

На правах рукописи

Буравлева Наталья Анатольевна

**ВАРИАНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С
УЧЕТОМ ИХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ДЕТЕРМИНИРОВАННЫХ
СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА**

19.00.13 – психология развития, акмеология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Томск 2004

Работа выполнена при кафедре генетической и клинической психологии
Томского государственного университета

Научный руководитель	доктор психологических наук, профессор Богомаз Сергей Александрович
Официальные оппоненты	доктор психологических наук, профессор Кабрин Валерий Иванович кандидат психологических наук Добрянская Рушания Гавасовна
Ведущая организация	Новосибирский государственный технический университет

Защита состоится 18 июня 2004 г. в ____ часов на заседании
диссертационного совета К.212.267.08 в Томском государственном
университете по адресу: 634050, г.Томск, пр. Ленина, 36

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Томского
государственного университета по адресу: 634050, г.Томск, пр. Ленина, 34 а

Автореферат разослан «____» мая 2004г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

И.Ю.Малкова

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. За последние десятилетия отечественная психология развития сделала значительные шаги навстречу запросам со стороны реальной практики. Однако непосредственное обращение психологов к проблемам детей, пониманию индивидуальности ребенка, его уникальной линии развития обнаруживают недостаточность имеющихся знаний. По мнению многих специалистов, в настоящее время между закономерностями развития, отображенными в периодизации, с одной стороны, и картиной развития конкретного ребенка, с другой, имеется колоссальный разрыв [Божович Л.И., 1995; Асмолов А.Г., 1996; Марютина Т.М., 1998; Фельдштейн Д.И., 2003]. Этот разрыв, как подсказывает опыт дифференциальной психологии и психологии личности, должен быть заполнен типологической картиной индивидуальных вариантов развития в онтогенезе [Бурменская, Г.В., 2000].

Суть типологического подхода основывается на положении, что важнейшие возрастные новообразования формируются в индивидуально-типической форме. Именно определение таких форм может, на наш взгляд, стать важным звеном, которое свяжет абстрактно-возрастные закономерности со своеобразием развития в каждом конкретном, индивидуальном случае. Заостряя эту мысль, можно сказать, что психология развития будет принципиально неполной и недостаточной системой знаний об онтогенезе до тех пор, пока не будут описаны основные формы, типы, варианты развития всех важнейших психологических новообразований, а уже на их основе — и многообразии индивидуальных особенностей.

Таким образом, типологический анализ онтогенеза, построенный на основе важнейших возрастных новообразований, в теоретическом плане можно рассматривать как путь содержательного развертывания онтогенетического процесса, в отличие от эмпирического описания многообразных частных конкретных форм развития, как правило, плохо поддающихся объединению в целостную картину *post faktum*. Кроме того, развернутая типологическая картина развития отвечает запросам практических психологов, перед которыми стоит непростая задача сочетания логики анализа закономерного и уникального в развитии ребенка или подростка [Бурменская Г.В., 2000].

Практика сегодняшнего дня показывает, что типологические исследования особенно актуальны при рассмотрении вопросов развития детей и подростков в условиях школьного обучения в связи со значительным ростом количества учащихся, имеющих отклонения в развитии, возросшую в последнее время сложность психологической квалификации их состояний, появлением новых вариантов отклоняющегося развития [Степанова М.А., 1995; Глозман Ж.М., Самойлова В.М., 1999; Шиянов Е.Н., Котова И.Б., 2000; Казымова Е.Н., 2001].

Проведенный нами анализ литературы свидетельствует, что в настоящий момент существует дефицит прикладных исследований об индивидуально-

типологических особенностях учащихся, их возрастной и иной динамике, а также профилактике нарушений психического развития детей и подростков. В связи с этим нам представлялось важным выяснить, как протекает процесс развития детей и подростков с различными психотипами в условиях школьного обучения, какие индивидуальные особенности можно рассматривать в качестве ресурсов их развития.

В нашей работе типологическими критериями являлись профили показателей функциональной асимметрии, отображающие специализацию полушарий, а сама используемая типология базировалась на билатеральной модели психических ориентаций [Богомаз С.А., 1999]. Она интегрирует типологические идеи К.Юнга с идеями А.Р.Лурии о мозговой организации психических процессов. Суть этих представлений заключается в том, что, заданные генетически комбинации асимметрий автономных анализаторных систем, которые относятся к базальным характеристикам строения и функционирования полушарий мозга человека [Лурия А.Р., 1973; Адрианов О.С., 1983; Хомская Е.Д., 1997; Кураев Г.А., 2000 и др.], могут определять его основные психические ориентации [Богомаз С.А., 1999].

Приступая к исследованию, мы предположили, что знание типологических особенностей, обусловленных морфофункциональной организацией полушарий мозга, позволит более эффективно прогнозировать развитие детей и подростков в условиях школьного обучения, поскольку предоставит важную информацию об их потенциальных, а не актуальных возможностях, поможет полнее учитывать их ресурсы. По нашему мнению, в условиях перехода педагогики от когнитивно-ориентированной парадигмы к личностно-ориентированной, когда главной целью образовательного процесса является формирование ребенка как уникальной личности, учет типологических особенностей школьников будет способствовать организации дифференцированного подхода в обучении и созданию условий для адекватного психического развития в его индивидуальном воплощении.

Целью исследования стало изучение вариантов психического развития детей и подростков с учетом их типологических психических ориентаций, обусловленных специализацией полушарий мозга, в условиях школьного обучения.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что взаимодействие возрастных особенностей детей и подростков и их типологических особенностей, обусловленных специализацией полушарий мозга, детерминирует появление у них различных вариантов психического развития. Применение типологического подхода в психологическом сопровождении учащихся может способствовать созданию оптимальных психолого-педагогических условий для развития детей и подростков в условиях школьного обучения, более полному развитию их потенциальных возможностей, может способствовать организации личностно-ориентированного подхода в обучении и позволит осуществить раннюю профилактику школьной дезадаптации.

Для реализации поставленной цели, а также проверки выдвигаемой гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Изучить параметры творческих и когнитивных способностей, показателей психоэмоциональной сферы учащихся, принадлежащих к различным психотипам, в начальных классах, среднем звене и выпускных классах.

2. С учетом вариантов психического развития детей и подростков выявить среди них группы риска школьной дезадаптации.

3. Разработать и апробировать программы занятий, направленных на развитие потенциальных интеллектуальных и творческих способностей, а также профилактику психоэмоциональной напряженности учащихся различной типологической принадлежности.

4. Исследовать динамику показателей творческих и когнитивных способностей, а также изменение психоэмоциональной сферы школьников, относящихся к различным психотипам, в начальных классах, среднем звене и выпускных классах.

Объект исследования - особенности возрастного развития детей и подростков.

Предмет исследования - варианты психического развития детей и подростков, формирующиеся на основе типологических психических ориентаций, детерминированных специализацией полушарий мозга, в условиях школьного обучения.

Методологической основой исследования является системный подход [Ломов Б.Ф., 1984; Шадриков В.Д., 1997], согласно которому изучаемые психические явления рассматриваются как многомерные и многоуровневые системы, представляющие собой качественное единство, или совокупность, обладающую интегральными свойствами, и изучаются в развитии. В своей работе мы опирались на культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского (1931), теории развития А.Н.Леонтьева (1965), Д.Б.Эльконина (1989), личностно-ориентированной и гуманистической педагогики И.С. Якиманской (1995), Ш.А.Амонашвили (1991).

Основой диссертационного исследования послужили также теория системной динамической локализации высших психических функций А.Р.Лурия (1969, 1973), концепция личностных типов К.Г.Юнга (1923), билатеральная модель психических ориентаций С.А.Богомаза (1999).

Методы исследования. Диагностические: специальная методика по определению психотипов, учитывающая показатели функциональной асимметрии мозга (Богомаз С.А.); невербальный тест интеллектуального потенциала П.Ржичана (ТИП); тест "Скрытые фигуры" Л.Л.Терстоуна (модификация теста Г.Уиткина); краткий тест творческого мышления (КТТМ) П.Торренса; тест "Избирательность внимания по Мюнстербергу"; метод цветowych выборов М.Люшера (МЦВ, адаптация Л.Н.Собчик); метод наблюдения, а также анализ успеваемости учащихся. В ходе исследования была изучена эффективность применения разработанной нами программы психопрофилактических и развивающих занятий.

Научная новизна диссертационного исследования определяется тем, что впервые показаны варианты развития детей и подростков с учетом их типологических особенностей, детерминированных специализацией полушарий мозга. Продемонстрированы варианты адаптации у первоклассников в новых средовых условиях школьного обучения. Выявлены особенности развития когнитивных, творческих способностей, психоэмоционального состояния детей и подростков различной типологической принадлежности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что использование типологического подхода в психологическом сопровождении учебного процесса способствует более полной реализации потенциальных возможностей развития учащихся, позволяет выделить среди них группы риска школьной дезадаптации. В работе предложена оригинальная программа профилактики нарушений развития детей и подростков.

Теоретическая значимость представленной работы состоит в том, что в ней показано: дети и подростки, принадлежащие к различным типологическим группам, имеют качественные особенности развития. Так, на этапе начального школьного обучения варианты проблемного развития обнаруживаются у учащихся логических типов, в среднем звене - у школьников, принадлежащих к эмотивному и сенсорному типам, в выпускных классах - среди учащихся с экстравертированной направленностью психики.

Психологическое сопровождение в образовательном процессе детей и подростков с учетом их типологических особенностей позволяет выявлять на разных этапах обучения основные тенденции дезадаптации, что может способствовать организации дифференцированной психопрофилактической работы со школьниками, предупреждению нарушений в их развитии.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные варианты психического развития детей и подростков с учетом их типологических особенностей, обусловленных специализацией полушарий мозга, способствуют прогнозу развития учащихся различных психотипов. В работе показано, что использование типологического подхода помогает существенно прояснить природу трудностей в обучении и психическом развитии достаточно многочисленной категории детей и подростков, у которых отсутствуют клинические формы нарушений, но чье развитие, тем не менее, осложнено. Полученные результаты дают возможность обосновать и предложить рекомендации для психологов и педагогов по организации психологического сопровождения учащихся в образовательном процессе на основе учета их психофизиологических типов. Использованный типологический подход позволяет в психологическом сопровождении образовательной среды сделать акцент на психопрофилактике, направленной на предупреждение нарушений развития детей и подростков. В ходе проведенного исследования разработаны научно-обоснованные программы психопрофилактических и развивающих занятий для младших школьников, учащихся среднего звена и старшеклассников, которые могут быть использованы в работе школьных психологов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Взаимодействие возрастных особенностей детей и подростков и их типологических особенностей, обусловленных специализацией полушарий мозга, детерминирует появление у них различных вариантов нормативного психического развития.

2. Типологический подход, реализованный на основе модели психических ориентаций, может способствовать выявлению вариантов проблемного развития и основных тенденций дезадаптации школьников, позволяет прогнозировать развитие детей и подростков, организовывать дифференцированную психопрофилактическую работу с ними.

3. В новых средовых условиях школьного обучения первоклассники, относящиеся к типологической группе «логики», испытывают трудности социально-психологической адаптации и хорошо адаптируются к интеллектуальной деятельности. Учащиеся начальных классов с эмотивным психотипом более успешно адаптируются на социально-психологическом уровне и вместе с тем в рамках традиционной школы испытывают сложности адаптации к интеллектуальной деятельности.

4. В начальных классах варианты проблемного развития обнаруживаются у детей логических психотипов, в среднем школьном звене - у подростков, принадлежащих к эмотивному и сенсорному психотипам, в старших классах - у подростков с экстравертированной направленностью психики, которые могут составить группу риска школьной дезадаптации.

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечена организацией и проведением психологического исследования, а также применением апробированных и валидизированных методик психологического тестирования и статистического анализа. Статистическая обработка результатов исследования включала оценку достоверности при помощи t-критерия Стьюдента, применение методов корреляционного и дисперсионного анализов с использованием компьютерной системы STATISTICA.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе экспериментальной работы в Заозерном архитектурно-художественном лицее № 16 г. Томска в 1999-2001 гг. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры генетической и клинической психологии ТГУ, в рамках научно-практического семинара для психологов, организованного ТОИПКРО (г. Томск, 2001), на международной конференции "IV Сибирская школа молодого ученого" (г. Томск, 2002), на региональной научно-практической конференции «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» (Барнаул, 2003), на VII и VIII Всероссийских конференциях «Наука и образование» (г. Томск, 2003, 2004).

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, списка использованной литературы (272 источников) и приложения. Общий объем работы 175 стр., в том числе 12 таблиц, 11 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность избранной темы диссертационного исследования, определены его объект, предмет, цель, задачи и гипотеза, описаны методы исследования, показана научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

Глава первая «Типологический подход к диагностике и профилактике психического развития детей и подростков в условиях школьного обучения» посвящена теоретическому анализу изучаемой нами проблемы.

В первом параграфе рассматриваются современные представления о развитии детей и подростков. Их основу составляют концептуальные положения и экспериментальные материалы, полученные в научной школе Л.С.Выготского-А.Н.Леонтьева-Д.Б.Эльконина.

Исследователи выделяют в процессе развития детей и подростков такие особенности как неравномерность, индивидуальность темпов развития при сохранении общих закономерностей, наличие сензитивных и кризисных периодов [Годфруа Ж., 1992; Обухова Л.Ф., 1999; Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000; Ермолаева М.В., 2003].

Среди основных принципов развития В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов (1994), Д.И.Фельдштейн (1999) определяют непреходящую ценность всех этапов детского развития, творческий характер развития, ведущую роль социокультурного контекста развития, интериоризацию и экстериоризацию как механизмы развития, ведущую деятельность и законы ее смены, совместную деятельность взрослых и детей как движущую силу развития ребенка, определение зоны ближайшего развития растущего человека.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что если несколько лет назад в центре внимания ученых были так называемые «трудные», педагогически запущенные дети, то сегодня активизируются исследования индивидуально-типических форм важнейших возрастных новообразований, существует тенденция изучения разнообразных вариантов собственно нормативного развития, которое, как известно, вовсе не исключает трудностей и проблем (Бурменская Г.В., 2000).

Следует заметить, что многие отечественные и зарубежные исследователи, рассматривая вопросы развития детей и подростков, отмечают важность процесса адаптации. Так, например, И.А.Коробейников (2002) считает, что от успешности адаптации в значительной степени зависит характер развития ребенка. Американскими и западноевропейскими исследователями понятие «способность субъекта к адаптации» используется в качестве наиболее популярного, основного и универсального критерия нормы психического развития. В отечественной психологии в понятии «адаптация» выделяют несколько смысловых аспектов: адаптация как приспособление к измененным условиям среды [Феоктистова С.В., Кутнюк С.Ф., 2002] адаптация как достижение устойчивости в измененной среде [Березин Ф.Б., 1988].

Г.А.Балл (1989), В.П.Зинченко (1997), отмечая субъектный характер процесса развития ребенка, подчеркивают двухфазность этого процесса, в котором фаза адаптации сменяется фазой развития, после чего ребенок снова возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне.

Второй параграф посвящен рассмотрению проблемы развития детей и подростков в условиях школьного обучения. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности процессов развития и обучения, переосмыслением роли последнего в развитии.

В российской психологии наиболее признанным является положение о том, что обучение и развитие - взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы. Обучение, по Л.С.Выготскому (2000), - это источник развития ребенка. Под влиянием обучения происходит перестройка всех его психических функций. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста [Обухова Л.Ф., 1996].

Традиционная проблема соотношения обучения и развития сегодня определяет направления изменений в системе образования. В связи с переходом от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной парадигме и гуманизацией образовательного процесса в настоящее время все более широкое распространение получает концепция личностно-ориентированного обучения. Как подчеркивает И.С.Якиманская (1995), суть нового индивидуального подхода в том, чтобы идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок, учитывая его потенциал, который необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Личностно-ориентированный подход основывается на известной и общепринятой истине о том, что каждый ребенок индивидуален, имеет неповторимое своеобразие психики и проходит свой, присущий только ему путь развития. Такой подход выводит на одно из ведущих мест индивидуализацию обучения как процесс раскрытия индивидуальности человека в специально организованной учебной деятельности [Бабанский Ю.К., 1996].

Третий параграф диссертационной работы посвящен рассмотрению роли психологического сопровождения и психопрофилактики образовательной среды.

В рамках гуманистической парадигмы и личностно-ориентированной модели обучения в школе основное внимание уделяется созданию условий для эффективного развития детей и подростков. В этой ситуации психологическое сопровождение учащегося на всех этапах его школьного обучения становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса [Битянова М.Р., 1997; Коновалова Н.Л., 2000].

И.В.Дубровина (2001), В.Э.Пахальян (2002), Д.И.Фельдштейн (2003), Л.Н.Ясюкова (2003), подчеркивают, что психологическая служба не сможет приносить ощутимую пользу, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Она должна прогнозировать возможность появления проблем развития и обучения, проводить профилактическую работу для того, чтобы они

не возникали. Акцент в деятельности психолога в рамках гуманистической парадигмы должен смещаться с коррекционно-диагностического на диагностико-профилактический, как более перспективный [Овчарова Р.В., 1993; Шувалов А.В., 2001].

В последние годы важное место в психопрофилактике занимает подход, связанный с выявлением потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска; детей, у которых наблюдаются отклонения от нормы в физическом, психическом, социальном развитии) [Казымова Е.Н., 2001].

Длительное время основой профилактической работы в образовании является выявление случаев школьной дезадаптации [Бодалев А.А., Ковалев Г.А., 1985].

В четвертом параграфе показано, что значительная часть причин отклонений в развитии детей и подростков в условиях школьного обучения связана с отсутствием учета их индивидуальных особенностей, специфичности форм их индивидуального развития [Ротенберг В.С., Бондаренко, С.М. 1989; Захаров А.И., 1998; Богомаз С.А., 1999; Малюков А.Н., 1999; Акимова М.К., Козлова В.Т., 2002]. Поиск путей предотвращения нарушений в развитии детей и подростков привел в настоящее время к актуализации исследований индивидуальных различий, проблем соотношения возрастных и индивидуальных особенностей, многообразия вариантов и типов развития. В связи с запросами практики сегодня на первый план выдвигаются вопросы о важнейших типологических различиях в детском возрасте, требующие учета не только общей логики развития, но и многих специфических особенностей конкретного ребенка или подростка [Асмолов А.Г., 1996; Марютина Т.М., 1998].

Как известно, основу типологии составляют те или иные признаки – критерии [Тихомирова И.В., 1997; Либин А.В., 1999]. В нашей работе типологическими критериями являлись профили показателей функциональной асимметрии, а сама используемая типология базировалась на билатеральной модели структуры психики [Богомаз С.А., 1999]. В модели приведены в соответствие особенности межполушарной организации мозга человека, которые определяются с помощью показателей функциональной асимметрии, психические функции К.Юнга и типы ориентации психики на разные способы восприятия и оценки информации.

Глава 2. Материал и методы исследования. В экспериментально-психологическом исследовании приняли участие 174 школьника разного возраста Заозерного архитектурно-художественного лицея № 16 г.Томска. Среди них учащиеся начальных классов (n=49), среднего звена (n=78) и выпускники лицея (n=47).

В главе представлены основные принципы методологического подхода к исследованию проблемы в рамках заявленной темы, обозначены методы, используемые в процессе работы, этапность, обосновывается выбор возрастных групп школьников, принимавших участие в исследовании. Приводится описание стандартных психодиагностических методик, с помощью которых

регистрировались показатели индивидуальных особенностей и психоэмоциональной сферы детей и подростков.

Глава 3. Экспериментально-психологическое исследование вариантов психического развития детей и подростков с учетом их типологических особенностей, детерминированных специализацией полушарий мозга.

На первом этапе нашего исследования были изучены когнитивные, творческие особенности и психоэмоциональное состояние первоклассников.

Выявлено, что у первоклассников, составивших группу эмотивных психофизиологических типов, показатель гибкости мышления, нормированный на показатель беглости (гибкость/беглость), характеризовался максимальными значениями (в среднем он составил 0,88). Напротив, у первоклассников логического типа были обнаружены минимальные значения показателя гибкость/беглость (среднее значение 0,70; различия между группами достоверны с $p < 0,02$). В то же время, выяснилось, что минимальные значения интеллектуального потенциала наблюдаются у детей эмотивных психотипов (среднее значение 12,5 баллов), а максимальные значения – у логических (16,8 баллов, различия между группами достоверны с $p < 0,03$).

Анализ психоэмоционального состояния первоклассников различных психотипов выявил различия по параметру психоэмоциональная напряженность (ПЭН). Минимальное значение этого показателя имели учащиеся с конкретно-чувственным мышлением (в среднем 11 баллов). Примерно одинаковое количество баллов по этому показателю было обнаружено у детей с абстрактно-логическим мышлением и с гуманитарным мышлением, а максимальное значение ПЭН – у первоклассников с конкретно-логическим мышлением (в среднем 20,7 баллов; различия между типологическими группами достоверны с $p < 0,03$).

Результаты нашей экспериментальной работы согласуются с существующими данными психофизиологических исследований, в соответствии с которыми на каждой стадии мозг ребенка имеет свою «психофизиологическую архитектуру», определяющую специфические для данного возраста условия и, в известной степени, возможности психического развития. Они свидетельствуют о гетерохронности в созревании полушарий мозга, о том, что правое полушарие развивается более быстрыми темпами и в раннем онтогенезе вклад правополушарных структур в обеспечение психического функционирования превышает вклад левого. Возможности левого полушария мозга, специализирующегося, как широко известно, на абстрактно-логических функциях, отчетливо проявляются лишь к 10-12 годам [Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М., 2000; Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., 2001]. В новой социальной ситуации развития первоклассники, принадлежащие к логическим типам, еще не могут в полной мере продемонстрировать преимущества абстрактно-логического мышления, им приходится испытывать чрезмерные нагрузки.

Известно, что одним из индикаторов процесса развития детей являются изменения в поведении, и основным показателем психологической адаптации ребенка к школе можно рассматривать формирование адекватного поведения,

установление контактов с учащимися, учителем. Проводя исследование, мы обратили внимание, что первоклассники, относящиеся к психотипам «логики», имеют сложности в поведенческих реакциях в различных ситуациях. Они в большой степени были подвержены нарушению произвольности психической регуляции поведения. По нашим наблюдениям, для учащихся, которые относились к типологической группе «логики», в большей степени был характерен поведенческий компонент школьной дезадаптации.

Вместе с тем типологический анализ успеваемости выявил следующую тенденцию: у первоклассников, относящихся к логическим психотипам, успеваемость по большинству предметов выше, чем у детей с эмотивным психотипом.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети, относящиеся к типологической группе «логики», испытывают трудности школьной социально-психологической адаптации, но хорошо адаптируются к интеллектуальной деятельности. Первоклассники, относящиеся к психотипам «эмотивы», более успешно адаптируются на социально-психологическом уровне и вместе с тем в рамках традиционной школы испытывают сложности адаптации к интеллектуальной деятельности.

Исследование индивидуальных особенностей учащихся, принадлежащих к разным психотипам, помогло выявить среди первоклассников группу детей с конкретно-логическим мышлением. Согласно результатам типологического анализа, они в большей степени испытывают сложности в поведенческих реакциях, имеют более низкие параметры гибкости мышления, более высокое значение психоэмоциональной напряженности, следовательно, «платят» более высокую «психофизиологическую цену» за учебную деятельность. Это свидетельствует о наличии у них неблагоприятного функционального состояния, которое может в дальнейшем повлиять на их индивидуальное развитие. Очевидно, что для улучшения функционального состояния и обеспечения психологических условий развития потенциальных возможностей таких детей с ними целесообразно провести психопрофилактическую работу.

На втором этапе нашего исследования была разработана программа, направленная на снижение у детей с конкретно-логическим мышлением высокой психоэмоциональной напряженности, на развитие у них коммуникативных способностей и навыков, разнообразия поведенческих реакций, гибкости мышления.

Для проведения психопрофилактических занятий первоклассники были объединены нами в группы: группа № 1, экспериментальная (дети с конкретно-логическим мышлением), принимавшая участие в занятиях; группа № 2, контрольная (учащиеся с эмотивным психотипом), которая не участвовала в тренинге. Помимо психопрофилактических занятий с детьми была проведена просветительская, консультационная работа с педагогами и родителями учащихся. Эффективность психопрофилактической работы отслеживалась методами наблюдений в процессе занятий и на уроках, а также контрольно-диагностическим срезом по окончании психопрофилактического цикла.

Программа психопрофилактических занятий была ориентирована на групповую форму как на более эффективную с точки зрения психологических результатов и достаточно экономичную в условиях школы. Численность группы составляла 12 человек. Цикл включал в себя 20 занятий, описание которых дано в Приложении к диссертации.

Последующий анализ полученных результатов до и после профилактических занятий свидетельствует о том, что дети из экспериментальной группы №1, как показали наблюдения, на поведенческом уровне стали эмоционально более уравновешены. Ребята адекватнее оценивали себя в ситуациях общения, у них снизилась боязнь коммуникативного взаимодействия с окружающими. Отношения детей экспериментальной группы со сверстниками и взрослыми стали более гармонизированными.

Психопрофилактические занятия с учащимися начальных классов помогли также изменить гибкость мышления у детей экспериментальной группы. При этом у детей, не участвовавших в тренинговых занятиях, во втором классе мы наблюдали незначительный рост гибкости мышления (коэффициент гибкость/беглость мышления изменился с 0,88 в 1-м классе до 0,91 во 2-м классе, т.е. на 3%). У учащихся из экспериментальной группы, принадлежащих к психотипам с конкретно-логическим мышлением, этот же показатель изменился с 0,70 до 0,87 – на 24% (Рис.1).

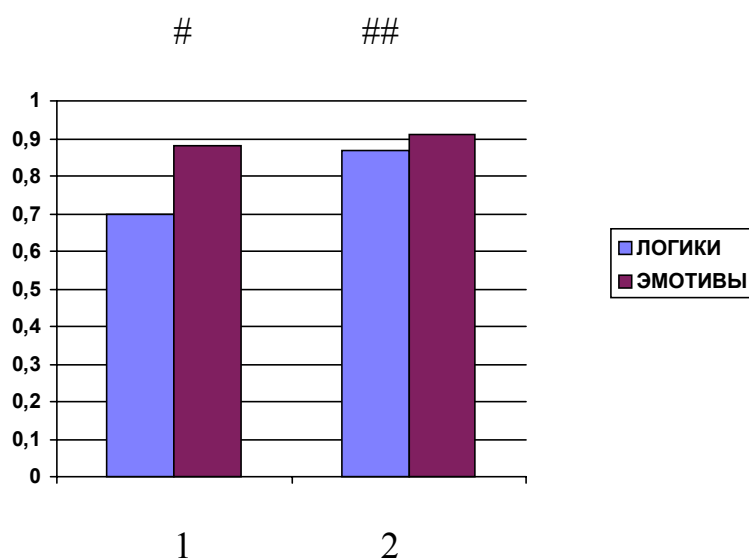


Рис.1. Динамика показателя гибкость/беглость мышления у учащихся начальных классов, принадлежащих к различным психотипам.

1 - до тренинга, 2 - после тренинга; различия между группами достоверны с # - $p < 0,05$; с ## - $p < 0,02$

Повторная диагностика психоэмоционального состояния учащихся начальных классов по методу цветных выборов М.Люшера показала, что проведение психопрофилактических занятий с детьми экспериментальной группы № 1 способствовало снижению у них психоэмоциональной

напряженности. Так, уровень психоэмоциональной напряженности у учащихся с конкретно-чувственным мышлением, остался прежним (среднее значение 11 баллов), у детей, принадлежащих к психотипам с абстрактно-логическим мышлением, этот показатель снизился с 16 до 14,6 баллов (на 9%); у школьников, относящихся к психотипам с гуманитарным мышлением, - с 17,4 до 15,6 баллов (на 11%). У учащихся с конкретно-логическим мышлением, участвовавших в тренинге, - с 20,7 до 15,3 баллов (на 30%) (Рис.2).

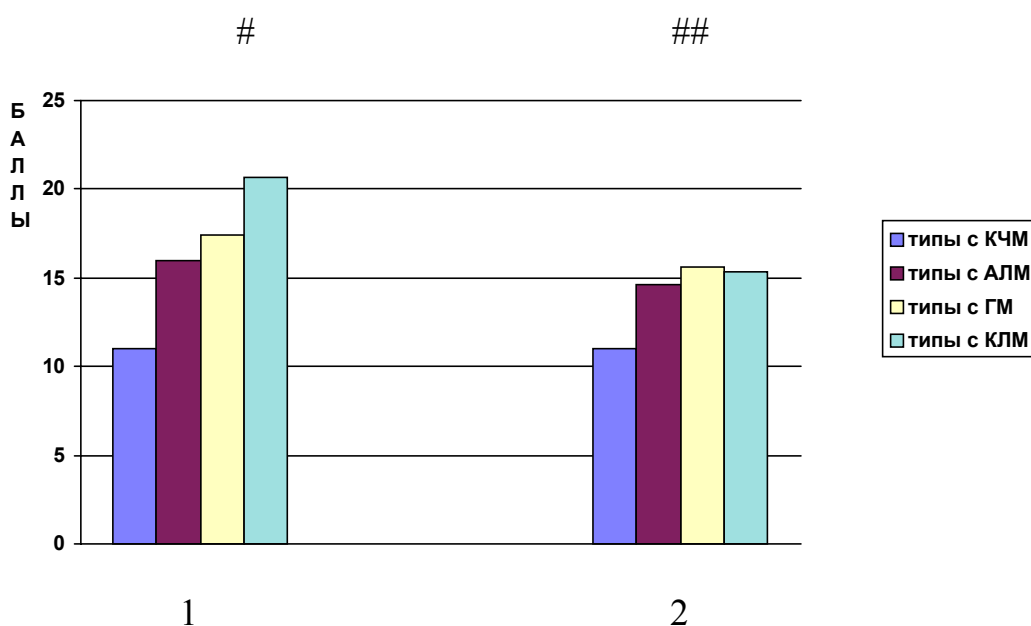


Рис.2. Динамика психоэмоциональной напряженности у учащихся начальных классов, принадлежащих к различным психотипам; 1 - до тренинга, 2 - после тренинга; различия между группами достоверны с # - $p < 0,05$ и с ## - $p < 0,03$

Если учесть, что традиционная школьная система характеризуется направленностью на поиск единственно правильного решения различных задач и что абстрактно-логическое мышление эмотивных типов учащихся не отличается высоким уровнем развития, то можно прогнозировать, что в старших классах при повышении учебных нагрузок и требований подростки этих типов могут оказаться неуспешными в учебной деятельности. Таким образом, школьники, относящиеся к эмотивной типологической группе, хотя и обладавшие изначально более развитыми творческими способностями, не смогут использовать в полной мере заложенные в них потенциальные возможности в условиях традиционной системы обучения. Напротив, можно ожидать, что учащиеся логического типа благодаря их природному интеллектуальному потенциалу окажутся в более благоприятном положении.

С учетом этого предположения мы приступили к анализу особенностей развития следующей возрастной группы, которая была составлена из учащихся пятых классов. Статистический анализ позволил выявить среди них две типологические группы: логиков и эмотивов, которые достоверно различались

уровнем развития когнитивных способностей. Максимальные значения интеллектуального потенциала продемонстрировали логики (среднее значение 18,9 балла), а минимальные - эмотивы (среднее значение 15,3 балла; различия между группами достоверны с $p < 0,02$). Те же самые группы достоверно различались уровнем развития внимания: у детей, относящихся к эмотивным психотипам, среднее значение 8,1 балла; у логических психотипов - 12,6 балла; различия между типологическими группами достоверны с $p < 0,04$.

Кроме этого у учащихся среднего звена при анализе соотношений внимание/ПЭН и ТИП/ПЭН, с помощью которых мы судим о «психофизиологической цене» интеллектуальной деятельности, было обнаружено, что максимальные значения этих коэффициентов у логических психотипов (средние значения 1,26 и 1,89 соответственно), а минимальные – у эмотивных психотипов (средние значения 0,45 и 0,83 соответственно при $p < 0,03$). Эти цифры подтвердили нашу гипотезу о том, что в параллели 5 классов школьники с логическим психотипом затрачивают меньше усилий на достижение интеллектуальных результатов, «психофизиологическая цена» их учебной деятельности ниже, чем у их сверстников с эмотивным психотипом. Как видим, образовательная среда накладывает отпечаток на развитие школьников разных психотипов. Если в начальных классах сложности в учебной деятельности в большей степени испытывают дети, относящиеся к типологической группе логиков, то в среднем звене - эмотивные типы подростков.

Вместе с тем, в ходе типологического анализа были выявлены психофизиологические группы иррациональных сенсориков и рациональных интуитивов, которые различались показателями психоэмоционального состояния. Как показал типологический анализ, наиболее подвержены стрессу школьники, принадлежащие к группе иррациональных сенсориков (среднее значение коэффициента стрессового состояния 12,8 балла), а наименее – учащиеся рациональных интуитивных типов (среднее значение коэффициента стрессового состояния 4,1 балла; $p < 0,01$). Эти же типологические группы достоверно различались уровнем ПЭН (в среднем 17,7 балла у сенсориков против 10,4 балла у интуитивов; $p < 0,02$) и успеваемостью (средняя успеваемость составила 3,98 у сенсориков и 4,20 у интуитивов, $p < 0,01$).

Полученные факты свидетельствуют о том, что психоэмоциональное состояние и результативность учебной деятельности в средних классах в большей степени зависят от психических функций «интуиция» и «сенсорика», с которыми связаны специфические стили мышления и деятельности. В связи с этим учащихся сенсорного психотипа можно отнести к проблемной группе развития.

На основании проведенного исследования мы разработали и апробировали программу профилактики отклонений в развитии подростков, относящихся к сенсорным типам. Психопрофилактический цикл включал в себя 20 занятий. Их эффективность оценивалась посредством сопоставления динамики показателей у подростков сенсорного типа, которые участвовали в этих занятиях (экспериментальная группа № 1), и их одноклассников интуитивного типа, с

которыми не проводилась психопрофилактическая работа (контрольная группа № 2). Помимо этого была осуществлена консультационная и просветительская работа с педагогами и родителями этих подростков.

Целью занятий с учащимися сенсорного психотипа была профилактика нарушений их развития в условиях школьного обучения. Основное внимание было уделено снижению психоэмоциональной напряженности, повышению стрессоустойчивости, а также развитию когнитивных способностей у подростков (См. Приложение к диссертации).

Проведенная психопрофилактическая работа способствовала динамике показателей индивидуальных особенностей учащихся. Так, сравнительный анализ когнитивных характеристик свидетельствует о том, что у подростков экспериментальной группы № 1 после проведения тренинговых занятий показатель «внимание» повысился почти на 28%, в то время как у школьников из контрольной группы - на 9%, ($p < 0,01$) (Рис.3). Тренинг помог в развитии у них критичности мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями. Развитие когнитивных способностей подростков способствовало более успешному освоению ими учебного материала программы школы. Успеваемость учащихся экспериментальной группы № 1 стала несколько выше. Метод наблюдения на групповых занятиях позволил заметить положительные изменения, которые произошли со школьниками, участвовавшими в эксперименте. Изменения проявлялись в их эмоциональном состоянии, поведении и межличностных отношениях.

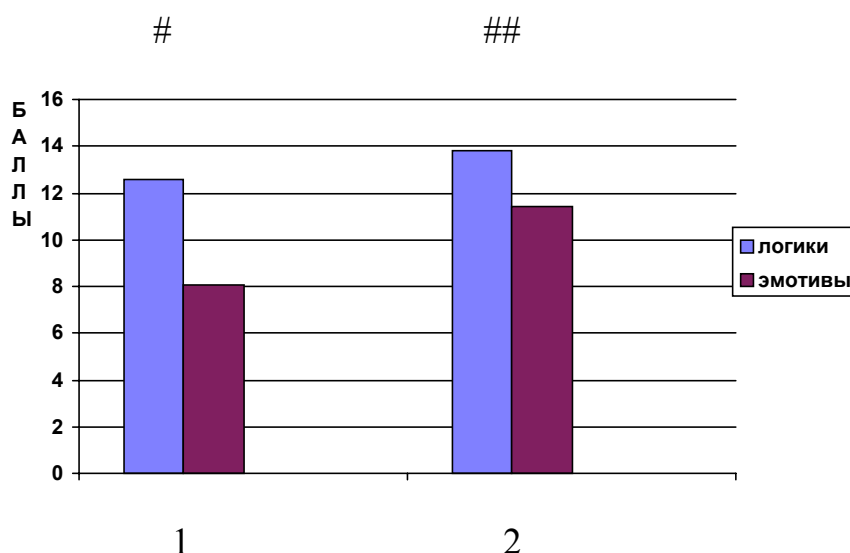


Рис. 3. Динамика показателей внимания учащихся среднего звена, принадлежащих к различным психотипам; 1 – до психопрофилактических занятий, 2 – после психопрофилактических занятий. Различия между типологическими группами достоверны с # - $p < 0,04$; с ## - $p < 0,05$.

Повторное тестирование подростков экспериментальной и контрольной групп выявило также, что у значительной части школьников экспериментальной группы в результате психопрофилактической работы снизились показатели психоэмоциональной напряженности (до проведения занятий 17,7 балла; после проведения занятий 13,4 балла) и повысилась стрессоустойчивость (до проведения занятий 12,8 балла; после проведения занятий 8,9 балла). У учащихся контрольной группы эти показатели остались на том же уровне или немного повысились в силу изменений, свойственных подростковому возрасту (Рис.4).

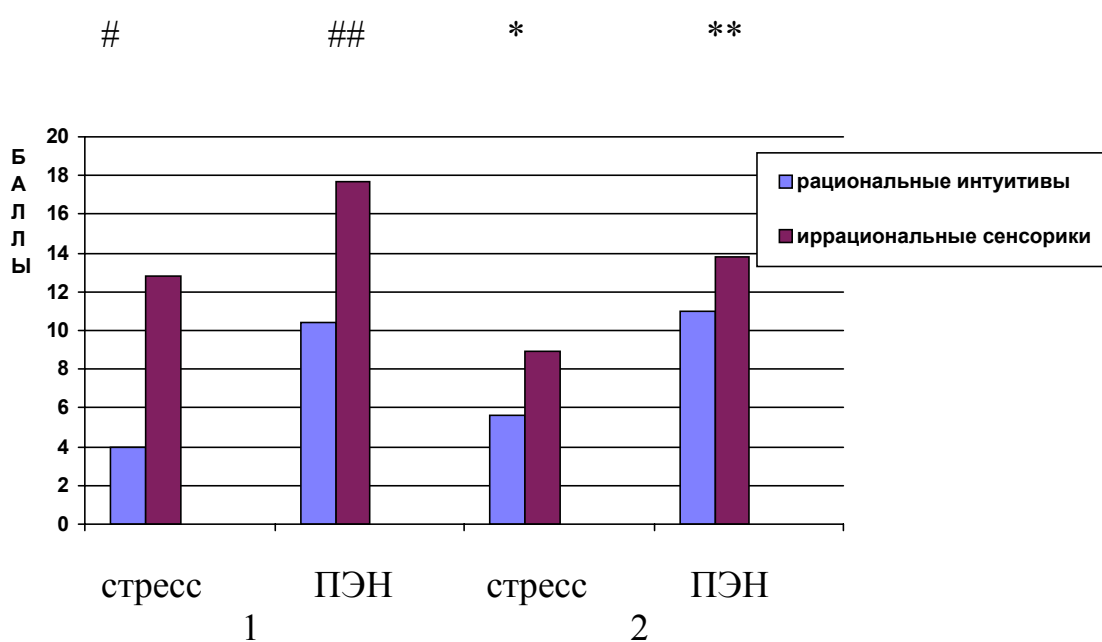


Рис.4. Уровень стресса и психоэмоциональная напряженность (ПЭН) у учащихся среднего звена, принадлежащих к различным психотипам; 1 - до проведения психопрофилактической работы; 2 - после проведения психопрофилактической работы. Различия между группами достоверны с # - $p < 0,01$; с ## - $p < 0,02$; с * - $p < 0,05$; с ** - $p < 0,03$

В разделе 3.5 представлены результаты исследования вариантов психического развития учащихся выпускных классов с учетом их типологических особенностей, детерминированных специализацией полушарий мозга.

Было установлено, что учащиеся выпускных классов, принадлежащие к различным типологическим группам, отличаются по параметрам когнитивного стиля полезависимость-полenezависимость. При этом интровертные типы характеризовались полenezависимостью, а экстравертные – полезависимостью.

Среднее значение показателей выполнения теста «Скрытые фигуры» Л.Л.Терстоуна было достоверно выше у интровертированных типов, чем у экстравертированных (81,6 и 68,6 балла соответственно при $p < 0,03$).

Сопоставляя усредненную успеваемость учащихся, мы обнаружили, что она несколько выше у старшеклассников с интровертированным психотипом, чем у экстравертированных (3,46 и 3,32 соответственно при $p < 0,05$). Кроме этого школьники, принадлежащие к различным типологическим группам, различались по величине соотношения продуктивность/ПЭН: у интровертированных учащихся среднее значение этого показателя 3,85; у экстравертированных - 2,45 (различия между группами достоверны с $p < 0,03$).

Типологический анализ индивидуальных особенностей учащихся выпускных классов позволил выделить среди них группу, в которую по более низким показателям продуктивность/ПЭН, усредненной успеваемости, продуктивности учебной деятельности вошли школьники с экстравертированной направленностью психики. Это позволяет рассматривать их в качестве группы проблемного развития. Из старшеклассников-экстравертов нами была сформирована экспериментальная группа №1. В ходе исследования мы разработали программу психопрофилактической работы с ними. Ее эффективность оценивалась посредством сопоставления динамики показателей подростков-экстравертов и их одноклассников-интровертов, с которыми не проводилась психопрофилактическая работа (контрольная группа № 2).

Целью психопрофилактики было повышение у учащихся с экстравертированной направленностью психики продуктивности деятельности, развитие умений систематизировать информацию, выделять главное и второстепенное, снижение психоэмоциональной напряженности. Программа психопрофилактического цикла была ориентирована на групповую форму работы. Численность группы составляла 12 человек. Цикл включал в себя 20 занятий.

По окончании психопрофилактических занятий было проведено повторное тестирование старшеклассников, которое показало, что незначительно, но повысился показатель выполнения теста Л.Л.Терстоуна «Скрытые фигуры» у учащихся, принимавших участие в тренинговых занятиях (с 68,6 до 76,2 балла; изменение примерно на 10%). У остальных школьников этот параметр остался практически без изменений: 81,5 балла в 10 классе, 82,4 балла в 11 классе (изменение на 1,2%) (Рис.5). Показатель продуктивности у экстравертированных учащихся изменился с 53,1 до 58,3 балла, у интровертированных - с 62,1 до 63,7 балла. Несколько повысился параметр продуктивность/ПЭН у школьников экспериментальной группы: до проведения занятий 2,45; после проведения – 2,71.

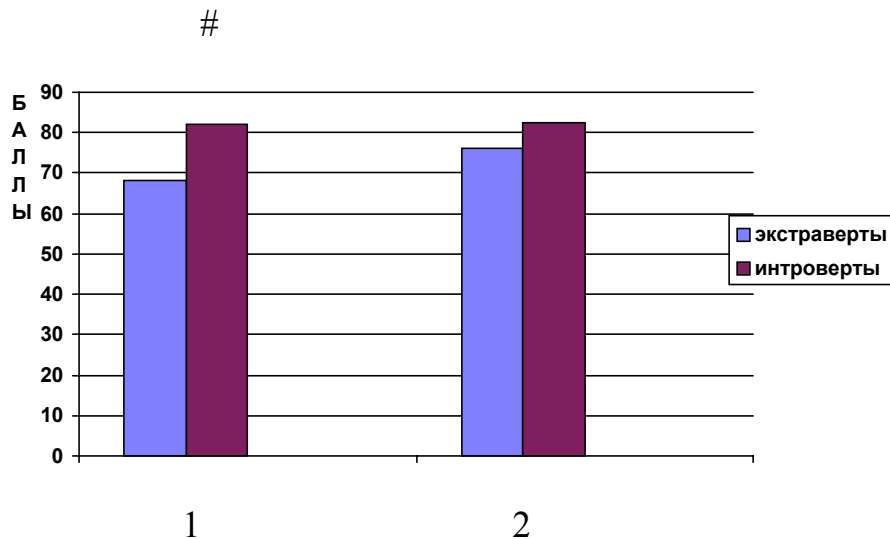


Рис.5. Динамика показателя выполнения теста Л.Л.Терстоуна «Скрытые фигуры» (в баллах) у учащихся выпускных классов, принадлежащих к различным психотипам; 1 – до проведения занятий, 2 – после проведения занятий. Различия между группами достоверны с # - $p < 0,03$

К сожалению, показатели когнитивного стиля и психоэмоциональной напряженности изменились у выпускников-экстравертов незначительно. Мы склонны объяснять факты незначительной динамики различных показателей несколькими причинами. Во-первых, тем, что когнитивный стиль – это очень устойчивая и стабильная характеристика [Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л., 1999; Холодная М.А., 2003], во-вторых, своеобразие образовательной ситуации в выпускных классах не позволяет снизить психоэмоциональную напряженность у школьников. Учитывая психофизиологические особенности экстравертированных учащихся, можно объяснить их психоэмоциональное состояние еще одним фактором. Чтобы быть успешным и соответствовать образовательной среде, ориентированной на левополушарный стиль обучения, на развитие в основном формально-логического мышления, им необходимы усилия, которые обходятся дорогой ценой – высокой психоэмоциональной напряженностью. Помимо этого результаты психопрофилактической работы показали, что она более эффективна в младших и средних классах. В выпускных классах психопрофилактическая работа связана с большими усилиями и менее результативна.

Проведенное экспериментальное исследование и анализ полученных результатов подтвердили выдвинутую нами гипотезу и позволили сделать следующие **выводы**, нашедшие свое отражение в **заключении** диссертации:

1. Взаимодействие возрастных особенностей детей и подростков и их типологических особенностей, обусловленных специализацией полушарий мозга, детерминирует появление у них различных вариантов нормативного психического развития.

2. Выявленные варианты нормативного психического развития позволяют прогнозировать развитие детей и подростков, учитывать основные тенденции их школьной дезадаптации, организовывать дифференцированную психопрофилактическую и развивающую работу с ними.
3. В новых средовых условиях школьного обучения учащиеся начальных классов, принадлежащие к типологической группе «логики», испытывают трудности школьной социально-психологической адаптации и хорошо адаптируются к интеллектуальной деятельности. Первоклассники, относящиеся к эмотивным типам, более успешно адаптируются на социально-психологическом уровне и вместе с тем в рамках традиционной школы испытывают сложности адаптации к интеллектуальной деятельности.
4. Совокупность полученных данных свидетельствует о том, что на начальном этапе школьного обучения детей логических типов можно отнести к группе проблемного развития. Первоклассники, относящиеся к логическим типам, по сравнению со своими одноклассниками эмотивного типа, характеризовались более высокими показателями ПЭН (20,7 и 11 баллов соответственно, $p < 0,03$), более низкими показателями индекса гибкость/беглость мышления (среднее значение 0,70 и 0,88 соответственно, $p < 0,02$), в большой степени были подвержены нарушению произвольности психической регуляции поведения.
5. В среднем школьном звене варианты проблемного развития выявлены среди подростков, принадлежащих к эмотивному и сенсорному психотипам, которые могут составить «группу риска». Так, среднее значение интеллектуального потенциала и внимания у учащихся эмотивных типов составило 15,3 и 8,1 баллов соответственно, в то время как у их одноклассников с логическим типом - 18,9 и 12,6 баллов соответственно ($p < 0,04$). Уровень ПЭН и среднее значение коэффициента стрессового состояния у подростков с сенсорным типом составили в среднем 17,7 балла и 10,4 балла соответственно, а у интуитивных типов - 12,8 балла и 4,1 балла соответственно ($p < 0,02$).
6. В выпускных классах варианты проблемного развития обнаружены среди учащихся с экстравертированной направленностью психики, которые могут составить «группу риска». Установлено, что старшеклассники-экстраверты имеют более низкие показатели выполнения теста «Скрытые фигуры» Л.Л.Терстоуна, чем учащиеся-интроверты (68,6 и 81,6 балла соответственно, $p < 0,03$), более низкую успеваемость (3,32 и 3,46 балла соответственно, $p < 0,05$), а также соотношение продуктивность/ПЭН (2,45 и 3,85 соответственно, $p < 0,03$).

**Результаты диссертационного исследования представлены
в следующих публикациях:**

1. Буравлева Н.А. Влияние типологических особенностей учащихся на успешность их обучения и развития // Материалы VIII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Т.3. Ч.2: Психология и педагогика. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. – С. 114-119
2. Буравлева Н.А. Индивидуальные психофизиологические особенности и адаптация учащихся начальной школы к процессу обучения // Материалы VII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Т.3: Психология и педагогика. Ч.2. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. – С. 121-125
3. Буравлева Н.А. Типологический подход в определении степени адаптации учащихся к условиям обучения // Материалы VII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Т.3. Ч.2: Психология и педагогика. - Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. – С. 88-92
4. Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Опыт психологической работы со школьниками, принадлежащими к различным психофизиологическим типам // Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса: Материалы региональной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 3-13
5. Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Особенности школьной адаптации учащихся начальных классов, относящихся к различным психотипам // Сибирский психологический журнал. – Томск, 2003. – Вып.18. – С. 48-51