том числе находящиеся в периоде ранней взрослости (18–25 лет, по классификации Л. А. Головей) — 1865 человек и в периоде средней взрослости (26–45 лет, по классификации Л. А. Головей)³ — 1200 человек. Вся выборка репрезентативна для описания показателей психологической зрелости личности, т.к. представлена взрослыми, разными по полу: учащимися средних специальных и высших учебных заведений, работающими, призывниками, военнослужащими. Перейдем к краткому изложению полученных результатов, начав его с описания *интраперсональных критериев, характеризующих индивидуальную психологическую зрелость личности.*

2.1. Первый из выделенных критериев — ответственность

Среднее значение показателя ответственности (фактор G) в общей выборке составило 6.4 балла, что характеризует молодых людей от **18 до 25 лет** внутренне дисциплинированными, организованными, стремящимися к порядку, обладающими навыками самостоятельно принятия решений.

Однако «в разных выборках отмечается разброс данных от 5.2 до 7.8 баллов (от верхней границы низких значений до высоких)», что «указывает на слабый интерес к общественным стандартам, склонность к непостоянству». У мужчин этот фактор выражен сильнее, в то время как у женщин он находится у верхней границы низких значений.

Анализируя полученные данные, Л. А. Головей подчеркивает, что «возрастной период 18–25 лет является периодом формирования

³Поскольку принятая нами возрастная периодизация — ранняя взрослость — практически охватывает оба исследованных возрастных периода (18–25 лет и 26–45 лет), приводим результаты исследования по обеим возрастным группам.

данной стороны личностной зрелости. Профессиональная деятельность в этот период рассматривается как фактор, способствующий формированию ответственности» [6, с. 32].

В следующем возрастном периоде **от 26 до 45 лет** показатели по фактору G существенно не отличаются. Однако возрастает степень индивидуальной изменчивости. У женщин этого возраста степень ответственности выше, чем у мужчин.

Такая же картина отмечается и по локусу контроля, т. е. степени уверенности — неуверенности в себе, способности или неспособности самому контролировать жизненные ситуации. В целом по всей выборке отмечаются довольно высокие значения по этому показателю. Как и по фактору G, женщины превосходят мужчин.

Резюмируя полученные данные, автор делает вывод о том, что в возрасте 26–45 лет, несмотря на общую сформированность ответственности, продолжается процесс ее развития, причем у женщин он проходит более интенсивно [6, с. 33].

2.2. Следующий критерий — осознанность и рефлексивность

В группе студентов вузов (**18–25 лет**) показатели осознанной саморегуляции находятся на среднем уровне сформированности и демонстрируют незначительную индивидуальную вариативность. Наиболее развитым из всех оказался показатель оценочной рефлексии, т. е. умение студентов адекватно оценивать как степень рассогласования между целями и результатами учебной деятельности, так и причины к ним приведшие, а также умение гибко адаптироваться к изменяющимся условиям. Выявлено, что с возрастом уровень осознанной саморегуляции возрастает. Вместе с тем установлен низкий уровень развития реалистичного восприятия временных характеристик жизненного пути, собственного возраста и возрастных задач развития. Следует отметить, что с возрастом (от 18 до 25 лет) отмечается тенденция к росту этого параметра.

2.3. Направленность на саморазвитие

Ценность саморазвития в общей структуре ценностей в *период от 18 до 25 лет* занимает среднее положение и не является приоритетной. При этом он более значим для студентов вузов, чем для студентов колледжей. Установлено, что чем сильнее испытуемые ориентированы на саморазвитие (самоактуализацию), тем лучше они осмысливают свою жизнь. Для них характерен более высокий уровень самопринятия и самооценки. Они отличаются большей общительностью (фактор А), эмоциональной сдержанностью и умением вести себя в обществе (фактор N), но при этом меньшей

нормативностью поведения (фактор G). У них слабо выражены примитивные механизмы защиты — вытеснение, регрессия, отрицание, замещение, — стимулирующие такие качества личности, как наивность, непоследовательность, агрессивность, социабельность и доверчивость.

В возрасте **26–45 лет** ценность развития также не является приоритетной, занимая среднее положение среди других ценностей. Для большинства испытуемых этого возрастного периода не является приоритетным и саморазвитие как жизненный смысл. При этом для мужчин эта ценность оказывается более значимой, чем для женщин.

2.4. Самопринятие и самоуважение

Молодые люди от 18 до 25 лет эмоционально принимают себя (высокий уровень самопринятия) и высоко себя оценивают (высокий уровень самоуважения). Это особенно характерно для студентов. На взгляд авторов, это скорее характеризует их со стороны излишней самоуверенности, что подтверждается пренебрежением внешних оценок (оценки других людей, в том числе и лично значимых). У студентов-мужчин, самоуверенность значимо выше, чем у студенток. В то же время, у студенток выше внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению. Низкий уровень самопринятия и самоуважения отмечается у призывников.

Выявлена тесная взаимосвязь между параметрами отношения к себе — самоотношение, аутосимпатия, самоинтерес, саморуководство — и самоактуализации. Таким образом, развитие этих качеств способствует росту самоактуализации личности. В то же время излишняя тревожность блокирует ее развитие, а доброжелательность и общительность, напротив, — способствуют.

В возрастном периоде от **26 до 45 лет** показатели самопринятия и самоуважения приближаются к уровню «яркой выраженности». Такой показатель самоотношения как «самообвинение» относится к разряду просто «выраженных», что в сочетании с позитивным отношением к себе, принятию и уважению себя говорит о критичном отношении субъекта к своим недостаткам. Авторы исследования подчеркивают, что «самоотношение, самоуважение, самопринятие, аутосимпатия, свидетельствующие о позитивной Я-концепции, представлены в период **26 — 45 лет** на уровне выраженности и яркой выраженности». Таким образом, в этом возрасте «с наибольшей силой проявляется позитивность самоотношения у женщин и направленность на самоактуализацию у мужчин» [6, с. 42].

2.5. Автономность

Период от **18 до 25 лет** характеризуется умеренным уровнем сформированности автономности. У мужчин она выражена больше, чем у женщин. Они более независимы, самодостаточны, стремятся к самоутверждению, в том числе — в ходе приобретения и совершенствования профессии. Женщинам присуще в этом возрасте стремление к балансу между уверенностью в себе и следованием общепринятым нормам.

В возрасте от **26 до 45 лет** показатели автономности характеризуются еще большей выраженностью, а ее пик приходится на возраст **34–45 лет**. Особенно ярко позитивная динамика в развитии автономности проявляется в женской выборке. Сходным для семейных мужчин и женщин среднего возраста является желание разделять интересы партнера. У мужчин снижается потребность в автономности в отношениях, а у женщин — быть идентифицированными с мужчинами [6, с. 44–46].

2.6. Жизнестойкость

В структуре жизнестойкости исследователи выделяют два компонента: способность к сохранению своего Я (устойчивость) и стремление к деятельности и реализации своего Я. Подводя итоги этой части исследования, Л. А. Головей отмечает, что в целом период **18–25 лет** характеризуется хорошими жизнестойкими характеристиками личности, способствующими успешной адаптации. Удовлетворенность жизнью находится на высоком уровне. Мужчины более эмоционально устойчивы и больше склонны к риску, чем женщины.

В период от **26 до 45 лет** некоторые компоненты жизнестойкости снижаются: люди становятся более тревожными, напряженными, менее удовлетворенными жизнью.

Мужчины становятся менее эмоционально устойчивыми, чем женщины.

2.7. Целостность и конгруэнтность

По результатам теоретического анализа зарубежных (К. Роджерс, Э. Эриксон, Дж. Ловингер, К. Г. Юнг) и отечественных (Б. Г. Ананьев, Н. А. Логинова, С. Л. Братченко и М. Р. Миронова) психологов, авторы исследования выделили психологические корреляты целостности и конгруэнтности: *конфликтность и целостность мотивационно-личностной сферы*, с одной стороны и *Я-образ человека*, с другой.

Для мотивационно-личностной сферы *молодых людей 18–25 лет* характерно наличие выраженного внутреннего конфликта. Этот конфликт затрагивает такие значимые для молодых людей области, как

взаимоотношения с противоположным полом и создания семьи. Наряду с этим конфликтом отмечается конфликтный характер между Я-реальным и Я-идеальным, особенно в таких сферах образа Я, как уверенность в себе, здоровье и способности. Этим противоречием возможно объясняется поведенческая неконгруэнтность молодых людей в их стремлении «казаться, а не быть».

И в следующей возрастной группе от **26 до 45 лет** сохраняется средний уровень дезинтеграции мотивационно-личностной сферы, равно как и конфликтный характер отношений между двумя Я — реальным и идеальным. Однако в отличие от предыдущего возрастного периода наиболее конфликтными сторонами образа Я становятся «активность» и «авторитет». Как и раньше в зоне конфликта образа Я остались «способности, ум» и «здоровье».

2.8. Самоуправление, самоорганизация жизни и направленность на цели

Все *молодые люди от 18 до 25 лет* мечтают о будущем, при этом преобладающее большинство молодых людей устремлены в отдаленное будущее. Только немногие ставят конкретные цели и еще меньше тех, кто знает, как их достичь. В целом по всей выборке отмечается средний уровень представлений о будущей жизни. В студенческой выборке отмечается и неясность перспектив, что вполне соответствует их студенческому статусу.

Женщины в отличие от мужчин ставят большее количество долгосрочных целей и содержание их более конкретно в сравнении с мужскими.

2.9. Широта связей с миром

Молодым людям в возрасте от **18 до 25 лет** присущ средний уровень развития познавательных потребностей и креативности. Декларируются ценности, связанные с поиском и наслаждением прекрасным, помощью и милосердием. На периферии сознания молодых остаются ценности познания и социальной активности. Ценностные ориентации, характеризующие широту связей с миром более выражены у лиц с высшим образованием.

Следующую группу критериев составляют интерперсональные параметры, характеризующие социально-психологическую зрелость личности.

2.10. Толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности

В возрасте **18–25 лет** довольно ярко проявляет себя тенденция бесконфликтной, миролюбивой позиции в отношении других, иными

словами, тенденция межличностной толерантности. Нравственное сознание молодых людей противоречиво: с одной стороны, доминируют эгоцентрические ориентации, связанные с самоутверждением, а с другой — отказ от эгоцентрических интересов и доминирование позитивных нравственных постулатов. И что главное — отсутствуют корреляционные связи между показателями нравственного сознания и с личностными свойствами, поскольку это «указывает на определенную личностную незрелость» и несформированность нравственного сознания [6, с. 56].

В возрастном периоде от **26 до 45 лет** люди становятся более непереносимыми, обидчивыми, ранимыми и чувствительными. Иными словами, в этом возрасте люди становятся менее толерантными в отношениях с другими.

В структуре нравственного сознания тоже происходят изменения. На смену эгоцентрическим интересам приходят ценности сохранения (безопасности) и изменений. При этом в старшей возрастной группе (38–45 лет) начинают доминировать ценности, выражающие интересы группы и интересы личности, что, по-видимому, характеризует более высокий уровень личностной зрелости.

2.11. Позитивные межличностные отношения

Как пишет Л. А. Головей, период от **18 до 25 лет** характеризуется «средней степенью выраженности коммуникативных свойств, активной жизненной позицией, проявляющейся в настойчивости, независимости, стремлении к самоутверждению, самостоятельности, лидерству» [6, с. 57]. Все молодые люди (и мужчины, и женщины) в целом склонны к сотрудничеству, кооперации, компромиссу и гибкому поведению при разрешении конфликтов. Наряду с этим, если мужчин этого возраста отличают мужественность, стойкость, практичность, независимость и стрессоустойчивость, стремление к самоутверждению и самостоятельности, то женщин — способность к эмоциональным контактам и эмпатии, сочувствию и сопереживанию. Женщины проявляют большую активность в межличностных контактах.

В следующей возрастной группе от **26 до 45 лет** люди отличаются «активной жизненной позицией, проявляющейся в настойчивости, независимости, стремлении к самоутверждению и самостоятельности, потребности в автономии, высокой социальной смелости» [6, с. 57]. Характерен положительный фон настроения, они хорошо ориентируются в социальных ситуациях, корректны в поведении. Но при этом отмечаются черты умеренной тревожности и беспокойства.

Растет компетентность в общении, но при этом ценность общения уступает свои ведущие позиции: у женщин — ее место занимает ценность приятного времяпрепровождения, а у мужчин — ценность здоровья.

Подводя промежуточные итоги проведенного эмпирического изучения динамики с развития личностной зрелости в период от 18 до 45 лет, Л. А. Головей заключает:

1. **К началу наступления ранней взрослости, т. е. к 18 годам**, у молодых людей «формируются такие компоненты личностной зрелости, как **самопринятие и самоуважение, автономность, отдельные стороны ответственности, жизнестойкость**».

2. В период от 18 до 25 лет активно формируются такие стороны личностной зрелости, как **«готовность к принятию ответственности, осознанность и рефлексивность, широта связей с миром, позитивные межличностные отношения**».

3. Слабо сформированными в этот возрастной отрезок оказываются **направленность на саморазвитие, целостность и конгруэнтность, а также толерантность, нравственное сознание и гуманистические ценности**, что говорит о несформированности этих составляющих личностной зрелости.

4. Следующий **возрастной период от 26 до 45 лет** авторы предлагают рассматривать в качестве **сенситивного** для развития таких сторон личностной зрелости, как «направленность на саморазвитие, пик которой приходится на 34–45 лет».

5. **Продолжается формирование ответственности**, по темпам развития которой женщины опережают мужчин. Растут показатели осознанности и рефлексивности, снижается внутрличностная конфликтность, повышается самоинтерес, самопринятие и самопонимание личности, что опять же более характерно для женщин.

6. **Люди в этом возрасте становятся более автономными**, что проявляется в усилении таких черт, как саморуководство, самодостаточность, независимость и самостоятельность.

7. **Вместе с тем в этот возрастной период (26–45 лет) снижаются** некоторые параметры жизнестойкости (растут тревожность и фрустрированность), что особенно характерно для мужчин.

8. И, напротив, **у женщин в этом возрасте параметры жизнестойкости несколько выше в сравнении с мужчинами** (хотя ниже, в сравнении с предыдущим возрастным отрезком): они более реалистично смотрят на вещи, лучше справляются со своей эмоциональностью.

9. По-прежнему **остается конфликтной зоной ценностно-мотивационная сфера личности**, как одна из составляющих целостности и конгруэнтности. Однако этот конфликт перемещается из зоны внутриличностного (18–25 лет) в зону семейной жизни и здоровья (26–45 лет).

10. **В период 26–45 лет отмечается поступательное развитие нравственного сознания, толерантности.** Все более приоритетными становятся гуманистические ценности, снижаются подозрительность и агрессивность, расширяются связи с окружающим миром, растет компетентность в межличностных отношениях, склонность к сотрудничеству и кооперации при разрешении конфликтов.

11. Выявлены половые различия в сформированности личностной зрелости.

Для мужчин характерно: высокие показатели ответственности, самоуверенности, самопринятия, автономности. Ведущими ценностями являются ценности общения, милосердия, отдыха и свободного времяпрепровождения.

Для женщин характерно: соблюдение баланса между автономией и согласием с другими людьми, стремление к идентификации с партнером в семье; структуре самоотношения свойственна конфликтность. В то же время женщинам более свойственно в сравнении с мужчинами принятие ценностей самоактуализирующейся личности. Ведущими ценностями являются любовь, милосердие, уважение людей, здоровье. Менее значимыми становятся ценности материального благополучия и социального статуса [6, с. 59–62].

3. Задачи развития личного «Я» и возможные пути его развития в средней взрослости

Э. Эриксон считал, что главной задачей развития в этом возрасте является достижение человеком **генеративности**. Генеративность (продуктивность, креативность) находит свое выражение в долговременном и весомом вкладе человека в окружающий его мир в рамках профессиональной деятельности, художественного творчества, воспитания детей, иными словами, **быть нужным другим**. Генеративность, по словам Э. Эриксона, — «это заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения, хотя существуют лица, не направляющие этот драйв на свое потомство» [10, с. 255]. По мнению Э. Джексона, генеративность остается стабильной характеристикой на протяжении всей взрослости, а Ж. Котре, например, полагает, что различные проявления генеративности могут

иметь максимальную выраженность в разные периоды жизненного пути человека.

В противовес «генеративности» Эриксон выделяет понятие «**стагнация**», что означает застой в развитии личности, ее успокоенности, обеднении личной жизни, поглощенности самим собой, сосредоточении на удовлетворении сугубо личных потребностей, что, в конечном счете, ведет к регрессивным проявлениям.

Как отмечает М. К. Полякова, введенное Эриксоном понятие «генеративный человек» стало активно изучаться с 90-х годов прошлого века, поскольку желание человека «воплотить себя» в следующих поколениях является одним из факторов психологического здоровья; оно связано с позитивными психологическими особенностями и способствует гармоничному вхождению в следующий возрастной этап» [5].

Изучение генеративности, предпринятое группой Мак Адамса, позволило выделить в ее структуре 7 факторов, важнейшими из которых являются фактор «**генеративной направленности**», проявляющий себя в желании человека сделать личный вклад в поддержку следующих поколений, в окружающий его мир и фактор «**генеративного действия**», т. е. реальные действия человека, связанные с созданием чего-то нового, что переживет самого человека, совершившего этот вклад, мотивированные генеративной направленностью.

Одной из целей исследования М. К. Поляковой стало изучение проявления генеративности в периоды ранней и средней зрелости с помощью «Шкалы генеративности Лойолы» (LGS), с помощью которой измерялась степень генеративной направленности и «Список генеративных действий» (GBC), раскрывающий частоту совершения генеративных действий за последние два месяца. «Список генеративных действий» включает варианты действий, относимые к генеративным, и позволяет оценить реальное проявление генеративности в действиях.

В исследовании приняли участие 133 респондента (67 мужчин и 66 женщин). Респонденты были разделены на три возрастные группы: 23–32 года (N=51), 34–41 год (N=39) и 44–57 лет (N=43) [5]. Некоторые результаты этого оригинального исследования приведены в табл. 1.

Установлено отсутствие значимых различий по возрасту, полу и половозрастным группам. В это же время стоит обратить внимание на некоторые тенденции в изменениях исследуемых показателей.

Таблица 1

Половозрастная характеристика генеративности
в средней и поздней зрелости

Методика	Возрастная группа	Пол	М	Б
LGS-уровень Генеративной направленности	23–32	Муж.	35,92	10,01
		Жен.	34,23	9,54
	34–41	Муж.	31,15	6,31
		Жен.	33,16	10,2
	44–57	Муж.	33,95	7,67
		Жен.	36,92	7,9
GBC-частота генеративных событий	23–32	Муж.	31,23	15,63
		Жен.	28,63	13,32
	34–41	Муж.	27,87	12,61
		Жен.	29,21	11,48
	44–57	Муж.	31,17	10,7
		Жен.	35,73	11,05

В мужской выборке отмечается синусоидальный характер проявления уровня «генеративной направленности» и частоты «генеративных событий»: в ранней зрелости (23–32 года) наблюдаются максимальные проявления обоих показателей; в конце ранней и начале средней зрелости (34–41 год) отмечается их незначительное снижение; на заключительном этапе средней зрелости (44–57 лет) вновь отмечается незначительный подъем обоих показателей. В женской выборке мы видим иную картину: прежде всего, бросается в глаза, что по мере взросления женщины проявляет большую активность в проявлении уровня «генеративной направленности», и частоты «генеративных действий», что свидетельствует об их большей по мере взросления социальной активности в сравнении с мужчинами.

Наибольший индивидуальный разброс в проявлении «генеративной направленности» и «генеративных действий» у мужчин и женщин отмечается в ранней зрелости — от 23 до 32 лет, что несложно объяснить поиском молодыми людьми индивидуальных способов проявления своей «генеративности». Кроме того, резко в 1,5–2 раза увеличение индивидуального разброса в обеих группах респондентов по показателю частоты генеративных действий, что тоже можно объяснить выбором индивидуальных стратегий.

Наряду со сформулированной (согласно Э. Эриксону) общей задачей личностного развития, другие авторы, в частности Р. Пэк,

конкретизирует ее, выделяя основные проблемы, с которыми сталкивается личность.

Во-первых, это необходимость признания человеком первенства ценности мудрости против ценности физических сил. В связи с убыванием физических и жизненных сил, люди вынуждены переключать большую часть времени и сил на умственную деятельность вместо физической. Именно мудрость расширяет возможности человека, его генеративности.

Во-вторых, это уравнивание социального начала против сексуального. Очевидно, что с возрастом давление социума на человека возрастает, а его биологические возможности уменьшаются. Это вынуждает человека произвести переоценку своих биологических возможностей в пользу социального (межличностного) взаимодействия. Иными словами, взаимодействие вместо конкуренции.

В-третьих, необходимость установления эмоциональной гибкости против эмоциональной ригидности. С возрастом происходит постепенный рост ригидных тенденций, в том числе, и в эмоциональной сфере. Это проявляется в неадекватных эмоциональных реакциях человека в тех или иных жизненных ситуациях, особенно когда случаются значимые для человека события. Поэтому важно проявлять адаптивное поведение, в основе которого лежит, в том числе, и эмоциональная гибкость.

Наконец, в-четвертых, это необходимость становления умственной гибкости против умственной ригидности. Речь идет о необходимости борьбы со склонностью упорно придерживаться выработанных жизненных правил, недоверием к новым идеям. Иными словами, важно вырваться из плена нажитого жизненного опыта, устоявшихся суждений и привычек.

От того, как человек решает эти проблемы, зависит решение главной задачи развития личности — генеративность или стагнация — а также возможные пути этого развития.

Этот тезис подтверждается точкой зрения Фаррела и Розенберга на возможные пути развития человека в средней зрелости. Проинтервьюировав 300 мужчин этого возраста и сравнив их ответы с ответами более молодых мужчин, они сформулировали четыре возможных пути развития в этом возрасте [цит. по 3, с. 789–790].

Первый путь — это путь *трансцендентно-генеративного человека*. Такой человек, позитивно решает все вышеназванные проблемы и не испытывает кризиса середины жизни. Середина жизни для него — это время реализации возможностей и достижения поставленных

целей. Иными словами, человек успешно разрешает конфликт между неуспокоенностью и застоем в пользу генеративности.

Второй путь — это путь *псевдо-развитого человека*. Он понимает, что зашел в тупик при решении жизненных проблем, но делает вид, что у него все в порядке и все находится под его контролем. На самом же деле он понимает, что потерял основное направление движения, зашел в тупик.

Третий путь — это путь человека, *находящегося в кризисе середины жизни*. Такой человек не в состоянии решать встающие перед ним проблемы, соответствовать предъявляемым ему требованиям. Для одних — это временный, преходящий период, для других — начало падения.

Четвертый путь — это путь *обездоленного человека*. Большую часть своей жизни от был отвергаем и несчастлив и ему практически никогда не удавалось позитивно разрешать жизненные проблемы. Согласно Э. Эриксону — это не что иное как состояние стагнации. Что касается второго и третьего пути — это промежуточные состояния человека; одно из них ближе к позитивному разрешению конфликта в пользу генеративности, другое — в пользу стагнации.

Что касается женщин, то и для них середина жизни — это время перехода и переоценки основных жизненных приоритетов. Для значительной части женщин основным приоритетом становится семья, в сравнении с профессиональной деятельностью. Для женщин, сочетающих семью и профессиональную деятельность, присуще наличие так называемых ролевых конфликтов, когда требования семейной роли (например, матери, жены) противоречат требованиям профессиональной роли, когда очень трудно распределить время между семьей и работой.

Наряду с этим и в отличие от мужчин женщины гораздо острее реагируют на физическое старение. Поэтому неудивительно большая частота депрессий у женщин среднего возраста, в сравнении с ранней или поздней взрослостью.

4. Развитие личностной зрелости в средней взрослости

Не нужно быть тонким наблюдателем, чтобы видеть, как человек, проживший первую половину своей жизни, изменился не только внешне, но и внутренне. Меняются его вкусы, интересы, привязанности, оценки событий. Причем нередко тех же самых событий, что происходили и в 25, и в 30, и в 35 лет, но теперь они и оцениваются и, главное, переживаются как-то иначе.

Действительно, человек сталкивается с новой для себя психологической ситуацией. Ситуацией, когда главным становятся не событие, не достижение, не успех сам по себе, но то, как оно или они **переживаются** человеком. Не случайно, поэтому середина жизни (40/45–60 лет) рассматривается как некий «переходный период», как период подготовки к старости.

Именно в начале этого отрезка жизни, по мнению К. Г. Юнга, «происходит подготовка важных изменений» [11, с. 441]. Характеризуя их, Юнг продолжает: «часто это легкое изменение в характере человека; в других случаях могут дать о себе знать некоторые черты, не проявлявшиеся со времен детства, или же наоборот, прежде имевшие склонности и интересы человека отходят на второй план, а вместо них появляются другие» [11, с. 441].

Наряду с этим хорошо известна формула швейцарского психолога Э. Клапареда, охарактеризовавшего зрелость как состояние психической «окаменелости». Справедливости ради, следует отметить, что и сегодня эта точка зрения поддерживается рядом ученых и при этом приводятся довольно убедительные доказательства. Изучение личности с помощью пятифакторного личностного опросника Р. МакГрея и П. Косты показали, что такие по сути черты темперамента, как нейротизм, экстраверсия, а также открытость опыту (интеллект), добросовестность (сознательность) и доброжелательность оказываются весьма стабильными в течение всего периода взрослости [12]. Наличие такой стабильности, пишут авторы «Психологии личности» Дж. Капрара и Д. Сервон, «навело исследователей на мысль о том, что личностные характеристики по достижении определенного возраста зрелости “застывают как гипс”» [2, с. 104].

Безусловно, говоря о динамике психологических изменений на протяжении ранней, средней и особенно поздней взрослости, очевидно, что и темп этих изменений, и самих психологических структур, в которых они происходят — эмоций, потребностей и мотивов, интеллекта и, наконец, личности — будет разным.

Поэтому важно знание того, что происходит с человеком в разные периоды его жизни, в том числе в так называемый период зрелости (взрослости), чтобы по возможности без страха, а тем более отчаяния встречать каждый новый возраст этой взрослой жизни.

Пополнение знаний о себе и возможных изменениях в структуре своего «Я» важно еще и потому, что само «Я» выступает «как важный ресурс и основание для развития на более поздних этапах онтогенеза». Для полного понимания этого тезиса обратимся вновь к результатам

комплексного исследования, о котором упоминалось в предыдущей главе в параграфе 8.6.2. «Развитие личностной зрелости в ранней взрослости» [6]⁴.

4.1. Ответственность

Как и предыдущем возрастном периоде, (периоде ранней взрослости) уровень ответственности (фактор G) в общей выборке мужчин и женщин от 40 до 60 лет находится на среднем уровне выраженности — 6.1 балла (сравни: 6.4 балла в группе 18–25 лет).

Наряду с этим в женской выборке к концу этого периода (55–60 лет) отмечается увеличение экстернальности (локус контроля): если в диапазоне от 45 до 54 лет его значение было 61.3, то в возрасте 55–60 лет — 54.6. Это означает, что люди в этом возрасте пытаются снять с себя ответственность за происходящие с ними неудачи и перекладывают ее на окружающих их людей [6, с. 67].

4.2. Осознанность и рефлексивность

Данный критерий характеризует способность человека понимать и видеть свои объективные качества и отдавать себе в них отчет. В период ранней взрослости он был зарегистрирован на среднем уровне сформированности. В период средней взрослости показатели самопонимания оказались существенно ниже всех других показателей самоотношения, что подтверждают многочисленные определения психологами периода средней взрослости как времени перемен и переоценок.

С возрастом (особенно в период 55–60 лет) растет число испытуемых (женщин) как переоценивающих, так и недооценивающих свой возраст (см. табл. 2).

Таблица 2

Субъективная оценка женщинами своего возраста
в средней взрослости

Возраст	ПВ>ХВ	ПВ=ХВ	ПВ<ХВ
45–49	37%	45%	18%
50–54	29%	42%	29%
55–60	43%	24%	33%

Условные обозначения: ПВ — психологический возраст; ХВ — хронологический возраст).

⁴ Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л. А. Головей. СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. 240 с.

4.3. Самопринятие и самоуважение

В целом люди в этом возрастном периоде одинаково высоко принимают и оценивают себя.

Анализируя микровозрастную динамику в диапазоне от 45 до 60 лет, авторы исследования отмечают, что в возрасте 50–54 года происходит незначительное снижение самоуважения (оценочный компонент), при столь же незначительном росте самопринятия. По-видимому, это характеризует более объективный взгляд на свои снижающиеся возможности и тем самым позволяет рассматривать этот микропериод переломным в развитии взрослого человека [6, с. 69].

4.4 Автономность

Являясь важным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты за счет суверенности и независимости от окружения данный показатель в середине жизни демонстрирует внутреннюю противоречивость.

При достаточно высоких показателях саморуководства (сам себе хозяин положения) наблюдается столь же высокий уровень конформизма. В пользу растущего с возрастом конформизма свидетельствует и снижение уровня саморуководства [6, с. 70].

4.5. Жизнестойкость

Авторы исследования отмечают такой же противоречивый характер показателей, характеризующих жизнестойкость человека. С одной стороны, отмечается высокий уровень самоинтереса и эмоциональной устойчивости. А с другой — высокий уровень тревоги и напряженности. Однако, ссылаясь на последние научные данные, исследователи считают, что тревожность обеспечивает активизацию внутренних ресурсов человека. Поскольку средняя взрослость — это переход к следующему более позднему периоду жизни человека — «одним из механизмов, обеспечивающих такой переход, является активизация параметров, включенных в феномен жизнестойкости» [6, с. 71].

4.6. Целостность и конгруэнтность

Как и в предыдущем возрастном периоде, отмечается конфликтный характер между идеальным и реальным «Я». Вместе с тем перечень конфликтных сфер изменился.

Если в диапазоне от 18 до 25 лет ими были сферы здоровья, способностей и уверенности в себе, в следующем возрастном диапазоне от 26 до 45 лет — активности и авторитета, то в возрасте 45–60 лет ими стали здоровье, счастье и внешность.

Желаемое «Я» в этих сферах намного превосходит Я-реальное, что скорее свидетельствует об определенной степени неудовлетворенности, а возможно и о разочаровании [6, с. 72–73].

4.7. Самоуправление, самоорганизация жизни и направленность на цели

Результаты свидетельствуют о том, что люди, адекватно оценивающие свой возраст, обладают высоко развитым чувством самоуважения и самопонимания, они рассчитывают на то, что и окружающие их люди также положительно их оценивают. Такие люди адекватно оценивают свой возраст, принимают его, как и происходящие с ними возрастные изменения.

Установлено, что для периода 45–54 года актуальным является проблема неудовлетворенности своим положением в обществе. Для периода 55–60 лет актуальным становится снижение уровня работоспособности, переосмысление своего жизненного пути и трудности привыкания к мысли об уходе на пенсию [6, с. 73].

4.8. Позитивные межличностные отношения

Люди в период средней зрелости, как и в предшествующем возрастном отрезке от 26 до 45 лет, характеризуются активной жизненной позицией, но при этом коммуникативные свойства у них выражены на среднем уровне, примерно также как в возрасте 18–26 лет.

По мнению некоторых зарубежных психологов, стоящих на позиции пятифакторной структуры личности, это объясняется стабильностью некоторых личностных свойств на протяжении всей жизни человека (в частности, таких как экстраверсия и доброжелательность) [6, с. 73].

Выводы

1. По мнению Л. А. Головей, «на этом этапе развития личности особую роль начинает играть позитивное **самоотношение** и **Я-концепция**, а в качестве базисных характеристик выступают **субъективное благополучие** и **доминирование в структуре ценностных ориентаций гуманистических ценностей**» [6, с. 74].

2. Центральное место в структуре личностной зрелости в средней зрелости — 45–60 лет — занимают: во-первых, критерии **самоуважения**, а во-вторых — критерий **самопринятия и самопонимания**. Речь идет о тех критериях, которые еще только формировались в предыдущем возрастном периоде — от 18 до 45 лет. Именно эти критерии и обеспечивают целостность и преемственность развития личности взрослого, находящегося в периоде средней зрелости.

Завершая анализ возрастных изменений феномена личностной зрелости в диапазоне от 18 до 60 лет, Л. А. Головей подчеркивает, что «о достижении личностью зрелости можно, по-видимому, говорить в полной мере, лишь начиная с **периода средней зрелости, точнее в диапазоне 34–45 лет**». «Именно в это время, — продолжает автор, — происходит существенное развитие интерперсональных (социально-психологических. — В. А.) показателей личностной зрелости, усиливается ее социоцентрическая направленность, происходит поворот от эго-центрации к ценностям внешнего мира и других людей» [1].

Особый интерес представляют данные исследования О. Ю. Стрижицкой [7], посвященного изучению возрастных особенностей развития личностной зрелости у женщин.

В целом период 45–60 лет характеризуется общей позитивной установкой по отношению к собственному «Я», высоким уровнем притязаний. С возрастом снижается самооценка своего здоровья, внешности, позитивная оценка будущего. Возраст 50–54 года является критическим в отношении изменения самооценки: снижаются показатели уверенности в себе и позитивного отношения к будущему.

С возрастом возрастает неадекватность субъективного восприятия своего возраста, появляются неадекватные смысложизненные ориентации. Вообще субъективное восприятие человеком собственной жизни, как осознание степени связности своей прошлой, настоящей и будущей жизни обусловлено уровнем развития его самосознания. Снижение самооценки приводит к обесцениванию прошлого опыта (жизни). Позитивное самоотношение позволяет сохранить и позитивное отношение к будущему [4].

Литература

1. Головей Л. А. Психологическая зрелость личности в разные периоды зрелости // Психология зрелости и старения. 2012. № 3. С. 5–17.
2. Канрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб.: Изд-во «Питер», 2003. 640 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 992 с.
4. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. М.: Духовное познание, 2012. 224 с.
5. Полякова М. К. Генеративность и ценностные ориентации в разные периоды зрелости // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 1. С. 81–90.

6. Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л. А. Головей. СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. 240 с.
7. *Стрижницкая О. Ю.* Самоотношение и временная транспектива личности в период поздней зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 24 с.
8. *Холл К. С., Линдсей Г.* Теории личности. М.: «КСП+», 1997. 400 с.
9. *Хухлаева О. В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3 изд. стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.
10. *Эриксон Эрик Г.* Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. / пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
11. *Юнг К. Г.* Структура и динамика психического / пер. с англ. М.: «Когито-центр», 2008.
12. *McCrae R. R. & Costa P. T.* Personality in adulthood. New York: Guilford, 2003.



СОВЕСТЬ, НРАВСТВЕННОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В отечественной психологии внимание к обширной проблематике нравственных явлений особенно обострилось в конце 80-х и 90-х годах прошлого века. Основными причинами являлись исчезновение идеологических барьеров на пути освоения и объективной оценки достижений западной психологии и философии в этой сфере, а также традиций их изучения в российской дореволюционной науке и религиозной философии. Эта тенденция особенно подкрепились в связи с диагностируемой в стране гуманитарно-социальной ситуацией, оцениваемой в российской психологии и социологии как нравственная деградация, коллапс совести, исчезновение морали (А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич [1], А. В. Юревич [2], А. В. Юревич, Д. В. Ушаков [3], А. В. Юревич, М. А. Юревич [4], Т. Ю. Кирилина [5], В. В. Кривошеев [6] и др.). В работах сотрудников ИП РАН, ИС РАН, многих вузов страны выявлялись, уточнялись аргументы как в защиту, так и уточнения, опровержения этого диагноза. Выявленные противоречия с поставленным не только в науке, но и в суждениях политиков, общественных, религиозных деятелей негативном диагнозе объяснялись различием состояния морали в стратах общества, обретающего потребительскую форму, чрезвычайным неравенством материального положения россиян, распространением культуры постмодерна, а также возникшей в обществе социальной аномией [7, 8, 9]. В этих исследованиях реально подтверждались прогнозы руководителей ИП РАН и ИС РАН о формировании в стране научных направлений, названных соответственно психологией нравственности и социологией нравственности (морали) [1, 5]. Впрочем, отметим, что проблематика нравственности уже была представлена и в других активно развивающихся направлениях психологической науки — например, в экзистенциальной психологии в связи с понятием экзистенциальной вины (см. Н. В. Гришина [10, с. 85], в психологии личности, кросс-культурной психологии (см. далее). Следует также напомнить, что ещё 1997 г. Б. С. Братусь, размышляя о наиболее адекватном названии новой, постсоветской психологии из трёх возможных названий (гуманистическая, гуманитарная, нравственная), останавливается на третьем, поскольку «нравственная ориентация человека не есть лишь

следствие внешнего давления, но составляет суть, путеводную нить его нормального развития...» [11, с. 78].

Поэтому совесть, её свойства, состояние, функции неизбежно рассматриваются как центральный предмет изучения, как феномен, способный придать новое звучание традиционным проблемам, поскольку она именуется стержнем формирования личности, основой личностного развития. В философских работах подчёркивается, что совесть «выступает связующим звеном между идеалом человека и его эмпирической жизнью» [12, с.163]. Она также является, согласно В. Франклу, интуитивной способностью нахождения смысла [13, с. 294], а по М. Хайдеггеру, — зовом самости к себе самой, к её способности быть, ответом человека на зов бытия, зов заботы [14, с. 273 и далее]. Как справедливо пишут А. В. Сёмушкин и С. А. Нижников, «для действительно верного гармоничного и целостного определения понятия и содержания феномена совести необходимо участие всех сущностных сил человека: мышления и веры, разума и чувства [12, с. 170]. Верно и обратное: для познания человека, его личности необходимо выявление состояния и свойств этого психологического механизма нравственного сознания и поведения. Поэтому актуальной представляется проблематика исследований, в которых многоаспектный феномен совести и нравственности изучается в связи с различными функциями личности (когнитивная, эмотивная, регуляторная, коммуникативная), её структурами (нравственное самосознание, поведение, бессознательное, сверхсознание), либо рассматривается как составляющая её особого качества (духовность, справедливость, чистота, благородство, направленность личности) [15].

В то же время результаты уже проведенных рядом авторов исследований находятся в определённой контроверзе с выводами о коллапсе совести в России. Так, была показана общая позитивность представлений о совести молодых (школьники, студенты) респондентов (М. И. Воловикова, Л. Ш. Мустафина [16], В. Х. Манёров [17, 18], Ван Хаоюй [18, 19], Э. Ю. Казнина [20], А. А. Хвостов, А. А. Иванова [21]), а также респондентов среднего возраста (С. В. Перевезенцев [22], М. И. Воловикова, Л. Ш. Мустафина [16]). В работах кросс-культурного характера были обнаружены сходные и позитивные в целом представления о совести респондентов, представителей различных культур (Россия, Китай, Грузия, Германия) [17, 18, 19, 20]. Также не было выявлено значимых межрегиональных (С.-Петербург и Петрозаводск) различий между весьма позитивными представлениями о совести в этих регионах [23].

Весьма важным представляются эмпирически доказанное в ряде исследований влияние позитивной нравственной направленности на благополучное формирование целостной личности, её интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой сфер, а также влияние нравственности родителя на их ребёнка. Так, в диссертационной работе Д. В. Шатрова показано, что наличие хотя бы у одного родителя высокого уровня нравственной направленности, а также наличие у обоих родителей направленности на экзистенциальные ценности, одинаковый стиль эмоционального взаимодействия родителей с ребёнком позитивно влияют на нравственную сферу ребёнка [24]. Оказалось, что детям с более высоким уровнем нравственной направленности присуще более благоприятное эмоциональное состояние, чем детям с низкой нравственной направленностью. В диссертации З. В. Садретдиновой выявлено, что благополучное состояние совести у подростков связано с более высоким уровнем их готовности к профессиональному выбору, более высоким уровнем их профессионального самоопределения [25]. В кафедральном исследовании студентов гуманитарного профиля РГПУ им. А. И. Герцена по данным корреляционного анализа был сделан ряд выводов относительно характеристик личности студентов с «размытыми» критериями нравственности [26]. Как оказалось, студенты, получившие высокие оценки по шкале «моральной неустойчивости», оказались менее сообразительными, более доминантными, более дипломатичными и осторожными в общении. Они отличались от морально устойчивых студентов и характеристиками эмоциональной сферы. По сравнению с морально устойчивыми студентами они чувствуют себя более несчастливыми, напряженными, тревожными и фрустрированными, им свойственен более пессимистический взгляд на происходящие события. Это можно объяснить тем, что «размывание» моральных критериев, которое может происходить в результате адаптации к социуму, приводит к необходимости найти себе место в среде, где нарушение морали стало нормальным явлением, ведет к внутреннему конфликту, фрустрации, напряженности. «Морально неустойчивые» студенты существенно отличаются от более «устойчивых» и по характеристикам волевой сферы. Они менее ответственны, более беспечны, надеются «на случай», имеют более низкие показатели самоконтроля (фактор Кеттелла Q3). Интересным фактом является полученная отрицательная связь «моральной неустойчивости» с показателем «сознательная концентрация внимания» по методике ЧРУ. Ее можно интерпретировать как ухудшение произвольного

контроля внимания в результате внутреннего конфликта из-за «размывания» моральных критериев. Интересный результат получен и в виде значимых корреляционных связей с выбором ценностей по методике Рокича. Студенты, получившие низкие оценки по шкале, то есть не допускающие нарушения нравственного характера, чаще выбирали как терминальную ценность «красоту природы, искусства». Они также в меньшей степени ценят «общественное признание». Эти факты можно объяснить, на наш взгляд, их ориентацией на вечные, духовные ценности и меньшей значимостью для них внешних атрибутов успеха.

Особый интерес вызывает проблема роли совести в таком процессе, как гармоничное развитие личности, ее профессиональное становление, духовное возрастание. И. А. Ильин, имея в виду человеческое сообщество и отмечая утрату христианской совести в Европе, считал, что такая совесть есть «...живая основа элементарно упорядоченной или тем более расцветающей культурной жизни» [27, с. 152]. По-видимому, не менее верным будет утверждение о том, что нравственные качества, сформированная совесть играют позитивную роль в развитии реализующей свои способности личности. Однако эмпирические свидетельства подобных взаимосвязей пока не подкреплены современными эмпирическими исследованиями. Известно, что на проблеме формирования личности фиксировали своё внимание многие классики российской психологической науки, такие как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, а также многие современные исследователи: Л. И. Анциферова, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Л. И. Божович и др.» [15, с. 4]. Но проблематика самореализации в её современной трактовке в отечественной психологии актуализировалась вместе с идеями гуманистической психологии уже в 90-годах прошлого века, пришедшей на смену идее особой совести советского человека с её «Моральным кодексом строителя коммунизма». Тем не менее вопрос о взаимосвязи характеристик нравственности и самореализации (в её современной трактовке) остаётся открытым.

Для реализации эмпирической проверки взаимосвязи процессов самореализации и состояния нравственности и совести нами использовались следующие методики: «Опросник свойств и состояний совести (ОССС), НОЛ (нравственная ориентация личности) и САМОАЛ». Проводилось два замера, далее сначала приводятся результаты пилотажного исследования, полученные в 2010 г. на выборке из 29 студентов 2 курса психологического бакалавриата (24 девушки и 5 юно-

шей, средний возраст — 18.6 лет) и в 2016 г. на подобной выборке из 44 студентов. Рассчитывались коэффициенты корреляции пунктов опросника ОССС, соотносимые с признаками свойств, состояний совести, с характеристиками самореализации (методика САМОАЛ) и показателей нравственной ориентации личности, измеренной авторской методикой НОЛ.

В методике САМОАЛ для нас наиболее интересной была интегративная 12-я шкала, именуемая «стремлением к самореализации» (подчеркнем, что коэффициенты корреляции, превышающие 0.50, достоверно отличаются от нуля на 1% уровне значимости, а превышающие 0.41 — на 5% уровне). Обнаружились следующие значимые взаимосвязи 12-й шкалы САМОАЛ с нижеперечисленными утверждениями опросника ОССС:

- «Я могу сказать, что в целом сам контролирую свою судьбу» (коэффициент корреляции) $r=0.60^{**}$);
- «То, что случается со мной — дело моих собственных рук, а не воля судьбы и не внешние обстоятельства» (0.59);
- «Хуже всего причинять боль близким людям» (0.57^{**});
- «Я не способен причинит боль никому» (0.57^{**});
- «Я переживаю, когда не могу помочь человеку, нуждающемуся в поддержке» (0.55^{**});
- «Я прощаю всех своих обидчиков и не держу на них зла» (0.49*);
- «Я считаю, что именно часть внутреннего мира задает истинную шкалу ценностей» (0. 48*);
- «Лучшие советы человек получает из глубины сердца» (0.47*).

Интересно также, что коэффициент корреляции между интегративной шкалой самореализации и христианской (православной) нравственной ориентацией личности, измеренной по методике НОЛ, составил 0.53^{**}, то есть также оказался значимым на 1% уровне. Таким образом, по данным пилотажного исследования оказалось, что стремящиеся к самореализации испытуемые чаще отличаются в нравственном плане следующими личностными характеристиками, обнаруженными как следующие тенденции: мягкосердечие, сострадание, способность прощать, незлопамятность; ответственность за свои обещания; внутренний локус контроля; ответственность и саморуководство в жизни; представление о совести как советчике и внутреннем эталоне, задающем шкалу (иерархию) жизненных ценностей, наказывающей за невыполненные обещания. Полученный

результат позволил высказать сомнение в отношении бытующего стереотипа, связывающего христианскую нравственную ориентацию, совестливость с неспособностью к самореализации и жизненной успешности. Как видим, приведенные данные, как и изложенные в предыдущих разделах, противоречили этому идеологическому стереотипу. Напомним, что по нашим данным, полученным совместно с Е. К. Веселовой, оказалось, что предпочтение христианских ценностей связано с такими особенностями студентов, как более высокий уровень развития абстрактного интеллекта, меньшая тревожность и фрустрированность, меньшая доминантность, меньшая напряженность основных потребностей, более высокий самоконтроль поведения.

В 2016 г. описанная процедура была повторена уже для 44-х студентов, снова рассчитывались коэффициенты корреляции данных по 107 пунктов ОССС с интегративной 12-й шкалой САМОАЛ «Стремление к самореализации». Отметим, что нижеприведённые коэффициенты корреляции, превышающие 0.38, достоверно отличаются от нуля на 1% уровне значимости, а превышающие 0.29 — на 5% уровне. Снова выделились шкалы, измеряющих признаки внутреннего локуса контроля, самосовершенствованию и саморуководства в жизни (негативные корреляции с «Я всегда выполняю указания родителей (-0.36*); «Я чувствую, что моя внутренняя сила мало влияет на то, что со мной происходит» (-0.35*), «Я не отличаюсь особым стремлением к совершенству» (-0.37*). Выявился также признак позитивного отношения к совести и отрицания того, что совесть респондента плохо работает («Нравственность, мораль, совесть — общие понятия, имеющие слабое отношение к реальной жизни» (-0.34*); «совесть большинства людей лучше работает, чем моя» (-0.42**).

При этом коэффициент корреляции между интегративной шкалой самореализации уже не оказался связан с мягкосердечием, состраданием, способностью прощать, незлопамятностью («Я не способен причинить боль никому» (-0.31*). Более того, корреляционная связь шкалы «стремление к самореализации» с признаками религиозности становится уже негативной («Иногда в сердце человека звучи голос Бога» (-0.35*); «Большинство священников больше думает о материальной стороне жизни, чем о духовной» (-0.40**), что может косвенно свидетельствовать о произошедшем за 6 лет изменении отношений молодых людей к религии и её служителям. Как видно, разницей в полученных с интервалом в 6 лет эмпирических результатах о роли

совести и нравственности в стремлении личности к самореализации не позволяет прийти к однозначным выводам и провоцирует изменение как исследовательского подхода, так и, возможно, пересмотра исходных теоретических позиций.

Практические рекомендации

Следует отметить, что рекомендации по использованию цикла работ по изучению состояния совести и нравственности молодых россиян могут относиться к различным областям науки и культуры в целом и различным практически-ориентированным процедурам. Само по себе свидетельство высокого уровня позитивности представлений об этих феноменах у наших российских респондентов задаёт общую тональность их обсуждения на разных уровнях, от педагогического и просветительского до психодиагностического и психокоррекционного. Работы наших коллег, студенческие дипломы бакалавров, магистерские и кандидатские диссертации, посвященные нравственной проблематике, в том числе и защищенные под нашим руководством, в той или иной степени ориентировались на выработку подобных рекомендаций и будут отражены в данном разделе:

1. ***Просветительская деятельность.*** Опыт нашей работы в этой сфере обнаружил значительный интерес к обсуждаемой проблематике у слушателей, имеющих различный уровень и направленность образования. Как правило, в аудитории высказываются многие имеющие широкое распространение негативные стереотипы, свидетельствующие, например, об утрате нравственности, коллапсе совести у россиян. Другим стереотипом является представление о весьма высоком уровне нравственности в советский период. Одной из наших задач является разрушение данных стереотипов на основе результатов многих теоретических и эмпирических исследований. В то же время необходимо объяснить причины и последствия определённого снижения уровня нравственности в стране, выявить неоднородность его распространения в различных слоях общества. Одним из методов повышения интереса к обсуждаемой проблематике является проведение мини-исследований слушателей с использованием проективных методов («незаконченные» предложения, «ассоциативный метод», «рисунки»), при этом необходимо обсуждение полученных материалов.

2. ***Лекционная деятельность.*** Может осуществляться как в рамках спецкурсов по нравственной проблематике (магистратура, бака-

лавриат, аспирантура), так и отдельных лекций для широкой аудитории вуза. Помимо донесения лекционного материала преподавателя возможно также «включение» слушателей как в исследование, проводимое лектором, так и в форме собственных исследований (разного масштаба) по обсуждаемой проблематике.

3. Формирование, коррекция представлений о совести студентов (сформулировано с учётом предложений, сделанных нашим магистрантом Н. Никишиной) может осуществляться по нескольким направлениям. Первое — работа с группами студентов различной образовательной направленности. Так, необходимой задачей в период обучения студентов естественнонаучной направленности является достижение органического единства гуманитарного и естественнонаучного знаний, в том числе путём организации междисциплинарных дискуссий, включающих вопросы о сущности и проявлениях совести, способствующих становлению целостной и гармоничной личности. Подобный диалог о природе и функциях совести может быть частью диалога научных культур, перед необходимостью которого стоит современное образование в современную эпоху информатизации и глобализации. Его роль не может сводиться к передаче суммы определенных, предусмотренных программами знаний, оно должно формировать нравственные понятия и абсолютные ценности культуры, являющиеся основой для самоактуализации и гармоничного развития личности. Желательно также обсуждение результатов тестирования представлений студентов о совести, сравнительный анализ результатов, полученных у студентов различных направлений. Обсуждение в итоге может восходить к построению многомерной картины мира, в которой нравственная координата является неотъемлемым компонентом.

4. Психологическая коррекция и терапия. Включает групповое и индивидуальное психологическое консультирование студентов, имеющих те или иные сложности в морально-нравственной сфере, личностном развитии и отношениях с людьми. Могут быть связаны как с постоянными «угрызениями совести», мешающими жизненному выбору и самоактуализации, так и с отвержением совести, её «спящим состоянием», продуцирующим девиантное поведение, нравственные конфликты. Эта работа должна по-разному проводиться с молодыми людьми с различными религиозными ориентациями (верующими или неверующими). В первом случае Т. А. Флоренской разработан метод «встречи с совестью», в котором в процессе диалога с психологом постепенно открываются глубоко спрятанные

«позитивные духовные силы личности» [28, с. 171]. В той же православной парадигме М. В. Легостаева для возвращения прежде изгнанной сvestи и пробуждения духовных возможностей использует технику «разговора на двух стульях» [29, с. 94]. Наш опыт подсказывает, что подобные техники полезно применять после проведения самообследований состояния совести, акцентирующих в сознании нравственную проблему.

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ, № 17-06-00981.

Литература

1. Психология нравственности / отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич. М.: Изд. ИП РАН, 2010. 508 с.
2. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. 2006. № 3. Т. 3. С. 107–117.
3. Юревич А. В., Ушаков Д. В. Нравственность в современной России // Социологический журнал. 2009. № 1. С. 70–86.
4. Юревич А. В., Юревич М. А. Динамика психологического состояния российского общества // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. С. 21–41.
5. Кирилина Т. Ю. Отечественная социология морали: прошлое, настоящее, будущее // Социологические исследования. 2013. № 6. С. 17–24.
6. Кривошеев В. В. Короткие жизненные проекты: проявление аномии в современном обществе // Социологические исследования. № 3. Март 2009. С. 57–67.
7. Кривошеев В. В. Особенности аномии современного российского общества // Социологические исследования. 2004. № 3. С. 93–96.
8. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории). М.: Изд-во «Прогресс», 1966. 313 с.
9. Кара-Мурза С. Г. Аномия в России: причины и проявления. М.: Изд. «Научный эксперт», 2013.
10. Гришина Н. В. Введение в экзистенциальную психологию: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2015.
11. Братусь С. Б. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии (сборник) / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: НПФ «Смысл», 1997. С. 50–52.
12. Сёмушкин А. В., Нижников С. А. Духовное познание и архетипы философских культур Востока и Запада. Монография. М.: ИНФРА, 2013.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Изд-во «Прогресс», 1990.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Изд-во «Наука», 2002.

15. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылёвой. Вып. 6 (15). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002.
16. *Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд. ИП РАН, 2016.
17. *Манёров В. Х.* Структура, функции, устойчивость транскультурного инварианта представлений о совести (по данным мониторингового исследования // Преемственность психологической науки в России: традиции инновации. Сборник материалов 2-й межд. конференции, посвященной 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2015. С. 140–148.
18. *Манёров В. Х., Ван Хао Юй.* Транскультурный инвариант и культурно-обусловленные вариации в системе представлений о совести российской и китайской студенческой молодёжи в эпоху глобализации: Мат-лы межвузовского конкурса научно-исследовательских, научно-практических и творческих работ Всероссийского межвузовского фестиваля «Мы — разные, мы вместе: Россия — Китай» / под ред. Д. А. Светлова, Е. В. Шарапановской. СПб.: Университет ИТМО, 2016. 228 с. С. 135–152.
19. *Ван Хаоюй.* Особенности представлений о совести в структуре жизненных ценностей китайских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013.
20. *Казнина Э. Ю.* Развитие моральных суждений в процессе жизни (анализ межкультурных исследований) // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 61–68.
21. *Хвостов А. А., Иванова А. А.* Моральное сознание молодежи России (на материале исследования молодежи Москвы и Кубани) // Развитие личности. 2001. № 2. С. 78–111.
22. *Перевезенцев С. В.* Большой хочет выздороветь. О духовно-нравственном состоянии современного российского общества». [Электронный ресурс]: Перевезенцев С. В. Режим доступа: сайт «Перспективы», www.perspektivy.info/index.php опублик. 13.03.2007. Загл. с экрана. 2.03.2014.
23. *Манёров В. Х., Богдановская И. М., Проект Ю. Л.* Содержание и структура транс-культурного инварианта представлений о совести в сравниваемых культурах: результаты пилотажного исследования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2017. № 8 (декабрь). ART 2561. URL://emissia.org/offline/2017/2561.htm
24. *Шатров Д. В.* Личность родителей и нравственная сфера детей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
25. *Садретдинова З. В.* Характеристики нравственной сферы личности старших школьников в контексте готовности к выбору профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.

26. *Манёров В. Х.* Психологический портрет личности современного студента // К 10-летию кафедры методов психологического познания: лица, годы, рубежи / научн. ред. В. Х. Манёров. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. С. 21–39.
27. *Ильин И. А.* Путь духовного обновления. Основы христианской культуры. СПб.: Изд-во «Шпиль», 2004.
28. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. М.: Изд-во «Владос», 2001.
29. *Легостаева М. В.* О месте православной психотерапии в преодолении невротических расстройств. Заметки православного психолога // Московский психотерапевтический журнал. 2011. № 3 (70). С. 67–96.



Р а з д е л 2. Психологическое сопровождение образовательной среды как условие развития человека на разных этапах онтогенеза

Е. Б. Лактионова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМФОРТНОСТИ

Изучение условий и факторов формирования современного человека традиционно является одним из главных направлений, определяющих вектор разработки теоретических и практических проблем педагогической психологии. Образовательная среда, как совокупность условий и возможностей для развития психологических качеств человека, содержит ценный потенциал для дальнейших плодотворных исследований в этой области.

Психологические закономерности развития детей могут обсуждаться только с учетом той реальности, которая сложилась в конкретной образовательной среде. В современной психолого-педагогической науке наблюдается интерес к образовательной среде школы как феномену, обладающему определенными параметрами, влияющими на развитие ее субъектов. Для анализа состояния образовательной среды образовательных учреждений и процессов, происходящих в ней, принципиальным является осознание системности воздействия среды, осознание взаимосвязи и взаимозависимости субъекта и окружения, в результате которого субъект может изменяться сам. Образовательная среда школы — это феномен, обладающий комплексом определенных психологических характеристик, влияющих на личность, как учащегося, так и педагога. На формирование индивидуально-психологических и личностных особенностей человека влияет множество факторов: пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, ближайшее социальное окружение и т. д. Своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями.

В образовательной среде тесно переплетены объективные и субъективные условия и предпосылки для развития, что приводит к необходимости глубже анализировать именно *субъективную* (психологическую) составляющую. Методологические предпосылки к реализации этой задачи мы находим в трудах Л. С. Выготского, который отмечал, что «главный недостаток теоретических и практических исследований среды состоит в том, что среду изучают исключительно в ее абсолютных (или объективных) показателях» (Выготский Л. С., 1982, с. 82). Одним из центральных методологических положений, лежащих в основе нашего исследования, является идея Л. С. Выготского о том, что для понимания особенностей развития ребенка важна не сама объективная ситуация, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. Иными словами, среда определяет развитие ребенка через его переживание этой среды. Основным фактором развития выступает взаимодействие субъекта со средой, которое:

— создает ситуацию для позитивного развития его психических процессов, состояний и сознания в целом;

— позволяет получить личный опыт непосредственного переживания единства (общности и различия) со средой на уровне непосредственно-чувственного, эмоционального и личностного взаимодействия с ней.

Анализ психологической составляющей образовательной среды показал, что ее можно рассматривать как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды. Это, в свою очередь, дает возможность определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала. Психологическое качество образовательной среды определяется, прежде всего, через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности.

Для обозначения психологического качества образовательной среды целесообразно использовать термин «психологическая комфортность», предполагающий минимизацию (по возможности) стрессообразующих факторов учебного процесса и формирование в образовательном учреждении условий, в которых у субъектов есть возможность чувствовать себя спокойно. Психологический комфорт

также отражает состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности индивида в результате его оптимального взаимодействия с внутришкольной средой. Состояние комфорта связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды.

В настоящее время расхождение декларируемых и реальных ценностей и целей в ходе образовательного процесса, отсутствие здорового консерватизма, неоправданная открытость современной школы инновациям с неочевидной эффективностью, рассогласование требований к выпускникам школы со стороны общества и ряд других причин привели к тому, что неопределённость психологической ситуации в образовательных учреждениях возросла и, следовательно, актуализировалась проблема анализа и оценки образовательной среды, специфической для конкретной школы.

При разработке теоретических оснований психологической экспертизы, как метода оценки качества образовательной среды в аспекте ее личностно развивающего потенциала, мы исходили из положения, что критерии благополучия и развития личности всех участников образовательной среды должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы, проекта — вне зависимости от заявленных ее авторами конкретных воспитательных и образовательных целей.

Содержание психологической экспертизы образовательной среды включает в себя анализ состояния образовательной среды по показателям, определенным в качестве критериев для оценки ее психологического качества; оценку показателей личностного развития учащихся во взаимосвязи с показателями личностных качеств педагогов; анализ причин актуального состояния образовательной среды, связанных с особенностями профессиональной деятельности и личности педагога; прогноз последствий состояния образовательной среды для развития личности учащихся в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями (психологическая комфортность, безопасность и развивающий потенциал) (Лактионова Е. Б., 2011). Если при оценке образовательной среды, основной характеристикой является отношение субъектов к образовательной среде, то на следующем этапе анализа возможных причин этого отношения, фокус экспертизы смещается в сторону изучения педагога и педагогической деятельности. Решающим фактором оптимизации образовательного процесса в этом отношении оказывается личность самого педагога. Мы

полагаем, что формирование желаемых личностных качеств учащихся возможно при наличии этих качеств в структуре личности педагога, оказывающего определяющее влияние на развитие личности ученика.

Одной из гипотез нашего исследования была следующая: психологически значимыми условиями, формирующими личностное развитие учащегося (выпускника), являются состояние образовательной среды и уровень личностного развития педагога. В исследовании приняли участие 717 учащихся и 240 педагогов 14-ти общеобразовательных школ. Всего объем выборки составил 957 человек.

Для того чтобы подтвердить правомерность идеи о том, что показатели развития личностных качеств педагога находят свое отражение в аналогичных показателях личностного развития ученика, мы сопоставили и проанализировали согласованность групповых профилей личностных качеств педагогов и учеников в разных типах образовательной среды.

Нами были сформированы две выборки, в первую выборку были включены педагоги и учащиеся из школ с наиболее высокими показателями психологической комфортности («комфортная» образовательная среда). Вторую выборку составили педагоги и учащиеся из образовательных учреждений, с низкими (значительно отличающимися от основного массива школ) значениями показателей психологической комфортности («индифферентная» образовательная среда).

Далее нами был использован метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить силу и направление корреляционной связи между двумя личностными профилями. Построение личностных профилей учащихся и педагогов включало выделенные нами в результате теоретического анализа показатели личностного развития: толерантность, субъектность, направленность личности в общении, смысложизненные ориентации, волевой потенциал, креативность (Лактионова Е. Б., 2013). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии связи между показателями личностных качеств педагогов и учащихся, что подтверждает наше предположение, что показатели личностных качеств педагога связаны с показателями развития личностных качеств ученика. Применительно к показателю толерантность правомерность этого теоретического положения эмпирически не проверялась. Поясним, что результаты, полученные по показателю толерантности, не подвергались обработке методом ранговой корреляции Спирмена,

поскольку ресурсы данного метода требуют наличия большего количества шкал, чем содержит использованная в нашем исследовании методика «Индекс толерантности».

Таблица 1

Согласованность профилей личностных качеств педагогов и учащихся в разных типах образовательной среды

Личностные качества	Коэффициент согласованности профилей личностных качеств педагогов и учащихся (rs-коэффициент корреляции Спирмена)	
	Комфортная образовательная среда	Индифферентная образовательная среда
Смысложизненные ориентации	$R_s=0,94^{***}$	$R_s=0,83^{***}$
Субъектность	$R_s=0,71^{***}$	$R_s=0,49^*$
Креативность	$R_s=0,85^{***}$	$R_s=0,7^{**}$
Волевой потенциал	$R_s=0,61^{**}$	$R_s=0,26$
Направленность личности в общении	$R_s=0,54^{**}$	$R_s=0,43^*$

Примечание: коэффициенты корреляции оценивались по общей классификации: Сильная при коэффициенте корреляции $r > 0,7^{***}$, Средняя при $0,50 < r < 0,69^{**}$, Умеренная при $0,30 < r < 0,49^*$, Слабая при $0,20 < r < 0,29$

Анализ результатов, полученных в разных типах образовательной среды, позволяет заключить, что коэффициент согласованности профилей личностных качеств педагогов и учащихся в комфортной образовательной среде выше, чем в индифферентной. Причины влияния личности педагога на личность учащегося лежат в самой природе человека и человеческих отношений, складывающихся в процессе педагогической деятельности. На учащихся оказывают влияние не только эрудированность учителя, но и его личность в целом. Специфика современной социокультурной ситуации заключается в том, что роль учителя как главного источника знания снижается, а влияние личности не только не снижается, а, напротив, возрастает.

В психологически комфортной среде учащиеся в большей степени идентифицируют себя с педагогами по всем исследуемым показате-

лям. Комфортная среда предоставляет каждому субъекту возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении, и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов. Это свидетельствует о наличии в образовательной среде условий, при которых межличностное взаимодействие ориентировано на уважение достоинства личности, на ее ценность во всех проявлениях и независимо от ситуации, а это является одним из основных условий для личностного развития.

Все вышеописанное тесно связано с творческими способностями, в комфортной среде можно быть творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобраться в сложных проблемах, сделать попытку проявить себя по-новому. Наибольших значений коэффициенты согласованности личностных профилей педагогов и учащихся достигают по показателям смысло-жизненных ориентаций и креативности, следовательно, психологическая комфортность образовательной среды увеличивает возможности проявления творческой активности своих субъектов и способствует их личностному развитию. Смысло-жизненные ориентации и ценности человека отражают не только то, к чему он стремится, чему отдает предпочтение, но и то, как он предпочитает действовать. Результаты исследования показывают, что субъектность педагога тесно связана с показателями субъектности школьника. Способность быть субъектом формируется у школьников на основе жизненного опыта, того, с чем они сталкиваются в школе, какой опыт построения взаимоотношений в группе он имеет, как организовано поле его деятельности. В школе ребенок может сам активно выбирать: присоединиться ли ему к ценностям и нормам поведения данной образовательной среды или нет. Психологически комфортная школа является фактором, который способствует становлению субъектности как педагога, так и ученика. На основе полученных данных можно утверждать, что комфортная образовательная среда предлагает своим учащимся по-настоящему активную, деятельную жизнь. Это также свидетельствует об усилении включенности личности в систему взаимоотношений в данной образовательной среде. Поскольку педагог осуществляет свою профессиональную деятельность в образовательной среде, повышение личностной

включенности может стать фактором, как повышающим эффективность деятельности, так и фактором, расширяющим возможности развития субъектности, в то время как в индифферентной среде такие условия в достаточной мере не созданы.

Анализ полученных данных позволил установить, что согласованность волевого потенциала педагогов и учащихся существенно различается в разных типах образовательной среды. Выявлен высокий коэффициент согласованности волевых качеств в комфортной среде и низкий в индифферентной среде. Это свидетельствует о том, что в комфортной среде учителя проявляют своевременность и обдуманность в своих действиях, не боятся ответственности, сохраняют самообладание, их ученики ориентированы на такой же стиль взаимодействия. Комфортная среда создает определенные условия, при которых указанные качества педагога транслируются на личность ученика.

Оценка согласованности направленности личности в общении педагога и ученика показывает неоднородность выраженности коэффициентов в разных типах образовательной среды. Полученные результаты свидетельствуют о росте составляющей диалогического стиля в комфортной среде, что характеризует усиление ориентации на равноправие, стремление к взаимопониманию и полноценному межличностному общению, это, в свою очередь, обуславливает взаимосвязь и взаимозависимость изменений учителя и ученика и открывает путь к развитию как личности ребенка, так и личности педагога. Учитель, обладающий ненасильственными диалогическими стилями взаимодействия с учащимися и демонстрирующий их в реальной практике, создает условия для развития диалогической направленности личности ученика, его стремления к сотрудничеству.

Таким образом, результаты анализа согласованности групповых профилей личностных качеств педагогов и учеников в разных типах образовательной среды позволяют сделать вывод о том, что личность учителя оказывает значимое влияние на развитие личности школьника, более высокая степень идентификации ученика с педагогом выявлена в комфортной среде. Это означает, что психологически комфортная среда является условием, оптимизирующим развитие личностного потенциала включенных в нее субъектов.

Результаты, полученные в ходе исследования, имеют большое практическое значение для определения стратегии и методов экспертной деятельности практических психологов, работающих в сфере

образования, создания мультидисциплинарных команд специалистов образования по проектированию и оценке уровня комфортности образовательной среды для позитивного развития ее субъектов. Также они могут способствовать эффективности внедрения ФГОС по психолого-педагогическому образованию, где значимым требованием является обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательной среды.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1–3. М.: Педагогика, 1982.
2. *Лактионова Е. Б.* Содержание психологической экспертизы образовательной среды и определение ее эмпирических показателей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = *Izvestia: Herzen Journal of Humanities & Sciences*. № 140: Научный журнал. СПб., 2011.
3. *Лактионова Е. Б.* Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = *Izvestia: Herzen Journal of Humanities & Sciences*. №: 155: Научный журнал. СПб., апрель, 2013.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПРИ СТОЛКНОВЕНИИ С ТЕМОЙ СМЕРТИ

Введение. Одной из «стержневых тем», вокруг которой может выстраиваться психологический опыт ребенка, выступает тема жизни и смерти. По мнению целого ряда философов и психологов, «процесс самоопределения человека, становления его личности невозможен без включения осмысления темы смерти» [10]. Более того, вопросы о смерти всегда оказываются связаны с вопросами о смысле жизни, а значит — имеют прямое отношение к выстраиванию системы ценностей, смысложизненных ориентаций и духовно-нравственных ориентиров личности на протяжении жизненного пути. Поэтому ответ на вопрос «что такое смерть?» — это не только выбор отношения к смерти и посмертию, но, прежде всего, — к жизни и способу ее проживания [1].

Однако до сих пор экзистенциальный контекст нормального детства редко становится предметом научного изучения, что делает тему столкновения детей со смертью слабо разработанной, особенно в отечественной психологической науке. Так, например, Л. И. Воробьева и Т. В. Снегирёва пишут о том, что базисные, экзистенциальные образования психологического опыта ребенка, такие, как, например, «ощущение одиночества в мире или своей нужности в нем», «боль, страдание, отчаяние и способы совладания с экзистенциальной проблемой смерти» и т. п. должны стать предметом научного исследования [6]. Авторы говорят о том, что «психология нормального детства, игнорируя экзистенциальные связи между людьми, не давая им теоретического объяснения, искусственно сужает свой предмет и лишает детскую практическую психологию необходимого теоретического фундамента» [6]. В то же время без понимания «узловых точек» формирования представлений о смерти в детском возрасте, а также основных достижений в отечественной и зарубежной танатопсихологии, затруднительно разрабатывать научно-обоснованные практики психологической помощи детям в таких ситуациях, как переживание утраты родственника, сиблинга или домашнего питомца, неизлечимая болезнь и др. По словам Д. Н. Исаева, «...без знания того, как дети понимают уход из жизни, как воспринимают и относятся к своей смерти или умиранию близ-

ких, нельзя оказать помощь неизлечимым больным детям и тем, кто переживает потерю родителей» [9, с. 322].

В различных возрастных периодах «узнавание» смерти как антагониста жизни и — одновременно — ее составной части может происходить по-разному. Так, для дошкольника это «узнавание» часто может происходить через возрастные страхи (А. И. Захаров, 2000); для подростка — через опыт столкновения с первыми потерями, — не только физическими, но и психологическими, как, например, первое предательство друзей, переезд или смена школы, разочарование во взрослом человеке. Для юноши — через попытку примирения жизни и смерти путем поиска смысла (И. С. Кон, 1989), для людей зрелого возраста — через поиск себя, своего предназначения и способов его реализации (В. Франкл, 1990), а для пожилых — через достижение целостности, в которой, по выражению Э. Эриксона (1996), «смерть теряет свою мучительность».

Проживание жизни неизбежно заставляет задуматься о смерти, поэтому помогающая деятельность призвана создавать такие условия, в которых любому вопросу, — будь то детский «Что происходит с человеком, когда он совсем старенький?» или взрослый «Что я оставлю после себя?» — должно быть найдено место и пространство для осмысления.

Дошкольный возраст — сенситивный период для осмысления ребенком экзистенциальных данностей жизни и смерти. Обычно первое столкновение с понятием «смерть» происходит именно в этом возрасте, несмотря на то, что взрослые пытаются представить себе детство как период жизни, в котором нет места смерти. Так, Т. О. Новикова отмечает, что «смерть — не есть нечто чуждое для детского сознания. Она осмысливается и переживается наряду со многими вопросами и проблемами, но в отличие от многих других тем, тема смерти в ее осмыслении часто встречает сопротивление со стороны окружения ребенка. Становясь предметом духовного опыта, тема смерти нуждается во внешнем выражении. Но часто взрослые оставляют ребенку лишь незначительные возможности в выражении своих духовных исканий и переживаний» [10].

Дети в возрасте от 2 до 6 лет задают взрослым вопросы о смерти не только в ситуациях прямого столкновения с ней; появление вопросов о мироустройстве может быть связано с особенностями их когнитивного развития. Так, например, И. Ялом приходит к заключению, что дети глубоко озабочены смертью, и эта озабоченность возникает в гораздо более раннем возрасте, чем принято думать. Он также

утверждает, что переживания детей по поводу смерти оказывают далеко идущее воздействие на их развитие — гораздо большее, чем переживания по поводу сексуальных проблем [12]. Более того, по словам отечественного исследователя этой темы Т. О. Новиковой, «присутствие темы смерти в духовном опыте ребенка есть не что иное, как глубокое понимание им жизни, проблемы собственного существования, проблемы осмысленности собственного бытия» [10, с. 1].

На фоне «танатизации детского сознания», отмечаемого некоторыми исследователями [8], а также такими характеристиками современного танатологического дискурса, как тотальность, амбивалентность и десакрализация [3], — в отечественной психологической науке тема осмысления детьми смерти в контексте их когнитивного, эмоционального, психологического и духовного развития освещена явно недостаточно. В связи с этим представляется актуальным исследование того, как тема жизни и смерти представлена в психологическом опыте современной семьи и нормального детства.

Современное состояние научной проблемы. Проблема отношения детей и подростков к смерти представлена в отечественных научных публикациях, в основном, благодаря переводам англо-американской литературы по этой теме (например, в работах Новиковой Т. О., 2002–2006; Исаева Д. Н., 1996; 2013; Гавриловой Т. А., 2009), а также немногочисленным исследованиям, выполненным на выборке подростков (Ковалено С. В., 2007; Кормушина Н. Г., 2011) и, в основном, юношей (например, Абдулгалимова С. А., 2010; Исаев Д. Н. и Новикова Т. О., 2003; Гаврилова Т. А., 2004, 2008, 2010; Хозиев В. Б., Васеничев С. А., 2015; Чистопольская К. А. и соавторы, 2013–2014; Шварева Е. В., 2012; Шутова Л. В., 2005 и др.). Практический аспект данной темы, связанный с коррекцией детских страхов и профилактикой невротизации у детей, затрагивается в работах А. И. Захарова, М. А. Панфиловой, А. С. Спиваковской, Л. А. Петровской и др. В последнее время стали появляться исследования, затрагивающие отношение к смерти у больных детей и подростков (например, Благовещенская М. Н., 2012 [5]).

В то же время можно отметить, что комплексных психологических исследований по этой теме в рецензируемых изданиях нам встретить не удалось. Причиной этому является не только табуированность темы смерти, особенно — в отношении детей, но и трудности методологического, методического и этического плана.

В этой связи можно отметить, что зарубежные исследователи достаточно хорошо изучили возрастную динамику и факторы

становления понимания детьми смерти, а также механизмы этого понимания.

Так, первые зарубежные исследования относительно детских представлений о смерти были выполнены еще в 30–40-е г. XX века Сильвией Энтони (S. Antony) [11] и Марией Нэджи (M. Nagy, 1948). Именно эти исследования показали, что понимание смерти зависит от хронологического возраста детей [8]. Однако в последнее время это предположение подвергается критическому пересмотру.

Интерес к смерти детей дошкольного возраста согласуется с целым рядом преимущественно зарубежных работ (B. Kane, 1979 [14]; G. P. Koosher, 1973 [15]; G. Safier, 1964 [19] и др.), которые показывают различия в понимании смерти на разных этапах когнитивного развития по Ж. Пиаже (на дооперациональной и стадии конкретных операций).

Исследовательское поле представленности темы смерти в психологическом опыте детей. На основе знакомства с зарубежной литературой, охватывающей достаточно широкое исследовательское поле представленности темы смерти в психологическом опыте детей, можно выделить несколько ее содержательных аспектов.

1. Становление понимания смерти в онтогенезе является одним из наиболее проработанных аспектов данной проблемы. Многочисленные зарубежные исследования, выполненные по этой теме, опираются на изучении четырёх общих субпонятий (компонентов) «зрелого» (то есть естественнонаучного) понимания смерти: 1) универсальность как понимание всеобщности, неизбежности и непредсказуемости смерти; 2) необратимость как невозможность оживления физического тела после смерти; 3) обездвиженность как прекращение жизненных функций; 4) причинность, то есть понимание внешних и внутренних причин, вызывающих смерть (Spence M. W, Brent S. B.; 1991; Slimansky S.). Как пишет по этому поводу Т. А. Гаврилова [8], все эти компоненты в зарубежных публикациях достаточно хорошо изучены; каждый компонент понимания смерти в детском возрасте имеет свою логику развития и специфические детерминанты. Более того, зарубежными исследователями предпринимаются попытки изучить особенности влияния интеллекта, вербальных способностей, культурных и религиозных особенностей, а также прямого опыта столкновения со смертью на формирование представлений о ней [1]. В отечественной литературе можно ознакомиться с результатами некоторых зарубежных исследований в работах Т. А. Гавриловой (2009), Д. Н. Исаева (2005)

и Т. О. Новиковой (2002, 2006). Хотя существует мнение о том, что понимание детьми смерти, по-видимому, существенно зависит от формулировки вопросов, которые задаются детям (например, про смерть какого объекта спрашивает исследователь — живого или неживого, человека или животного; какова степень эмоциональной привязанности ребенка к объекту, про смерть которого у него спрашивают), можно констатировать и тот факт, что формирование представлений о смерти в детском возрасте не является линейным процессом, то есть дети старших возрастных групп не демонстрируют более лучшие способности к пониманию смерти [13], хотя последовательность формирования концепции смерти взаимосвязана с когнитивным развитием ребенка. Также в исследованиях часто упоминается о том, что различные культурные (этнические и религиозные) контексты могут вносить свой вклад в формирование представлений о смерти в детском возрасте [17].

2. **Развитие осознания личной смертности** является особой линией становления понимания смерти в детском возрасте, — в этом направлении исследований присутствует, по Гавриловой Т. А. [8], три основные точки зрения, представленные работами Kenyon V. L. (2001) и Elkind D. (1967), Mauer A. (1966) и Antony S. (1972).

Также в зарубежной традиции танатопсихологических исследований присутствуют направления, недостаточно знакомые отечественным психологам.

3. Одним из них является **изучение особенностей переживания детьми утраты**, в том числе — в рамках когнитивных представлений о смерти. Это исследовательское поле можно представить такими темами, как: реакции детей на утрату и их последующее поведение; влияние опыта ранней утраты на психическое здоровье и развитие личности, на семейные характеристики, а также на самосознание, учебу и творческие достижения детей. Здесь же можно выделить тему, связанную с клиническими последствиями утраты у детей и психологической помощью семье и детям, переживающим горе, а также с такими частными аспектами, как потеря сиблинга, реакции на годовщины смерти и др.

4. Другим важным исследовательским полем является **роль озабоченности темой смерти в диагностике суицидального поведения у детей**. Например, есть исследования, свидетельствующие о том, что болезненная, повторяющаяся и детализированная озабоченность смертью у школьников может быть диагностическим признаком потенциальных суицидальных тенденций [16].

5. Интересным направлением для исследований выступают такие аспекты детского опыта, связанные с темой смерти, как **возможности библиотерапии** (в частности — детской литературы, связанной со смертью) **в психологической поддержке детей, переживающих утрату** родителя, сиблинга или домашнего питомца, а также влияние мультфильмов, сказок и художественной литературы, связанной со смертью, на формирование детских представлений о смерти.

6. Значимым для практики аспектом изучения темы смерти в психологическом опыте детей выступают **возможности методического сопровождения исследований в отношении детских концепций смерти и переживания утраты**.

Примечательно, что англо-американские исследователи в качестве **методов** изучения отношений детей к смерти используют метод завершения историй и специально организованные наблюдения за детьми в семейной обстановке (S. Antony, 1972), изучение рисунков (R. Lonetto, 1980) и ответов на вопросы о смерти (Nagy, 1948). В более современных зарубежных публикациях отмечается, что среди психометрических методов изучения отношения детей к смерти могут быть использованы структурированные интервью, рисунки, а также феноменологические методы, которые более активно начинают разрабатываться именно в последнее время [1]. В публикациях упоминаются также такие методы, используемые для исследования, как библиотерапия, имитационные игры-задачи, анкеты [17].

7. Немаловажным и практически значимым аспектом представленности темы смерти в психологическом опыте детей является просвещение и образование по вопросам отношения к смерти для родителей и педагогов (так называемое **танатопсихологическое просвещение**). Этот термин редко используется в психолого-педагогической литературе, поэтому представляется целесообразным дать его определение [2]. Танатопсихологическое просвещение (от древнегреческих слов «танатос» — смерть, «психо» — душа и «логос» учение) — это распространение среди родителей и специалистов помогающих профессий (педагогов, психологов, врачей и т. д.) знаний, касающихся особенностей понимания смерти ребенком в разные возрастные периоды для формирования готовности взрослых обсуждать с ребенком тему смерти в различных жизненных ситуациях.

Необходимость говорить с ребенком о смерти обуславливается не только различными жизненными ситуациями (смерть родственника или животного, подготовка к похоронам, неизлечимое заболевание,

страх смерти или потери родителей), но также особенностями когнитивного развития дошкольников, в соответствии с которым ребенок пытается освоить такие понятия, как «живой», «неживой» и «мертвый», «жизнь» и «смерть», «начало», «конец» и «бесконечность» и т. д. Однако не все родители могут найти в себе силы или необходимые знания для того, чтобы обсуждать со своим ребенком вопросы жизни и смерти. Внутренние затруднения родителей при обращении к теме смерти (страх, напряжение, желание избежать разговора или перевести его на другую тему и т. д.) могут демонстрировать ребенку нежелательность этих вопросов и, соответственно, нарушать контакт с родителями, как с людьми, которые могут помочь разобраться в сложных вопросах человеческого бытия.

Танатопсихологическое просвещение, впервые описанное Гавриловой Т. А. [7] (русскоязычный аналог термина «Death Education», который часто переводится как образование по вопросам смерти), предполагает не только обсуждение с родителями возрастных особенностей понимания и отношения к смерти, но также некоторые «правила» ответов на детские вопросы о смерти или способы поведения в конкретных жизненных ситуациях, затрагивающих тему смерти или умирания. В целом, танатопсихологическое просвещение призвано помочь родителям и помогающим специалистам найти более честные и прямые способы реагирования на вопросы детей о смерти, чтобы этот разговор мог быть продолжением отношений с ребенком, основанных на уважении к постижению неведомого, мужестве быть с неопределенностью и способности оказывать поддержку в исследовании экзистенциального опыта.

По результатам одного из наших исследований (Баканова А. А., Кононова Д. Д., 2016), можно выделить несколько основных «танатических» ситуаций, с которыми вынуждены сталкиваться родители для разговора с ребенком о смерти [4]:

1. Сообщение ребенку о смерти родственника («Как сказать ребенку о смерти близкого человека?», «Как сообщить ребенку о гибели отца?» и т. д.).

2. Сообщение ребенку о смерти домашнего животного («Как объяснить ребенку, куда делась мертвая рыбка?», «Как сказать ребенку о смерти его любимой кошки?», «Как объяснить ребенку, почему мертвую собачку закопали?» и др.).

3. Необходимость объяснить ребенку смерть как универсальное и необратимое явление (например, «Как ответить ребёнку на вопрос — что такое смерть?», «Как объяснить ребёнку разницу между

«живым» и «мёртвым?»), «Как объяснить ребёнку из-за чего умирают люди?», «Дочка начала задавать вопросы о смерти» и др.).

4. Подготовка ребенка к похоронам («Стоит ли детям видеть покойников и прощаться с ними?»).

5. Объяснение посмертия («Что будет с человеком после смерти?»).

6. Вопросы психологической готовности ребенка обсуждать тему смерти («В каком возрасте ребенок психологически готов говорить о смерти?», «Не слишком ли рано мой ребенок начал задумываться о понятии «смерть»?», «С чего стоит начинать разговор с ребенком о смерти?», «Как успокоить ребенка?»).

7. Детские страхи смерти и потери родителей («Ребенок боится потерять близких»).

8. Особой темой, вызывающей психологические затруднения у родителей, может стать необходимость говорить с ребенком о его заболевании, в том числе неизлечимом или инвалидизирующем («Ребенок смертельно болен, а сказать не получается», «Как говорить с ребенком о его инвалидности», «Как помочь ребенку смириться со своим диагнозом», «Как принять своего ребенка с диагнозом» и т. д.).

Как видно из приведенных примеров, не все родители могут найти в себе силы или необходимые знания для того, чтобы обсуждать со своим ребенком вопросы жизни и смерти. Внутренние затруднения родителей при обращении к этим темам проявляются в различных стратегиях отношения к детским вопросам (например, избегания разговоров на эту тему, отвлечения детей от этих вопросов игрой или мультимедиа, демонстрация раздражения на задаваемые вопросы и т. д.), в основе которых часто лежат собственные эмоциональные реакции (растерянность, огорчение, страх, злость и т. д.). Зарубежные исследования по этой теме показывают, что родители, проходящие обучение в рамках образования по вопросам смерти (Death Education) лучше понимают, как реагировать на детские вопросы о смерти [18]. Более того, в зарубежной литературе имеется целый ряд работ, раскрывающих особенности взаимодействия с детьми на тему смерти (например, Fitzgerald, 1992; Grollman, 1990; Kavanaugh, 1972; Swain, 1979 и др.).

На основе анализа литературы, а также собственных исследований мы приводим конкретные рекомендации для родителей и помогающих специалистов о том, какие правила следует учитывать при разговоре с ребенком дошкольного возраста о смерти.

Приведем здесь лишь **общие рекомендации психологического сопровождения детей дошкольного возраста в контексте танатопсихологического просвещения** [2].

1. Взрослым важно научиться (а психологам — помочь им в этом) открыто отвечать на детские вопросы о смерти, предоставляя, в первую очередь, естественнонаучную информацию о факте смерти. Важно при этом, чтобы религиозное объяснение послесмертия не подменяло представление о смерти как о физическом явлении, имеющем целый ряд характеристик (универсальность, обездвиженность, причинность, необратимость), а эвфемизмы (типа «далеко уехал», «улетел на небо» и т. д.) не вводили ребенка в заблуждение относительно феномена смерти, который часто представляется детям как «другое место».

2. Предоставление взрослыми честной информации о смерти, а также готовность открыто обсуждать с детьми различные танатологические вопросы является важным аспектом профилактики и коррекции детских страхов, а также способом поддержки ребенка в ситуации столкновения со смертью или утратой. Представляется, что разъяснение родителям возможностей такой первичной профилактики является задачей танатологического просвещения.

3. Знакомство детей с конечностью жизни и понятием смерти лучше начинать с возраста 2–3 лет, так как в этом возрасте дети склонны дистанцировать смерть от близких людей и, тем более, от себя, что позволяет им знакомиться с этим явлением в условиях относительной психологической безопасности. Такие разговоры родители могут проводить на примерах живой природы — смены времен года, увядании растений, гибели насекомых и животных из дикой природы. Также удобным «поводом» может быть обсуждение сказок или сцен из мультфильмов.

4. В рамках танатопсихологического просвещения родителей и педагогов важно «валидизировать» детские эмоции, связанные с ситуациями столкновения со смертью, так как жизнь стоит того, чтобы оплакивать ее, — как взрослым, так и детям. Представляется важным донести информацию о том, что эмоциональные реакции детей на ситуацию столкновения со смертью — это естественная часть познания мира, себя и отношений с другими людьми.

5. Так как к 5 годам у ребенка появляется понимание смерти человека как утраты отношений с ним, в рамках танатопсихологического просвещения представляется важным обучать родителей, психологов и педагогов навыкам психологической поддержки ребенка,

столкнувшегося со смертью близкого человека или домашнего питомца. В этой связи можно указать, что, по зарубежным исследованиям, современным трендом при работе с горем является идея возможности продолжать отношения с умершим (например, вспоминать о нем, разговаривать, сохранять какие-то семейные ритуалы в его память и т. д.).

В целом, научные результаты подобных исследований могут найти практическое применение в рекомендациях для родителей, педагогов и других помогающих специалистов о том, что интересует детей разных возрастов о смерти и каким способом можно обсуждать с ними эту тему. Несомненно, что результаты будут полезны также для лучшего понимания взрослыми того, как дети могут постигать жизнь и самих себя, сталкиваясь со смертью. Эта информация может быть полезна также детским и клиническим психологам, а также психологам образования в контексте разработки технологий психологической помощи детям в ситуациях столкновения со смертью и неизлечимой болезнью.

Литература

1. *Баканова А. А.* Тема смерти в психологическом опыте современной семьи: к постановке проблемы // Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 19–22.
2. *Баканова А. А., Андреева-Ко-Сен-Дин М. А.* Особенности разговора о смерти с детьми дошкольного возраста // Развитие ребенка в семье, серия: семья и дети в современном мире: коллективная монография. (в печати)
3. *Баканова А. А., Горьковская И. А.* Психология страха смерти: теория и практика. Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. 160 с.
4. *Баканова А. А., Кононова Д. Д.* Детские вопросы о жизни и смерти как предмет обсуждения на родительских интернет-форумах // Электронная среда в открытом педагогическом образовании: сборник материалов международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 171 с. С. 102–109.
5. *Благовещенская М. Н.* Символическое проявление переживания смерти у детей и подростков, перенесших онкологическое заболевание // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. № 3.
6. *Воробьева Л. И., Снегирева Т. В.* Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. 1990 № 2. С. 5–13.

7. *Гаврилова Т. А.* Актуальность танатологического просвещения в подготовке практических психологов образования // Инновационный потенциал психологии в развитии человека и XXI века: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. проф. В. С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (25–27 июня 2009 г.). 2-е изд., испр., доп. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2010. С. 18–20.
8. *Гаврилова Т. А.* Проблема детского понимания смерти // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. 2009. № 4.
9. *Исаев Д. Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с. С. 321–357.
10. *Новикова Т. О.* Тема смерти в духовном опыте ребенка. Философско-антропологический аспект: автореф. дис. ... канд. философ. наук. СПб., 2006. 22 с.
11. *Энтони С.* Открытие смерти в детстве и позднее. М., 2009. 368 с.
12. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.
13. *Gibbs Candy Sandra E., Sharp Kay Colby, Petrun Craig J.* The effects of age, object, and cultural/religious background on children's concepts of death // OMEGA. 1984–1985. Vol. 15(41). P. 329–346.
14. *Kane B.* Children's concepts of death // Death Education. 1979. No. 2. P. 341–358.
15. *Koocher G. P.* Childhood, death, and cognitive development // Developmental Psychology. 1973. Vol. 9(3). P. 369–375.
16. *Pfeffer Cynthia r.* Preoccupations with death in “normal” children: the relationship to suicidal behavior // Omega. Vol. 20(3). 1989–1990. P. 205–212.
17. *Prichard Sh., Epting F.* Children and death: new horizons in theory and measurement // Omega. Vol. 24(4). 1991–1992. P. 271–288.
18. *Richardson F. J., Baker R. C., Kastenbaum R.* Development, reliability, and validity of the children's questions about death scale // Omega. Vol. 36(4). 1997–1998. P. 343–357.
19. *Safier G.* A study in relationships between the life and death concepts in children // The Journal of Genetic Psychology. 1964. Vol. 105. P. 283–294.



ВНУТРЕННИЙ МИР СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема изучения особенностей внутреннего мира детей разных возрастов относится к числу ключевых проблем современной психологической науки. Большое теоретическое и практическое значение имеет описание возрастных, половых и социальных особенностей развития указанного психологического образования на разных этапах онтогенеза. Знание особенностей внутреннего мира детей младшего школьного возраста выступает основой осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к их обучению и воспитанию.

Актуальность настоящей главы обусловлена современными социокультурными условиями, сложившимися в Российской Федерации и мире. Перманентный экономический, политический и культурный кризис, начавшийся с 80-х годов прошлого века, был обусловлен распадом СССР, сменой господствующей идеологии и непрерывным реформированием всех сфер социальной реальности, включая и те из них, в которых страна когда-то занимала лидирующие позиции (в частности, сферы образования). Одним из стратегических условий обеспечения выхода страны в будущем из хронического системного кризиса является грамотное построение процессов обучения и воспитания подрастающего поколения. Данные процессы должны реализовываться на подлинно научной основе — лишь в этом случае они будут эффективными. Общим местом в размышлениях современных теоретиков образования является противопоставление «знаниевой» и «гуманистической» («лично-ориентированной») парадигм. Анализ данного противопоставления на основе концепции внутреннего мира показывает его полную несостоятельность, поскольку только формирование основ научной картины мира (НКМ), начинающееся с младшего школьного возраста и рассматриваемое в качестве ключевой задачи всего школьного обучения (формирование «картины мира» как когнитивного этапа развития внутреннего мира человека), является решающим условием развития свободной творческой личности, способной делать осознанные выборы и выстраивать свою жизнь с пользой для себя, общества и государства. Особая актуальность темы внутреннего мира младших школьников связана

с начавшимся в настоящее время очередным этапом реформирования начального образования, и в частности, с тем, что в 2019 году планируется принятие новых школьных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [28]. Решающим условием обеспечения эффективности школьного обучения на основе любых ФГОС будет выступать степень их ориентации на научные знания об основных закономерностях развития внутреннего мира школьников разных возрастов.

1.1. Общая характеристика понятия «внутренний мир» человека

Понятие «внутренний мир» относится в настоящее время к базовым категориям современного гуманитарного знания [3]. Мы определяем внутренний мир в качестве интегрального психического образования, фиксирующего в системе субъективных значений образов самосознания, общения и деятельности существующую у человека модель действительности, которая определяет специфику проявления его внутренней и внешней активности. Внутренний мир возникает в онтогенезе на основе невербальной формы психического отражения и проявляется первоначально как процесс означивания чувственных образов. Система отношений между значениями образов материальных и идеальных объектов и явлений объективной реальности образует структуру внутреннего мира, а изменение отношений между значениями (механизм семантического переструктурирования) является механизмом развития внутреннего мира в онтогенезе [20].

В структурно-функциональном плане внутренний мир включает в себя четыре взаимосвязанных блока, содержание которых образуют субъективные значения образов самосознания, общения и деятельности человека: 1) эмоционально-динамический блок (система эмоциональных значений биологических, психологических и социальных образов); 2) структурно-содержательный блок (включающий значения «образа-Я», «образа Другого» и «обобщенного образа предметного мира»); 3) ценностный блок (система ценностных ориентаций личности — ценностных значений, являющаяся результатом процесса интериоризации ею различных социальных норм); 4) смысловой блок (система смысловых значений как самостоятельно выработанных субъектом значений образов) [21].

Во внутреннем мире выделяются три взаимосвязанных уровня, отражающих его качественную характеристику: 1) уровень процессов внутреннего мира — механизм возникновения значений образов вос-

приятия, отличающихся кратковременностью и нестабильностью; 2) уровень состояний внутреннего мира — механизм возникновения значений образов-представлений, связанных с работой долговременной памяти и отличающихся достаточной степенью долговременности и стабильности; 3) уровень свойств внутреннего мира — механизм возникновения значений ценностных и смысловых образов, связанных с работой абстрактного мышления, характеризующихся высокой степенью стабильности.

Базовыми свойствами внутреннего мира являются: 1) уровень адекватности внутреннего мира объективной реальности; 2) уровень адекватности внутреннего мира уровню физического, психического и социального развития человека; 3) уровень гармоничности внутреннего мира; 4) уровень когнитивной сложности внутреннего мира; 5) специфика эмоциональной окраски внутреннего мира; 6) общая направленность системы ценностных ориентаций человека; 7) специфика смыслового блока внутреннего мира.

Концептуальная модель онтогенеза внутреннего мира человека, разработанная Д. А. Медведевым [10; 11; 16–20; 24; 25; 30], содержит следующие этапы:

1. Эмоционально-речевой этап (этап образа мира), хронологические границы которого включают период от момента рождения до 6–7 лет (младенческий возраст, раннее детство и дошкольный возраст). Психологической основой внутреннего мира на эмоционально-речевом этапе развития является развитие человека как индивида, проявляющееся в разворачивании совокупности биологически заданных (прежде всего темперамент и задатки) индивидуально-психологических особенностей человека. Базовым блоком внутреннего мира на данном этапе развития является эмоционально-динамический блок, отражающий биопсихологический (эмоционально-моторный) уровень развития соответствующего феномена. Интеллектуальной основой развития внутреннего мира здесь выступает сенсомоторный и дооперациональный интеллект, а его ведущей содержательной единицей являются значения образов восприятия. Развитие внутреннего мира на эмоционально-речевом этапе неразрывно связано с процессом развития речи. Процесс развития речи выступает в качестве ведущего механизма формирования внутреннего мира на данном этапе его онтогенеза: усвоенные ребенком в процессе общения со взрослым слова образуют мир субъективных вербальных значений, определяющих его поведение. Образ для ребенка оказывается выражен в слове, а вербальное отражение в онтогенезе подчиняет себе постепенно процесс невербального отражения

действительности, выступающий в качестве основы его формирования. Главным результатом развития внутреннего мира на эмоционально-речевом этапе является формирование первой эмоциональной модели действительности, связанной со здоровьем и любовью, а критерием сформированности внутреннего мира, как предпосылки перехода к когнитивному этапу, выступает готовность к школе.

2. Когнитивный этап (этап картины мира), хронологические границы которого включают период от 6–7 до 14–15 лет (младший школьный и подростковый возраст). Психологическую основу внутреннего мира на когнитивном этапе составляет этап развития человека как личности, ориентированный на усвоение им совокупности общественных отношений. Ведущую роль на когнитивном этапе играет структурно-содержательный блок внутреннего мира (образ-Я, образ Другого, обобщенный образ предметного мира), формирующийся на основе освоения ребенком научной картины мира и содержания определенной культуры. Основной содержательной единицей в нем является когнитивное значение образа-представления, а ведущей мотивационной единицей, соответственно, когнитивная семантическая установка. Доминирующее значение на данном этапе развития внутреннего мира имеет процесс воспитания, а его базовая цель состоит в усвоении ребенком общественных правил и моральных норм поведения (первичная социализация). Главным результатом развития внутреннего мира на когнитивном этапе является достижение личностью определенного уровня психологической и психосоциальной (моральной) зрелости, связанным с ее отношением к другим людям и обеспечивающим его переход к ценностному этапу.

3. Ценностный этап (этап мировоззрения) начинается с возраста 14–15 лет, а верхней условной границей возможного завершения данного этапа можно считать возраст 18-ти лет, при достижении которого человек формально достигает уровня физической, психологической и социальной зрелости (юношеский возраст, первая половина студенческого возраста). Внутреннему миру на ценностном этапе его развития соответствует этап общепсихологического развития личности как субъекта деятельности, отражающий подход к человеку как к существу, занятому определенной общественно-полезной (профессиональной) деятельностью или проходящему подготовку для осуществления указанной деятельности. Ведущую роль на ценностном этапе играет ценностный блок внутреннего мира, формирующийся на основе интериоризации личностью системы внешних социальных ценностей, содержащихся в первичных (религии) и вторичных (политичес-

кие доктрины) идеологиях. Основной содержательной единицей является значение ценностного образа, а ведущей мотивационной единицей, соответственно, ценностная установка. Доминирующее значение на данном этапе имеет процесс образования, а его главным результатом является формирование у юношей и девушек основ гражданской зрелости, связанных с ценностями профессиональной карьеры и самореализации и осознанием необходимости осуществления трудовой деятельности на благо общества.

4. Смысловой этап (этап субъективного мироздания) может начинаться с возраста 18–19 лет, когда человек становится способным достичь зрелого уровня интеграции своих физических, психологических и социальных свойств, а верхняя хронологическая граница у него отсутствует (периоды ранней (20–40 лет), средней (40–60 лет) и поздней (с 60 лет) взрослости). Смысловому этапу развития внутреннего мира соответствует психологический этап развития человека как субъекта, находящегося на высшем уровне активности, целостности и автономности. Ведущим блоком на данном этапе становится смысловой блок — система самостоятельно выработанных человеком значений смысловых образов, как внутренних детерминант его поведения и деятельности. Базовой содержательной единицей здесь являются значения смысловых образов, а ведущей мотивационной единицей — смысловые установки. На зрелых этапах онтогенетического развития происходит переосмысление человеком усвоенной им на ценностном этапе развития системы социальных (моральных, юридических, политических и религиозных) ценностей, в результате чего у него может складываться система смыслов как внутренних, самостоятельно выработанных детерминант поведения и деятельности. Смысловой блок внутреннего мира определяет специфику эмоциональной оценки объектов и явлений действительности и направление разворачиваемой по отношению к ним активности (эмоционально-динамический блок), особенности наполнения образа-Я, образа Другого и обобщенного образа предметного мира (структурно-содержательный блок) и отношение к системе ценностей, принятой в определенном обществе (ценностный блок). Смысловой этап позволяет внутреннему миру человека охватить все многообразие объектов и явлений действительности и приобрести экзистенциальный, бытийный характер. Доминирующее значение на данном этапе развития внутреннего мира имеет процесс саморазвития, а его главный результат состоит в формировании у человека основ интегральной — субъектной — зрелости, связанной с самоутверждением и самореализацией. Смыслового этапа развития внутреннего мира

достигает лишь относительно небольшое число людей; большинство остается на предшествующих уровнях (в первую очередь, ценностном — мировоззренческом (идеологическом)) [22; 23].

Следующие параграфы данной главы будут посвящены раскрытию особенностей внутреннего мира детей младшего школьного и подросткового возраста.

1.2. Внутренний мир ребенка младшего школьного возраста

Представленная в параграфе 1.1 настоящей работы периодизация показывает, что в младшем школьном возрасте начинается новый — когнитивный — этап развития внутреннего мира, связанный с началом систематического и целенаправленного овладения ребенком основами научной картины мира (этап картины мира). Школьное обучение обуславливает возникновение новой социальной ситуации развития, требующей от ребенка значительного напряжения сил, относительно высокой степени физической, социальной и психологической зрелости, а также дисциплинированности и ответственности. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность, через которую осуществляются основные отношения ребенка с обществом, а также формируются базовые качества его личности и отдельные психические процессы. Учебная деятельность начинает определять специфику внутреннего мира на когнитивном этапе его развития, а статус школьника является первым социальным статусом ребенка, качественно преобразующим его образ-Я.

Центральными новообразованиями младшего школьного возраста, определяющими развитие когнитивного этапа, можно считать: 1) качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности (способность к осознанному и целенаправленному овладению новыми знаниями о предметах и явлениях действительности; способность к сознательной регуляции поведения); 2) развитие рефлексии, анализа, внутреннего плана действий; 3) развитие нового познавательного отношения к действительности [4; 29; 32].

Учебная деятельность постепенно изменяет характер внутреннего мира ребенка, формируя отвлеченное мышление и высшие формы восприятия и памяти. Переход к систематическому обучению в школе, усвоению научных знаний вызывает подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающем мире: если на донаучной стадии развития мышления он оценивал вещи со своей непосредственной точки зрения, то при переходе к усвоению научной картины мира он начинает судить о них с объективно-общественной позиции, с позиции

взрослых людей. Общий образовательный уровень ребенка передает уровень усвоения им основ научной картины мира. Главным результатом учебной деятельности является изменение самого ученика как субъекта этой деятельности, качественное преобразование его картины мира. Формирование учебной деятельности младших школьников тесным образом связано с усвоением ими содержания и способов обучения, а ее структуру составляют следующие элементы: учебно-познавательные мотивы, учебная задача, учебные действия, контроль и оценка [29].

Особенности учебной деятельности ребенка определяют специфику складывающегося у него образа школы и влияют на его мотивацию. Ведущее значение в учебной деятельности имеют две группы мотивов: 1) познавательные (овладение знаниями, способами получения знаний и приемами работы, приемами самостоятельной работы); 2) социальные (понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить признание с их стороны). В психологической науке выделяются следующие типы отношения школьников к учебной деятельности, отражающие специфику развития их внутреннего мира: отрицательное отношение (узость мотивов, интерес лишь к результату, неумение ставить цели, несформированность учебной деятельности, отсутствие ориентации на поиск разных способов действия); нейтральное (безразличное); положительное отношение (соподчинение мотивов; устойчивость мотивационной сферы; умение ставить и реализовывать перспективные цели; умение предвидеть социальные последствия своей учебной деятельности и поведения; умение преодолевать препятствия при достижении цели; поиск нестандартных способов решения учебной задачи; гибкость и мобильность способов действий; появление навыков культуры труда) [19].

Учебная деятельность определяет основные направления развития внутреннего мира в младшем школьном возрасте: формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов; развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умение учиться»; раскрытие индивидуальных особенностей и способностей; развитие практических умений и навыков; становление адекватной самооценки, развитие критичности по отношению к самому себе и окружающим; усвоение социальных норм, нравственное развитие; развитие навыков общения со сверстниками — все это определяет специфику детского образа-Я, образа Другого и обобщенного образа предметного мира [29].

Ведущим психическим процессом в младшем школьном возрасте становится конкретное мышление, что обуславливает когнитивный характер внутреннего мира и делает значения образов-представлений его базовыми единицами. Мышление в данном возрасте определяет работу всех остальных функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач, в результате чего соответствующие функции интеллектуализируются, приобретая осознанность и произвольность [7, 395–415].

Серьезное значение в младшем школьном возрасте имеет, также, наглядно-образное мышление, при котором решение любой задачи происходит в результате внутреннего оперирования образами. В данном возрасте формируются элементы понятийного мышления и мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, группировка, классификация, абстрагирование, необходимые для работы с материалом теоретического содержания. Ведущей мыслительной операцией является практически действенный и чувственный анализ. Определяющую роль в развитии операции сравнения имеет понимание детьми некоторой общей идеи: ее наличие позволяет сравнивать объекты по определенной системе и выделять в них существенные особенности. С развитием способности к выделению общих и существенных признаков связано и развитие абстракции младших школьников. Появление теоретического мышления в младшем школьном возрасте является наиболее ранней предпосылкой для выхода внутреннего мира на более высокие уровни развития (ценностный и смысловой), в основе которых лежит способность к оперированию абстрактными (ценностными и смысловыми) категориями.

Одним из центральных понятий, характеризующих данный возраст, является понятие обобщения, под которым понимают процесс признания сходных качеств во всех предметах определенного вида или класса, а также результат этого процесса. В. В. Давыдов отмечал, что одним из основных моментов развития обобщения в онтогенезе является возрастной переход по схеме «восприятие — представление — понятие». Обобщение у детей дошкольного возраста характеризуется тем, что оно осуществляется в плане непосредственного восприятия, а у старших дошкольников становится связанным с планом вербальных значений образов-представлений как простых «воспоминаний» ранее воспринятых объектов и явлений действительности. В младшем школьном возрасте обобщение производится чаще всего в плане образов-представлений, но его содержание начинают составлять такие внешние и чувственно данные свойства предметов, которые обеспечивают доста-

точную полноту и точность использования обобщения при выполнении различных задач, требующих опознания, классификации и систематизации предметов. В данный период развития изменяется сама специфика образов-представлений, которые из простых «воспоминаний ранее увиденного» становятся «элементарными понятиями», занимающими промежуточное положение между представлениями и собственно понятиями [12, 27–29]. Логика развития обобщения определяется логикой развития единиц внутреннего мира, отражая процесс перехода от значений образов восприятия к значениям образов-представлений. Данный этап развития носит ярко выраженную когнитивную окраску, определяя изменение характера мотивационных единиц внутреннего мира: ситуационные эмоциональные установки сменяются более стабильными когнитивными установками (знания о себе, других людях, а также объектах и явлениях действительности, фиксированные в образе-Я, образе Другого, обобщенном образе предметного мира начинают определять поведение ребенка).

Отвлеченное словесно-логическое мышление оказывает большое влияние на восприятие и память ребенка, придавая им интеллектуальный характер. С такой перестройкой познавательных процессов связано и дальнейшее развитие рефлексии, что проявляется в осознании ребенком собственных изменений, вызванных школьным обучением [37]. Механизм рефлексии обеспечивает доминирующее положение образа «Я» в структурно-содержательном блоке внутреннего мира.

Процесс восприятия утрачивает доминирующее положение, которое он занимал на эмоционально-речевом этапе. Младшие школьники не обладают навыком проведения систематического анализа воспринимаемых свойств объекта — восприятие, в первую очередь, определяется особенностями самого предмета (окраской, величиной и формой). Особое значение для развития детской картины мира имеет развитие образов-представлений о пространстве и времени, поскольку данные понятия относятся к числу ведущих категорий научной картины мира. Восприятие пространства характеризуется усвоением систематизированных знаний о единицах его измерения, словесным обозначением пространственных свойств и отношений предметов и развитием навыков ориентировки в пространстве. Особенностью восприятия времени является то, что ребенок достаточно точно воспринимает отрезки времени, связанные с систематическим выполнением учебной работы. К концу первого класса дети овладевают количественными характеристиками времени, а временные ориентиры, которыми они пользуются, могут быть разделены на четыре группы: 1) явления природы,

изменения, связанные с временами года; 2) события в семье ребенка, в семье его друзей и знакомых; 3) события в жизни школы; 4) события большого общественного значения, крупные календарные даты [27, 71–72]. Развитие представлений о времени важно и в отношении становления субъективного времени (прошлого, настоящего и будущего) младшего школьника: категория психологического времени является одним из системообразующих элементов внутреннего мира человека.

Память является вторым (после мышления) познавательным процессом, определяющим развитие внутреннего мира младшего школьника. Структурно-содержательный блок, становящийся ведущим на когнитивном этапе развития, получает из внешнего мира огромное количество требующей сохранения информации о самых разных объектах и явлениях действительности. Развитие памяти в младшем школьном возрасте связано, во-первых, с осознанием ребенком особой мнемической задачи; во-вторых — с интенсивным формированием приемов запоминания учебного материала; в-третьих — с развитием всех процессов (запоминанием, сохранением, воспроизведением) и видов (кратковременной, долговременной и оперативной) памяти. Под влиянием обучения память младших школьников развивается в двух направлениях: 1) усиливается роль словесно-логического запоминания; 2) появляется возможность сознательного контроля процессов запоминания, воспроизведения и припоминания [26].

Специфика учебной деятельности определяет преимущественное развитие у младших школьников репродуктивного типа воображения, ориентированного на переработку образов действительности. Первоначально такое изменение образов носит случайный и малооправданный характер, но по мере усвоения информации об объектах трансформации образов становятся более аргументированными и логичными — когнитивный блок внутреннего мира постепенно подчиняет себе блок эмоционально-динамический. Развитие воображения характеризуется формированием произвольности воображения; увеличением разнообразия сюжетов; преобразованием качеств и отдельных сторон предметов и персонажей; созданием новых образов; появлением способности предвосхищения последовательных моментов преобразования одного состояния в другое; появлением способности управления сюжетом [27]. Воображение играет важную роль в развитии внутреннего мира ребенка, позволяя ему выходить за пределы практического личностного опыта, преодолевать нормативность социального пространства, активизировать развитие различных качеств личности и стимулировать формирование образно-знаковых систем.

В основе первичной социализации, начавшейся с момента поступления ребенка в школу, лежит процесс наполнения его внутреннего мира определенными моральными нормами. Процесс воспитания становится на данном этапе онтогенеза одним из ведущих факторов развития детского внутреннего мира: младший школьник достаточно дифференцированно постигает нормы поведения, выработанные обществом — возраст 7–8 лет является сензитивным периодом усвоения моральных норм, ребенок психологически готов к пониманию их смысла, а также к повседневному их выполнению (формируется относительная моральная устойчивость личности). Указанные нормы определяют особенности его поведения, специфику отношений с окружающими людьми и служат основой для развития в будущем ценностного блока внутреннего мира — системы ценностных ориентаций личности.

Поведение ребенка начинают определять значения когнитивных образов-представлений, свойственные структурно-содержательному блоку внутреннего мира. Младший школьник получает возможность сдерживать некоторые эмоции и выражать негативные эмоции по отношению к своим сверстникам в форме вербальных, а не эмоционально-моторных проявлений, характерных для эмоционально-динамического блока. Устойчивые формы поведения образуют структуру, в которую входят: овладение определенными формами поведения, упражнение в данных формах поведения, наличие соответствующей мотивации, сформированная потребность действовать в соответствии с усвоенными нормами, а также наличие образцов и идеалов. В данном возрасте продолжается развитие высших чувств: моральных, эстетических и социальных, но их отличает известная «зыбкость», выражающаяся в непостоянстве нравственных оценок тех или иных событий (что свидетельствует о несформированности у младшего школьника ценностного блока) [27].

Особое значение для формирования внутреннего мира младшего школьника имеет его общение в семье и школьном коллективе, определяющее развитие образа Другого. В школе образуется широкая система отношений: возникают межличностные связи, формируется общественное мнение, появляется взаимная требовательность и взаимная оценка, возникает достаточно устойчивое чувство симпатии к сверстнику — все это приводит к возрастанию социальной активности образа «Я» младшего школьника и расширяет систему его образов-представлений о Другом человеке (в частности, учителе и сверстнике). Общение приводит к повышению уровня социальной активности ребенка, появлению внимания к людям, развитию умения сотрудничать с людьми и ориентироваться

в их взаимоотношениях, а также формированию организаторских способностей. Дружба младших школьников в большинстве случаев основывается на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов, а их сознание еще не достигло того уровня, когда мнение сверстников начинает служить критерием оценки самого себя. Образ сверстника отличается определенной противоречивостью — в нем наблюдается как привязанность к сверстнику и соперничество по отношению к нему. Притязание на признание среди сверстников проявляется в первую очередь в учебной деятельности и проявляется в двух планах: «быть как все» (обуславливается необходимостью овладения общеобязательными навыками и знаниями, правилами поведения и недостаточным опытом поведения в различных жизненных ситуациях) и «быть лучше всех» (проявляется в готовности как можно быстрее выполнить задание или решить задачу). Главное место в образе Другого занимает у младших школьников образ учителя, авторитет которого определяется не столько его личностными качествами, сколько общей социальной ситуацией развития ребенка в данном возрасте [15, 208–211].

Особенности развития внутреннего мира в младшем школьном возрасте представлены в наших совместных работах с аспирантом Л. А. Александровой [1; 2]. Особое значение для организации эффективного образовательного пространства школы имеет раскрытие возрастнo-половой специфики развития внутреннего мира детей младшего школьного возраста. Знание возрастнo-половых различий в развитии внутреннего мира младших школьников выступает основой осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в процессе их обучения и воспитания.

Исследование возрастнo-половых особенностей онтогенеза внутреннего мира младших школьников. проводилось в течение 2009–2011 гг. на базе общеобразовательных школ № 316, № 303 и № 351 (г. Санкт-Петербург). Общий объем выборки составил 255 человек (младшие школьники — 195 испытуемых (96 мальчиков и 99 девочек); подростки — 60 испытуемых (29 мальчиков и 31 девочка)). Для определения возрастнo-половых особенностей онтогенеза внутреннего мира младших школьников использовались методы экспериментальной психосемантики (семантический дифференциал (СД) Ч. Осгуда), методика «Ценностные ориентации Рокича», многофакторный личностный опросник Кеттелла, методика Рене Жиля и методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

В младшем школьном возрасте нами было выделено две фазы: 1) дети 7–8 лет; 2) дети 9–10 лет (данные эмпирических исследо-

ваний подтвердили правомерность и необходимость выделения данных фаз внутри младшего школьного возраста). Для определения возрастно-половых особенностей онтогенеза внутреннего мира младших школьников было проведено сравнение выборок мальчиков (7–8 лет) и девочек (7–8 лет) младшего школьного возраста, а также выборок мальчиков (9–10 лет) и девочек (9–10 лет) младшего школьного возраста.

Факторная структура внутреннего мира выборки мальчиков младшего школьного возраста (7–8 лет) состоит из трех факторов, доля дисперсии которых составляет 50%, что можно считать приемлемым результатом. Фактор 1 (информативность 28%) образован переменными «жизнь» («оценка» СД, 0,87), «мир» («оценка» СД, 0,87), «я как школьник» («оценка» СД, 0,84), «мальчик» («оценка» СД, 0,82) и «Я» («оценка» СД, 0,79) — это фактор значимости представлений о себе как о мальчике — школьнике (половой и социальный аспект «образа Я») для оценки своей жизни, а также различных объектов и явлений действительности. Фактор 2 (информативность 12%) образован на положительном полюсе переменными «широта взглядов» (0,65), «смелость в отстаивании своего мнения» (0,64); на отрицательном полюсе — «исполнительность» (-0,80), «жизнерадостность» (-0,67) и «высокие запросы» (-0,61) и может быть интерпретирован как фактор недостаточной сформированности чувства ответственности по отношению к результатам своей деятельности. Выделение данного фактора имеет большую практическую значимость для воспитания младших школьников, так как центральная линия развития в данном возрасте определяется конфликтом «трудолюбие — неполноценность», внутренней основой которой, вероятно, выступает выявленная нами соответствующая особенность внутреннего мира младшего школьника. Фактор 3 (информативность 10%) образован на положительном полюсе переменными «жизненная мудрость» (0,70) и «материально обеспеченная жизнь» (0,67); на отрицательном полюсе — «свобода» (-0,73), «счастье других» (-0,67) и «счастье семейной жизни» (-0,62) и является фактором прагматической и эгоистической ориентированности внутреннего мира.

Факторная структура внутреннего мира выборки девочек младшего школьного возраста (7–8 лет) состоит из трех факторов, доля дисперсии которых составляет 50%, что можно считать приемлемым результатом. Фактор 1 (информативность 22%) образован переменными «мир» («сила» СД, 0,76), «жизнь» («сила» СД, 0,75), «жизнь» («активность» СД, 0,75), «девочка» («активность» СД, 0,72) и «мир»

(«активность» СД, 0,69) и выступает фактором глубинной значимости «обобщенного образа предметного мира». Центральное место в данном компоненте внутреннего мира девочек занимает конструкт «жизнь». Специфика представленности конструктов «жизнь» («активность» СД), «девочка» («активность» СД) и «мир» («активность» СД) во внутреннем мире испытуемых отражает процесс активного формирования у девочек (7–8 лет) структурного компонента «обобщенный образ предметного мира». Фактор 2 (дисперсия 18%) образован переменными «мой характер» («оценка» СД, 0,80), «Я» («оценка» СД, 0,76), «родители» («оценка» СД, 0,70), и «профессия» («оценка» СД, 0,70) и может считаться фактором позитивной эмоциональной оценки собственной психики у девочек младшего школьного возраста. Фактор 3 (дисперсия 10%) образован на положительном полюсе переменной «непримиримость к недостаткам» (0,64); на отрицательном полюсе — «честность» (-0,67) и «чуткость» (-0,64) и может быть интерпретирован в качестве фактора недостаточной личностной зрелости у девочек младшего школьного возраста. Выявление данного фактора имеет большое практическое значение, поскольку позволяет определить основные направления развивающей и коррекционной работы (акцент на развитие внимания к психологическому состоянию другого человека, формирование нравственных качеств и установки на достижение значимых результатов в различных видах деятельности) с младшими школьницами 7–8 лет.

Применение метода t-критерий Стьюдента для независимых выборок для сравнения достоверности разницы средних в показателях мальчиков (7–8 лет) и девочек (7–8 лет) младшего школьного возраста показывает, что факторные структуры внутреннего мира испытуемых достоверно различаются по всем важнейшим переменным, входящим в их состав ($p < 0,05$). Данный факт является доказательством существования возрастано-половых различий между указанными группами младших школьников [2]

Факторная структура внутреннего мира выборки мальчиков младшего школьного возраста (9–10 лет), состоит из трех факторов, доля дисперсии которых составляет 55%, что можно считать хорошим результатом. Фактор 1 (информативность 23%) образован переменными «Я» («активность» СД, 0,79), «Я» («оценка» СД, 0,76), «я как школьник» («активность» СД, 0,75) и «мир» («активность» СД, 0,73) и может быть обозначен в качестве фактора начала изменений «образа Я» у мальчиков младшего школьного возраста (9–10 лет). В первую очередь, изменение «образа Я» у мальчиков связано с из-

менением внутреннего отношения к социальному статусу школьника. Фактор 2 (дисперсия 19%) образован переменными «учитель» («активность» СД, 0,77), «учитель» («оценка» СД, 0,77) и «школа» («оценка» СД, 0,73) и выступает фактором эмоциональной значимости фигуры учителя для мальчиков данного возрастного этапа. Обращает на себя внимание, что для мальчиков младшего школьного возраста (7–8 лет) фигура учителя не была значима, что противоречит имеющимся в современной психологической науке данным о первостепенном значении фигуры учителя для детей младшего школьного возраста. Фактор 3 (дисперсия 13%) образован переменными «другой человек» («активность» СД, 0,83), «мой ум» («сила» СД, 0,77) и «школа» («активность» СД, 0,65) и отражает значимость интеллектуальной активности мальчиков (9–10 лет), направленной на обеспечение стабильности «обобщенного образа предметного мира» и интегрального образа Другого человека.

Факторная структура внутреннего мира выборки девочек младшего школьного возраста (9–10 лет), состоит из трех факторов, доля дисперсии которых составляет 51%, что можно считать приемлемым результатом. Фактор 1 (информативность 25%) образован переменными «Я» («активность» СД, 0,81), «Я» («оценка» СД, 0,81), «жизнь» («активность» СД, 0,81) и «мой ум» («оценка» СД, 0,77) и может быть назван фактором доминирующего стабильного значения интегрального «образа-Я» во внутреннем мире девочек младшего школьного возраста (9–10 лет). Обращает на себя внимание значимость для девочек указанного возраста, как интегрального «образа-Я», так и его отдельных элементов, среди которых впервые появляется конструкт «мое тело». Причиной появления данного конструкта в «образе-Я» является, вероятно, начало анатомо-физиологических изменений организма девочек. В норме девочки оценивают происходящие с их телом анатомо-физиологические изменения позитивно. Фактор 2 (информативность 12%) образован переменными «жизнь» («сила» СД, 0,79), «я как школьник» («сила» СД, 0,76) и «мир» («сила» СД, 0,75) может быть интерпретирован как фактор значимости представлений девочки (9–10 лет) о себе как школьнице при оценке своей жизни и мира, в целом. У девочек младшего школьного возраста позиция учащегося, с одной стороны, сохраняется дольше, чем у мальчиков; с другой — обладает для них большей психологической значимостью (конструкт «я как школьник» у девочек связан со шкалой «сила» СД; у мальчиков — «оценка» СД). Фактор 3 (дисперсия 11%) образован переменными «жизненная мудрость» (-0,71)

и «непримиримость к недостаткам» (-0,64) — фактор недостаточного осознания девочками ценности объективной оценки себя и других людей. Отсутствие субъективной значимости данных ценностей во внутреннем мире девочек младшего школьного возраста (9–10 лет) связано, по всей видимости, с недостатком у них жизненного опыта.

Применение метода t-критерий Стьюдента для независимых выборок для сравнения достоверности разницы средних в показателях мальчиков (9–10 лет) и девочек (9–10 лет) младшего школьного возраста показывает, что факторные структуры внутреннего мира испытуемых достоверно различаются по всем важнейшим переменным, входящим в их состав ($p < 0,05$). Данный факт является доказательством существования возрастно-половых различий между указанными группами младших школьников [2].

Таким образом, данное исследование выявило существование возрастно-половых особенностей развития внутреннего мира в двух фазах младшего школьного возраста. Возраст-половые особенности в развитии внутреннего мира мальчиков (7–8 лет) и девочек (7–8 лет) младшего школьного возраста в структурном и содержательном отношении состоят в следующем: 1) в структурном отношении внутренний мир мальчиков характеризуется следующей иерархией компонентов: «обобщенный образ предметного мира» (ведущее значение принадлежит конструктам «жизнь» и «мир»), «образ-Я» (ведущее значение принадлежит конструкту «я как школьник») и «образ Другого» (ведущее значение принадлежит конструкту «счастье других»); иерархия компонентов у девочек: «образ-Я» (ведущее значение принадлежит конструкту «мой характер»), «обобщенный образ предметного мира» (ведущее значение принадлежит конструктам «жизнь» и «мир») и «образ Другого» (ведущее значение принадлежит конструкту «родители»); 2) в содержательном отношении: а) в «образе-Я» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «интегральный образ Я» и меньшей позитивностью — конструкт «мое тело»; большей субъективной значимостью — конструкты «мое тело», «я как школьник» и «мой характер»; б) в «образе Другого» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «мальчик» и меньшей позитивностью — конструкты «родители» и «девочка»; большей субъективной значимостью — конструкт «родители»; большей стабильностью конструкт «мальчик», меньшей стабильностью конструкт «девочка»; в) в «обобщенном образе предметного мира» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конс-

трукт «смерть»; большей субъективной значимостью — конструкты «профессия», «жизнь» и «мир».

Возрастно-половые особенности в развитии внутреннего мира мальчиков (9–10 лет) и девочек (9–10 лет) младшего школьного возраста: в структурном и содержательном отношении состоят в следующем: 1) в структурном отношении внутренний мир мальчиков характеризуется следующей иерархией компонентов: «образ-Я» (ведущее значение принадлежит конструкту «интегральный образ Я»), «образ Другого» (ведущее значение принадлежит конструкту «учитель») и «обобщенный образ предметного мира» (ведущее значение принадлежит конструкту «школа»); иерархия компонентов у девочек — «образ-Я» (ведущее значение принадлежит конструкту «интегральный образ Я»), «обобщенный образ предметного мира» (ведущее значение принадлежит конструктам «жизнь» и «мир») и «образ Другого» (ведущее значение принадлежит конструкту «непримиримость к недостаткам других людей»); 2) в содержательном отношении: а) в «образе-Я» у мальчиков, по сравнению с девочками, меньшей позитивностью обладает конструкт «мой ум»; меньшей субъективной значимостью — конструкт «мой ум»; большей стабильностью — конструкт «интегральный образ Я»; б) в «образе Другого» у мальчиков, по сравнению с девочками, меньшей позитивностью обладают конструкты «учитель», «родители» и «девочка»; большей субъективной значимостью — конструкт «родители»; меньшей стабильностью — конструкт «девочка»; в) в «обобщенном образе предметного мира» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «смерть» и меньшей позитивностью — конструкты «школа», «профессия» и «жизнь»; меньшей стабильностью — конструкт «школа».

Материалы проведенного исследования показывают, что учет возрастно-половых особенностей развития внутреннего мира в младшем школьном возрасте является важной составляющей эффективной организации образовательного пространства младших школьников.

Заключение

Внутренний мир человека можно определить в качестве интегрального психического образования, фиксирующего в системе субъективных значений образов самосознания, общения и деятельности существующую у человека модель действительности, которая определяет специфику проявления его внутренней и внешней активности. Младший школьный возраст необходимо разделять на две фазы (первая — дети 7–8 лет; вторая — дети 9–10 лет), поскольку данный возраст

не является однородным с точки зрения развития внутреннего мира детей. Особенности внутреннего мира младших школьников 7–8 лет состоят в следующем: 1) в структурном отношении внутренний мир мальчиков характеризуется следующей иерархией компонентов: «обобщенный образ предметного мира», «образ-Я» и «образ Другого»; иерархия компонентов у девочек: «образ-Я», «обобщенный образ предметного мира» и «образ Другого»; 2) в содержательном отношении: а) в «образе-Я» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «интегральный образ Я» и меньшей позитивностью — конструкт «мое тело»; большей субъективной значимостью — конструкты «мое тело», «я как школьник» и «мой характер»; б) в «образе Другого» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «мальчик» и меньшей позитивностью — конструкты «родители» и «девочка»; большей субъективной значимостью — конструкт «родители»; большей стабильностью конструкт «мальчик», меньшей стабильностью конструкт «девочка»; в) в «обобщенном образе предметного мира» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «смерть»; большей субъективной значимостью — конструкты «профессия», «жизнь» и «мир».

Возрастно-половые особенности в развитии внутреннего мира младших школьников 9–10 лет состоят в следующем: 1) в структурном отношении внутренний мир мальчиков характеризуется следующей иерархией компонентов: «образ-Я», «образ Другого» и «обобщенный образ предметного мира»; иерархия компонентов у девочек — «образ-Я», «обобщенный образ предметного мира» и «образ Другого»; 2) в содержательном отношении: а) в «образе-Я» у мальчиков, по сравнению с девочками, меньшей позитивностью обладает конструкт «мой ум»; меньшей субъективной значимостью — конструкт «мой ум»; большей стабильностью — конструкт «интегральный образ Я»; б) в «образе Другого» у мальчиков, по сравнению с девочками, меньшей позитивностью обладают конструкты «учитель», «родители» и «девочка»; большей субъективной значимостью — конструкт «родители»; меньшей стабильностью — конструкт «девочка»; в) в «обобщенном образе предметного мира» у мальчиков, по сравнению с девочками, большей позитивностью обладает конструкт «смерть» и меньшей позитивностью — конструкты «школа», «профессия» и «жизнь»; меньшей стабильностью — конструкт «школа».

Современная психологическая наука располагает богатым арсеналом технологий, обеспечивающих развитие и коррекцию раз-

личных компонентов внутреннего мира детей младшего школьного возраста.

Личностно-ориентированная технология формирования картины окружающего мира у младших школьников раскрыта Л. И. Буровой. При её разработке данным автором выделены следующие основные позиции: ученик в процессе формирования картины мира рассматривается как субъект учения и жизнедеятельности; междисциплинарная деятельность ученика и учителя совместна, взаимосвязана и имеет творческий характер; формирование у младших школьников картины мира строится на основе активизации, расширения, корректировки, интеграции их субъектного опыта; приемы и методы изучения природы и общества вариативны, выбираются самими обучающимися, исходя из их природных когнитивных особенностей и направлены на развитие наблюдательности, воображения, логичности суждений и речи [5].

Другие технологии, посвященные формированию различных составляющих внутреннего мира младшего школьника, приведены в сборнике «Современные образовательные технологии и их роль в развитии личности младших школьников» (формирование нравственных ценностей обучающихся начальной школы средствами информационно-коммуникационных технологий; воспитание ценностного отношения к здоровому образу жизни у младших школьников во внеклассной работе; социальный проект как один из способов формирования самосознания младших школьников и т. д.) [31], а также работах ведущих современных психологов и педагогов, занимающихся проблемами обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста: Кондратьева Н. В. (развитие творческих способностей младших школьников) [13]; Криницына А. В. (культурологические, эстетические и психолого-педагогические технологии организации самопознания младшего школьника) [14]; Виноградова, Н. Ф. (экологическое воспитание младших школьников) [6]; Горьковая И. А. (онлайн-игра как способ преодоления кризиса в разные возрастные периоды) [8]; Швалева Н. М. (психолого-педагогические основы построения среды личностного развития и саморазвития школьника в системе инновационного образования) [34; 35] и Чернецкая Н. И. (принципы развития творческого мышления школьников) [33].

Знание возрастных, половых и социальных особенностей развития внутреннего мира младших школьников является основой для организации их обучения, воспитания и развития.

Литература

1. *Александрова Л. А., Медведев Д. А.* Онтогенез внутреннего мира в младшем школьном возрасте // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал, июнь 2011, АРТ 1603 <http://www.emissia.org/offline/2011/1603.htm> Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588 (дата обращения 04.12.18).
2. *Александрова Л. А., Медведев Д. А.* Возрастно-половое развитие внутреннего мира младших школьников // Вестник Северного (Арктического) Федерального Университета: научно-практический рецензируемый журнал. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2012. № 1. С. 127–133.
3. *Березина Т. Н.* Многомерная психика. Внутренний мир личности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 319 с.
4. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.: Изд-во Международ. пед. академии, 1995. 209 с.
5. *Бурова Л. И.* Развитие личности младшего школьника в процессе формирования естественнонаучной картины мира. М.: Просвещение. 1999. 124 с.
6. *Виноградова Н. Ф.* Экологическое воспитание младших школьников: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1990. 275 с.
7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 502 с.
8. *Горьковая И. А.* Онлайн-игра как способ преодоления кризиса в разные возрастные периоды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 41–52.
9. *Гребенникова Е. А., Медведев Д. А.* Онтогенез внутреннего мира подростков-сирот, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал, октябрь 2011, АРТ 1663 URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1663.htm>. Гос.рег. 0421000031. ISSN 1997-8588 (дата обращения 04.12.18).
10. *Гребенникова Е. А., Медведев Д. А.* Характеристика внутреннего мира подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 64–68.
11. *Губин В. А., Медведев Д. А.* Современная психопедагогика: взгляд на проблему личностно-ориентированного обучения через призму человеческой субъективности // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск: ОмАМВД России. 2006. № 1. С. 52–60.
12. *Давыдов В. В.* Виды общения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
13. *Кондратьева Н. В.* Развитие творческих способностей младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. L-LI междунар. науч.-практ. конф. № 3–4(50). Новосибирск: СибАК, 2015. 110 с.

14. *Креницына А. В.* Культурологические, эстетические и психолого-педагогические технологии организации самопознания младшего школьника // Современные представления о творческом развитии личности в свете гуманистической парадигмы образования. М.: ИХО РАО, 2010. С. 109–119.
15. *Крутецкий В. А.* Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Просвещение, 1994. С. 208–211.
16. *Мальшева Д. С., Медведев Д. А.* Внутренний мир беременных женщин различных возрастов: опыт сравнительного анализа // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. СПб., 2016. № 2. С. 75–84.
17. *Мальшева Д. С., Медведев Д. А.* Психолого-педагогическая характеристика внутреннего мира девушек раннего юношеского возраста // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск. 2016. № 2 (56). С. 48–52.
18. *Мальшева Д. С., Медведев Д. А.* Особенности развития внутреннего мира беременных раннего юношеского возраста // Человеческий капитал. М., 2017. № 2. С. 47–49.
19. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Педагогика, 1983. 302 с.
20. *Медведев Д. А.* Онтогенез вербального отражения действительности: автореф. дис ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 50 с.
21. *Медведев Д. А.* Психологическая концепция вербального отражения действительности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки: научный журнал. СПб., 2006. № 7 (15). С. 102–113.
22. *Медведев Д. А.* Развитие вербального отражения действительности на зрелых этапах онтогенеза // Вестник Поморского университета. Архангельск, 2006. № 2 (10). С. 90–99.
23. *Медведев Д. А.* Периодизация развития вербального отражения действительности в онтогенезе // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Приложение № 17. Ростов на Дону. РГУ. 2007. № 5. С. 82–91.
24. *Медведев Д. А.* Онтогенез внутреннего мира человека: этап субъективного мироздания // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 167. С. 25–35.
25. *Медведев Д. А.* Дифференциальная психология внутреннего мира человека: гендерный аспект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. № 158. С. 5–14.
26. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М.: Роспедагенство, 1996. 372 с.
27. *Попова М. В.* Психология растущего человека: краткий курс возрастной психологии. М.: Просвещение, 2002. 124 с.
28. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки

- России 09.07.2017) URL:https://informatio.ru/news/education/middledu/novyy_obrazovatelnyy_standart_fgos_budet_prinyat/ (дата обращения 03.12.2018).
29. Психическое развитие младших школьников / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 168 с.
 30. Сафронов А. С., Медведев Д. А. Психолого-педагогическая характеристика внутреннего мира работников железнодорожного транспорта // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 2 (73). С. 92–98.
 31. Современные образовательные технологии и их роль в развитии личности младших школьников: сборник материалов научно-практической конференции. Череповец: Изд-во Череповецкий филиал АОУ ВО ДПО «ВИРО», 2011. 147 с.
 32. Фара М. Г., Медведев Д. А. Психогенная детерминация невротических расстройств у школьников Республики Йемен // Вестник Поморского университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2010. № 2. С. 159–165.
 33. Чернецкая Н. И. Принципы развития творческого мышления школьников на основе его интегральной концепции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2012. Т. 12. Вып. 1. С. 76–79.
 34. Швалева Н. М. Психолого-педагогические основы построения среды личностного развития и саморазвития школьника в системе инновационного образования // Вестник ПГЛУ. 2009. № 3. С. 325–329.
 35. Швалева Н. М., Тырсыкова А. Д. Переживание психологического благополучия как приоритетное направление деятельности психолога-практика // Sworld: сборник науч. трудов. М., 2013. С. 76–82.
 36. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Педагогика, 1974. 216 с.



РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Обращение к результатам исследований мышления второй половины прошлого века стало актуальным для настоящего времени, во-первых, потому, что существенно изменились факторы, влияющие на формирование мышления учащихся. К ним относится и изменение содержания школьного образования в XXI веке, и интенсивное развитие новых технологий передачи информации, и внедрение в школах новых средств оценки и контроля усвоения знаний и др. Во-вторых, развивающееся в системе образования психологическое сопровождение предполагает опору на историю развития любого вопроса, в том числе и на данные, характеризующие мышление учащихся прошлого века. Это важно для осмысления и понимания тех психологических особенностей, которые психологи диагностируют у современных школьников. В-третьих, в XXI веке в отечественных исследованиях по психологии образования произошли явные изменения в сторону изучения отношений, личностных характеристик участников образовательного процесса и психологии образовательной среды. Исследования особенностей развития познавательной деятельности учащихся минимизировались. В последние несколько лет актуализировался вопрос о психологическом сопровождении собственно учебной деятельности. В связи с этим возникает необходимость обратиться к познавательным характеристикам учащихся, в том числе, и к особенностям мышления.

Исследования, посвященные изучению мышления учащихся во второй половине XX века, могут быть условно объединены и проанализированы по следующим направлениям:

- раскрывающие качественные характеристики различных стороны мыслительного процесса (операций, форм, видов и т. п.);
- доказывающие влияние целенаправленных программ развития мышления на его изменения;
- ориентированные на выявление возрастной динамики мышления.

Результаты, раскрывающие качественные характеристики различных сторон мыслительного процесса (операций, форм, видов и т. п.)

В рассматриваемый период получено достаточно много важных результатов в отношении развития и формирования умственной деятельности школьников. Учитывая тот факт, что советское школьное образование в 50-х и особенно 60-х годах высоко оценивалось во всем мире, эти результаты, безусловно, заслуживают внимания. Однако их систематизация и обобщение затрудняется разноплановостью исследований, терминологическими разночтениями и представлением результатов в описательной форме. Единственной серьезной работой, в которой была сделана попытка обобщить результаты этих исследований, является книга М. Н. Шардакова «Мышление школьника». Изданная в 1963 году, спустя два года после смерти автора, она охватывает исследования 40-х и 50-х годов. Несмотря на продолжение этих исследований в 60-х и даже 70-х годах дальнейших попыток их систематического анализа и обобщения нам обнаружить не удалось. Однако анализ исследований мышления школьников, выполненных в период от 50-х до 70-х годов в русле педагогической психологии, необходим и для понимания причин перехода от описательного к нормативно-диагностическому подходу в изучении умственного развития школьников, произошедшего в конце 60-х годов, и для более глубокого понимания изменений в мышлении и интеллекте учащихся, вызванных в последующие десятилетия реформированием системы образования и изменениями образовательной среды.

Проведенный нами анализ позволил выявить ряд существенных особенностей усвоения понятий и овладения учащимися мыслительными операциями, которые установлены авторами этих исследований в русле психологии обучения.

Во-первых, в большинстве этих исследований подчеркивается высокий уровень владения *речью* как условие реализации и фактор развития мышления. В отличие от мышления младших школьников, которое часто опирается на наглядный материал, в словесно-понятийном теоретическом мышлении учащихся средних и старших классов существенно возрастает роль внутренней речи как инструмента обдумывания, прогнозирования результата и предварительного формулирования вывода, выражаемого затем в устной или письменной речи. Соответственно, уровень развития устной и письменной речи также составляет существенное условие развития и функциони-

рования мышления. Чем более точна и ясна речь, тем выше уровень мышления (Шардаков М. Н., 1963).

Во-вторых, в качестве существенной характеристики мышления школьников в этих исследованиях выделяется *осознанность* собственных мыслительных процессов. Осознание мыслительных процессов развивается на всем протяжении школьного обучения. Уже младшие школьники хорошо осознают отдельные стороны своего мышления. По данным М. Н. Шардакова, ученики IV класса достаточно ясно осознают течение таких процессов мышления, как движение мысли от единичного к общему и от общего к единичному. При этом, однако, если содержанием мышления оказывается новый и трудный материал, то мысль направляется главным образом на содержание, а не на осознание умственного процесса (там же, с. 29–30). Развитие осознания собственных мыслительных процессов (в современной терминологии, развитие метакогнитивных аспектов мышления) особенно заметно проявляется в подростковом возрасте. По данным М. М. Вахрушева (1958), почти все школьники VI класса (12–13 лет) осознают формальные структуры дедуктивных умозаключений как таковые, независимо от содержания мышления, и осознанно пользуются дедукцией и индукцией. В отличие от контекстно-зависимой логики младших школьников, подростки демонстрируют подлинно формальную логику, свободную от содержания. Развитию осознания мыслительных процессов способствует организация школьного обучения. В методиках преподавания всех школьных предметов, начиная с младших классов, отводилась важная роль постановке учителем специальных вопросов перед учеником, побуждающих к осознанию совершаемых им мыслительных операций в процессе овладения новым знанием. Сохранилась ли важная роль таких вопросов в современной массовой школе, ориентированной на скорее на результат, чем на процесс (тесты знаний, ЕГЭ и т. д.) и на получение и использование готовых знаний, легко добываемых на различных электронных ресурсах? И какие иные средства развития метакогниции применяются в наше время?

В-третьих, в анализируемых исследованиях большое место уделяется вопросу о *единстве образного и словесно-понятийного* в мышлении школьников. Восприятия и представления составляют чувственную основу, на которой у школьников формируются понятия. Роль представлений в формировании исторических понятий у подростков исследовалась А. З. Редько (1950), З. П. Басмановой (1954), Е. И. Овсянкиной (1958) и др. Близкие данные о соотношении

образного и понятийного в мышлении были получены А. Д. Виноградовой (1958) при изучении преобразования учащимися VII и X классов геометрических фигур и тел. Образное способствует усвоению обобщенных понятийных знаний (понятий «четыреугольник» и «многогранник») при достаточной *вариативности* образного, вследствие чего оно наряду с функцией опоры начинает выполнять функцию конкретизации обобщенного, понятийного. При должной учебной работе к концу подросткового возраста происходит своего рода уравнивание образного и словесно-понятийного в мышлении учащихся — необходимое условие предотвращения расширения и сужения объема формируемых понятий, а также эффективного использования теоретических знаний в практической деятельности (конструировании, выполнении лабораторных работ, техническом рисовании и т. д.).

Мы описали результаты исследований, дающих общие характеристики мыслительной деятельности, но во второй половине XX века очень интенсивно проводилось изучение различных сторон мышления (мыслительных операций, видов мышления обучаемости, умственных действий, переноса, видов умозаключений и т. п.) при изучении различных учебных предметов. Сколь глубоко и всесторонне изучалось мышление можно рассмотреть на примере процесса умозаключения в младшем и среднем школьном возрасте, чему посвящен ряд работ (Д. Н. Богоявленский, 1959; М. М. Вахрушев, 1958; Н. А. Менчинская, 1956; Н. Ф. Талызина, 1957; П. А. Шеварев, 1959; М. Н. Шардаков, 1963 и др.). В них получено два важных, на наш взгляд, результата. Согласно М. Н. Шардакову, развитие дедуктивного умозаключения проходит через 5 ступеней. На *первой* ступени единичное подводится под такое общее, которое выражается в несущественных, внешних, но сильных по своему воздействию на восприятие детей признаках, что приводит учащихся к ошибочным выводам. На *второй* ступени ученики правильно объясняют отдельные случаи через дедукцию на основе закона или правила, но только тогда, когда задача ставится в наглядно данной ситуации, в практической деятельности. Младшие дети не применяют еще дедукцию к отдельным объектам, которые не включены в наглядную ситуацию или практическую деятельность. На *третьей* ступени дети начинают правильно применять дедукцию, относя единичные объекты к их роду или явления — к соответствующему закону или правилу. Однако из-за отсутствия знаний о соответствующем роде, законе или правиле, ученики действуют в соответствии с общими

понятиями, законами или правилами, но не на основе их, что выражается в нечетком (неполном или, наоборот, излишним) речевом оформлении умозаключения. *Четвертая* ступень развития дедуктивных умозаключений характеризуется тем, что умозаключения совершаются детьми на основе знания ими общего понятия, закона или правила. На *пятой* ступени развития дедуктивных умозаключений учащиеся не только правильно строят умозаключения, но и приводят другие случаи применения соответствующих понятий, законов, правил. Они также способны объяснить, как такие понятия, законы и правила были получены индуктивным путем, т. е. обнаруживают единство индуктивных и дедуктивных умозаключений в процессе решения мыслительных задач.

Второй важный результат, полученный в анализируемых исследованиях дедуктивного умозаключения, состоит в том, что учащиеся, достигшие четвертой (по классификации М. Н. Шардакова) ступени развития дедуктивных умозаключений, не всегда демонстрируют их в развернутой форме. Часто их умозаключения по типу дедукции носят *сокращенный* характер. Этот факт отмечен многими исследователями (Шеварев П. А., 1959; Шардаков М. Н., 1963; Талызина Н. Ф., 1957; Степанов А. А., 1959 и др.).

Нельзя не упомянуть о материалах комплексного исследования, проведенного в VII–X классах (13, 14, 15, 16 лет) под руководством И. В. Дубровиной (Особенности обучения и психического развития... 1988), где показаны зависимость обучения от учета возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся и зависимость уровня развития мышления школьников от организации учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется интеллектуальной и мотивационно-потребностной сферам личности, наиболее тесно связанным с учебным процессом. В работе излагаются результаты всестороннего и углубленного изучения одних и тех же школьников, начиная с VII класса и последовательно в VIII, IX и X классах (более чем 400 учащихся), проводившегося в течение 4 лет. Эксперимент осуществлялся в школах Москвы, Суздаля, Орши.

Таким образом, полученные во второй половине XX века качественные характеристики мышления создают возможность для их сопоставления с особенностями мышления современных учащихся, а значит, создают условия для более глубокого и доказательного психологического сопровождения школьников, имеющих проблемы при усвоении учебного материала.

Исследования целенаправленного формирования мышления учащихся

Рассматриваемый период (вторая половина XX века) оказался очень плодотворным в поиске путей целенаправленного формирования мышления в процессе обучения и представлен различными научными школами и группами исследований. Одна из научных школ, возглавляемая В. В. Давыдовым, дала теоретическое обоснование и экспериментальные доказательства возможности и необходимости развития теоретического мышления в процессе обучения, предлагая путь освоения предметных знаний «от абстрактного к конкретному». «Конкретные исследования показывают, — писал В. В. Давыдов, — во-первых, что в настоящее время можно вести преподавание различных дисциплин, ориентируясь на зачатки теоретического мышления у учащихся, и, во-вторых, такое преподавание, если оно проводится систематически, действительно способствует развитию у них основ теоретического мышления» (Давыдов В. В., 1981; с. 207). Организованное и проведенное в масштабах российской начальной школы обучение (В. Н. Занков, Д. Б. Эльконин), построенное на основе реализации идей В. В. Давыдова (Давыдов В. В., 1986), приводило к формированию у учащихся таких новообразований, как рефлексивность мышления, развитие логического мышления. Вероятно, эти новообразования младших школьников переносились и в подростковый возраст.

Другое направление представлено несколькими научными школами. Одна из них — научная школа Е. Н. Кабановой-Меллер, посвятившая свои исследования обоснованию и экспериментальной проверке гипотезы о возможности реализации лозунга: «учить учиться» (Кабанова-Меллер Е. Н., 1968). Основной путь, которым можно обучить учеников учиться, по данным представителей этой школы, формировать у учащихся приемы умственной деятельности. Авторы предлагают так организовывать усвоение материала, чтобы одновременно с его содержательными характеристиками учащимся предлагался и прием, с помощью которого они могут этот материал усвоить. Особое внимание в исследованиях уделялось проблеме переноса усвоенных приемов умственной деятельности и знаний на новое содержание. Доказано, что одним из условий, обеспечивающих перенос, является обобщение при усвоении знаний, приемов, умений, навыков. Авторы разработали и способы переноса. С конкретными результатами формирования приемов умственной деятельности, их переноса можно познакомиться в соответствующих публикациях (Терехова О. П., 1969; Кабанова-Меллер Е. Н., 1981; и др.)

Основываясь на результатах многочисленных исследований по формированию приемов умственной деятельности, Е. Н. Кабанова-Меллер (1968) предлагает показатели умственного развития учащихся как результат развивающего обучения: самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы, нахождение учеником новых приемов учебной работы, применение знаний на все более отдаленном содержании, нахождение приемов абстрактного и конкретного мышления и как общий показатель — изменение стиля умственной деятельности.

Это направление оказалось очень актуальным и дало толчок к поиску различных путей формирования умственных действий. В частности, в РГПУ им. А. И. Герцена возникла научная школа под руководством А. И. Раева, которая предлагала пути управления формированием общих умственных действий: анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации, переноса, планирования и др. В исследованиях этой школы у учащихся усвоение учебного материала осуществлялось при организации осознания тех общих умственных действий, которые они при этом совершают. Школьник подводился к самостоятельному формулированию тех мыслительных операций, которые он совершает в процессе сравнения, анализа, классификации и т. д. (Раев А. И., 1972).

Целенаправленному развитию мышления учащихся в процессе обучения посвящен ряд теоретико-экспериментальных исследований, в которых предлагались пути развития мышления через проблемное обучение. Суть такой организации обучения — создание проблемных ситуаций, их осознание, принятие и разрешение в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности учащихся. В рамках этих исследований изучались условия и правила создания проблемных ситуаций, их виды и типы, отношение учащихся к проблемной ситуации. Обобщение результатов исследований в этом направлении представлено в монографии Матюшкина А. М. (1972).

Таким образом, во второй половине XX века сформировалось несколько научных школ и исследовательских проектов, направленных на изучение мышления учащихся в условиях его целенаправленного развития в процессе обучения. Объединяла их идея деятельности и, в частности, его постулат о том, что через деятельность и в деятельности могут быть сформированы желаемые психические новообразования. Одновременно через экспериментальную проверку соответствующих гипотез реализовывался один

из принципов развивающего обучения: при целенаправленном формировании психических процессов, свойств можно способствовать изменениям в актуальном уровне развития, ориентируясь на его потенциал.

Исследования, ориентированные на выявление возрастной динамики мышления

Этот вид исследований мышления стал особенно интенсивно проводиться в последней четверти XX века в связи с адаптацией и стандартизацией интеллектуальных тестов и их доступностью. Здесь сложно выделить определенные научные школы, поэтому дадим аннотации некоторых из исследований этого направления.

По данным Л. И. Тепловой (1998), проводившей изучение мышления подростков с помощью группового интеллектуального теста (ГИТ) Дж. Ваны и с помощью авторского теста «Умственное развитие (УР) младшего подростка» установлено: типичными возрастными особенностями УР младшего подростка являются интенсивное формирование мышления по аналогии и снижение темпа формирования операции классификации; обобщение менее всего подвержено изменениям и находится на первом, низком (по сравнению с другими мыслительными операциями) этапе развития; доминирующее влияние математики на УР учащихся 5-х классов обуславливает большую представленность абстрактных понятий в содержании их мышления и более высокий (по сравнению с учащимися 3-х классов) уровень сформированности умения оперировать этими понятиями; специфика умственного развития детей этого возраста заключается в гетерохронности развития умственных действий, в разной степени освоенности учебного содержания, в еще существующей непрочности логических связей между научными понятиями.

Использование детского варианта тестов Д. Векслера и теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена позволило В. В. Назаровой установить следующие особенности мышления учащихся: в структуре интеллекта учащихся 6 и 9 класса преобладают вербальные компоненты над невербальными (соответствующие средние показатели в 6 классе — 104,57 и 97,1, в 9 классе — 106,64 и 102,3); от младшего школьного к старшему подростковому возрасту происходит планомерное развитие вербального интеллекта и снижение темпов развития невербального; учащиеся с более высоким уровнем общего, вербального и невербального интеллекта характеризуются более высокими показателями интеллектуального развития, когнитив-

ной дифференцированности и полнезависимости, чем школьники противоположных групп, что характерно для всех обследованных возрастных групп, т. е. учащихся 3, 6, 9 классов (Назарова В. В., 2001).

В исследовании Ж. А. Балакшиной, проведенном с учащимися 11–14 лет с помощью теста Векслера, установлены следующие особенности мышления: показатели невербального интеллекта доминируют над показателями вербального интеллекта, с возрастом соотношение между ними изменяется в сторону выравнивания; уже к 11 годам у подростков хорошо сформирована способность классификации и установления логических связей, аналогии, но на протяжении всего возрастного периода хуже показатели развития обобщения; резкий положительный сдвиг в развитии показателей мышления наблюдается у 13-летних подростков; наименьший прирост в интеллектуальном развитии дает период 13–14 лет, наблюдается стабилизация в вербальных показателях интеллекта. В исследовании получен еще один очень интересный результат о динамике количества подростков, отнесенных к оптимальному уровню развития за 4 года. Оказалось, что практически их количество не меняется: в 13 лет их было 50%, в 14 лет — 47% и в 16 лет — 53%. Изменения уровня интеллектуального развития в основном связаны с переходом с нижних уровней на средние (Балакшина Ж. А., 1995).

Таким образом, исследования, проводимые с помощью стандартизированных методик разными авторами в последней четверти XX века, дают сопоставимые результаты о возрастной динамике мышления. Во-первых, установлено соотношение вербального и невербального интеллекта, в котором на первых этапах подросткового периода доминирует невербальный интеллект, а концу периода происходит их выравнивание. Во-вторых, при изучении мыслительных операций обнаружено отставание в развитии обобщения по сравнению с операцией классификации и установлением логических связей. В-третьих, установлена динамика развития мышления на протяжении подросткового периода, которая характеризуется качественным скачком к 13 годам.

Выводы

Ретроспективный анализ результатов исследований мышления учащихся второй половины XX века позволяет сделать ряд выводов, которые стоит иметь в виду психологам образования, сопровождающим учащихся, имеющих трудности в обучении или проявляют интеллектуальную одаренность.

Во-первых, в «цифровой» образовательной среде с ее визуальными, наглядными доминантами и знаковыми, неречевыми средствами коммуникации развернутая внешняя (а, возможно, и внутренняя) речь менее востребована в логическом мышлении учащихся, следствием чего может быть изменение психологических механизмов мышления современных школьников.

Во-вторых, проведение сравнения уровня осознания собственных мыслительных процессов (индукции и дедукции) и мыслительных операций учащихся 50-х — 70-х годов и «цифрового» поколения учащихся помогло бы понять причины изменений мышления современных учащихся, о которых так много говорят в связи с проблемами современной школы.

В-третьих, общим при реализации идей целенаправленного формирующего воздействия каждой из научных школ этого периода являлось то, что во всех случаях воздействие давало положительный результат: на что оказывалось воздействие, то и успешно формировалось. И тем самым опосредованно доказывалась великолепная пластичность психики в ранние периоды онтогенеза, а также и то, сколь ответственным является миссия тех, кто формирует стратегию и практику развивающего подхода в обучении. Это положение является чрезвычайно актуальным в условиях развития различных подходов к содержанию и методам обучения современных школьников.

В-четвертых, тестовые методики изучения мышления школьников начали внедряться в отечественной психологии только в последние десятилетия прошлого века и стали определяющими в современной возрастной и педагогической психологии. Это позволило проводить сравнительно-онтогенетические исследования, а также получать независимые сопоставимые результаты и уровневые характеристики мышления на относительно однородной выборке. Однако, это же обстоятельство вытеснило из практики психологов образования экспериментальные приемы и методики, которые давали богатый материал для качественного анализа различных сторон мышления. Именно к ним стоит обращаться психологам образования, когда возникает необходимость не только в констатации, но и в объяснении результатов полученных диагностик.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00241/18, «Возрастные изменения мышления подростков в условиях жизни в современной информационной среде», 2018–2019 гг.

Литература

1. *Балакишина Ж. А.* Типы изменчивости интеллекта и личности в период их становления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
2. *Басманова З. П.* Изменение зрительного представления смыслового содержания исторической картины у школьников IV–VI классов // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 96. Л., 1954.
3. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 348 с.
4. *Вахрушев М. М.* Понимание и усвоение школьниками II, IV и VI классов некоторых форм дедуктивных умозаключений // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 159. Кафедра психологии. Л., 1958. С. 97–134.
5. *Виноградова А. Д.* К вопросу соотношений образного и понятийного в мыслительной деятельности учащихся VII–X классов // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 159. Кафедра психологии. Л., 1958. С. 341. 351 с.
6. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.
7. *Давыдов В. В.* Основные проблемы развития мышления в процессе обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
8. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
9. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
10. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Изд-во: Знание. 1981.
11. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
12. *Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 349–387.
13. *Назарова В. В.* Динамика когнитивной дифференцированности и возрастные интеллектуальные особенности школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: М., 2001. 19 с.
14. *Овсянкина Е. И.* К вопросу о роли зрительного образа в формировании исторических понятий у школьников V–VII классов // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 159. Кафедра психологии. Л., 1958. С. 287–316.
15. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Кругловой. М.: Педагогика, 1988.
16. *Раев А. И.* Развивающее обучение и проблема управления умственной деятельностью учащихся // Управление умственной деятельностью и умственное развитие учащихся. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1972.

17. *Редько А. З.* Усвоение исторических понятий учащимися V–VII классов // Известия АПН РСФСР. 1950. Вып. 28.
18. *Степанов А. А.* Понимание и усвоение понятий различной степени общности // Психология. Ученые записки Кустанайского педагогического института. Т. 5. Кустанай, 1959. С. 28–70.
19. *Талызина Н. Ф.* Особенности умозаключений при решении геометрических задач // Известия АПН РСФСР. 1957. Вып. 80. С. 235–274.
20. *Теплова Л. И.* Диагностика особенностей умственного развития учащихся при переходе из начальной школы в среднюю: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
21. *Терехова О. П.* Формирование у учащихся приемов обобщения при решении задач // Вопросы психологии. 1969. № 2. С. 75–90.
22. *Шардаков М. Н.* Мышление школьника. М.: Учпедгиз, 1963. 256 с.
23. *Шеварев П. А.* Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 304 с.
24. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 207 с.



МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Моделирование в качестве учебного средства применяется в обучении младших школьников уже около полувека. В то же время оно вызывает серьезные затруднения не только у младших школьников, но и учителей. При этом если на уровне общетеоретическом существует достаточное количество работ, характеризующих роль семиотических (знаково-символических) средств в психическом развитии ребенка, то с практическими рекомендациями учителям, которые и должны бы помочь разобраться с его применением в обучении не все так однозначно хорошо.

Проблема психологического сопровождения моделирования и иных уровней сформированности семиотической функции преимущественно осуществлялась в рамках теории поэтапного формирования умственных действий [15]. В иных психолого-педагогических концепциях обучения внимание ему уделяется в меньшей степени [1; 3; 4; 6; 8; 9].

В личных беседах с учителями начальных классов в период работы в Ивановском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (90-е гг. XX в.) нам неоднократно приходилось выслушивать их нарекания по поводу того, что, сделав уже два выпуска по программам дидактической системы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, так и не понимают, в чем его особая ценность. А уже позднее, в процессе организации научных конференций в Ивановском государственном университете мы получили новые подтверждения об актуальности данной проблемы. Было отмечено, что, перейдя из начального звена школы в подростковые классы, обучаемые отказываются от его использования и применяют графические средства в функции схематизации [12].

В литературе насчитываются десятки вариантов определений понятий «модель» и «моделирование», поэтому мы будем использовать определение, данное философом В. А. Штофом: модель — это «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение ее дает нам новую информацию об объекте» [17, с. 19].

Модели прочно вошли в дидактический инструментарий большинства современных школьных учебных предметов, но собственно моделированию, как методу познания, не учат ни в начальном звене школы, ни в вузе. Не является исключением и вариант педагогической технологии, получивший в конце XX в. наименование «развивающее обучение» (РО), Один из его создателей, Д. Б. Эльконин, писал: «То, что через построение таких моделей происходит очень интенсивное овладение теми сторонами действительности, которые выражены и воссозданы в модели, заставляет нас задуматься над тем, а не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения, производимое под руководством учителя, общим принципом усвоения?» [18, с. 48].

По нашему мнению, особые трудности с использованием моделирования в системе РО, могут быть обусловлены тем, что оно не рассматривается в качестве особого вида деятельности, поэтому и не становится предметом специального рассмотрения и формирования.

Термин «моделирование» в психологической литературе трактуется расширительно. Так, перцептивное или наглядное моделирование с 80-х гг. XX в. применяется в дошкольном образовании [5;11;13;16]. По нашему мнению, моделирование может характеризоваться, как процесс построения образа в нестабильной среде с множеством степеней свободы, в котором присутствует не только значение, но и личностные смыслы тех субъектов, которые и создают вариативные модели действительности. Действительность существенно богаче модели, которая создается для того, чтобы абстрагироваться от несущественных свойств оригинала. Следовательно, и модель должна быть динамичной (допускать преобразование своей структуры). Она делает ориентировку, исполнение и контроль более понятными, позволяет исследовать ситуацию на уровне теоретического отношения, абстрагируясь от случайных обстоятельств, признаков, факторов. Закономерен вопрос о статусе моделирования как особой деятельности, что влечет изучение ее мотивации, предмета, продукта, средств.

Символическая функция (СФ) в психологической литературе преимущественно рассматривается, без выделения ее составляющих и показателей сформированности. Как особая деятельность, она исследуется в научной школе П. Я. Гальперина [2;5;10;14], где отмечается необходимость ее специального формирования в ходе экспериментального обучения.

В педагогической психологии представляет интерес научная позиция Л. М. Фридмана, согласно которому, учебные модели могут служить средствами материализации осваиваемых действий (наглядными опорами в усвоении), и поэтому учебное моделирование способствует формированию у учащихся рефлексии на собственную деятельность, осознание общности используемых способов изучения тех или иных объектов [17].

В. В. Давыдов [7] характеризует учебные модели следующим образом:

— они имеют знаковый характер. Учебным моделям присуща наглядность особого рода, поскольку она фиксирует не единичные явления, а всеобщие отношения;

— они имеют образный характер;

— они имеют эвристическую функцию. Именно эвристической функцией модель отличается от иллюстративного материала;

— учебная модель играет оперативную роль, т. е. модель указывает способ организации действия детей, направленных на выявление основных характеристик изучаемого.

Принципиальное значение учебного моделирования, по мнению В. В. Давыдова [6], состоит в том, что модель служит средством фиксации не любых, а существенных отношений объекта исследования, что позволяет формировать у ребенка теоретическое отношение к действительности. В процессе моделирования изучаемых процессов и явлений осуществляется опредмечивание их генетически исходной «клеточки» и воспроизводится ход развития изучаемых предметов, т. е. происходит полноценное научное их исследование. Обучаемый через оперирование моделями открывает для себя всеобщие способы действия с изучаемым материалом, производит перенос этих способов на решение всех частных, аналогичных задач данной и смежных областей, т. е. научается видеть сходное и различное в сходном.

В исследованиях Н. Г. Салминой [14] дается анализ моделирования с точки зрения составляющих его компонентов и разрабатываются обучающие программы по его формированию, как компонента деятельности учения.

В наших исследованиях учебное моделирование характеризуется как высший уровень проявления семиотической функции (СФ). Также признается фактическая равнозначность для процесса обучения другого уровня этой деятельности — схематизации. Это во многом объясняет тот факт, что многие школьники, освоившие

моделирование в начальных классах, в дальнейшем отказываются от строгого моделирования, а прибегают к схематизации [15].

С учетом того, что в литературе под моделированием могут понимать не только особую деятельность (чаще всего, знаково-символическую) или отдельное действие в структуре учебной деятельности, но и более простые в структурном и функциональном плане уровни сформированности СФ, желательно в каждом конкретном случае уточнять психологическое содержание того или иного варианта моделирования. Неудачи школьных учителей в освоении учебного моделирования, по нашему мнению, коренятся в том, что оно именуется учебным действием, в то время, как оно не может быть полноценно сформировано попутно в структуре других деятельностей. Каждый компонент в его структуре должен становиться специальным предметом усвоения. Их освоение должно осуществляться по специальной программе с показателями результативности не ниже хорошей.

Графические построения можно использовать и как средства наглядности, а не обязательно в функции моделей, как обычно и делают, предоставляя их в «готовом виде» в форме схем или компьютерных презентаций. При этом не фиксируется внимание на том, почему именно такой вид графических изображений надо применять в качестве наглядной опоры или плана для усвоения соответствующего учебного материала. Обучаемые должны одновременно запоминать сам текст и соответствующее ему графическое построение (студенты и курсанты вузов просто стараются перерисовать их в тетрадь или скопировать на планшет). Графические средства формально включены в общую систему с иными дидактическими средствами, но недостаточно рефлексированы из-за дефицита соответствующей информации.

Компонентный состав моделирования как особой деятельности представлен в исследованиях Н. Г. Салминой [14] и наших работах [15].

1. Анализ материала, подлежащего преобразованию с помощью модели, требует выделения смысловых частей системы элементов и их отношений. Он включает, прежде всего, семантический анализ текста, когда обучаемые уточняют значения отдельных слов, терминов, переформулирование текста.

Средством анализа текста, направленного на уточнение понимания его смысла, выступает определенный способ его чтения и постановка рефлексивных вопросов, отвечая на которые, приходится отделять

существенное от несущественного, обнаруживать скрытые противоречия и др. Одним из приемов анализа, ведущих к пониманию текста, является выделение опорных пунктов понимания.

2. «Перевод» на язык символов и знаков требует ознакомления обучаемых с принципами перевода с языка на язык. В первую очередь, это — принцип изоморфизма (взаимно-однозначного соответствия выделенных элементов материала и элементов модели). Иначе модель не будет давать правильного представления об изучаемом явлении. Изоморфизм в каждом отдельном случае выражает в некотором смысле тождество строения моделируемого объекта и рассматриваемой модели. Устанавливая изоморфное соответствие, надо точно указывать те свойства и отношения, которые изоморфно отражены в модели.

3. Действие преобразования модели позволяет дополнять ее недостающими данными. Важно и следующее требование, которое необходимо предъявлять: в ходе преобразования модели требуется выделить инвариант, сохраняемый в итоге всех преобразований.

4. Поскольку построение модели является не самоцелью, а лишь средством решения задачи и получения знаний о данной реальности, необходим последующий возврат к тексту для оценки адекватности полученных на модели результатов и оценки эффективности используемой модели. На этом этапе отрабатывается умение оперирования им в разных планах, а также получают новую информацию о моделируемом объекте.

Данные этапы рассматриваются как необходимые компоненты сложной деятельности моделирования, как ее отдельные действия. Соответственно для каждого этапа (действия) должны быть отобраны учебные задачи, требующие выполнения специфической совокупности операций. Это особенно важно, если испытуемыми являются дошкольники или младшие школьники.

Для осуществления психолого-педагогического сопровождения учителю важно дать некоторые практические рекомендации, сформулированные по итогам выполненных нами обучающих экспериментов [15]. Показательным являются данные самого первого из них, в котором моделирование формировалось по специальной программе в группе первоклассников (семилеток). Он позволил сформулировать основные требования к психолого-педагогическому сопровождению подобных программ.

Диагностика сформированности моделирования должна включать исследование умений учащихся проводить предварительный

анализ текста задачи, кодирование — построение схем, работу с моделью и соотнесение результата решения, полученного на модели с текстом.

Предварительный анализ. Младшие школьники при анализе текста допускают характерные ошибки, относящиеся к пониманию и восстановлению предметной ситуации. Обычно, сразу после прочтения, они пытались немедленно пересказать содержание прочитанного. Характерно и то, что никто из них не использовал для анализа графические средства. Учащиеся не выделяли в тексте отдельные «смысловые единицы», не умели выделять в тексте главное и второстепенное. Таким образом, текст воспринимался как нерасчлененный и неструктурированный. К сожалению, в дальнейшем те же ошибки демонстрировали и студенты-первокурсники.

Восстановление предметной ситуации носило частичный характер. В самом общем виде анализ зависит от конкретного содержания задачи. Отмечено, что причинно-следственные связи объектом анализа не становятся, а также не дифференцируются постоянные и переменные величины. Учащиеся не умели выделять условия, отделять известное от неизвестного, устанавливать причинно-следственные отношения между ними, использовать графические средства в процессе анализа текста. Результатом этого было неадекватное восстановление содержания описанной в задаче ситуации.

В наших экспериментах на констатирующей стадии ни один учащийся не смог самостоятельно произвести сокращенную запись условий задачи. Обычно, если предлагалось сократить текст и записать его, начиналось сплошное переписывание, а ввиду относительно малого опыта письма первоклассники часто забывали о том, что еще нужно и сократить, а не только правильно писать. Запись условий была, как правило, нерасчлененной, никак не структурированной. Она не служила средством установления неизвестного и не направляла поиск в нужном направлении. Обнаружилась полная несформированность первого компонента моделирования — предварительного анализа.

Перевод текста на язык графических изображений (кодирование) предполагает знание алфавита знаков и правил соединения. Для диагностики сформированности кодирования было нужно подбирать задачный материал, доступный по своему предметному содержанию младшим школьникам.

Решение задач на кодирование цветом обнаруживает, что для части учащихся последовательный перевод с одного языка на другой (кодирование и декодирование) оказывается затруднительным.

Происходит «утеря» части элементов задачи, а в итоге получался неправильный ответ. Перевод на язык математической символики производился с ошибками почти половиной учащихся первого класса, в то время как ошибки в математических вычислениях (сложение и вычитание в пределах десятка) практически отсутствовали. Следовательно, можно отнести неудачные решения данных задач на счет несформированности кодирования (даже элементарных форм). Констатирующий эксперимент показал, что часть слабых и средних по успеваемости учеников (около 20 % от общего числа) не смогла осуществить предварительный анализ и декодировать графическое изображение, не умела выполнить самые простые операции кодирования цветом и буквенной символикой. У основной части учащихся (около 60 %) было отмечено умение декодировать простые графические изображения, т. е. к моменту поступления в школу были сформированы простые виды кодирования.

Перевод текста на графический язык требует знания учащимися **принципов перевода информации:** изоморфизма, автономности, обобщенности и др. Что касается выбора графических средств построения модели, то здесь были труднопреодолимые препятствия, связанные с бедностью графического опыта испытуемых, неумением строить графические изображения, незнанием функций моделей в деятельности. Используя неадекватные (чаще всего дискретные графические, преимущественно конкретные, а не обобщенные) средства перевода, учащиеся заходили в тупик, так как неадекватные графические средства построения модели направляли решение по неверному пути.

Принцип изоморфизма, отмечающийся в психологической литературе в качестве основного, при переводе на язык графических изображений не соблюдался, так как из-за ошибок при анализе текста часть условий «терялась», не все элементы модели оказывались в структурном соответствии с элементами задачи. Другие принципы перевода (автономности, обобщенности и унификации, структурности и др.) также оказались неизвестны учащимся (допускали характерные ошибки). Обозначались как необходимые, так и избыточные условия, путали символику, изображая однородные объекты разными условными обозначениями, получая перекодированную построчную запись без установления связей и зависимостей. Констатирующий эксперимент показал отсутствие знаний о принципах перевода и умений строить графические модели при решении текстовых задач у всех испытуемых.

Работа с моделью. Для определения сформированности этого действия учащимся предлагалась готовая модель, преобразование которой могло послужить ключом к решению текстовой конкретной задачи. Ни один из учащихся не смог произвести такое преобразование. Можно было заключить, что использование готовых схем не неэффективно, и надо целенаправленно формировать моделирование в полном составе действий. Готовые графические изображения на констатирующей стадии эксперимента не выступали для учащихся средством анализа содержания задач. Чаще всего, учащиеся просто не знали, как анализировать текст, используя готовую схему.

Подводя итог тому, что относится к анализу содержания задачи (и ее решения) с опорой на схему, можно отметить следующее:

1. Учащиеся графически изображали не всю содержащуюся в тексте информацию (а часть ее); анализ же при помощи схемы ими не велся.

2. У учащихся отсутствовали умения использования графических изображений: а) для анализа содержания задачи; б) для уточнения исходных данных условий задач.

3. Из-за отсутствия умения проводить анализ изображения учащиеся оказывались не в состоянии упростить его или видоизменить.

Соотнесение результатов решения с текстом задачи. Целью моделирования является получение новых данных о реальности, что требует в итоге соотнесения результата решения, полученного на модели, с текстом. В нашем эксперименте обнаружилось следующее: 1) учащиеся не всегда проверяли правильность полученных результатов; 2) не проверялось, все ли неизвестные найдены полностью или же получен лишь частичный ответ; 3) не ставились вопросы о дополнительных источниках информации, в случае затруднений не предпринимались попытки их найти; 4) не производилось переформулирование текста задачи и придумывание задачи, обратной решенной.

В целом действие соотнесения результата, полученного на модели, с текстом, безусловно, отражает в какой-то мере недоработки на предшествующих этапах моделирования, но уже и то, что учащиеся не смогли произвести ни одного из выделенных компонентов соотнесения, достаточно убедительно свидетельствует о несформированности этого компонента моделирования у первоклассников.

Подводя итог сформированности моделирования в констатирующем эксперименте, следует отметить, что практически все компоненты моделирования оказались несформированными у 20 % учащихся,

а ключевые действия — построение модели и работа с моделью — оказались не сформированными у всех первоклассников.

После выполнения программы экспериментального обучения моделированию, отработка всего состава действий и операций моделирования была условием успешного решения задач контрольного эксперимента. Это позволяет заключить, что в результате овладения содержанием обучающей программы у учащихся было сформировано моделирование в охарактеризованном выше составе. Интересным представляется тот факт, что учащиеся стремились использовать графические средства и графическое моделирование для решения всех типов задач (при подготовке домашних заданий по математике, а также при самостоятельной работе в классе), т. е. моделирование для них стало **средством решения** широкого круга задач.

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме моделирования в учебной деятельности было уточнено представление об уровнях, на которых может быть осуществлено формирование моделирования. В основу их выделения положено различие структуры и освоенности действия моделирования:

1) нулевой уровень, характеризующийся отсутствием умений работать с готовой моделью, несформированностью кодирования и декодирования;

2) первый уровень, характеризующийся сформированностью декодирования;

3) второй уровень, характеризующийся сформированностью простых видов кодирования, а также умением использовать готовую модель без необходимости преобразования для решения задач;

4) третий уровень, характеризующийся сформированностью моделирования как **средства решения задач некоторого типа**;

5) четвертый уровень, определяется наличием умения применять моделирование как **обобщенный способ решения задач**.

По результатам диагностики сформированности моделирования у 65 % учащихся экспериментальной группы (ЭГ) моделирование было сформировано как **обобщенный способ решения задач** (4-й уровень). У 35 % учащихся ЭГ высокий уровень моделирования в контрольном эксперименте установлен не был.

«Ближайший резерв» в достижении высшего уровня (около 15 % всех испытуемых) характеризовался тем, что в формирующем эксперименте на заключительных занятиях демонстрировали устойчивые умения решать задач с помощью моделей. Моделирование у них было сформировано как **средство решения задач некоторого типа**

(3-й уровень). Это средние по успеваемости учащиеся, которые освоили решение некоторых типов задач в ходе усвоения обучающей программы по моделированию. Получив же более сложные задачи в контрольном эксперименте, они допустили ошибки в решении, темпе продвижения в учебном материале, чем у детей, продемонстрировавших 4-й уровень сформированности моделирования. При решении задач «на сообразительность» в контрольном эксперименте они не смогли использовать моделирование как обобщенный способ решения задач, хотя и осуществляли все действия моделирования. Используя моделирование как средство решения, эти учащиеся допускали на каком-либо этапе (чаще всего в ходе предварительного анализа) ошибки и не могли найти выход из сложившегося положения. Для них характерно и то, что действие **преобразования** модели производилось не столь уверено. Они склонны ограничиваться конкретными способами преобразования модели, ранее усвоенными при решении определенного типа задач, но не усваивали общего способа преобразования, а именно это действие является в задачах контрольного этапа исследования ключевым. Это и не позволило ввести данную группу учащихся в число тех, у кого моделирование сформировано на высшем 4-м уровне.

Примерно 10 % от общего числа (средние по успеваемости) овладели действиями предварительного анализа и декодирования, т. е. решали задачи с помощью готовых моделей и могли обнаружить готовый ответ на модели в ходе ее представления, что соответствовало 2-му уровню сформированности моделирования. Они умели строить модели и могли использовать в качестве «подсказки», но действие преобразования (видоизменения и достраивания) освоено не было.

Еще одну часть ЭГ (около 10 % всех обучаемых) условно можно отнести к числу тех, у кого моделирование сформировано на 1-м уровне, по причине нестабильности результатов и несформированности адекватного перевода (совершали ошибки в этом действии, имеющем сложную структуру операций). Последовательность построения модели известна, но недостаточно отработана в ходе решения задач. Следует отметить и бедность их графического опыта. Это, в основном, слабые по успеваемости учащиеся с медленным темпом продвижения в учебном материале.

Если в констатирующем эксперименте все учащиеся распределились по двум низшим уровням сформированности моделирования (причем, примерно у 20 % был зафиксирован нулевой уровень),

то в контрольном эксперименте получены результаты, подтвердившие предположение о том, что моделирование может быть сформировано на разных, в том числе и высших уровнях.

В заключение можно отметить, что психологические знания по моделированию востребованы не только в тех дидактических системах, где оно заявлено в качестве структурного компонента учебной деятельности. Практически во всех учебниках для начальной школы оно присутствует в той или иной степени. Однако требуется специальная подготовка психологов, работающих в школе к осуществлению его психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. *Айдарова Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. *Ахметгалиев А. А.* Поэтапное формирование умственных действий в начальной школе // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 58–64.
3. *Варданян А. У., Логвинов И. И.* Моделирование как средство обучения и метод педагогического исследования: метод. пособие. Ереван, 1981. 96 с.
4. *Веракса А. Н.* Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 31–44.
5. *Глотова Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990. 256 с.
6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Давыдов В. В.* Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. С. 10–21.
8. *Деркач А. А.* Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
9. *Зак А. З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
10. *Кабанова О. Я.* Немецкий язык: учеб. пособие. М.: Рос. психол. общество; Центр «Обучающие технологии», 1997. 387 с.
11. *Лебедева С. А.* Схематизация в умственном развитии дошкольников // Развитие и современное состояние психологических исследований в свете модернизации образования: материалы науч.-практ. конф. Иваново, 21–22 марта 2003 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. С. 100–101.
12. *Максимова Л. В.* Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной

- деятельности // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26–27 ноября 2004 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2. С. 133–137.
13. *Пани Ф., Пани Ж.* Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям: [пер. с фр.]. М.: Педагогика, 1974. 192 с.
 14. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
 15. *Турчин А. С.* Формирование деятельности со знаково-символическими средствами как условие выявления и развития акмеологических предпосылок личности обучаемых // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Психологические науки: «Акмеология образования». Кострома: Изд-во КГУ, 2011. С. 112–117.
 16. *Фридман Л. М.* Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984. 80 с.
 17. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 275 с.
 18. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 416 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время в России так же, как и в других странах, активно распространяется инклюзивный подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Борисова Н. В., 2009; Малофеев Н. Н., 2014; Нигматов З. Г., 2014). Интеграционные процессы в обучении детей с ОВЗ начали развиваться с 70-х гг. XX века и в значительной степени были обусловлены изменением отношения общества к инвалидам в целом, и детям в частности (Саламанкская декларация, 1994). Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться и в связи со сменой «медицинской» модели инвалидности, определяющей ее как нарушение здоровья и ограничивающей поддержку людям с инвалидностью их социальной защитой, «социальной» моделью. Социальная модель определяет причину инвалидности не в заболевании, а в физических и организационных барьерах, стереотипах и предрассудках, существующих в обществе (ЮНЕСКО 2007, 2009). В соответствии с этим, источником проблемы является не ребенок с особенностями развития, требующий специального обучения. Проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство системы образования, которая не соответствует разнообразным потребностям всех учащихся в общей школе (Борисова Н. В., 2009). Для успешного осуществления инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения самой системы образования. Сегодня инклюзивное образование рассматривается как одно из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование. Это привело к созданию законодательной базы, обеспечивающей право каждого ребенка на образование, закрепленное в положениях Конвенции о правах ребенка и Конвенции о правах инвалидов, подписанной РФ в 2008 г. (Конвенция о правах ребенка, 1989; Конвенция ООН о правах инвалидов, 2006). На международном уровне сформулированы принципы и правила инклюзивной школы (Борисова Н. В., 2009; Перфильева М. Ю. и соавт., 2011).

Отношение профессионального педагогического сообщества к интегрированной форме обучения детей с ОВЗ до сих пор остается

противоречивым. С одной стороны, гуманистическая идеология, лежащая в основе совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей не может не приниматься педагогами. К тому же очевидны и издержки специального обучения — удаленность образовательного учреждения от места проживания семьи, интернатный режим пребывания, ограниченность социальных контактов в закрытом учреждении, что приводит к ослаблению связи ребенка с семьей, ограничению компетентности родителей в вопросах воспитания и общения с ребенком, трудностям социальной адаптации учащегося в последующей жизни. С другой стороны, понятны серьезные проблемы реализации эффективного обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе, обусловленные трудностями организации необходимых условий для обучения ребенка и неподготовленностью педагогов массовых школ к обучению таких детей.

Дети с нарушением слуха, с точки зрения интегрированного подхода к обучению, представляют особую группу детей с ОВЗ. Благодаря развитию техники и современным медицинским технологиям сегодня дети с различной степенью снижения слуха, в том числе и глухие, имеют возможность слышать речь. С помощью высококачественных слуховых аппаратов (СА) и кохлеарных имплантатов (КИ) слуховое восприятие тугоухого ребенка приближается к нормальному (Королева И. В., 2016). Таким образом, по сути устраняется причина инвалидности — невозможность слышать звуки и речь. Однако, ввиду того, что слухопротезирование тугоухого ребенка осуществляется не с рождения, а позднее, ребенок теряет часть сенситивного периода для развития слуховых и речевых центров мозга, развития речи. У тугоухого ребенка с помощью СА и КИ создаются условия для спонтанного развития речи, но для их реализации необходима речевая среда, и более того, эффективная речезыковая среда. В связи с этим, именно интегрированное обучение детей с СА/КИ создает речевую среду, необходимую для развития речи. Эта форма обучения не только способ социализации детей с нарушенным слухом, она важная составляющая методики их слухоречевой реабилитации (Королева И. В., 2014, 2016). Интегрированное обучение обеспечивает ребенку с СА/КИ:

- *возможность* слышать речь и общаться речью,
- *необходимость* слушать и общаться речью,
- *потребность* слушать и общаться речью.

Несомненно, внедрение кохлеарной имплантации стало одной из основных причин стремительного распространения интегрирован-

ного обучения детей с нарушением слуха, т.к. благодаря КИ многие глухие дети, имплантированные в раннем возрасте, достигают уровня речевого развития близкого к нормальному.

Слышащие родители детей с нарушениями слуха всегда были заинтересованы в том, чтобы их ребенок научился понимать речь окружающих, говорить и мог учиться в школе рядом с домом. Специальные образовательные учреждения для детей с нарушением слуха часто удалены от дома ребенка, что вынуждает родителей оставлять ребенка на круглосуточное пребывание, забирая домой только на выходные и/или каникулы. В таких условиях речевая среда, которая необходима ребенку с нарушенным слухом для развития речи, по существу, отсутствует. И ведущим средством общения у детей со значительным снижением слуха становится жестовая речь, независимо от того, какой метод обучения используется — метод устной речи (развитие устной речи с опорой на чтение, дактилирование, слухо-зрительное восприятие), тотальной коммуникации (устная речь и жестовая речь) или жестовый метод. Все это определяет стремление родителей, чтобы их ребенок обучался в обычной школе и мог каждый день быть дома среди говорящих людей.

В то же время при обучении ребенка с нарушением слуха в массовой школе возникает ряд проблем, основные из которых представлены в табл. 1.

Как видно, часть проблем специфичны для детей с нарушением слуха и обусловлены трудностями восприятия и понимания речи учителя и одноклассников. В таблице представлены различные способы минимизации этих проблем, и их комплексное использование обеспечивает оптимальный результат.

Психологические проблемы, возникающие между всеми участниками образовательного процесса, представляют другой блок проблем в процессе обучения ребенка с нарушением слуха в массовой школе (табл. 1). Они обусловлены целым комплексом причин, основными из которых являются:

— недостаточная информированность учителя об особенностях восприятия речи, мышления, других психических процессов у ребенка с СА/КИ;

— отсутствие у учителя опыта общения и обучения ребенка с нарушением слуха и знаний методических приемов, облегчающих коммуникацию и обучение такого ребенка, (и возникающие в связи с этим тревожность, раздражительность);

Основные проблемы обучения ребенка с нарушением слуха
в массовой школе и способы минимизации этих проблем

Основные проблемы обучения ребенка с нарушением слуха	Способы минимизации проблем обучения ребенка с нарушением слуха
<p>1. Трудности восприятия и понимания речи учителя и одноклассников: – плохие акустические условия (шум, эхо), – недостаточная внятность речи учителя, – проблемы слухового внимания и памяти, – недостаточный уровень развития языка (лексика, грамматические представления)</p> <p>2. Трудности овладения программой (несформированность общих представлений о мире и понимания речи)</p> <p>3. Психологические проблемы взаимодействия с учителем</p> <p>4. Психологические проблемы взаимодействия с одноклассниками</p>	<p>Контроль акустических условий в классе (расположение ученика и учителя, материалы стен и пола и др.)</p> <p><i>Технические способы:</i> – использование FM систем</p> <p><i>Педагогические способы:</i> – максимальное использование наглядности, – опережающее обучение (накануне родители прорабатывают материал урока дома, предварительное ознакомление с новыми словами, восприятие их на слух), – выполнение диктантов индивидуально, сидя рядом с ребенком или напротив него, – дополнительные занятия по родному языку (грамматика, лексикон), – слухоречевая тренировка с сурдопедагогом, – дополнительные занятия по овладению программой</p> <p>Психологическая поддержка ребенка с СА/КИ и других участников образовательного процесса</p>

— трудности понимания ребенком с СА/КИ речи учителя и одноклассников, особенно в шумных условиях, на расстоянии, при общении в группе, что приводит к возникновению у него повышенной тревожности, неуверенности, замкнутости;

— ограниченность коммуникативных навыков, неречевых и речевых, у ребенка с СА/КИ, прежде всего, при общении со слышащими сверстниками, что затрудняет включение ребенка в жизнь класса;

— дефицитарность развития у ребенка с СА/КИ эмоционально-волевых и когнитивных процессов, включая понимание чувств, мыслей, поступков других людей (Theory of Mind);

— отсутствие опыта общения с ребенком с нарушением слуха у слышащих одноклассников;

— предрешения и недостаточная информированность родителей слышащих одноклассников о развитии и коммуникации детей с нарушениями слуха.

Очевидно, что для успешной интеграции ребенка с СА/КИ в массовой школе должна оказываться психологическая поддержка не только ребенку с СА/КИ, но и другим участникам процесса обучения: учителю, родителям ребенка, одноклассникам ребенка с КИ, родителям одноклассников ребенка с КИ (рис. 1).

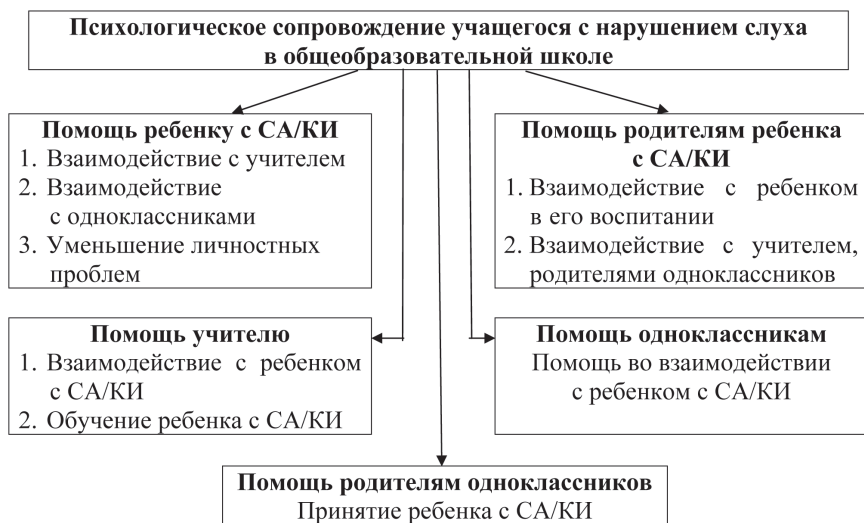


Рис. 1. Психологическая помощь учащемуся с нарушением слуха в общеобразовательной школе (Королева И. В., 2014)

Учитывая, что психологические проблемы ребенка с СА/КИ, обучающегося в общеобразовательной школе связаны с проблемами взаимодействия с окружающими, а также для решения генеральной задачи включения ребенка с ВОЗ в жизнь класса, психологическая поддержка ребенка должна быть направлена на:

— оптимизацию психологического контакта с учителем в образовательном процессе;

— профилактику личностной тревожности, повышение уверенности в себе;

— развитие эмоционально-волевых и когнитивных процессов, включая понимание чувств, мыслей, поступков других людей (Theory of Mind);

— развитие неречевых и речевых коммуникативных навыков при общении с разными категориями собеседников в разных коммуникативных ситуациях;

— вовлечение ребенка с СА/КИ в активное участие в мероприятиях класса/школы разной направленности и уровня.

Поскольку трудности коммуникации и взаимодействия с одноклассниками одна из причин проблем включения ребенка с нарушением слуха в жизнь класса, то для развития у него неречевых и речевых коммуникативных навыков используются как индивидуальные, так и групповые формы работы.

Необходима также организация профилактической работы психолога с ребенком с нарушением слуха на этапе перехода из начальной школы в среднюю. Этот период является кризисным и для многих нормально развивающихся детей. Специфичность ситуации с детьми с нарушением слуха состоит в том, что дети с СА/КИ, обучающиеся в общеобразовательных школах, достаточно хорошо подготовлены к школе — они умеют читать, писать, считать. Поэтому они успешно справляются с программой начальных классов. По существу, ребенок умеет делать многое из того, чему там учат, и с точки зрения учителя, он благополучно справляется с программой. При переходе в среднюю школу ребенок попадает в сложную ситуацию — он должен усваивать новые знания, и успешность учебы в средней школе будет очень зависеть от возможности понимания им речи на слух. Дополнительную трудность для ребенка представляет изменение условий обучения: увеличение числа учителей и изучаемых предметов, а также школьная кабинетная система. В разных помещениях разная акустическая обстановка, разные педагоги обладают разной разборчивостью и манерой речи, стилем коммуникации с детьми, поэтому ребенку каждый раз нужно адаптироваться к новым условиям. Профилактическая работа с ребенком, его родителями и педагогами по предупреждению проблем адаптационного периода становится приоритетным направлением деятельности службы психологического сопровождения. Она включает предупреждение у ребенка социально-психологических (социальной дезадаптации) и личностных проблем (неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка и др.).

Обсуждая содержание психологической поддержки учителя общеобразовательного класса, в котором обучается ребенок с нарушением

слуха, следует отметить, что, как показывают исследования, значительная часть психологических проблем связана с отсутствием у учителя знаний и опыта, необходимых для общения и обучения такого ребенка. По мере приобретения знаний и опыта ситуация меняется в положительную сторону. Поэтому организация психологической помощи учащемуся с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения требует тесного взаимодействия психолога с учителями и родителями ребенка, организации системы психологической поддержки учителя, в части случаев в психологическом ассистировании, совместном анализе профессионального опыта и сложных ситуаций, снятии негативных эмоций. Это требует от психолога, работающего в школе, умения работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными техниками и приемами анализа профессиональной деятельности педагога.

Психологическая помощь родителям ребенка с нарушением слуха включает:

- информирование по вопросам возрастных психологических особенностей развития ребенка;

- психологическую поддержку семьи в сложной жизненной ситуации, связанной с воспитанием и обучением ребенка с нарушением слуха;

- помощь в формировании навыков эффективной коммуникации с ребенком и оптимального стиля воспитания;

- объединение родителей, имеющих детей с нарушением слуха, с родителями одноклассников;

- консультативную и коррекционную работу по запросу семьи;

- снижение личностной тревожности и профилактику эмоционального выгорания.

Одной из эффективных форм работы с родителями являются родительские клубы, в которые могут объединяться не только родители детей с нарушением слуха, но и родители других детей с ОВЗ. Основной целью их работы является социально-психологическая поддержка семей, которая способствует снижению стресса у родителей, нормализации и повышению эффективности их взаимодействия с ребенком, объединению и взаимной поддержке родителей. В рамках клуба легче формировать у родителей понимание их собственной ответственности в вопросах воспитания и обучения ребенка, а также необходимости помощи учителю класса, поскольку нередко родитель значительно более осведомлен о возможностях и способах помощи ребенку с СА/КИ. Родительский клуб позволяет организовать психо-

логическую помощь на всех этапах жизни ребенка, так как по мере роста и развития ребенка с ОВЗ в семье возникают новые стрессовые ситуации и проблемы, к решению которых родители часто оказываются не подготовленными (Агафонова Е., 2015). Наличие в группе родителей, имеющих опыт решения разных проблем, позволяет им делиться этим опытом, а также приобретать свой опыт их решения. Исключительную роль в работе клуба играет интернет, на базе которого создается контактная группа. Это позволит оказывать оперативную помощь семье и использовать помощь других родителей.

Психологическая помощь родителям слышащих детей, которые учатся вместе с ребенком с нарушением слуха, включает:

— устранение предубеждений родителей об отрицательном влиянии наличия ребенка с нарушением слуха в классе на обучение и развитие их детей, информирование о положительных сторонах интегрированного обучения детей с нормальным развитием и детей с ОВЗ;

— объединение родителей детей с нормальным и нарушенным слухом.

Очевидно, что школьный психолог должен пройти дополнительную подготовку, связанную с расширением знаний в области сурдопсихологии, современных возможностей восстановления слухового восприятия у глухих детей, особенностей их коммуникации, психологических проблем родителей детей с ОВЗ и детей с нарушенным слухом, для того, чтобы эффективно осуществлять психологическое сопровождение ребенка с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения. Дополнительную помощь психологу и учителям могут оказывать ресурсные центры, организуемые при коррекционных школах и реабилитационных центрах.

Литература

1. Агафонова Е. На пути принятия: психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ // Инклюзивное образование. Сборник статей / сост.: М. Р. Битянова. М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. С. 169–175.
2. Борисова Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский / отв. ред. М. Ю. Перфильева. М.: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009.
3. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
4. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. URL: <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabilitiesconv.pdf>

5. *Королева И. В.* В моем классе учится ребенок с кохлеарным имплантом: пособие для учителя. СПб.: КАРО, 2014. 104 с.
6. *Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. СПб.: КАРО, 2016. 872 с.
7. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Просвещение, 2010. Ч. 2. 320 с.
8. *Малофеев Н. Н.* Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2014. № 20.
9. *Нигматов З. Г.* Инклюзивное образование: история, теория, технологии: монография. Казань: Познание, 2014. 217 с.
10. *Перфильева М. Ю.* Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Сиимонова, С. А. Прушинский URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiy-invalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
11. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями: Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Испания, Саламанка, 1994 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>
12. ЮНЕСКО «Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех» / пер. с англ. С. Котова. М.: РООИ «Перспектива»; Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2007.
13. ЮНЕСКО «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования», 2009 г. // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Модернизация современной системы российского образования во всем многообразии рассматриваемых вопросов отдельно выделяет проблему создания безопасной образовательной среды. По здоровью учащихся можно судить о качестве образования в стране в целом.

Следует признать, что психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами. Поскольку образовательная среда школы, вуза является частью жизненной среды человека, то именно в образовательной организации закладываются основы психологической безопасности будущей профессиональной деятельности обучающихся (С. М. Шингаев, 2015). В рамках данного раздела монографии мы рассмотрим вопрос здоровья, а именно психологические аспекты формирования и укрепления здоровья школьников и студентов, причем с точки зрения подготовки к будущей профессиональной деятельности.

В рамках разработанной нами концепции психологического обеспечения профессионального здоровья (С. М. Шингаев, 2014) считаем важным рассматривать вопросы здоровья, начиная с этапов профессионального самоопределения (этапа обучения в школе, когда школьник выбирает профессию) и профессиональной подготовки (этапа обучения студентов в высшем учебном заведении).

Беря за основу этапы профессионального пути специалиста, сформулированные в концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности (Г. С. Никифоров, 2003, 2006, 2010), мы вводим в рассмотрение следующие этапы психологического обеспечения профессионального здоровья:

1) *психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья на этапе «входа» в профессию (профессионального самоопределения)* — проходит, как правило, в 10–11 классах обра-

зовательной организации (школы, гимназии, лицея и др.), когда старшеклассник осуществляет процесс выбора профессии;

2) *психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья на этапе профессиональной подготовки* — протекает в процессе обучения будущего специалиста в высшем учебном заведении (университете, институте и др.), где студент приобретает комплекс знаний, навыков и умений, необходимых в профессиональной деятельности.

Раскроем более подробно каждый из указанных двух этапов, выделяя при этом степень изученности его в психологии менеджмента, неразработанные темы и методическое обеспечение.

Психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья на этапе «входа» в профессию (профессионального самоопределения).

Цель этапа — исключение ошибок в выборе профессии, которые могут привести впоследствии к низкой удовлетворенности трудом, снижению производительности, возрастанию профессиональных заболеваний, а также высокой вероятности деформаций в психическом самочувствии человека.

На этапе профессионального самоопределения следует определить, насколько избираемая школьником специальность соответствует его индивидуальным особенностям здоровья и физического развития. Медицинский отбор, проводимый при поступлении во многие высшие учебные заведения, как раз и предназначен для определения противопоказаний абитуриентов по состоянию здоровья при выборе профессии.

Мы считаем важным на этапе профессионального самоопределения ознакомление школьников не только с особенностями выбираемой профессии (что есть сейчас), но и указание на т.н. «оборотную сторону» профессии — на ограничения, накладываемые профессией на жизнь человека, на имеющиеся противопоказания, профессиональные заболевания, характерные именно для этой профессии, возникающие профессиональные синдромы, основные факторы стресса и профессиональные стрессоры. Этого сейчас при профессиональном самоопределении явно не хватает.

Психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья на этапе профессиональной подготовки.

Цель этапа — приобретение студентом оптимального набора знаний, умений, навыков, способствующих формированию и поддержанию

профессионального здоровья, как профессионально важного качества эффективного специалиста; поддержание у студентов высокой мотивации на работу по профессии; формирование умения к рациональным затратам сил обучаемых на учебную деятельность и впоследствии — рационального расходования сил в процессе будущей профессиональной деятельности.

Вопросы формирования профессионального здоровья студентов-будущих специалистов в процессе их обучения в высших учебных заведениях, в ходе подготовки к будущей профессии, а также вопросы психологического обеспечения профессионального здоровья студентов на сегодняшний день остаются малоизученными.

При этом следует отметить, что само понятие «здоровье»/«профессиональное здоровье» не включается ни в профессиограмму, ни в психограмму подавляющего большинства профессий, ни в перечень требований к профессионально-важным качествам того или иного специалиста. В частности, анализ профессиограмм и психограмм менеджера (менеджера по персоналу, менеджера по продажам и др.) показал, что, как правило, в требованиях профессии к личностным качествам обозначаются эмоциональная, стрессовая устойчивость, склонность к оправданному риску, способность управлять собой. Вместе с тем нигде напрямую не указано, что нужен целевой отбор менеджеров с точки зрения здоровья.

Здоровье школьников на этапе профессионального самоопределения.

Исследование, проводимое нами на базе семи образовательных учреждений Санкт-Петербурга в 2011–2014 гг., охватило более 340 школьников. При этом мы отдельно рассматривали тех школьников, кто выбирал профессию руководителя, менеджера, управленца, и отдельно — выбравших другие профессии (С. М. Шингаев, 2011, 2014).

Школьникам было предложено написать 10 профессий, которые предъявляют повышенные требования к здоровью. Всего подростками, выбравшими профессию менеджера, было названо 86 профессий (для сравнения: школьниками, выбравшими другие профессии, названо существенно больше специальностей — 145). Среди перечисленных профессий: космонавт (ее упомянули 61% опрошенных), спасатель МЧС (59%), летчик (57%), полицейский, работник ФСБ, ФСО, ОМОН (54%), спортсмен (футболист, боксер, фигурист, волейболист, хоккеист) (51%), военнослужащий (46%), шахтер (46%), пожарный (43%), врач (хирург, врач скорой помощи, ЛОР) (38%),

каскадер (34%). Только 2% отнесли выбранную ими профессию менеджера к профессиям, предъявляющим повышенные требования к здоровью.

Респондентам также был предложен список из 20 профессий, составленный нами на основе ежегодно публикуемых рейтингов популярных, опасных, стрессовых и спокойных профессий. 10 профессий относились к опасным и стрессовым, 10 — к спокойным, наименее стрессовым. Школьникам предлагалось оценить указанные профессии по 7-балльной шкале с точки зрения требований к здоровью (1 — нормальные, обычные требования профессии к человеку, 7 — повышенные требования профессии к человеку). Список был приведен в алфавитном порядке.

Примечательно, что результаты оценки профессий близки и у школьников — будущих менеджеров, и у школьников, выбравших другие специальности (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг профессий с точки зрения требований к здоровью
(мнение школьников, 7-балльная шкала)

№ п/п	Профессия	Балл	№ п/п	Профессия	Балл
1	Спасатель МЧС	6,45	11	Инженер	3,89
2	Летчик гражданской авиации	6,21	12	Журналист	3,72
3	Каскадер	6,2	13	Специалист банковской сферы / финансовый аналитик	3,61
4	Военнослужащий, сотрудник МВД, ФСБ	6,07	14	Юрист	3,44
5	Шахтер	6,03	15	IT-специалист / программист	3,25
6	Водитель-дальнобойщик	5,06	16	Менеджер	3,23
7	Строитель	4,9	17	Ремонтник бытовых приборов	3,2
8	Авиадиспетчер	4,85	18	Бухгалтер	3,0
9	Стоматолог / врач	4,39	19	Туристический агент	2,99
10	Учитель	4,31	20	Парикмахер	2,83

Представленный рейтинг свидетельствует о том, что в целом школьники адекватно оценивают большинство профессий на предмет требований к здоровью. Вместе с тем именно профессию менеджера,

которая в многочисленных мировых и российских рейтингах входит в число стрессовых, они оценивают как наименее стрессовую, что говорит о недостаточной осознанности школьниками т.н. «теневых» сторон выбираемой специальности, о тех энергетических и личностных ресурсах, которые потребуются для достижения успеха в профессии, а также малой информированности учащихся о тех требованиях, которые предъявляет профессия к здоровью.

Важными условиями сохранения здоровья школьники считают (ранговый ряд): 1 — регулярные занятия спортом, 2 — достаточные материальные средства для хорошего питания, занятий спортом и т. д., 3 — выполнение правил здорового образа жизни (режим, зарядка и т. д.), 4 — возможность консультации и лечения у врача, 5 — хорошая наследственность, 6 — хорошие экологические условия, 7 — знания о том, как заботиться о своем здоровье, 8 — отсутствие физических и умственных перегрузок. Отметим, что на первый план у школьников выходят условия активного поведенческого характера (физическая активность, спорт, здоровый образ жизни).

Это подтверждают и ответы на вопрос «Какие мероприятия по охране и укреплению здоровья, которые проводятся в Вашем классе, Вы считаете интересными и полезными?». На первое место школьники ставят спортивные соревнования (как интересные их назвали 59% респондентов) и работу спортивных секций (53%). Показ видеофильмов о сохранении здоровья как интересное и полезное мероприятие, проводимое в школе, воспринимают 56% опрошенных, лекции — 29%, специальные уроки по здоровьесбережению — 29%, тематические вечера — 17%. Одновременно отметили, что в их школе не проводятся тематические вечера о важности здоровья в будущей профессии 57% опрошенных учащихся, а там, где проводятся, оценили как неинтересные 26% респондентов. 42% школьников сказали, что у них не проводятся специальные уроки о роли здоровья в профессии; там же, где проводятся, они проходят скучно, отметили 29% учащихся. 36% школьников ответили, что у них не проводятся лекции о здоровье, а если и проводятся, то проходят занудно и формально, так оценили 35% учащихся.

Основным источником получения информации о том, как заботиться о здоровье, школьники называют родителей (на это указали 76% опрошенных). 91% школьников считают сведения о сохранении здоровья, получаемые в школе, как не интересные или не всегда интересные.

Ранжированный список ценностей школьников — будущих менеджеров выглядит следующим образом: 1 — благополучная семья,

2 — свобода и независимость, 3 — материальное благополучие, 4 — здоровье, 5 — любовь, 6 — качественное образование, 7 — интересная работа, 8 — возможность общаться, 9 — привлекательная внешность. Примечательно, что для них материальное благополучие более значимо, чем для тех школьников, которые выбрали неменеджерские профессии (3 место против 5, достоверно значимые различия — t-критерий Стьюдента $t=3,03$ для $p=0,005$), и менее значимы здоровье (4 место против 2) и интересная работа (7 место против 4). Ранги других ценностей у обеих групп школьников совпадают.

Школьники, делая выбор в пользу менеджерских профессий, ориентируются прежде всего на материальную составляющую и финансовое благополучие, которое, как им кажется, дает эта профессия.

Как видим, на «выходе из школы» здоровье не входит в «тройку» ведущих ценностей школьников и у них нет осознания связи профессии менеджера со здоровьем, что может выступить в дальнейшем «пусковым механизмом» «провала» со здоровьем у менеджеров.

На вопрос «Что является для Вас самым важным при выборе профессии?» школьниками был составлен ранговый ряд мотивов профессионального выбора (табл. 2).

Таблица 2

Мотивы профессионального выбора профессии школьниками
(ранговый ряд)

Критерии выбора профессии	Школьники, выбравшие профессию менеджера	Школьники, выбравшие иные профессии
Деньги (оплата труда)	1	2
Статус, который я получу в этой профессии	5	4
Интересная работа	2	1
Возможность сделать карьеру	3	3
Престижность профессии в обществе	4	5
Польза, которую я буду приносить людям	6	6

Самым важным при выборе профессии школьники считают достойную оплату труда (это характерно, прежде всего, для учащихся, выбирающих специальность менеджера), интересную работу и возможность сделать профессиональную карьеру. Менее всего для школьников важны общественная польза, которую они могли бы

приносить, занимаясь выбранной профессиональной деятельностью, статус и престижность профессии в обществе. Личные интересы ставятся ими выше общественных.

Желание школьников много зарабатывать в профессии, успешно выстраивать профессиональную карьеру, как показали наши исследования, не сопровождаются полноценными знаниями о том, что входит в обязанности менеджера. На вопрос «Что, на Ваш взгляд, делает типичный представитель профессии, которую Вы выбрали?» 22% опрошенных не дали ответа. Подавляющее большинство ответов были короткими и состоящими из одного-трех слов, которые относятся к таким областям, как: *работа с финансами, цифрами* (сводит информацию о фирме, делает подсчеты, составляет отчеты, регулирует бюджет компании) — 22% ответов; *управляет* (руководит рабочим процессом, управляет потоками товаров, командует, организует различные мероприятия, составляет бизнес-план, контролирует, сверяет, просчитывает дальнейшее развитие компании, распределяет ресурсы) — 22%; *работает с людьми* (общается, знакомится с новыми людьми, ездит на важные встречи, осуществляет поиск новых клиентов, подбирает персонал, координирует работу сотрудников, управляет людьми, ведет переговоры, работает с клиентами) — 17%; *думает* (анализирует, дает советы, помогает найти выход из ситуаций, творит, рассказывает) — 14%; *работает в офисе* (работает за компьютером, выполняет указанную работу) — 8%; *трудится в поте лица* (работает и получает за это зарплату, зарабатывает деньги) — 7%; *другие ответы* — по 2% (проводит исследования, отдыхает за границей).

Также отмечена низкая информированность школьников о негативных сторонах выбираемой профессии, о том, «какую цену придется заплатить» за успех в профессии (у 34% опрошенных). Каждый пятый не дал ответа на вопрос, какие негативные стороны он видит в профессии менеджера и еще 12% сказали, что не знают никаких. 13% выделили высокую конкуренцию на рынке, превышение предложения над спросом на рынке труда, трудности с устройством на работу; 12% отметили большую долю риска и высокую ответственность, присущие профессиональной деятельности менеджера, высокую цену ошибки (за один день можно потерять все); 10% — малоподвижную, сидячую работу в офисе, предполагающую проведение много времени за компьютером, малую физическую нагрузку и, как следствие всего этого, высокую вероятность возникновения проблем со зрением и позвоночником.

Можно сделать общий вывод о том, что школьники, выбирающие профессию менеджера, не обладают достаточным уровнем знаний об особенностях будущей профессиональной деятельности, ее специфике, негативных сторонах и требованиях профессии к уровню здоровья, что на дальнейших этапах профессионального пути может привести к негативным последствиям.

Отметим, что, хотя наше исследование и проводилось преимущественно на выборке школьников, выбирающих менеджерские специальности, выводы вполне могут учитываться и при рассмотрении других профессий.

Нами предлагаются следующие мероприятия в содержание программы психологического обеспечения профессионального здоровья школьников на этапе профессионального самоопределения.

1. С целью более эффективной профессиональной ориентации школьников включить в психogramмы (как у летчиков, операторов АЭС) требования, касающиеся здоровья и указание на риски профессии (стресс, депрессия, синдром хронической усталости, риск возникновения профессиональных заболеваний и фобий). При выборе профессии школьник должен знать, что его ждет в выбираемой профессии, роль здоровья и осознание соотношения «успех в профессии/затраты здоровья», оценить запас здоровья для успешного и продолжительного нахождения в выбранной профессии. Включение модуля «Здоровье» в три важнейшие элемента системы профориентации — профинформацию, профконсультацию, профотбор.

2. Проведение психодиагностики потенциала школьника для определения профессиональной пригодности к выбираемой профессии (в т.ч. оценка стрессоустойчивости и уровня здоровья школьника).

3. Формирование мотивации осознанного профессионального выбора (изменение ситуации, когда деньги и материальное благополучие у нынешних школьников занимают ведущее место при выборе профессии, поскольку это закладывает основу рисков для профессионального здоровья на последующих этапах профессиогенеза).

4. В рамках профессионального просвещения и профессионального консультирования разработать программы (цикл бесед, лекций, практических занятий) с целью ознакомления школьников не только с особенностями выбираемой профессии (что есть сейчас), но и указания на т.н. «оборотную сторону» профессии — на ограничения, накладываемые профессией на жизнь человека, на имеющиеся противопоказания, профессиональные заболевания, характерные именно для этой профессии (или группы профессий), возникающие профессиональные

синдромы, основные факторы стресса и профессиональные стрессоры. Предоставление информации в центры профессиональной консультации, школьным психологам, чтобы приходящий на консультирование школьник понимал роль здоровья в выбираемой профессии и соотносил это с собственными возможностями.

5. Организация выступлений представителей различных профессий перед старшеклассниками в образовательных организациях (школах, гимназиях, лицеях) с целью популяризации профессии и предоставления объективной информации о профессии «из первых рук».

6. Разработать вариант элективного курса (учебной программы) для старшеклассников «Профессиональное самоопределение и здоровье в профессии», который включал бы в себя следующие модули: знакомство с миром профессий, классификация профессий, анализ профессии (что делает типичный представитель профессии, требования профессии к здоровью, риски), технология сбора недостающей информации о выбираемой профессии, стабильные, перспективные, престижные, «умирающие» профессии, стрессогенные (опасные) профессии, ценности как фактор, влияющий на выбор профессии, сколько здоровья стоит успех в профессии, выстраивание длительной профессиональной дистанции, изучение своих возможностей и ограничений применительно к выбираемой профессии (группе профессий), перечень профессионально-важных качеств, способы поддержания профессионального здоровья на различных этапах профессиогенеза.

7. Разработать модель формирования здоровьесберегающей образовательной среды в школе (ориентация на выпускников школы). Элементы: диспансеризация учащихся, профилактические прививки, витаминизация, Дни Здоровья (например, Дни Апельсина), турпоходы, школьные спортивные праздники, участие во внешкольных соревнованиях, беседы о здоровье с учащимися, уроки здоровья, беседы о здоровье с родителями. включение в уроки «минутки здоровья», система классных часов по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни, уроки здоровья по системе биологической обратной связи.

8. Подготовить и проводить тренинги для старшеклассников по психической саморегуляции, развитию волевых и коммуникативных качеств (уроки «Самоконтроль и саморегуляция»).

9. Обучение старшеклассников навыкам снятия утомления, усталости в течение учебного (рабочего) дня, быстрого, эффективного и корректного восстановления сил после длительной умственной деятельности, длительной работы на компьютере, профилактике гиподинамии.

Здоровье студентов–будущих специалистов на этапе профессиональной подготовки.

Исследование психологических аспектов профессионального здоровья студентов на этапе профессиональной подготовки проводилось на выборке студентов высшего учебного заведения г. Санкт-Петербурга — Российского государственного гидрометеорологического университета, обучающихся по направлению «Менеджмент». Были взяты студенты первого и выпускного (пятого) курсов (143 чел.).

Сравнительный анализ позволяет выявить тенденции в изменении отношения студентов к здоровью как фактору успеха в профессиональной деятельности по мере движения к профессии (от момента начала обучения в вузе к моменту выпуска из вуза), а также выявить основные поведенческие проявления, касающиеся здоровья.

Старшекурсники более сдержанно оценивают свое здоровье, нет полярных оценок («отличное» и «неудовлетворительное») (рис. 1). Достоверность различий подтверждается критерием ϕ^* -угловое преобразование Фишера, по оценке «нормальное» он составляет 1,67 ($p < 0,05$).

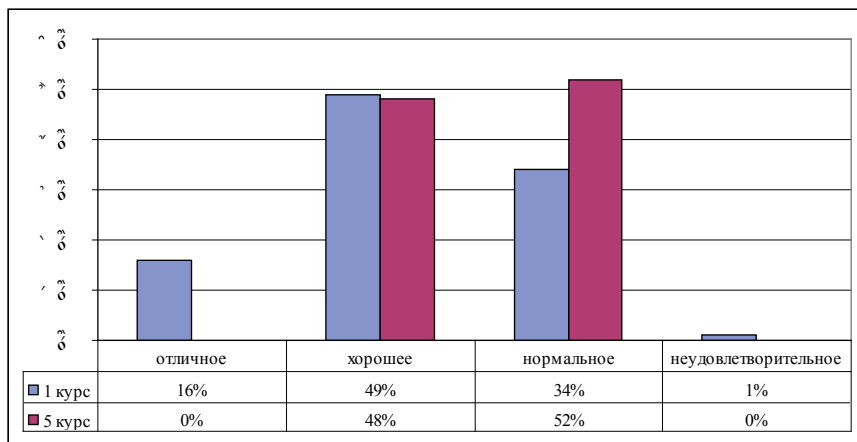


Рис. 1. Самооценка здоровья студентов 1 и 5 курсов

По мере обучения в вузе вырастает осознание важности здоровья в профессиональной деятельности: студенты 1 курса — 7,74 балла, студенты 5 курса — 8,21 (по 10-балльной шкале). Различия достоверны: значение U-критерия Манна — Уитни $U=2146$ ($p < 0,01$).

Отвечая на незавершенное предложение «В профессиональной деятельности здоровье важно — не важно, потому что...», первокурсники так аргументировали свою позицию:

- здоровье важно для каждого человека, независимо от профессии (23% респондентов придерживаются такой точки зрения);
- чем больше здоровья, тем выше трудоспособность, тем лучше и быстрее менеджер способен выполнять свои обязанности (14%);
- крепкое здоровье — залог успеха в профессиональной деятельности (12%);
- от состояния здоровья менеджера зависит самочувствие и деятельность других людей (11%).

Для большинства студентов здоровье представляет собой скорее всего ценность инструментального порядка, нежели фундаментального, оно выступает как средство достижения успеха в выбранной профессии. Не случайно, более 39% опрошенных первокурсников утверждают, что «стабильное здоровье важно при продвижении по службе»; «оно позволяет лучше переносить стресс, возникающий в ходе работы»; «от физического и психологического самочувствия менеджера зависит его производительность»; «работа менеджера требует больших затрат сил, терпения».

Оценивая важность здоровья в профессиональной деятельности, первокурсники часто рассматривают его через призму взаимоотношений менеджера с другими людьми и того влияния, которое оказывает здоровый менеджер на окружающих сотрудников, клиентов, партнеров (типичные ответы: «люди, с которыми работает менеджер, хотят видеть только здорового, ухоженного сотрудника», «нужно подавать хороший пример подчиненным», «здоровье менеджера влияет на его настроение и расположение духа, что при общении с людьми особенно важно»).

У студентов-первокурсников есть понимание того, как слабое здоровье отражается на качестве и эффективности выполняемой им деятельности, не случайно каждый пятый отметил, что: «нездоровый человек не сможет работать в полную силу, что уменьшает процент выполняемых им заданий»; «из-за плохого здоровья возникает ужасное настроение и не хочется работать»; «больных не берут на работу»; «профессия менеджера является активной, а люди с пониженной активностью (т. е. больные) не добьются успеха»; «много работы с бумагами и за компьютером — и это подрывает здоровье»; «с точки зрения физической составляющей не иметь проблем со спиной, зре-

нием, слухом и голосом, уметь оставаться в бодром состоянии духа на протяжении всего дня»; «здоровье позволяет не уставать, нормально мыслить головой». 36% респондентов не дали ответа. Лишь 3% сказали, что работа важнее здоровья и «на какое-то время на здоровье можно закрыть глаза».

Студенты 5-го курса, продолжая незавершенное предложение «В профессиональной деятельности здоровье важно — не важно, потому что...», представили такой спектр ответов:

- менеджер должен быть стрессоустойчивым — «работа менеджера нервная и требует спокойствия и здравого смысла»; «если будет плохое самочувствие, менеджер будет плохо работать»; «проблемы со здоровьем могут помешать в работе»; «здоровье влияет на работоспособность» (41%);
- здоровье всегда важно, и оно является неотъемлемой частью счастливой и продуктивной жизни человека (21%);
- здоровье важно в любой профессии — «плохое самочувствие не может благоприятно сказываться на работе», «физическое состояние любого профессионала должно быть хорошим, чтобы его не отвлекали посторонние заботы» (17%).

Студенты-выпускники в отличие от студентов-первокурсников больше осознают не просто важность здоровья в профессиональной деятельности, но и его роль в решении стоящих производственных задач, влиянии здоровья менеджера на его работоспособность (так считают 41% на 5 курсе и 14% на 1 курсе, достоверность различий по критерию F^* -угловое преобразование Фишера составляет 2,83 ($p < 0,01$)); а также роль здоровья как слагаемого счастливой жизни человека (21% против 3%, достоверность различий по критерию F^* -угловое преобразование Фишера составляет 2,74 ($p < 0,01$)). F^* -угловое преобразование Фишера составляет 1,58 ($p < 0,01$)).

К факторам риска, связанным с предстоящей профессиональной деятельностью и негативно влияющим на здоровье, студенты-первокурсники относят:

- стрессы на работе и вызываемые ими усталость, переутомление, низкая работоспособность (37% опрошенных выделили этот фактор);
- длительная работа за компьютером и, как следствие, ухудшение зрения, головные боли, проблемы с позвоночником (27%);
- сидячий режим работы в офисе и, как следствие, боли в спине, геморрой, сколиоз (15%);
- межличностные конфликты в коллективе (12%);

- сверхурочная и тяжелая работа, чрезмерная загруженность (8%).

Среди факторов риска, выделенных студентами-пятикурсниками:

- стрессы на работе, профессиональное выгорание, вызываемые ими усталость, депрессия, переутомление (79%);
- усталость, вызываемая длительной работой за компьютером (21%);
- сидячий образ работы в офисе (17%);
- мало времени на отдых, недосыпание (17%);
- межличностные конфликты в рабочем коллективе (14%);
- плохая экологическая обстановка (10%).

От первого к пятому курсу увеличивается осознание студентами влияния такого фактора риска, как «стрессы на работе» (с 37% на 1 курсе до 79% на 5-м). Различия достоверны на уровне значимости $p < 0,01$ (критерий Фишера $\varphi^*=4,01$).

Студентам было предложено ответить на вопрос «Как Вы сейчас поддерживаете ЗОЖ (здоровый образ жизни)?». По мере продвижения к профессии (от первого к выпускному курсу) предпочтения будущих менеджеров меняются. Они чаще начинают использовать такие способы поддержания ЗОЖ, как прогулки на свежем воздухе (21% на 5-м курсе против 5% на 1-м, достоверность различий процентных долей подтверждается критерием φ^* Фишера, $\varphi^*=2,27$; $p < 0,02$), правильное, здоровое питание и прием витаминов (48% против 37%), нормальный сон (10% против 5%). С другой стороны, у старшекурсников появляется больше вредных привычек (курение и прием алкоголя). Если на первом курсе 20% студентов отмечают отсутствие вредных привычек, то на пятом — только 7%; уровень значимости различий процентных долей составляет $p < 0,04$; $\varphi^*=1,77$ (рис. 2).

Считаем обоснованным включение следующих мероприятий в программу психологического обеспечения профессионального здоровья студентов на этапе профессиональной подготовки:

1. Включение в учебный процесс вузов модулей, связанных с профессиональным здоровьем:

— включение в общие курсы модулей, описывающих различные стороны профессии, в т.ч. — риски, характерные для данной специальности, возможные профессиональные заболевания, а также методы поддержания профессионального здоровья на должном уровне:

— создание и проведение на старших курсах специально ориентированных психологических тренингов по развитию профессиональ-

но важных качеств (прежде всего — тренинг коммуникативной компетентности, тренинг развития воли, уверенности в себе, ведения деловых переговоров, тренинг продаж);

— в ходе тренинга профессиональной идентичности на выпускном курсе решать следующие задачи — создание условий для осознания студентами своих профессиональных возможностей, выявления путей вхождения в профессию и вектора своего профессионального роста, а также необходимых для этого ресурсов, осмысление своей профессиональной позиции, проектирование образа профессионального будущего и роли здоровья как важнейшего ресурса в успешном прохождении профессионального пути;

— разработка деловых игр, кейсов, моделирующих профессиональную среду и предъявляющих особые требования к профессиональному здоровью будущих специалистов;

— информирование об особенностях будущей профессии через встречи с выпускниками вуза, ныне работающими по специальности и проходящими этап адаптации к профессии, с опытными профессионалами;

— обучение студентов навыкам психической саморегуляции.

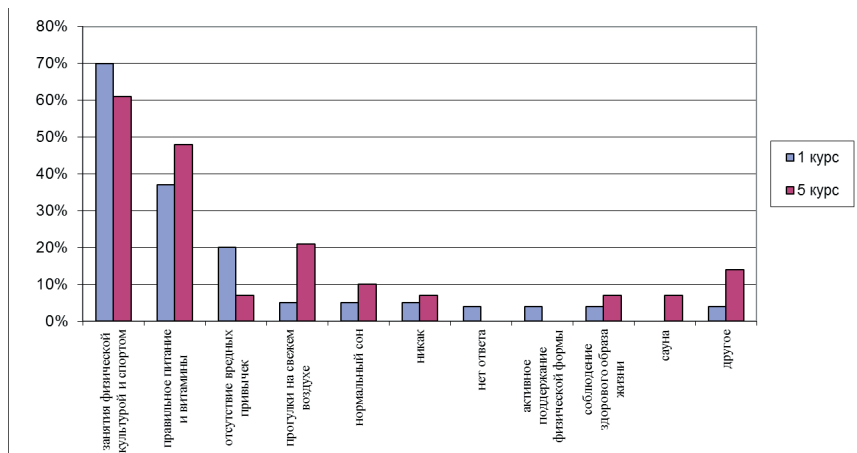


Рис. 2. Способы поддержания здорового образа жизни студентами

2. Решение психологической службой вуза следующих задач:

— создание доверительного общения «преподаватель — студент» в ходе занятий для осознания важности получаемых знаний, навыков и умений в области будущей профессиональной деятельности

и получение примеров поддержания здоровья со стороны преподавательского состава вуза;

— формирование здорового жизненного стиля и высокоэффективных стратегий поведения в сложных жизненных и профессиональных ситуациях;

— оказание помощи студентам в осознании и развитии имеющихся личностных ресурсов, способствующих поддержанию профессионального здоровья на всем протяжении длительного трудового пути (адекватная самооценка, отношение к здоровью, свои возможности и ограничения, система ценностей и место здоровья и работы в ней, профессиональные и личностные цели, их связанность с имеющимися энергетическими запасами и здоровьем, копинг-стратегии, самоконтроль, позитивное отношение к себе, конгруэнтность с профессией, умение адекватно оценивать проблемные ситуации и их разрешать, умение осознавать, что со мной происходит, почему и что делать в будущем, способность принимать и оказывать поддержку окружающим коллегам, навыки самоподдержки, бесконфликтного общения) (С. М. Шингаев, 2014).

Литература

1. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика: монография / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 816 с.
2. Психология здоровья: учебник / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
3. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480 с.
4. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: монография. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011. 176 с.
5. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 556 с.
6. *Шингаев С. М.* Психологическая безопасность образовательной среды: формирование профессионального здоровья школьников // «Білім беру ортасының психологиялық қауіпсіздігі» халықаралық ғылыми-тежірибелік конференциясының материалдар жинағы: Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды». Т. II. Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Ерлеу» «ИПК ПР по СКО», 2015. С. 157–162.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Цифровые технологии целенаправленно внедряются во все социальные процессы, преобразуя жизнь человека, трансформируя экономику современного общества. Это существенно изменяет запросы к образованию и профессиональной подготовке, что находит отражение в ряде аналитических прогнозных документов, таких как «Компетенции и модели образования 21 века» (Global educational futures), «Целевая модель компетенций 2025», «Форсайт образования 2035» и др. Эти перспективные тенденции профессиональной подготовки предполагают непрерывное образование на протяжении всей профессиональной карьеры, в стратегии «обучение через жизнь». Принятие и реализации такой образовательной стратегии базируется на высокой самостоятельности и образовательной активности субъектов, которые необходимо сегодня стимулировать в вузовской образовательной практике.

В соответствии с новыми приоритетами в среде российского образования в рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда». В сфере высшего образования быстрыми темпами развивается «Национальная платформа открытого образования», предоставляющая массовые онлайн курсы, расширяется внедрение дистанционных образовательных технологий, электронного обучения в вузовскую практику.

Очевидно, что для организации самостоятельной деятельности обучающихся в цифровой среде необходимо использовать качественно новые подходы, учитывать особенности информационного поведения современных обучающихся, вырастающих в разнообразном электронном окружении. В междисциплинарных исследованиях современную молодежь относят к так называемому «поколению Z» (Strauss & Howe, 1991), обозначают как «homo virtualis», «Net generation» (Tapscott D., 2008). Цифровизация образовательной деятельности порождает новые ожидания, запросы обучающихся, а также риски в развитии человека. Особенности информационного поведения современного человека проявляются в совокупности действий,

которые субъект предпринимает для получения и усвоения, использования и создания нового знания, его передачи и распространения в обществе» (Кулакова Е. В., 2000). Все это должно найти отражение в трансформировании содержания образования, технологий обучения, психолого-педагогического сопровождения, т. е. во всей системе социально-педагогических отношений.

Известно, что психолого-педагогическое сопровождение включает комплекс организационных, диагностических, обучающих, консультационных мероприятий, обеспечивающих поддержку и помощь субъекту в решении задач обучения, развития, воспитания, социализации, профессионализации. В цифровом образовательном пространстве эти мероприятия должны реализовываться в новых информационных и временных координатах, преимущественно без непосредственного общения. Как отслеживать ход образовательной деятельности субъекта в удаленных взаимодействиях? Как выявлять проблемы, риски, индивидуальные особенности и потребности субъектов и оперативно реагировать на них? Как поддерживать комфортную психологическую атмосферу продуктивного взаимодействия в цифровой среде? Как строить в цифровой среде психолого-педагогическое сопровождение в котором ценностно-смысловыми ориентирами выступает всемерное поощрение активности и образовательной инициативы субъекта. Иными словами, как, в соответствии с определением Н. А. Лабунской, в полной мере реализовать в новых условиях «сопровожаемое развитие», которое рассматривается как альтернатива традиционного «направляемого развития» (Лабунская Н. А., 2002).

Педагогам и психологам предстоит учиться использовать богатый потенциал цифровой среды для реализации технологий сопровождения в новых информационных и коммуникационных координатах. Он заключен в расширенной функциональности и гибкости опосредованного сопровождения, которое предполагает взаимодействие с субъектом через специально подготовленные цифровые ресурсы, в особых сетевых коммуникационных пространствах.

С позиции развития студентов, их успешной профессионализации, в цифровой среде необходимо обеспечивать особые психолого-педагогические условия, способствующие осознанной и целенаправленной активности обучающегося в соответствии с его индивидуальными интересами, запросами, образовательной инициативой. Но при этом важно учитывать, что ресурсы цифровой образовательной среды по-разному раскрываются для субъектов с различными особенностями познавательных процессов, разным уровнем учебной мотивации,

самоорганизации. Для обучающихся, нацеленных на высшие достижения, на выход за рамки образовательного стандарта особо важна опора на их внутренний потенциал, самореализацию в учебно-познавательной деятельности, свободный выбор, как условие саморазвития. Для обучающихся, обнаруживающих проблемы, цифровая образовательная среда — это источник разноформатных обратных связей, дополняющих непосредственную помощь и поддержку педагога и психолога.

В качестве нового средства психолого-педагогического сопровождения и в качестве новой цели профессиональной деятельности рассматривается проектирование и формирование комплекса цифровых образовательных ресурсов, адаптированных для личностно-развивающего процесса самостоятельной образовательной деятельности (с учетом возможных затруднений, проблем, а также различных путей появления образовательной активности). Также целенаправленно выбираются и предлагаются обучающимся модели сетевой образовательной коммуникации, позволяющие субъекту не только проявить свои умения и личностные качества, но и формировать перспективные навыки социального взаимодействия.

В связи с этим актуализируются принципиально новые задачи психолого-педагогического сопровождения, связанные с опосредованным наблюдением и анализом учебных действий и поведения обучающихся в цифровом пространстве, а также с созданием комфортной психологической атмосферы сетевого образовательного взаимодействия. Важной особенностью человеко-машинного взаимодействия, сетевой коммуникации является «протоколирование» действий пользователей, накопление данных, позволяющих «отслеживать» процесс индивидуальной или групповой самостоятельной работы.

Педагог, предоставляя обучающимся разноуровневые, многофункциональные, интерактивные цифровые ресурсы (учебной, научной, воспитательной направленности) с целью индивидуализации их самостоятельных действий, имеет расширенные возможности видеть, каким образом действуют обучающиеся: какие виды ресурсов востребованы, в какие взаимодействия они активно включаются, с кем из партнеров сотрудничают, в каких ситуациях запрашивают помощь преподавателя или коллег по обучению.

В свою очередь психолог также имеет возможности анализировать поведение субъектов, атмосферу в сетевой среде, выявлять риски и проблемы, как путем наблюдения информационных действий

пользователей, так и путем исследования данных, аккумулирующихся в информационных системах.

Таким образом, в психолого-педагогическом сопровождении появляется принципиально новая информационная основа для принятия решений о непосредственной или опосредованной помощи конкретным обучающимся, о поддержке или коррекции групповых действий, о необходимом усовершенствовании цифровых ресурсов образовательной среды, о целях и мере участия сопровождающих специалистов в сетевой образовательной коммуникации.

В сетевом образовательном пространстве открываются новые пути и возможности профессионального сотрудничества специалистов. Например, педагог и психолог могут совместными усилиями разрабатывать цифровые образовательные ресурсы и сопровождать их индивидуализированное освоение студентами. В команде полноценного массового онлайн курса с педагогами и психологами взаимодействуют учебные аналитики, т. е. специалисты, владеющие методами сбора и анализа данных в информационных системах.

Как «увидеть» действия субъекта в цифровой среде в единстве протекания познавательных, эмоциональных, волевых процессов? Как анализировать учебные ситуации в цифровом пространстве? Как выявлять причинно-следственные связи и закономерности в сетевых образовательных коммуникациях?

В традиционном образовательном взаимодействии в целях создания благоприятных условий для успешного обучения и развития личности педагог и психолог изучают личность обучающегося, образовательный процесс и личностный прогресс субъекта; используют непосредственное наблюдение, специальные диагностические методики. В цифровой среде основу психолого-педагогического сопровождения составляют опосредованные способы мониторинга учебных действий и поведения субъектов. Несмотря на отсутствие непосредственного контакта, информационные системы предоставляют возможность фиксировать, обрабатывать и анализировать разнообразную информацию о действиях и результатах конкретного обучающегося или группового субъекта. Анализируется так называемый «цифровой след» (Girardin F. et al., 2008), который появляется в информационных системах как результат любых действий пользователя.

Если обучающийся активен в информационной системе образовательного назначения, то система способна накапливать большие объемы связанных с ним данных. Эти многочисленные данные представлены в формализованном виде и пригодны для дальнейшей передачи

и обработки, в том числе автоматизированной. Результаты автоматизированного анализа данных, изучения конфигурации и интенсивности сетевых коммуникационных связей помогают специалисту увидеть оформившиеся тенденции, выявлять причины, обусловившие действия обучающихся, объяснить проблемы в успеваемости, поведении и межличностных отношениях. Такого рода информация в форме обратной связи может быть предоставлена как сопровождающему педагогу, психологу, так и самому обучающемуся с целью рефлексивной оптимизации его действий.

В соответствии с подходом исследовательской компании Gartner (<https://www.gartner.com>) выделены описательная (дескриптивная), диагностическая, предсказательная и предписывающая аналитика, преследующие разные цели и использующие разные методы (Mattox J. и др., 2016).

Если описательная аналитика ориентирована на многоаспектное объективное описание учебной ситуации в ее динамике, то диагностическая аналитика нацелена на выявление причинно-следственных связей, связей между конкретными факторами, закономерностей и пр.

Ведущими методами описательной аналитики являются методы визуализации данных, которые позволяют как обучающемуся, так и сопровождающему учебную деятельность специалисту (педагогу, психологу), увидеть и оценить необходимость принятия определенных решений. Этот тип аналитики особо требователен к изменению позиций и умений взаимодействующих субъектов, поскольку весь процесс психолого-педагогического сопровождения должен быть сфокусирован на системном применении аналитической информации. Информационные системы образовательного назначения как правило способны обрабатывать и визуализировать отчеты об оценках, выполнении заданий, затраченном времени, регулярности работы в системе, использовании ресурсов разных типов и пр. Интегральной характеристикой является вовлеченность обучающегося в учебный процесс в цифровой среде. Важной составляющей описательной аналитики могут быть результаты обработки данных психологических анкет, опросов, которые могут быть интегрированы в электронный учебный курс для выявления психологических особенностей, предпочтений обучающихся с целью повышения адаптивности обучения.

Описания текущей образовательной ситуации, как правило, визуализируют через графики, диаграммы, инфографику, часто по усредненным данным. Задача — превратить огромные массивы цифр

и графиков в доступную, понятную и легко воспринимаемую информацию. Несмотря на то, что описательная аналитика, как правило, требует менее сложного моделирования данных, чем предиктивная и прескриптивная, понимание того, что происходит прямо сейчас, является существенно важным при психолого-педагогическом сопровождении принятия решений.

Диагностическая учебная аналитика многократно усиливает исследовательскую составляющую психолого-педагогического сопровождения и в большей мере требует специальных умений, связанных с использованием программных средств интеллектуального анализа образовательных данных, выбором необходимых методов и постановкой аналитических задач. По сути это новая профессия, предполагающая наличие как универсальных аналитических навыков, способности использовать системы интеллектуального анализа данных, так и требующая педагогического и психологического понимания специфики, целей и ценностей учебной деятельности в сетевой цифровой среде. Этот тип учебной аналитики позволяет выявлять позитивные и негативные факторы, влияющие на учебную деятельность, диагностировать способности, проявляющиеся в мотивации обучающихся и пр.

Предиктивная учебная аналитика базируется на многократном использовании данных информационных систем для того, чтобы с использованием математических моделей с определенной долей вероятности предсказать некоторые черты предстоящих образовательных событий. Ведущими методами являются классификация и прогнозирование. Например, прогнозируется динамика активности обучающегося при освоении электронного ресурса, как на основании данных о выполнении заданий, регулярности использования ресурсов, так и на основании анализа данных о его коммуникационной (социальной) активности.

Для того, чтобы понять, определить, какие характеристики стоит учитывать при автоматизированном анализе учебной деятельности, подобрать адекватные методы и инструменты, первоначально необходимо иметь прогнозное представление о возможных вариантах поведения обучающегося в цифровой образовательной среде, т. е. нужно моделировать учебную деятельность. Тогда результаты предиктивной учебной аналитики позволят создавать не только действенные рекомендации в целях персонализации учебной деятельности, но также, выявлять признаки, которые могут быть использованы для автоматической оценки компетентностных образовательных результатов.

Предписывающая аналитика позволяет создавать не только рекомендации, но и адаптивные обучающие алгоритмы, специальные рекомендательные системы, учитывающие предыдущий образовательный опыт обучающегося и больших типологических групп. Адаптивное обучение является одним из возможных условий персонализации образовательной деятельности в цифровой среде и оперирует моделями обучающихся, моделями предметных областей и моделями рекомендаций по обучению с учетом различных когнитивных, методических подходов, структуры учебного контента и междисциплинарных связей, а также данных адаптивного тестирования.

Обозначенные выше новые инструментальные средства и методы психолого-педагогического сопровождения показывают, насколько существенно меняется профессиональная деятельность при ее миграции в цифровую среду. Меняется и самостоятельная учебная, образовательная деятельность субъекта. В рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо решать задачи вовлечения обучающихся в активное индивидуализированное взаимодействие с цифровыми ресурсами и партнерами по обучению, поддержки уверенности обучающихся в своих силах, стимулирования взаимопомощи и самореализации, стремления к самостоятельному преодолению проблем и рефлексивному осмыслению результатов.

Другое направление психолого-педагогического сопровождения в цифровой среде связано с возможностью управления образовательным контентом среды, адаптации форм и содержания ресурсов, сетевых коммуникационных актов под запрос и особенности обучающихся.

Комфорт цифровой образовательной среды подразумевает условия, отвечающие запросам личности обучающегося с новым информационным поведением. Это согласуется с мнением В. Н. Сагатовского, отводящего особую роль аксиологической оценке взаимодействия человека и среды и подчеркивающего, что «основные движущие силы развития человека — это доброжелательный диалог, партнерство, окружающая духовная атмосфера, внутренняя готовность к разумному выбору в процессе самообразования» (Сагатовский В. Н., 1998). Цифровая образовательная среда предоставляет обучающемуся разнообразные зоны активности, превращая эту активность из чисто учебной в социальную, многоаспектную развивающую.

Как оперативно изменять цифровую образовательную среду, подстраивать ее под современное поведение обучающихся, чтобы они смогли реализовать перспективные личностно-развивающие

образовательные стратегии, на рефлексивной основе оптимизировать свое развитие и профессиональное становление?

Это невозможно осуществить без использования в психолого-педагогическом сопровождении специальных цифровых инструментов, которые позволяют не только интенсифицировать профессиональную деятельность, но и ставить новые цели, достигать качественно новых результатов.

Инструментальность психолого-педагогического сопровождения в цифровой среде.

Как уже было отмечено выше, в процессе взаимодействия в цифровой среде педагог и обучающийся лишены привычных каналов обратной связи, которые доступны в аудитории. В цифровом пространстве средствами решения психолого-педагогических задач являются разнообразные способы взаимодействий, реализуемые с помощью ИКТ-инструментов (опосредованного взаимодействия). С их помощью педагог, психолог может организовать, поддерживать самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся, оперативно и гибко управлять сетевыми взаимодействиями. Им соответствует широкий спектр (технологических) приемов, реализуемых на базе различных программно-аппаратных средств.

Какие цифровые инструменты могут быть использованы для осуществления психолого-педагогического сопровождения?

Чаще всего цифровые инструменты рассматривают через призму решения конкретных образовательных задач. Например, рейтинг наиболее востребованных в образовании инструментов (Top Tools for Learning, 2018) сортирует их по категориям: для предоставления новых знаний (instructional tools), для разработки учебного контента (content development tools), социально-ориентированные инструменты (social tools), инструменты для личных и профессиональных целей (personal and professional tools).

В других исследованиях классифицируют ИКТ-инструменты с позиции педагогических приемов: для геймификации (De-Marcos L. et al, 2016), для повышения эффективности массовых открытых онлайн курсов (Yamada T., 2016). Ряд публикаций термин «ИКТ-инструменты» связывает с информационными и коммуникационными технологиями, используемыми в образовательных целях (Lucke T. et al, 2017).

Эти подходы практически не дают возможности увидеть роль цифровых инструментов в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся.

Нам представляется более продуктивным подход, основанный на выделении базовых научных концептов построения цифровой образовательной среды: информация, коммуникация, управление (Носкова Т. Н., 2015).

В соответствии с этими концептами автором предложена типология цифровых образовательных ресурсов:

- ресурсы информационного типа (интерактивное взаимодействие с цифровой образовательной информацией);
- коммуникационные ресурсы (организация сетевой образовательной коммуникации и аккумуляция содержания актов сетевого образовательного взаимодействия);
- цифровые ресурсы управления образовательным взаимодействием.

Предложенная типология цифровых образовательных ресурсов переносится нами и на цифровые инструменты психолого-педагогического сопровождения.

В содержание понятия «цифровые инструменты психолого-педагогического сопровождения» входят не только цифровые устройства, сетевые сервисы и программные средства, но и необходимые для их целенаправленного применения в учебном процессе цифровые ресурсы психолого-педагогического сопровождения.

Цифровые инструменты, применимые в целях психолого-педагогического сопровождения обучающихся в их самостоятельной учебной деятельности в виртуальной образовательной среде, делятся на три группы (Носкова Т. Н. и др., 2018):

- инструменты, предназначенные для сопровождения освоения предметного содержания;
- инструменты для сопровождения сетевой образовательной коммуникации;
- инструменты для управления образовательными взаимодействиями в цифровой образовательной среде.

Деление цифровых инструментов на группы является условным, поскольку одно и то же программное средство может по-разному и с разными целями применяться в различных образовательных ситуациях, а цифровые образовательные ресурсы могут иметь комплексное назначение.

Целевое назначение первой группы инструментов, *предназначенных для сопровождения освоения предметного содержания*, заключено в индивидуализации и активизации самостоятельных познавательных действий обучающихся, в усилении развивающей функции

учебного содержания. С их помощью педагог строит информационно-насыщенные и разнообразные цифровые образовательные ресурсы, предполагающие выбор уровней, форм и способов их освоения. В его распоряжении средства мультимедиа, интерактивное представление содержания, дополненная и виртуальная реальность, позволяющие при необходимости усилить объяснительную функцию содержания, повысить степень наглядности и практической ориентированности контента, адаптировать его под индивидуальные интересы и потребности обучающегося. Реализация приемов геймификации не только повышает привлекательность образовательного контента, но и способствует поиску личностных смыслов, усилению целенаправленности действий обучающегося в достижении образовательных результатов. Благодаря использованию данного типа цифровых инструментов в психолого-педагогическом сопровождении применяются особые приемы, расширяющие свободу учебных действий с содержанием, строящиеся на использовании нелинейных информационных структур и вариативных форматов интерактивного цифрового контента.

Активизация процессов образовательного взаимодействия с помощью цифровых инструментов сопровождения сетевой образовательной коммуникации. Инструменты для организации сетевой образовательной коммуникации используются для более полной реализации коммуникативного потенциала цифровой образовательной среды, включающего возможности гибко решать задачи, связанные с сопровождением индивидуальной, групповой, массовой самостоятельной работы обучающихся, организацией их учебного взаимодействия.

Коммуникационная специфика технологий сопровождения в цифровой среде проявляется в их центрированности на обучающихся, т. е. в отличие от аудиторных взаимодействий, предполагается смещение коммуникационной инициативы к субъектам обучения, расширение их коммуникационной свободы и средств самореализации. Это позволяет изменить мотивации, эмоции, высвободить инициативу, повысить активность обучающихся за счет выбора, самоопределения, осознания собственных смыслов в образовательной коммуникации. Изменяется характер и содержание технологий психолого-педагогического сопровождения обучающихся в стремлении к достижению ими новых результатов.

Предназначение этой группы инструментов — сопровождение процесса формирования практических умений, навыков, компетенций

обучающихся с учетом их образовательного запроса, коммуникационных предпочтений, а также решение задач воспитания, формирования навыков социального взаимодействия; поддержки в поиске путей самореализации. Субъект получает расширенные возможности переносить свои знания и умения в практику жизни — обучать других, помогать им осваивать знания, участвовать в разнообразных проектах, творческой деятельности, позиционировать себя в сообществе. В таких практиках стимулируется выход субъекта в поле самореализации и творческой активности. Соответственно, сопровождение предполагают выявление, дальнейшее усиление и поддержку этих процессов, помощь обучающимся в выборе личностно-эффективных видов образовательной активности, в преодолении проблем в коммуникации.

Важнейшими признаками благоприятного психологического климата являются доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу. Несмотря на привычную «вседозволенность» неформального сетевого общения, в деловой образовательной коммуникации необходимо поддерживать дух доброжелательной и содержательной критики; свободного выражения собственного мнения; отсутствия давления на обучающихся и признание за ними права принимать значимые решения. Важно поддерживать осознание обучающимся принадлежности к сетевому образовательному сообществу и высокую степень эмоциональной включенности во взаимодействие.

Видим, что психолого-педагогическое сопровождение сетевой образовательной коммуникации базируется на характеристиках современного коммуникационного пространства, которые являются особо привлекательными для молодых поколений обучающихся и обеспечивают их высокую активность в неформальном взаимодействии.

Стимулирование целенаправленности, систематичности, последовательности, личностной продуктивности учебно-познавательной деятельности с помощью цифровых инструментов управления образовательными взаимодействиями.

Цифровые инструменты управления образовательными взаимодействиями позволяют реализовать систематичный, планомерный и прогнозируемый процесс влияния на самостоятельную учебно-познавательную деятельность субъектов в процессе их развития (организация, контроль, выявление проблем и помощь в принятии решений, регулирование деятельности обучающихся в соответствии с целями, индивидуальными потребностями и предпочтениями, достигаемыми результатами).

Управление образовательной деятельностью в цифровой среде в значительной степени отличаются от традиционного педагогического управления в аудитории. Оно нацелено преимущественно на поддержку самостоятельности обучающегося, уверенности в своих силах, способствует самоорганизации, саморазвитию обучающихся. Соответственно цифровые инструменты управления в психолого-педагогическом сопровождении предназначены для организации постоянного текущего оценивания различных характеристик процесса образовательного взаимодействия. С учетом малой эффективности прямых психолого-педагогических воздействий в цифровой образовательной среде, опосредованное сопровождение часто строится на реализации методов анализа данных о ходе учебного процесса и предъявлении их участникам образовательного взаимодействия для принятия осознанных целенаправленных решений. Это обширная группа цифровых инструментов различного функционала, обеспечивающих как управление «в ручном режиме», так и реализацию автоматизированных адаптивных, интеллектуальных обучающих систем.

Таким образом, выделенные группы цифровых инструментов позволяют педагогу и психологу проектировать, формировать и поддерживать цифровую среду индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Новые компетенции владения цифровыми инструментами профессиональной деятельности лишь в некоторой степени обеспечиваются пользовательскими навыками. Определяющую роль играет новое профессиональное мышление, осознание специфики образовательной деятельности и развития человека в цифровом пространстве, способность ставить новые цели и решать задачи, недоступные в традиционной аудиторной практике.

Заключение

В современных социокультурных условиях профессиональная деятельность выпускников, их дальнейший образовательный маршрут будут осуществляться в динамично развивающейся цифровой среде. Поэтому уже сегодня «погружение» образовательного процесса в цифровую среду, создание комфортной психологической атмосферы в виртуальном образовательном сообществе преследует не столько цели доступности учебной информации и оперативности коммуникации, сколько подчинено целям формирования профессионально-востребованных социальных навыков и навыков саморазвития, в том числе, средствами цифровой образовательной среды.

Педагогам, психологам предстоит научиться сопровождать развитие, становление, социализацию, профессионализацию субъекта не только в традиционных условиях обучения лицом к лицу, но и в цифровом, сетевом образовательном пространстве, в режиме опосредованных взаимодействий.

Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной образовательной деятельности в цифровой среде требует поиска инновационных подходов, основанных на применении разнообразного цифрового инструментария; на новых способах отслеживания поведения человека в цифровом пространстве, с пониманием запросов и психологических особенностей поведения молодежи в цифровой среде взаимодействий.

Можно выделить два ведущих направления психолого-педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде.

Одно связано с опосредованным сопровождением самостоятельной индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности, выявлением проблем, оказанием помощи и поддержки в дистанционном режиме.

Другое направление связано с управлением цифровым контентом образовательной среды, моделированием образовательной деятельности. Это направление включает целенаправленное проектирование и разработку цифровых ресурсов психолого-педагогического сопровождения, оптимизацию форм и содержания сетевой образовательной коммуникации.

Общим вектором психолого-педагогического сопровождения обучающихся в цифровой среде является их подготовка к принятию и реализации стратегии постоянного саморазвития и «обучения в течение всей жизни», самостоятельного построения личностно-эффективных путей формирования перспективных профессиональных компетенций.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»)

Литература

1. Кулакова Е. В. Информационное поведение специалистов: сущность и пути изучения: дис. ... канд. пед. наук (СПбГУКИ). СПб., 2000.
2. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2002. № 2(3). С. 79–90.

3. *Носкова Т. Н.* Педагогика общества знаний: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2015. 236 с.
4. *Носкова Т. Н.* ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Интеграция образования. 2018. № 1 (90). С. 25–45.
5. *Сагатовский В. Н.* Антропологическая целостность: статус и структура // Очерки социальной антропологии. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1995. С. 27–31.
6. *De-Marcos L., Garcia-Lopez E., Garcia-Cabot A.* (2016). On the Effectiveness of Game-Like and Social Approaches in Learning: Comparing Educational Gaming, Gamification & Social Networking. *Computers & Education*. Vol. 95. P. 99–113.
7. *Don Tapscott.* Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. McGraw Hill Professional, 2008
8. *Girardin F., Calabrese F., Dal Fiore F., Ratti C., and Blat J.* (2008). Digital footprinting: Uncovering tourists with user-generated content. *IEEE Pervasive Computing*, 7(4): 36–43.
9. *Howe Neil; Strauss William* (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company
10. *John R. Mattox II, Mark Van Buren, Jean Martin.* Learning Analytics. Kogan Page Ltd, United Kingdom, 2016.
11. *Lucke T., Dunn P. K., Christie M.* (2017). Activating Learning in Engineering Education Using ICT and the Concept of 'Flipping the Classroom'. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 42 (1). P. 45–57.
12. Top Tools for Learning 2018. Results of the 12th Annual Digital Learning Tools survey. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.toptools4learning.com> (20.01.2019).
13. *Yamada T.* (2016). New Component Technologies and Development Strategies of e- Learning in MOOC and Post-MOOC Eras. *Proceedings of the Ninth International Conference on Genetic and Evolutionary Computing*, August 26–28, 2015, Yangon, Myanmar. Vol. II. 387–394.



Заключение

Несмотря на активность исследователей в области психологии личности, психологии развития, педагогической психологии, и существование исследований, содержащих решения в отдельных областях, касающихся проблемы психологического сопровождения, создание целостного, системного подхода, позволяющего комплексно решать вопросы, связанные с обеспечением сопровождения человека на разных этапах онтогенеза, поиском механизмов, обеспечивающих развитие и благополучие личности, требует дополнительных усилий. Одним из важнейших направлений решения этой задачи является создание теоретических основ построения системы сопровождения.

В монографии рассмотрены такие проблемы, как этико-деонтологические проблемы психологического сопровождения личности; личность современного человека в свете его жизненных ориентаций; развитие личностной зрелости в период взрослости; совесть, нравственность и развитие личности. Данные подходы создают новые подходы к созданию теоретических основ системы сопровождения. В работе также представлены и результаты практического решения заявленной проблемы сопровождения: развитие личностного потенциала учащихся и педагогов в образовательной среде с разным уровнем психологической комфортности, психологическое сопровождение детей при столкновении с темой смерти, внутренний мир современного ребенка младшего школьного возраста, ретроспективный анализ исследований мышления учащихся второй половины XX века, моделирование в обучении младших школьников и возможности его психолого-педагогического сопровождения, психологическое сопровождение детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения, психологическое обеспечение формирования профессионального здоровья молодежи на этапах профессионального самоопределения и профессиональной подготовки, психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности студента в цифровой среде.

Сведения об авторах и научных редакторах

Аверин Вячеслав Афанасьевич — профессор, доктор психологических наук, декан факультета клинической психологии, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет», e-mail: waverin@yandex.ru

Алексеев Анатолий Андреевич — профессор, кандидат психологических наук, независимый исследователь, Санкт-Петербург.

Баева Ирина Александровна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: irinabaeva@mail.ru

Баканова Анастасия Александровна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: ba2006@mail.ru

Ван Хаоюй — доцент кафедры психологии, Аньцинский педагогический университет, г. Аньцин (КНР), e-mail: wanghaoyu904045570@126.com

Веселова Елена Константиновна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: elkonves16@yandex.ru

Карпова Светлана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, e-mail: kinzl@yandex.ru

Коржова Елена Юрьевна — профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии человека ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: elenakorjova@gmail.com

Королёва Инна Васильевна — профессор, доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБУ «Санкт-Петербургский

научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи», e-mail: prof.inna.koroleva@mail.ru

Лактионова Елена Борисовна — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: lena_laktionova@mail.ru

Манёров Валерий Хайдарович — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: manvh@yandex.ru

Медведев Дмитрий Алексеевич — доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: damedvedev@herzen.spb.ru

Носкова Татьяна Николаевна — профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой цифрового образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: noskovatn@gmail.com

Павлова Татьяна Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифрового образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: pavtatbor@gmail.com

Регуш Людмила Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», e-mail: schuger@mail.ru

Турчин Анатолий Степанович — доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск Национальной гвардии Российской Федерации, e-mail: ast55@mail.ru

Шингаев Сергей Михайлович — доцент, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», e-mail: sshingaev@mail.ru

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ
Коллективная монография

Под научной редакцией И. А. Баевой, А. А. Бакановой

Корректурa *Л. Г. Савельевой*
Технический редактор *Е. М. Денисова*

Подписано в печать 20.05.2020. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 10,25. Тираж 500 экз. Заказ № 123к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48