контролировать ситуацию; помогают не бояться разумного риска. Это позволяет чему-то учиться, получать профессиональный опыт, расширять круг социального взаимодействия, приобретать новые ценностные ориентации.

В своем исследовании, Ванакова Г.В. отмечает, что каждый человек обладает данной ему экзистенцией, в соответствии с которой он созидает, творит, принимает решения, действует [8]. Жизнестойкость и асертивность поведения базируются на уважении к себе и уверенности в своих силах. Чем старше человек, тем больше у него накопленного опыта по преодолению различных жизненных невзгод. По мнению Ермолаевой М.В., только с позиции старости можно понять и объяснить жизнь как целое, ее смысл и сущность [9].

На наш взгляд, особенно важен аспект организации службы психологической поддержки и помощи людям пожилого возраста. Не все психологи, работающие в социальных образовательных учреждениях, центрах социального обеспечения (тем более социальные работники), владеют знаниями в области геронтологии и уделяют внимание понятиям «психологическое будущее», «временная перспектива». Психологическая интервенция в этом возрасте должна быть профессиональной, опирающейся на имеющийся позитивный опыт. Результаты нашей работы будут полезны психологам, геронтологам, врачам, социальным работникам, профессиональная деятельность которых связана с повышением качества жизни пожилого человека в пенсионном периоде жизни.

1. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» от 27 сентября 2018 года; <http://pensiya.molodaja-semja.ru/reforma/dlya-severyan-s-2019-goda/>
2. Газета «Восточный округ – мой район Гольяново», №5 от сентября 2019, с. 5-6.
3. Фролькис, В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В. Фролькис. - СПб.: Питер, 2004. – 203 с.
4. Шейнов, В.П. Возрастные и гендерные факторы асертивности. Системная психология и социология / В.П. Шейнов // Научно-практический журнал №10, 2014.
5. Млодик И.Ю. Девочка на шаре. Когда страдание становится образом жизни / И.Ю. Млодик / 5-е изд. – М.: Генезис, 2017. – 208 с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 2006.
7. Шейнов, В.П. Асертивное поведение: оценки и свойства / В.П. Шейнов // Российский психологический журнал Т.11 № 4, 2014.
8. Ванакова, Г.В. Осмысление студентами понятия «Жизнестойкость» / Г.В. Ванакова // Вестник ДВГСГА. Серия 1. Гуманитарные науки. №1 (2), 2009. – С. 45-52.
9. Ермолаева, М.В. Практическая психология старости / М.В. Ермолаева. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 320 с.
10. Корабельникова, Е.А., Данилов, А.Б. Когнитивно-поведенческая терапия хронической боли / Е.А. Корабельникова, А.Б. Данилов. - М.: Перо, 2015. – 328 с.

Магомедова А.Н., Якубова Э.А.

Методологические и методические подходы к исследованию интеллекта у детей при нормальном и нарушенном развитии в зарубежной и отечественной литературе

*ФСДО ДГПУ
(Россия, Махачкала)*

doi: 10.18411/lj-11-2019-185

idsp: ljjournal-11-2019-185

В настоящее время проблема интеллекта занимает особое положение в психологии, психодиагностике и педагогике, так как существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта.

Первые упоминания о возможности определения интеллекта у детей связаны с именем испанского ученого Хуан Хуарта (1530-1589), написавшего книгу о выявлении детских дарований. Также нам известны имена двух французских врачей - Жана Эскироля (1772-1840) и Эдуарда Сегена (1812— 1880) - которые изучали детей с интеллектуальными нарушениями и внесли значительный вклад в теорию и практику изучения умственной недостаточности в детском возрасте.

Понятие интеллекта тесно связано с термином способность. Так, Р. Кеттелл (1971) выделил три вида интеллектуальных способностей: общие, парциальные и факторы операций. Р. Кеттелл считал возможным оценивать интеллект по таким простейшим психофизиологическим функциям, как острота зрения, слуха, чувствительности к боли, время двигательной реакции и т.п. Однако попытки Р. Кеттелла создать тесты для определения интеллекта оказались неудачными (Бурлачук Л.Ф., 2005; Дружинин В.Н., 2005). В отличие от этого ученого, французский психолог А. Бине относил к важным характеристикам интеллекта такие наиболее сложные психические процессы, как способность к суждениям, память и воображение. Базовыми понятиями в измерении интеллекта он считал норму и отклонение от нормы. Совместно с Т. Симоном в 1905 году А. Бине изобрёл первый практический психологический тест для диагностики интеллекта. К сожалению, Бине осуждали за создание теста и обвиняли в том, что непрофессиональное использование теста может привести к поверхностной оценке людей, не смотря на то, что сам Бине отмечал, что тест оценивает полученные в ходе жизни знания, а не является механическим методом измерения ума.

Д. Векслер определял интеллект, как способность к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Он создал свой тест измерения интеллекта, широко используемый и в настоящее время и подвергшийся такой же критике, как и тест Бине. В отличие от Д. Векслера, Г. Айзенк (1985) выделял различные виды интеллекта: биологический (особенности функционирования головного мозга), психометрический (показатели IQ), социальный (адаптация к социуму). Фундаментальным для психологии Г. Айзенк считал генетически детерминированный биологический интеллект, основным показателем которого является скорость выполнения различных заданий и особенно скорость реакции выбора, которую он обозначил как «индивидуальный когнитивный ресурс». Английский философ Д. Локк (1632-1704), который считается ведущим представителем социологизаторского направления, представлял человека в момент рождения как «чистую доску». Эта концепция была главенствующей и в отечественной психологии 1920-1930-х гг. Оба подхода - и биологизаторский, и социологизаторский - рассматривают человека в рамках механистической концепции развития, в которой человек всегда пассивен: в одном случае влияет среда, в другом - наследственность. В реальности же и биологические, и социальные факторы действуют совместно.

Работы западных психологов оказали существенное влияние на отечественную психологию. В. Штерна (1997) определял интеллект, как некоторую общую способность приспособления к новым жизненным условиям. Л. Полани (1986) указывала, что интеллект относится к одному из способов приобретения знаний. По мнению Э. А. Голубевой (1993), активность, саморегуляция и работоспособность являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности.

Некоторые авторы рассматривали интеллект как способность, и пытались взглянуть на эту проблему с точки зрения отношений сознательного и бессознательного в психике человека. В частности, В.Д. Дружинин (2002) определял интеллект, как некоторую способность к адаптации человека к новым условиям. Механизм интеллекта проявляется в решении задачи во внутреннем плане действия при доминировании роли сознания над бессознательным.

Б. Г. Ананьев (1980) рассматривал интеллект, как многоуровневое и интегральное образование познавательных процессов, состояний и свойств личности. С его точки зрения, интеллект - это многоуровневая организация познавательных сил, охватывающая психофизиологические процессы состояния и свойства личности. Эта организация связана с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека, которые, в свою очередь, являются своеобразными эквивалентами интеллекта и определяют меру умственной работоспособности человека. Б.Г.

Ананьев и его сотрудники (Гильяшева И.Н., 1983; Степанова Е.И., 1972; Баранова Л.А., 1976; Холодная М.А., 1990; Рыбалко Е.Ф., 1990) разработали функционально-уровневый подход, основная идея которого заключается в том, что интеллект - это сложная умственная деятельность, представляющая собой единство познавательных функций разного уровня. В результате экспериментальных исследований Б.Г. Ананьев и его сотрудники сделали следующие заключения, касающиеся функционально-уровневого устройства интеллекта. Во-первых, существует система влияний высших уровней познавательного отражения на низшие, и низших на высшие. Во-вторых, интеллектуальное развитие сопровождается тенденцией роста количества корреляционных связей как между разными свойствами одной познавательной функции, так и между познавательными функциями разных уровней. В-третьих, с возрастом происходит перестановка основных компонентов в структуре интеллекта. В-четвертых, существуют сквозные свойства, присущие всем уровням познавательного отражения: 1) объемные возможности (объем поля восприятия, объем кратковременного и долговременного запоминания, объем активного словарного запаса); 2) единство чувственного (образного) и логического, как основа организации любой познавательной функции; 3) ориентировочная регуляция в виде выраженности свойств внимания. Критерием развития интеллекта, согласно данному направлению, является характер внутри- и межфункциональных связей различных познавательных функций и, в частности, мера их интегрированности.

М. А. Холодная (1990) определяла интеллект, «как особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего». В структуру интеллекта М.А. Холодная включала подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта и группу интеллектуальных способностей. Согласно Холодной, психометрический интеллект является неким эпифеноменом умственного опыта, в котором отражаются свойства структуры индивидуальных и приобретенных знаний и когнитивных операций.

Исследования в рамках структурно-функционального подхода были проведены Е.Ф.Рыбалко (1990), ученицей Б.Г. Ананьева. Для дальнейшего исследования одной из основных проблем возрастной и дифференциальной психологии - классификации периодов жизни - первостепенное значение имеет структурно-генетический подход к онтогенетическому развитию человека, который способствует углубленному изучению его качественных особенностей, психологических механизмов и внутренних детерминант. Практическое значение структурно-генетического подхода заключается в использовании функциональных связей, что дает возможность направленно управлять возрастной динамикой и определять меры сензитивности в отдельные периоды жизни.

Изучение вопроса особенностей и закономерностей развития интеллекта у детей связано, прежде всего, с именем швейцарского психолога Жана Пиаже (1969). Основное положение теории Пиаже состоит в том, что младенцу принадлежит активная роль в его когнитивном развитии. По мнению Пиаже, младенцы обладают ментальными структурами - схемами, которые обрабатывают и организуют информацию. С возрастом эти схемы превращаются в более сложные когнитивные

структуры. Это преобразование осуществляется через прохождение ребенком ряда стадий в различном возрасте, но всегда в одной и той же последовательности. Согласно Пиаже, процесс развития интеллекта, состоит из трех больших периодов: сенсомоторный интеллект, репрезентативный интеллект и конкретные операции, репрезентативный интеллект и формальные операции. В течение данных периодов происходит становление трех основных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры, то есть системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, затем возникают и достигают соответствующего уровня структуры конкретных операций, т.е. системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние данные. После этого открывается возможность для формирования формальных операций.

Основываясь на теории Ж. Пиаже, Джером Брунер сделал следующие выводы относительно интеллектуального развития. Во-первых, развитие предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений - действием, образом и символом (словом) - а не просто складывается из стадий. Первая формирующаяся у ребенка сфера представлений - действие. Ребенок получает знание о предмете при манипуляции с ним. Первоначально действия связаны с восприятием, затем эти две сферы отделяются друг от друга. На основе этого, у ребенка возникает мир, в котором предметы не зависят от совершаемых с ними действий. Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, - образ. В раннем детстве восприятие зависит от разнообразных деталей: от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, потребностей, эмоций. Они могут приводить к искажениям. Символ для ребенка - это слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка постепенно увеличивается, вначале он состоит из небольшого объема очевидных ребенку названий предметов, затем появляются более абстрактные понятия. Речь ребенка перестраивается в результате его непосредственного опыта. В работах Дж. Брунера не представлена периодизация интеллектуального развития, не указаны точные сроки появления стадий и не выделены переходы от одной стадии к другой. Важным фактором для развития интеллекта ученый считал общество, в котором растет ребенок, и общественный опыт, который приобретает ребенок в процессе обучения (Обухова Л.В., 1981; Крайг Г., Бокум Д., 2005).

В некоторой степени взгляды Дж. Брунера разделял С.Л. Рубинштейн (1959, 1989). По мнению С.Л. Рубинштейна, интеллектуальная деятельность у ребенка развивается в плане действия. Основой этому является восприятие, а сама познавательная активность заключается в более или менее осмысленных целенаправленных действиях с предметами. На этом этапе ребенок обладает «наглядно-действенным» мышлением (или «сенсомоторным интеллектом» по Ж. Пиаже). Переход на следующий этап связан с овладением ребенком речью. Мышление ребенка перестраивается и развивается, переходя на новую ступень. Это происходит благодаря тому, что в процессе обучения ребенок усваивает новые знания о различных предметах. Интеллектуальная деятельность («рассудочная» по С.Л. Рубинштейну) формируется на основе полученных ребенком знаний. Высшей ступенью в развитии мышления ученый считал «разумное» или теоретическое мышление.

Также как и С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин (1965, 1985) считал, что действия детей с предметами уже на самых ранних этапах развития носят «специфически человеческий характер», так как ребенок с первого дня своей жизни окружен человеческими предметами. Как справедливо подчеркивает П. Я. Гальперин, ребенок дошкольного возраста не только успешно манипулирует известными ему орудиями и предметами, но способен самостоятельно овладеть новыми для него «орудийными» операциями. Основу развития «специфически человеческих практических действий» у ребенка составляет общение с другими людьми.

Немецкий психолог К. Бюлер высказывал отличные идеи относительно детского интеллекта. Этапы развития ребенка ученый отождествлял со ступенями развития животных. Проводя на детях эксперименты, К.Бюлер заметил сходство примитивного употребления орудий у человекоподобных обезьян и ребенка, и поэтому сам период проявления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом. Автор также указал на то, что первые проявления практического интеллекта идут независимо от развития речи и даже предшествуют ей.

Сходные взгляды высказывал А. Н. Леонтьев (1974), считавший, что интеллектуальные операции такие как, овладение понятиями, обобщения, знания возникают у ребенка в форме внешних действий, и лишь затем они преобразуются во внутренние мыслительные процессы.

Л.С. Выготский (1960, 1966, 1982) первым ввел исторический принцип в область детской психологии. Он считал, что в отношении развития высших психических функций среда выступает в качестве источника развития.

Как справедливо отмечает Л.С. Выготский (1960), специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. По мнению Л.С. Выготского, движущая сила психического развития - обучение. Одним из существенных вкладов в понимание интеллектуального развития ребенка стало введенное Л.С. Выготским понятие зоны ближайшего развития. Она означает различие между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, которое определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. В этом с взглядами Л.С. Выготского согласна С.Я. Рубинштейн (1986), которая также подчеркивала, что зона ближайшего развития представляет собой логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития. После окончания формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Итак, анализ литературы показал, что проблема интеллекта является одной из самых изучаемых и дискуссионных. Исследования интеллекта у детей имеют свою специфику: при анализе развития ребенка следует различать два уровня: реальный уровень развития и зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). В связи с этим важной задачей является исследование прогностических функций интеллекта, особенно при нарушенном развитии. На наш взгляд, очень важным является комплексный подход к изучению психического развития ребенка с тем или иным нарушением, а не оценка отдельных функций без учета наличия дефекта.

1. Александров А. А. Психогенетика. - СПб., 2004.
2. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская. 2-е изд., испр. - М.: Когито-Центр, 2001.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии // 2-е изд., испр. и доп. -М.: Просвещение, 1973.
4. Гильяшева И.Н.. Исследования интеллекта // Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина. - 1983.
5. Детская практическая психология: Учебник /. под ред. Марцинковской Т.Д. - М.: Гардарики, 2000.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.
7. Запорожец Л.В. Избранные психологические труды 2 т./ Л.В. Запорожец.-М., 1986.
8. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста Учебник для вузов. Санкт- Петербург: Спецлит. 2001.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие / В.В. Лебединский. — М.: Издат. центр «Академия», 2003.

10. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. М.: Просвещение, 1992.
11. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития.: Пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника - М.: Просвещение, 1986.
13. Сорокин В. М., Специальная психология. Учебное пособие/ под научной редакцией Л. М. Шипициной. СПб.: Речь, 2004.
14. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском возрасте - Киев, 1993.
15. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970.

Орлов В.Б.

**Связь особенностей самоконтроля и ответственности с установками на
употребление алкоголя у подростков**

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
(Россия, Рязань)*

doi: 10.18411/lj-11-2019-186

idsp: ljjournal-11-2019-186

Аннотация

В статье изложены результаты исследования особенностей ответственности, самоконтроля, установок на употребление алкоголя и их взаимосвязей у 160 подростков в возрасте от 12 до 17 лет. Изучение ответственности опиралось на системно-функциональный подход исследования свойств личности с позиции А.И. Крупнова и его функционально-компонентную модель, представляющую единство и взаимосвязь содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих. Для изучения самоконтроля подростков применена методика исследования субъективного контроля, разработанная в НИИ им. В.М. Бехтерева; алкогольные установки исследованы на основе двух проективных методик: «Незаконченные предложения» и анализ текстов-высказываний на видеоряд, связанный с алкогольной тематикой. Представлены соотношения и связи между особенностями и психологической структурой ответственности, самоконтроля и алкогольными установками у подростков с установленными осмысленно-адаптивным, интернально-субъектным и азнергично-затрудняющимся типами организации ответственности. Подтверждены корреляции переменных ответственности и самоконтроля с отрицательными алкогольными установками у подростков.

Ключевые слова: личность, подростки, ответственность, осмысленно-адаптивный, интернально-субъектный и азнергично-затрудняющийся типы организации ответственности, самоконтроль, алкогольные установки.

Abstract

The paper presents the results of a study elucidating the peculiarities of teenagers' sense of responsibility and self-control vs. their inclination to consume alcohol as two opposed but interrelated aspects of their mentality. The study involved 160 adolescents aged 12-17. Our research was based on a systemic-functional approach to human characteristics as viewed by A.I. Krupnov, as well as on his functional-componential model, which demonstrates the unity and interconnection between the meaning-making components and the individual patterns of behavior. Self-control in adolescents was studied within the framework of subjective control methodology developed at the Research Institute named after V.M. Bekhterev. The alcohol-consumption orientation were studied on the basis of two projective methods: "Unfinished Sentences" and the technique of interpreting adolescents' verbal reactions to a set of visual images related to alcohol. The author presents the connections and interrelation between the peculiarities and psychological structure of adolescents' degree of