

личностного начала молодого человека. Труд, осуществляемый на этом поприще, мог бы позволить совместить известную образовательную триаду: Личность – Деятельность – Смысл с не менее известной триадой эстетической: Красота – Добро – Истина. Тогда и остановится казавшееся бесконечным «падение манер».

Литература

1. Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
2. Библер В. На гранях логики культуры. М., 1997.
3. Лебон Г. Психология масс // Психология масс. М., 1998.
4. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. М., 1997.
5. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Психология масс. М., 1998.
6. Почепцов Г. История русской семиотики. М., 1998.
7. Сергеев В. Участие и восприятие // Вопросы литературы. 1983. № 4.
8. Станкевич Л. Проблема целостности личности. Гносеологический аспект. М., 1987.
9. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Его: «Я» и «Оно». Тбилиси, 1991. В 2-х кн. В кн.1

Н. В. Нижегородцева

Типология готовности детей к обучению в школе

Типология индивидуальных различий издавна привлекала внимание многих мыслителей и исследователей в различных областях человекознания. Известен целый ряд работ, посвященных изучению и объективному обоснованию разнообразных классификаций индивидуальных особенностей людей (Аристотель, Гален, Гиппократ, Теофраст; И.Кант, В.Вундт, Э.Кречмер, Э. Титченер, К.Г. Юнг; А.Ф. Лазурский, И.П.Павлов, Б.М.Теплов; Н.Д.Ейсенек, W.H.Sheldon, W. Stern и др.). Основной тенденцией в развитии типологии индивидуальных особенностей является постепенный переход от описания внешних проявлений личности и поведения к поиску внутренних оснований, обу-

словливающих различия между людьми. В психологию выделяют две основные стратегии построения типологии индивидуальностей: «аналитическую» и «синтетическую» [4]. Аналитический подход базируется на анализе количественных характеристик определенных свойств, присущих человеку (вес, рост, чувствительность и пластичность, быстрота запоминания и др.). Синтетический – предполагает построение типов на основе интегральной (целостной) характеристики субъекта (строение тела, темперамент, тип личности). В исследованиях индивидуальных особенностей детей, с точки зрения требований школьного обучения, представлены оба подхода. В качестве примера аналитической типологии можно назвать описанные Л.И.Божович типы направленности в зависимости от выраженности в мотивационной сфере ребенка познавательной потребности - дети «теоретики» и дети «практики»; типы интеллектуальной готовности детей к обучению, построенные на основе разработанной авторами НЛП типологии индивидуально предпочитаемых способов восприятия, кодирования и хранения информации - «аудиалы», «визуалы», «кинетики» (Л.А. Ясюкова); варианты готовности детей к обучению в школе в зависимости от видов помощи со стороны взрослого в процессе обучения - дети, нуждающиеся в стимулирующей помощи, в эмоционально-регулирующей помощи, направляющей, организующей и обучающей (М.Н. Костикова). К синтетическим типологиям готовности детей к обучению в школе можно отнести эмпирически выделенные А.Л. Венгером неблагоприятные варианты развития детей 6-7-летнего возраста, которые могут оказать негативное влияние на успешность школьного обучения: вербализм; дети с высоким уровнем личностной тревожности; негативистическая демонстративность; уход от реальности. Любая типология в индивидуальной психологии так или иначе связана с определенным кругом практических задач и используется в целях анализа структуры конкретной индивидуальности для объяснения и прогноза особенностей поведения и деятельности человека, для выбора адекватных форм и методов воздействия (обучения, воспитания, коррекции). Разработка типологии готовности детей к обучению в школе имеет большое значение для организации педагогического процесса, является основой дифференциации и индивидуализации обучения.

В наиболее полном систематизированном виде принципы научной типологии инди-

видуальных различий были впервые сформулированы В.Штерном [5]. Если отвлечься от его телеологических интерпретаций, вызывающих заслуженную критику, нужно признать, что ряд положений, высказанных этим автором, представляет известный интерес и для современных исследователей индивидуальной психологии. Понятие «типа» В.Штерн соотносил с понятием «норма», полагая, что психологические механизмы поведения и деятельности у «нормального», «субнормального» и «сверхнормального» индивида различны с точки зрения приспособленности/неприспособленности к общим целям деятельности. При определении нормы важно учитывать не только качественное выражение тех или иных индивидуальных свойств, но и их отношения (пропорции), которые, в свою очередь, могут быть «нормальными» и «анормальными». В.Штерн определил четыре существенных признака «типа» как явления: 1) общность для группы людей; 2) наличие единого основания группировки (у В.Штерна – диспозиционного фактора); 3) отсутствие резкой, непроходимой грани между типами (т.е. плавный переход к соседним типам); 4) ограниченность области типа одной из сторон индивидуальной жизни (или одним видом деятельности). Из такого общего толкования типа вытекает, что отнесение человека к какому-либо типу не характеризует его как целостную индивидуальность, так как в этом случае подчеркиваются только те стороны его существа, благодаря которым он сравнивается с другими людьми, принадлежащими к этому типу. Внутри типа могут быть использованы более дробные основания для дифференциации и, тем самым, выделены подтипы. Подтип, заданный содержательно более точно, охватывает более узкую группу людей, вместе с тем имеет менее общее значение и в большей степени приближается к характеристике отдельной индивидуальности. С другой стороны, объединение признаков, положенных в основу разных типов, позволяет образовывать надтипы – группировки, имеющие более общее значение по сравнению с «типом». «Таким образом, система упорядоченных между собой над- и подтипов образует связь между общечеловеческими признаками и признаками единичной индивидуальности, однако сама психология типов никогда не достигнет ни верхней, ни нижней границы этой группы» [5. С.113].

По критерию общности признаков для группы индивидов понятие «типа» сходно с понятием «класс» («вид»), в то же время это

принципиально разные, не тождественные понятия. При разделении на классы (виды) существуют достаточно отчетливые границы, т.е. классы имеют качественно разные характеристики, четко отграничены друг от друга и не имеют переходных форм. С типами дело обстоит иначе: между отдельным типом и соседствующими с ним типами границы всегда размыты, существуют переходные формы, по своим характеристикам схожие со смежными типами. В.Штерн полагал, что классы представляют собой «тотальные варианты» развития и характеризуются всеобщностью принадлежащих к данному классу индивидов. То, что члены различных классов имеют общие признаки, объясняется их равной принадлежностью к человеческому обществу. Типы, напротив, являются преимущественно «парциальными вариациями». Они соотносятся с определенным качеством (или их сочетанием, когда речь идет о надтипах). Члены одного типа тесно связаны друг с другом только благодаря общности того признака, который является основой группировки; в отношении других признаков они могут принадлежать к различным пересекающимся друг с другом группам. Таким образом, один и тот же индивид может быть отнесен к разным типам, образованным на основе разных признаков. В.Штерн считал необходимым различать феноменологические («ненастоящие») и психологические («настоящие») типы. В первом случае группировка осуществляется на основе внешних, доступных наблюдению признаков; во втором – на основе сущностных характеристик индивидуальности.

Индивидуальное развитие вариативно и своеобразно, в нем обнаруживаются как общие (всеобщие) закономерности, так и типическое (особенное) и единичное (неповторимое). Разработка типологии развития позволяет перейти от общих законов, составляющих предмет науки, к индивидуальной практической работе с конкретным ребенком. Продуктивной, с точки зрения решения проблемы готовности детей к обучению в школе, является типология, построенная на основе системных показателей развития и характеристики адекватной школьному обучению деятельности – учебной деятельности. Проведенные нами исследования [3] показывают, что по содержанию и функционированию стартовая готовность к обучению в школе (готовность ребенка к началу систематического школьного обучения) и вторичная готовность к обучению (готовность к переходу на следующий, более сложный этап обучения)

имеют существенные различия. Стартовая ГОШ представляет собой структуру индивидуальных качеств, которая еще не соответствует в полной мере критериям системы, то есть не является системой индивидуальных качеств. Структура стартовой ГОШ избыточна, компенсаторные механизмы развиты слабо, успешность усвоения во многом определяется уровнем развития отдельных учебно-важных качеств (УВК). Структура вторичной ГОШ представляет собой систему УВК (на первом году обучения - структуру с включенными в нее системными образованиями), она оптимальна и адаптивна, успешность усвоения обеспечивается не отдельными индивидуальными качествами, а их комплексами. В силу принципиальных различий структур стартовой и вторичной ГОШ основания и принципы построения типологии готовности на разных этапах обучения не могут быть одними и теми же. Типологию стартовой ГОШ (в соответствии с указанными выше особенностями) целесообразно выстраивать на основе аналитического подхода, в качестве оснований группировки в этом случае выступают компоненты (функциональные блоки и УВК) психологической структуры деятельности. Типология вторичной ГОШ имеет системный характер и может быть построена только на основе системного (синтетического) подхода, при этом в качестве оснований классификации должны быть использованы системные образования в психологической структуре деятельности, которые формируются в процессе решения учебных задач на предшествующем этапе обучения. Детальный анализ вторичной готовности к обучению и разработка соответствующей типологии учащихся из-за большой трудоемкости и объемности проводимого исследования не были включены в задачи данной работы и составят содержание следующих экспериментальных серий. На этом этапе основное внимание было сосредоточено на разработке типологии стартовой готовности детей к обучению в школе.

Классификация стартовой готовности детей к обучению в школе построена по иерархическому принципу, включает в себя виды, типы, над- и подтипы ГОШ и предполагает постепенный переход от наиболее общих оснований к менее общим и частным, тем самым обеспечивается связь между общечеловеческими признаками и признаками единичной индивидуальности. Виды ГОШ образованы на основе интегральной характеристики индивидуального развития учащегося (индивидуального

индекса готовности к обучению – ИИГ), имеют качественно-количественную специфику, обусловленную принципиальными различиями в механизмах усвоения и реализации учебной деятельности. В зависимости от значения индивидуального индекса готовности выделены три вида ГОШ: нормальный (значения ИИГ, соответствующие возрастной норме), субнормальный (низкие значения ИИГ), сверхнормальный (высокие значения ИИГ). ИИГ – сумма стандартизованных оценок учебно-важных качеств, имеющих вес выше среднего значения в структуре стартовой ГОШ, т.е. – базовых УВК [3]. Таким образом, ИИГ представляет собой количественно выраженную интегральную оценку индивидуального развития ребенка. Субнормальной (низкой) готовности соответствуют значения ИИГ, попадающие в область значений меньше -2σ в нормализованном распределении результатов тестирования (2,14% всех случаев). Сверхнормальной (высокой) готовности соответствуют значения из области более $+2\sigma$ в нормализованном распределении результатов (2,14% всех случаев). Значения ИИГ из области от -2σ до $+2\sigma$ соответствуют нормальной готовности к обучению в школе ($\approx 95,5\%$). Диагностическая процедура оценки готовности детей к обучению в школе по содержанию является критериально-ориентированной: тестовые задания подбирались исходя из содержания учебной деятельности и программных требований в первоначальный период обучения. Поэтому ИИГ отражает не только уровень готовности ребенка к школе (его количественную характеристику), но и качественное своеобразие индивидуального развития учащегося с точки зрения условий и содержания первоначального обучения. Отнесение ИИГ к тому или другому аномальному виду готовности свидетельствует о том, что индивидуальное развитие данного ребенка не соответствует содержанию образования на первоначальном этапе обучения: в случае сверхнормальной готовности возможности ребенка значительно выше программных требований; субнормальная готовность – показатель недостаточного развития ребенка, неготовности к систематическому обучению. Говоря словами Л.С.Выготского, и в том и в другом случае обучение «не попадает» в зону ближайшего развития ребенка: либо находится за ее пределами (субнормальная готовность), либо оказывает воздействие лишь на уровень актуального развития (сверхнормальная готовность). И в том и в другом случае обучение оказывается беспо-

лезным, так как отсутствует эффект развития. Очевидно, детям со сверхнормальной готовностью целесообразно рекомендовать обучение по усложненной программе с более высоким темпом прохождения учебного материала. Субнормальная готовность к школьному обучению свойственна прежде всего детям с органическими и функциональными нарушениями в ЦНС, поэтому решение вопроса о возможности и сроках начала обучения по программе общеобразовательной школы предполагает дополнительное нейропсихологическое обследование ребенка. Для таких детей необходима специальная коррекционно-развивающая работа по подготовке к систематическому школьному обучению.

В области нормальной готовности к обучению в школе выделены шесть *типов* готовности, пять – соответствуют функциональным блокам психологической структуры учебной деятельности (мотивационный, целевой, навыковый, информационный и управленческий); шестой – смешанный. Основанием для отнесения к тому или иному «чистому» типу является преобладающее развитие соответствующего функционального блока УВК в структуре готовности, которое определяется по усредненному показателю развития УВК, входящих в этот блок. К шестому – смешанному – типу готовности относятся учащиеся, в индивидуальной структуре которых имеет место одинаково высокое развитие показателей по двум и более функциональным блокам. Каждый из функциональных блоков готовности выполняет вполне определенные функции в общей структуре деятельности: мотивационный – побуждение к деятельности; целевой – целеполагание и направление деятельности; навыковый – реализацию учебных действий; информационный – восприятие, переработку и сохранение учебной информации; управленческий – планирование и контроль деятельности, оценку результатов действий и деятельности в целом. Преобладающее развитие того или иного компонента (или нескольких) обусловливают индивидуальное своеобразие выполнения учебной деятельности.

В практической работе с учащимся педагогу необходимо учитывать не только «сильные», хорошо развитые стороны его деятельности, но и те, низкий уровень развития которых может быть причиной ошибок и трудностей в обучении. Поэтому наряду с «типами» в классификацию готовности к обучению в школе целесообразно включить «антитипы», соответствующие функциональным блокам струк-

туры ГОШ: мотивационный, целевой, навыковый, информационный, управленческий, смешанный. Основание относения к тому или иному типу – низкий уровень развития соответствующего блока УВК, определяемый по усредненному показателю. Один и тот же учащийся по результатам диагностики готовности к обучению в школе может быть отнесен одновременно к одному из типов и антитипу.

В индивидуальных структурах ГОШ пропорции развития (соотношение усредненных показателей развития) функциональных блоков УВК могут различаться или быть одинаковыми, что дает основание для выделения надвидов (комплексных типов) готовности: дизгармонического и гармонического. *Комплексные типы* (по В.Штерну) приближаются к тотальной (целостной) характеристике индивидуальности. Градации гармонического комплексного типа: высокий, средний, низкий. Градации дизгармонического комплексного типа определяются сочетанием высоких показателей развития блоков структуры ГОШ. На основе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи показателей развития функциональных блоков готовности (Табл.1). Наиболее значимыми из них оказались: целевой – управленческий; навыковый – информационный; навыковый – целевой; информационный – управленческий; мотивационно – информационный. Эти комплексные типы чаще всего встречаются в индивидуальных структурах начинающих школьников.

Таблица 1

Корреляции средних показателей развития функциональных блоков психологической структуры готовности к обучению в школе

Функциональные блоки	Корреляции				
I. Мотивационный	1				
II. Целевой	0,28	1			
III. Навыковый	0,36	0,64	1		
IV. Информационный	0,60	0,58	0,72	1	
V. Управленческий	0,54	0,74	0,58	0,61	1
	I	II	III	IV	V

Примечание: объем выборки – 78 человек, критические значения корреляции при $P > 0,99$, $n = 80$: $r = 0,28$.

В зависимости от развития УВК, входящих в функциональные блоки готовности, выделены *подтипы* готовности, содержательная

характеристика каждого из которых определяется спецификой данного УВК, и соответствующие *антитипы* (для УВК, имеющих низкие показатели развития). Общая типология стартовой готовности детей к обучению в школе представлена в таблице 2.

Последовательный переход от более общих оснований классификации к менее общим

и частным в процессе анализа результатов диагностики готовности ребенка к обучению в школе позволяет составить характеристику индивидуального развития будущего школьника, что является основанием для дифференциации и индивидуального подхода в обучении.

Таблица 2

Типология стартовой готовности детей к обучению в школе

Уровни типологии	Основания классификации	Наименования групп
<i>Вид</i>	Интегральный показатель готовности к обучению в школе (ИИГ)	<ul style="list-style-type: none"> - Нормальная готовность - Сверхнормальная готовность - Субнормальная готовность
<i>Надтип (комплексный тип)</i>	Пропорции развития функциональных блоков индивидуальной структуры ГОШ	<ul style="list-style-type: none"> - Гармонический - Дизгармонический
<i>Тип - антитип</i>	Средний показатель развития УВК, входящих в функциональный блок структуры ГОШ	<ul style="list-style-type: none"> - Мотивационный - Целевой - Навыковый - Информационный - Управленческий - Смешанный
<i>Подтип - антиподтип</i>	Показатель развития УВК	<ul style="list-style-type: none"> - I (мотивы учения, отношение к школе, отношение к сверстникам, самооценка) - II (принятие задачи) - III (вводные навыки, графический навык) - IV (уровень обобщения, зрительный анализ, вербальная память, моторика) - V (произвольность, обучаемость)

Примечание. Сокращения: ГОШ – готовность ребенка к обучению в школе; УВК – учебно-важное качество. Обозначение функциональных блоков УВК: I – личностно-мотивационный, II – принятие задачи, III – представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, IV – информационная основа учебной деятельности, V – управление деятельностью.

Общий алгоритм анализа индивидуальной готовности к обучению на основе разработанной типологии может быть представлен следующим образом: 1. Определение вида готовности (нормальная, сверхнормальная, субнормальная), выбор оптимальных для данного ребенка программы и условий обучения.

2. Определение комплексного типа (гармоничный, дизгармоничный) и общего характера индивидуального развития; разработка общей стратегии педагогического воздействия. 3. Определение типа-антитипа (мотивационный, целевой, навыковый, информационный, управленческий) и их сочетаний в индивидуальной

структуре готовности, выбор адекватных форм и направлений обучающей и коррекционно-развивающей работы. 4. Определение подтипов – антиподтипов на основании высоких/низких показателей развития УВК; выбор наиболее эффективных в отношении данного учащегося методов обучения, коррекции и развития.

В практической работе с ребенком необходимо учитывать как «сильные», так и «слабые» стороны его развития и готовности к обучению в школе. Отнесение учащегося к тому или иному типу (подтипу) ГОШ позволяет построить процесс обучения на основе тех компонентов учебной деятельности, которые достигли необходимого для данного этапа обучения уровня развития. Определение антитипа (антиподтипа) дает возможность прогнозировать специфические (обусловленные качественной спецификой данного компонента) ошибки и трудности в обучении. (Возможные ошибки и трудности в обучении первоклассников, обусловленные недостаточным развитием тех или иных компонентов структуры ГОШ, описаны в ряде наших публикаций [1, 2, 3]). Известные в педагогической психологии классификации ошибок и трудностей в обучении чаще всего носят феноменологический и констатирующий характер, те или иные способы педагогического воздействия предлагаются в отношении учащихся, в учебной деятельности и поведении которых уже имеют место те или иные отклонения. С точки зрения создания оптимальных условий для развития каждого учащегося в процессе школьного обучения с учетом его индивидуальных особенностей, целесообразно определить возможные трудности еще до начала обучения и своевременно провести необходимую профилактическую и коррекционную работу. Те или иные феноменологически однотипные ошибки и трудности, проявляющиеся в обучении, оказываются генетически и функционально разными при анализе индивидуальной структуры ГОШ и обусловлены качественной спецификой того или иного компонента. Так, например, причинами «невнимательности» первоклассников на уроке могут быть: преобладание игровой мотивации в структуре мотивов учения; непонимание и /или непринятие учебной задачи; отсутствие необходимых для выполнения задания знаний и навыков; функциональные нарушения в работе головного мозга; низкий уровень произвольности деятельности; плохое самочувствие. Типология ГОШ в сочетании с содержательной характеристикой УВК и типичных трудностей в

обучении первоклассников является реальной основой для типологической диагностики готовности детей к обучению в школе.

Литература

1. Нижегородцева Н.В. Компонентный состав психологической структуры готовности к усвоению грамоты // Формирование личности и интеллекта в дошкольном возрасте. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1995. С.3-12.
2. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе: Учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 87с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 248 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. I. 328 с.; Т. II. 360с.
5. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998, 336 с. [Stern W. Über Psychologie der individuellen Differenzen. (Ideen zu einer differentiellen Psychologie). Leipzig: Barth, 1900. 146 S.]

Н. Н. Посысоев

Исследование особенностей типа взаимодействия «Взрослый – ребёнок» в учреждениях интернатного типа

Вопросы влияния типа взаимодействия взрослого с ребёнком на формирование личности последнего широко обсуждаются в отечественной литературе [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Следует отметить, что основные результаты исследований данной проблемы были получены при анализе семейных отношений. В частности, подчеркивается, что нарушение системы семейного воспитания, дисгармония отношений «мать-дитя» является основным патогенетическим фактором, обуславливающим возникновение неврозов у детей. Так, например, Э.Г. Эйдемиллер выделил 5 типов воспитания детей, страдающих психопатиями: повторствующая гиперпротекция, содействующая