

## Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т.1. М., 1982.
2. Гальперин П.Я. К проблеме бессознательного // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., Воронеж, 1998.
3. Егоров Б.Е. Российский клинический психоанализ – новая школа. М., ОППЛ; Екатеринбург, 2002.
4. Зигмунд Фрейд. Психоанализ и русская мысль / Составитель и автор вступ. статьи В.М. Лейбин. М., 1994.
5. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Изучение высших психических функций и категория бессознательного // Вопросы философии. 1991. № 10.
6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. М., 1994.
7. Осухова Н.Г. Зигмунд Фрейд и психоаналитическая педагогика // Педагогика. 1993. № 2.
8. Пахомов В.П. Творческая коммуникация в различных типах общения // Психологический универсум образования человека ноэтического: Сб. статей. Томск, 1999.
9. Пахомов В.П. Введение в психоанализ (учебное пособие). Томск, 2002.
10. Пружинина А.А., Пружинин Б.И. Из истории отечественного психоанализа (историко-методологический очерк) // Вопросы философии. 1991. № 7.
11. Руткевич А.М. Психоанализ. Истоки и первые этапы развития: Курс лекций. М., 1997.
12. Фрейд З. Интерес к психоанализу // Избранное. Ростов-на-Д., 1998.
13. Фрейд З. Конечный и бесконечный анализ // Психоанализ в развитии: Сб. переводов. Екатеринбург, 1998.
14. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Психоаналитические этюды. Минск, 1999.
15. Фромм Э. Кризис психоанализа. СПб., 2000.
16. Эткинд А.М. Эрос невозможного: Развитие психоанализа в России. М., 1994.

*Ю.А. Рябчук*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СИНХРОНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО И ПУБЕРТАТНОГО КРИЗИСОВ

Томский государственный педагогический университет

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет первостепенное значение и для психологической теории, и для педагогической практики. Каждая теория обучения должна включать в себя определенную концепцию развития, а каждая концепция психического развития – определенную теорию обучения. Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов, но отнюдь не тождественность. Теоретические принципы взаимосвязи процессов развития и обучения довольно глубоко разработаны Л.С. Выготским и его последователями [1, 2, 3, 4, 5]. Однако в практической психологии, особенно в области организации образовательного процесса, эти положения далеко не всегда учитываются.

Особое значение Л.С. Выготский придавал сензитивным, переходным периодам в развитии личности и необходимости полного выявления и развития психологических характеристик каждого возрастного периода. Возникающие в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в той или иной мере вытеснять друг друга, осла-

бевать, сходиться на нет). Поэтому при быстром темпе развития (а именно это происходит в пубертатный период) очень важно, чтобы возрастные достоинства этого этапа «проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности. Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям» [6].

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» [7]. Эти противоречия еще более усугубляются в процессе перехода из начальной ступени образования в основную школу, так как здесь синхронизируются два кризиса: подростковый и «школьный». Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во вне-

шнем облике и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми – родителями, учителями, воспитателями, которые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание. Резкие изменения в укладе жизни школьников, которые также субъективно переживаются как жизненный кризис, совпадающий по времени с кризисом возрастным, приводят к спаду учебной мотивации, нарастанию дисциплинарных трудностей, тревожности, распаду устоявшейся системы связей и отношений школьника с другими людьми, дезориентации в жизненных ситуациях и т.п., вплоть до различных отклонений в психическом развитии подростков [8].

Учитывая то, что кризис пубертатного периода, смешиваясь со школьным кризисом, дает очень неблагоприятный фон для дальнейшего становления и развития вчерашних младших школьников и может спровоцировать множество осложнений (дезадаптация, ретардация, регресс и т.д.), основной задачей исследований по данной проблеме является оценка общего влияния и дифференцирование воздействий обоих кризисов.

Сверхзадачей данной статьи можно считать попытку обратить внимание психолого-педагогического сообщества на следующую закономерность. Если возрастной кризис все-таки неизбежен и конструктивен даже в своих негативных проявлениях [9], то образовательный кризис деструктивен, построен руками работников образования разных категорий и должен быть четко разграничен с началом сензитивного возрастного периода.

Возможен также другой путь смягчения или даже устранения последствий синхронизации двух критических периодов, связанный с различиями в методолого-методических подходах. Для практической психологии имеют большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах. «Процессы развития, – писал Л.С. Выготский, – не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития» [7]. Иными словами, обучение должно быть ориентировано не на «зону актуального развития», то есть не на то, что уже сложилось и составляет «вчерашний день», а на «зону ближайшего развития» – на «завтрашний день» и быть не только тренировочным, но и формирующим процессом.

И при таких подходах эффективность образования, а следовательно и психического развития, будет зависеть от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

В исследовании, которое проводилось в два этапа, принимали участие школьники гимназии № 1 г. Томска в количестве 60 человек. Одни и те же ученики дважды обследовались в начале обучения в 5-м классе и в четвертой четверти 6-го класса, что позволяет оценить влияние резкого изменения школьного уклада, начала пубертатного периода, процессов школьной адаптации-дезадаптации. Поставленные задачи решались с применением следующего пакета психодиагностических методик:

1. Патохарактерологический опросник А.Е. Личко [10].
2. Опросник агрессивности Баса-Дарки [11].
3. Методика самооценки [12].
4. Компьютерный вариант полупроективного восьмицветного теста М. Люшера [13].

Хорошо известно, что воздействие цвета может вызвать у человека как физиологический, так и психологический эффект, поскольку эмоциональное отношение к цвету может характеризоваться или его предпочтением (выбором), или безразличием, или отказом от него (негативной оценкой), в том числе и на основе ассоциативных связей. В связи с этим целесообразно остановиться на методологическом уточнении несколько иного, по сравнению с основателем методики, нашего понимания одной из шкал теста Люшера – вегетативного тонуса. Уточнение основано на теоретических воззрениях и наших многочисленных предыдущих исследованиях вегетативной нервной системы (ВНС). Общеизвестные принципы изучения деятельности вегетативной нервной системы основываются на комплексном клинико-экспериментальном подходе, сущность которого составляют функционально-динамические исследования вегетативного тонуса, вегетативной реактивности и вегетативного обеспечения деятельности [14]. Под вегетативным тонусом понимается состояние вегетативных показателей в период «относительного покоя», которое интегрально характеризует соотношение активности симпатического и парасимпатического звеньев ВНС, обусловленного

в основном генетическими факторами, и трактуется как удерживаемое, стабильное, формальное свойство организма человека и животных.

Вегетативная реактивность определяется теми вегетативными реакциями, которые возникают в ответ на внешнюю и внутреннюю стимуляцию, и оценивается по силе, длительности и характеру реакций. Этот показатель в значительно меньшей степени зависит от генетического материала, заложенного в организме человека, и может характеризовать как вегетативные расстройства, так и вегетативные колебания под воздействием тех или иных факторов. К вегетативному обеспечению относят те вегетативные реакции, которые возникают при выполнении какой-либо конкретной физической или умственной деятельности (так называемая «цена» достижения необходимого результата).

Приведенное обоснование, анализ сущности теста Люшера, анализ результатов наших многочисленных предыдущих и настоящих исследований позволяют утверждать, что мы имеем дело не с характеристикой, названной «вегетативный тонус», а со свойством «вегетативная реактивность». Это уточнение имеет не только терминологическое, семантическое значение, но и объясняет суть происходящих процессов и позволяет снять определенное непонимание и недоверие между специалистами-психологами, физиологами и медиками.

Математическая обработка полученных результатов осуществлялась по общепринятым правилам с помощью критерия Стьюдента и корреляционного анализа, так как проверка результатов показала, что они не противоречат гипотезе о нормальности распределения. С целью упрощения достаточно сложных математических расчетов был использован пакет компьютерных программ Statistica 6.0, который на сегодняшний день является наиболее современным и широко применяемым в психологических исследованиях. Достоверность всех изменений учитывалась при уровне значимости  $p \leq 0.05$ .

Наиболее выраженными из всех изучаемых типов акцентуаций характера у учеников и 5-х и 6-х классов являются лабильная ( $6.62 \pm 0.17$ ;  $4.91 \pm 0.17$ ), истероидная ( $5.70 \pm 0.22$ ;  $5.25 \pm 0.27$ ) и гипертимная ( $5.33 \pm 0.26$ ;  $3.91 \pm 0.21$ ). Остальные типы акцентуаций выражены в меньшей мере – особенно шизоидная, которая имеет самый низкий уровень. Корреляция гипертимной акцентуации с остальными шкалами ПДО и в пятых, и частично в шестых классах является самой низкой среди всех показателей, что свидетельствует о ее обусловленности периодом полового созревания и эндогенными закономерностями. Уменьшение уровня этой акцентуации в 6-м классе и высокая степень корреляции с циклоидным типом могут свидетельствовать о трансформации одной акцентуации в другую. Согласно корреляци-

онной матрице степень связи циклоидной акцентуации с другими типами также недостоверна, что показывает относительную независимость ее от школьного кризиса. Видимо, большее влияние на формирование гипертимной и циклоидной акцентуаций оказывает начинающийся пубертатный период. Наибольшее снижение показателей по шкале «Лабильная акцентуация», которая представляет собой незрелый инфантильный тип реагирования, наблюдается у учащихся 6-х классов (по сравнению с 5-ми). Этот показатель не связан с другими шкалами и коррелирует только с конфликтной акцентуацией. Это позволяет также говорить о роли школьного кризиса в формировании описанных акцентуаций.

Повышение астено-невротического показателя к 6-му классу по сравнению с пятым, яркая выраженность связей с сензитивной ( $k=0.67$ ) и неустойчивой шкалами ( $k=0.63$ ) говорят о совпадении невротических типов реагирования, повышенной утомляемости в ходе учебного процесса, что дополнительно создает условия, истощающие психическую деятельность детей в подростковом периоде. Именно в этой взаимосвязи и изменениях проявляется фактор влияния синхронности двух кризисов.

Показатели по шкале конформного типа акцентуаций за исследуемый период от пятого к шестому классу значительно повышаются (от  $1.83 \pm 2.20$  до  $3.45 \pm 0.23$ ), что свидетельствует о попытках приспособления к новым условиям обучения в школе. Учитывая также отсутствие корреляции значений этой акцентуации с другими типами и связь ее с лабильным типом, позволяет с достаточно твердой уверенностью говорить об исключительном влиянии только кризиса перехода из начальной школы в среднюю.

Шизоидный радикал в исследуемой выборке выражен незначительно и слабо коррелирует с сензитивной, неустойчивой и истероидной шкалами акцентуаций, а первые две имеют незначительную тенденцию к уменьшению, как и уровень «шизоидности». Однако отмечается значительное снижение показателей по шкале истероидной акцентуации, несмотря на остающийся высокий уровень в шестом классе. Эта закономерность может отражать смену поведенческих тактик в проявлении главной черты истероидной акцентуации – беспредельного эгоизма и жажды демонстративного внимания к своей персоне (от героя всех событий к напоказ выставленному отрицанию принятых норм поведения, взглядов и вкусов).

Эпилептоидная шкала значительно не коррелирует ни с одной из шкал теста, изменения ее показателя также не выражено. Если учесть также довольно низкий уровень этой акцентуации и все закономерности, отмеченные по шкале шизоидной акцентуации, то можно с уверенностью говорить об эндогенных причинах (видимо, генетических) эпилептоидного и шизоидного типов акцентуаций

и независимости от их школьного и пубертатного кризисов (рис. 1).

Результаты исследований, проведенных с помощью опросника Басса–Дарки, показывают наименьшую выраженность у школьников пятых и sixth классов таких видов агрессией, как подозрительности ( $4.75 \pm 0.21$  и  $2.75 \pm 0.23$ ), чувства вины ( $4.70 \pm 0.20$  и  $3.75 \pm 0.22$ ) и раздражительности ( $5.25 \pm 0.23$  и  $4.70 \pm 0.24$ ). Наибольшие значения имеют физическая и косвенная агрессия, вербальная агрессия и чувство обиды. Средние показатели по интегральным шкалам «индекс враждебности» и «индекс агрессивности» находятся в пределах тестовой нормы и по всем видам агрессивности, за исключением вербальной, наблюдается явное и достоверное ( $p \leq 0.05$ ) снижение уровней от пятого к шестому классу, что говорит о достаточно успешной адаптации подростков к новым условиям школы. Существенной связи между абсолютно всеми шкалами теста не выявлено, наиболее высокие коэффициенты корреляции (на уровне 0.8) выражены, естественно, между родственными шкалами. Снижение общих индексов враждебности и агрессивности от пятого к шестому классу и неизменность вербальной агрессии позволяют предположить психологический механизм школьной адаптации этого феномена – происходит трансформация других видов агрессивности в вербальную как относительно единственное социально приемлемое выражение недовольства. Следует уточнить, что удельный вес вербальной агрессии в общем индексе агрессивности в sixth классах значительно возрастает.

Особый интерес представляют шкалы теста – чувство вины, обиды и раздражительности, так как они почти напрямую связаны с наличием внутриличностного конфликта, а как известно, многие исследователи склонны отзываться о пубертатном

кризисе как о сплошном затянувшемся конфликте. По показателям этих шкал, которые характеризуют возможные убеждения субъекта о том, что является плохим человеком, поступает зло, испытывает угрызения совести, можно говорить о выраженности конфликта у школьников пятых классов.

Это, видимо, обусловлено влиянием школьного кризиса в сочетании с пубертатным. По истечении первого периода времени (пятые классы) школьники адаптируются к новым условиям, но пубертатный кризис все еще набирает обороты и, несмотря на некоторую элиминацию степени выраженности внутриличностного мотивационного конфликта, не дает возможности к его полному разрешению (шестые классы) (рис. 2).

Общий анализ шкал по тесту Люшера показывает достоверное снижение показателей нестабильности выбора, отклонение от аутогенной нормы, тревожность и повышение уровня работоспособности ( $p \leq 0.05$ ) у школьников sixth классов по сравнению с пятыми. Шкала нестабильности выбора соотносится с затруднениями, с которыми дети сталкиваются при переходе в новые школьные условия. Это прямой показатель дезадаптации, выражающийся в неустойчивости внимания и мотивации как результате психоэмоциональной перегрузки, которую испытывают учащиеся в самом начале школьного кризиса. Уровень нестабильности школьного выбора – это характеристика дополнительного источника стресса, но одновременно и показатель стимула к личностному развитию – стабилизация этого параметра у шестиклассников выражает их высокую степень адаптации к новой учебной обстановке.

Показатели отклонения от аутогенной нормы также зависят от степени адаптации школьников и отражают особенности изменения личностных свойств в условиях стресса. Значительное уменьше-

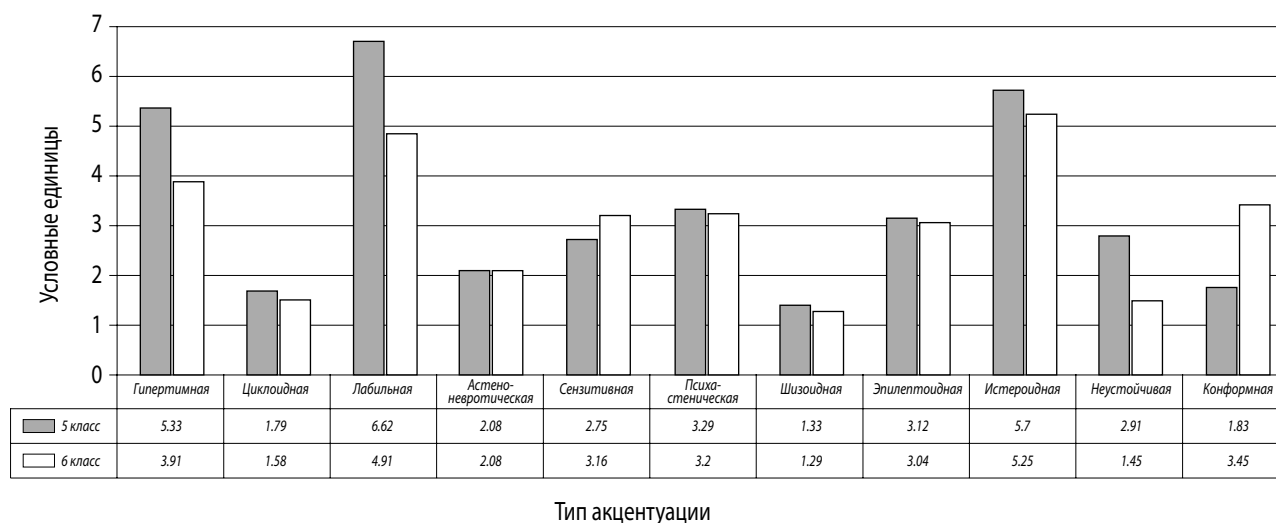
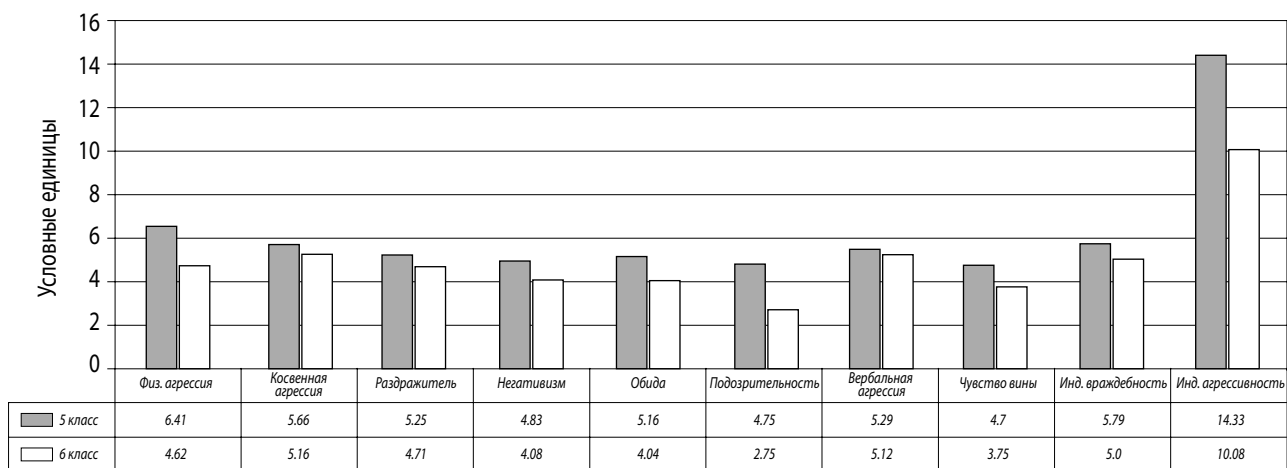


Рис. 1. Динамика изменения типа акцентуации у учащихся 5-х – 6-х классов



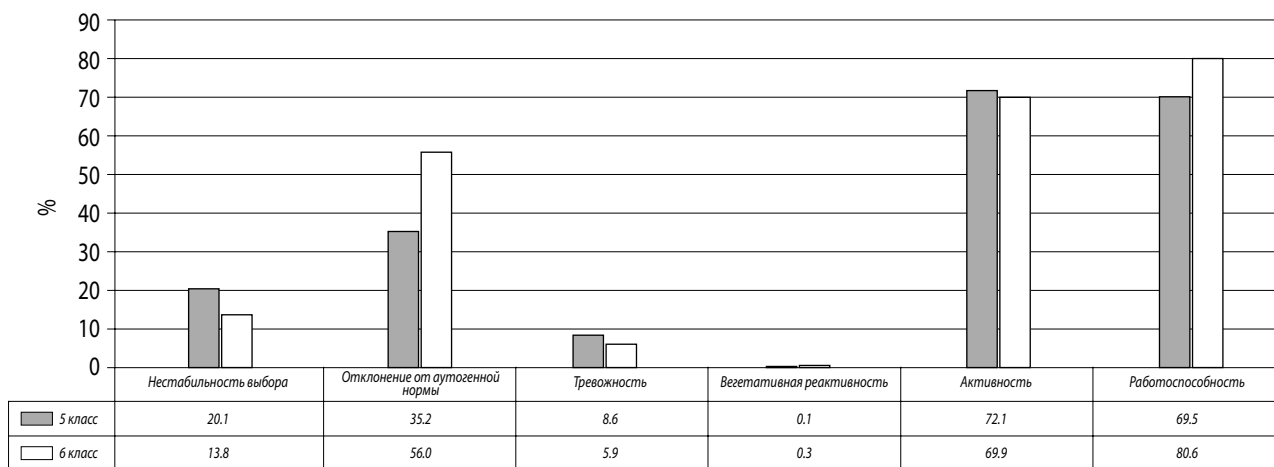
Формы проявления агрессии

Рис. 2. Динамика изменения показателей агрессивности у учащихся 5-х – 6-х классов

ние значений по этой шкале от пятых к шестым классам ( $35.3 \pm 0.05$  и  $26.1 \pm 0.03$  при  $p \leq 0.05$ ) также свидетельствует о снижении эмоциональной напряженности, нарушении поведения, тревожности. Об относительной стабилизации свойств личности и довольно успешной школьной адаптации свидетельствует и снижение уровня тревожности по шкале теста Люшера. Указанная характеристика положительно коррелирует со степенью изменения свойств личности, таких как астенический тип акцентуации и агрессивность; выражена обратная зависимость тревожности и конформной акцентуации ( $k=0.86$ ). Что является причиной, а что следствием, предстоит еще выяснить, но, несомненно, полученные закономерности позволяют разрабатывать перспективные способы коррекции школьной дезадаптации.

Работоспособность, по своей сути, показатель, в большей мере относящийся к психофизиологическим и связан со степенью истощаемости и лабильности нервных процессов. Сниженный уро-

вень работоспособности у учащихся пятых классов выражает неустойчивость внимания, отвлекаемость, быструю утомляемость как показатели влияния в основном стрессирующего пубертатного кризиса. Эта характеристика тесно связана с показателями вегетативной реактивности (в традиционной терминологии «тонуса») с коэффициентом корреляции, равным  $0.67$  при  $p \leq 0.05$ . Отмеченное увеличение работоспособности у учащихся шестых классов в сравнении с пятыми классами отражает изменение соотношения симпатического реагирования в сторону уменьшения (с  $0.4$  до  $0.2$ ) и увеличение парасимпатических влияний (с  $-0.25$  до  $-1.1$ ). Это перераспределение свидетельствует о существенном улучшении регуляции тормозных процессов, что, в свою очередь, повышает способность подростков к монотонной деятельности, а значит, к отставленному наступлению специфического состояния «монотонии» и «утомления» (рис. 3, 4).



Показатели теста Люшера

Рис. 3. Динамика показателей теста Люшера у учащихся 5-х – 6-х классов

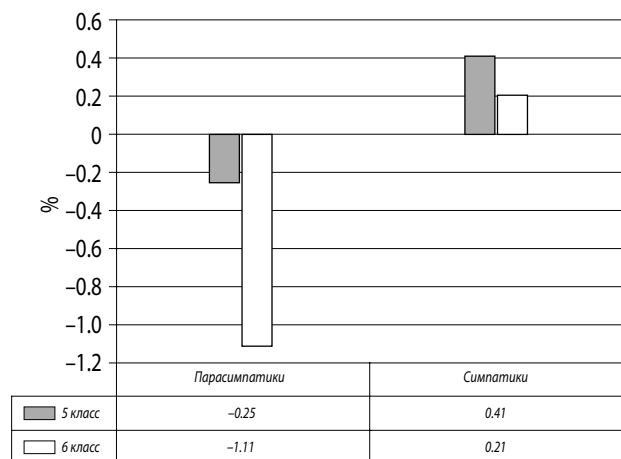
Довольно любопытные закономерности получены при анализе степени самооценки одних и тех же школьников в 5-х и 6-х классах обучения. Отмечается достоверная связь между заниженными показателями самооценки и астено-невротической, сензитивной и неустойчивой акцентуациями у учеников в обоих классах. Более высокие уровни самооценки свойственны подросткам с гипертимной, истероидной и эпилептоидной акцентуациями, что вполне объяснимо и отмечалось другими авторами [15]. Более важной закономерностью является достоверное отличие дисперсии (вариативности) этого показателя в пятом классе по сравнению с шестым. Разброс уровней самооценки внутри обследуемой группы резко снижается к шестому классу, что свидетельствует о начале стабилизирующего влияния дальнейшего обучения после серьезного кризиса пятого класса, причем средний уровень, вокруг которого группируются все показатели самооценки, к 6-му классу повышается.

Таким образом, можно выделить основные четыре системных фактора:

1. Фактор, объединяющий шизоидную, эпилептоидную, психастеническую акцентуации, общую активность, обусловленный эндогенными, видимо, генетическими причинами.

2. Фактор, объединяющий астено-невротический индекс, сензитивную, неустойчивую шкалы, уровень внутриличностного конфликта, вегетативную реактивность показывающих синхронное влияние двух кризисов.

3. Фактор, включающий в себя гипертимную, циклоидную, истероидную акцентуации, физическую, косвенную агрессию, характеризующий роль пубертатного процесса в развитии личности школьника.



Вегетативная реактивность

Рис. 4. Динамика изменения вегетативной реактивности у школьников 5-х – 6-х классов

4. Фактор, состоящий из показателей конформности, лабильности, тревожности, вербальной агрессии, нестабильности выбора, уровня работоспособности, характеризующий влияние школьного кризиса.

С практической точки зрения необходимо рекомендовать принятие мер по организации гетерохронности наступления этих периодов, что находится в компетенции государственных органов образования. Также необходима разработка методолого-методических рекомендаций, связанных с формирующим обучением в последних классах начальной школы и снижающих риски дальнейшей синхронизации школьного и пубертатного кризисов в личностном развитии подростков.

## Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1982.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Выготский Л.С. История развития высших нервных психических функций // Собр. соч. М., 1983. Т. 3.
4. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
5. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопр. психологии, 1972. № 2.
6. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
7. Выготский Л.С. // Собрание сочинений в 6 т. 1984. Т.4.
8. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопр. психологии. 2001, № 5.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
11. Бурлачук А.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2000.
12. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 2000.
13. Nick storm software, V 1.1, "Оскард", М., 1989.
14. Вейн А.М., Соловьева А.Д. Методы исследования вегетативных функций при изучении надсегментарных систем мозга: методические рекомендации / Утв. Мин. здрав. СССР. ГУЛП. М., 1980
15. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии. М., 2002.