

# Содержание

## Научная жизнь

|  |   |
|--|---|
| VI Конгресс Регионального объединения психологических ассоциаций стран АСЕАН (АРУПС) ..... | 3 |
|--|---|

## Возрастная и педагогическая психология

### Тематический блок: **Детство в междисциплинарных исследованиях**

(К реализации Указа «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»)

|   |    |
|---|----|
| II Всероссийская конференция «Путь к успеху: программы поддержки одаренных детей и молодежи в контексте стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» .....        | 5  |
| И.В. Дубровина<br>Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества .....  | 6  |
| Н.С. Бурлакова<br>Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа .....         | 17 |
| Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, Е.В. Князева<br>Экспериментальная программа оптимизации процесса развития мотивации родительства .....   | 30 |
| Н.А. Рождественская, И.Л. Можаровский, В.В. Макарян<br>Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников .....  | 38 |
| Е.Б. Жуйкова, Л.С. Печникова, А.Л. Рыжов<br>Оценивание детских фотографий как метод исследования ожиданий и установок родителей по отношению к потенциальному приемному ребенку ..... | 50 |
| В.С. Собкин, Е.А. Калашникова<br>Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты .....                                   | 63 |
| Т.М. Коньшина, Т.Ю. Садовникова<br>Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей .....                                       | 77 |
| С.М. Чурбанова<br>Развитие творческого мышления в детском возрасте .....  | 88 |

## Когнитивная психология

|   |     |
|---|-----|
| А.Н. Черкасова, М.С. Ковязина, Т.С. Муромцева<br>Влияние памяти на показатели дихотического прослушивания .....                     | 98  |
| Н.Н. Волкова, А.Н. Гусев<br>Когнитивные стили и различие громкости тональных сигналов: дифференциально-психологический анализ ..... | 106 |

## Социальная психология

|  |     |
|--|-----|
| А.М. Рикель, М.А. Цой<br>Особенности атрибуции ситуации успеха и неудачи у представителей разных религиозных конфессий (на примере православных и мусульман) ..... | 117 |
| Г.И. Марасанов, Д.А. Сальник<br>Связь инновационной активности руководителя и предпочитаемых им путей преодоления «проблемы успеха» .....                          | 128 |

## Психология и право

|  |     |
|--|-----|
| А.К. Голиченков, А.В. Белицкая, В.В. Барабанщикова, В.А. Вайпан, Г.М. Давидян,<br>Ю.П. Зинченко, А.Е. Молотников, Л.Н. Тимофеева, Ю.С. Шойгу<br>Современное состояние правового регулирования психологической помощи ..... | 141 |
| А.К. Голиченков, В.А. Вайпан, Г.М. Давидян<br>О необходимости принятия федерального закона о психологической помощи .....  | 151 |

## Приложение

|   |     |
|---|-----|
| Информация для авторов .....  | 158 |
| Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям) ..... | 160 |

## Scientific life

|  |   |
|--|---|
| The 6th ASEAN Regional Congress of Psychological Associations..... | 3 |
|--|---|

## Developmental Psychology and Pedagogical Psychology

### Topical Unit: **Childhood in the interdisciplinary research**

#### (Implementation of the decree «On the Decade of Childhood in the Russian Federation»)

|   |    |
|---|----|
| 2nd All-Russian Conference «The way to success: programs to support gifted children and youth in the context of scientific and technological development of the Russian Federation».....          | 5  |
| Irina V. Dubrovina<br>Psychological issues of education of kindergarten children and school children in the information society .....   | 6  |
| Natalia S. Burlakova<br>Mental development of children who survived mass disasters: from consequences studying to development designing on the basis of cultural and historical analysis.....     | 17 |
| Lydia E. Semenova, Tatyana A. Serebryakova, Elena V. Knyazeva<br>Pilot program for optimizing parenting motivation .....  | 30 |
| Natalia A. Rozhdestvenskaya, Igor L. Mozharovsky, Veronika V. Makaryan<br>Relationship of personal and professional identity in high school students.....   | 38 |
| Ekaterina B. Zhuikova, Leonora S. Pechnikova, Andrey L. Ryzhov<br>Assessing child photographs as a method of studying parents' expectations and attitudes toward a potentially adopted child..... | 50 |
| Vladimir S. Sobkin, Ekaterina A. Kalashnikova<br>Attitude to supplementary education in students of the secondary and high school: social and psychological aspects .....                         | 63 |
| Tatyana M. Konshina, Tatyana Yu. Sadovnikova<br>Adolescents' idea of the parental participation in early career choice.....   | 77 |
| Swetlana M. Churbanova<br>Developing creative thinking in children .....  | 88 |

## Cognitive Psychology

|   |     |
|---|-----|
| Anastasia N. Cherkasova, Maria S. Kovyazina, Tamara S. Muromtseva<br>The influence of memory on the results of dichotic listening ..... | 98  |
| Natalia N. Volkova, Aleksey N. Gusev<br>Cognitive styles and loudness discrimination: individual differential analysis.....             | 106 |

## Social Psychology

|  |     |
|--|-----|
| Aleksandr M. Rikel, Maria A. Tsoy<br>Peculiarities of attributing success and failure in representatives of different religious confessions (based on Muslims and Orthodox Christians case)..... | 117 |
| Herman I. Marasanov, Daria A. Salnik<br>The connection between the manager's innovative activity and preferred ways of overcoming the «problem of success».....                                  | 128 |

## Psychology and law

|  |     |
|--|-----|
| Alexander K. Golichenkov, Anna V. Belitskaya, Valentina V. Barabanshchikova, Victor A. Vaipan, Gayane M. Davidyan, Yury P. Zinchenko, Alexander E. Molotnikov, Lydia N. Timofeeva, Yulia S. Shoigu<br>The current state of the legal regulation of psychological assistance..... | 141 |
| Alexander K. Golichenkov, Victor A. Vaipan, Gayane M. Davidyan<br>On the need for elaborating a federal law on psychological assistance .....  | 151 |

## Application

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Information For Authors.....         | 158 |
| Guidelines for Abstract Writing..... | 160 |

# VI Конгресс Регионального объединения психологических ассоциаций стран АСЕАН (АРУПС)

20–22 февраля 2018 года в г. Кута (Индонезия) состоялся VI Конгресс Регионального объединения психологических ассоциаций стран АСЕАН (АРУПС)

## The 6th ASEAN Regional Congress of Psychological Associations

February 20–22, 2018 the 6th ASEAN Regional Congress of Psychological Associations was held in Kuta (Indonesia)

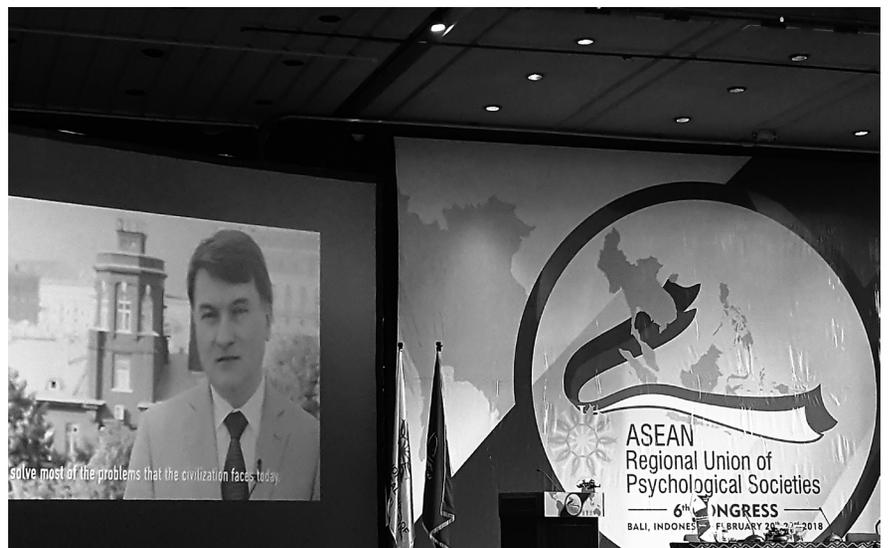
**К**онгресс посетило большое количество делегатов преимущественно из стран юго-восточной Азии (Вьетнам, Индонезия, Малайзия, Сингапур, Филиппины и др.), а также Австралии, Бангладеш, Китая, России, США, ЮАР, Японии.

На церемонии открытия выступила министр здравоохранения Индонезии профессор Нина Моелок, представившая основные направления работы психологов в системе здравоохранения. Среди факторов риска, с которыми приходится работать коллегам в Индонезии, профессор Моелок выделила следующие: суицидальное поведение, подростковая преступность, беспризорность, интернет-зависимость, игровая зависимость и др. Президент Международного союза психологической науки при Юнеско профессор Сэтс Купер в своем выступлении отметил важную роль Российского психологического общества в современном мире. «Российское психологическое общество – одно из старейших психологических сообществ, сыгравшее ключевую роль в становлении современной психологии. Работы

И.П. Павлова, А.Р. Лурия не потеряли своей актуальности и в настоящее время».

Во второй день пленарного заседания состоялась презентация Российским психологическим обществом Европейского психологического конгресса в Москве в 2019 году (ЕСР2019). По её итогам представители Китайского, Малазийского, Филиппинского, Вьетнамского, Южно-Африканского, Бангладешского, Индо-

незийского и Сингапурского психологических обществ выразили поддержку проведения ЕСР 2019, а так же готовность к распространению информации о Конгрессе и привлечению коллег к участию в нём. Японское психологическое общество, меморандум с которым РПО подписало в 2016 году, номинировало ключевого спикера и представителя в международный научный комитет ЕСР2019.





В ходе конгресса АРУПС состоялась серия встреч с президентами психологических сообществ стран АСЕАН, направленных на развитие и укрепление сотрудничества между профессионалами, работающими в области психологии и смежных отраслях. Были достигнуты договоренности с президентом Сингапурского психологического общества (Клэр Ео), президентом Индонезийско-

го психологического общества (проф. Серег Ходоньо) и президентом Малазийской психологической ассоциации проф. Хайрулом Назимом Исмаилом о подготовке меморандумов о сотрудничестве, которые планируется подписать в рамках Европейского психологического конгресса в Москве в 2019 году.

На всем протяжении Конгресса АРУПС работал стенд Российского психологиче-

ского общества, на котором участники могли пройти предварительную регистрацию и получить скидку на оплату регистрационного взноса для участия в Европейском психологическом конгрессе в Москве 2019 года.

По итогам Конгресса 2018 года было принято решение о проведении VII Конференции АРУПС в июле 2019 года в Джорджтауне, Пенанг (Малайзия). Для того, чтобы как можно больше участников смогли посетить Европейский психологический конгресс 2–5 июля 2019 года, проведение АРУПС специально было перенесено его организаторами на последнюю неделю июля 2019 года.

Хотелось бы отметить, что российские психологи являются востребованными специалистами в Азии. Так, еще одним российским представителем на Конгрессе АРУПС стала Елизавета Борисовна Березина, выпускница факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат психологических наук, в настоящее время ведущий научный сотрудник Университета Санвэй, Куала Лумпур (Малайзия), которая не только выступила с докладом «Влияние самоидентичности на благополучие и активную жизненную позицию», но и способствовала распространению информации о Европейском психологическом конгрессе 2019 года в Москве среди азиатских коллег.

Российское психологическое общество впервые присутствует на Конгрессе АРУПС, азиатские коллеги отнеслись с большим вниманием и интересом к Европейскому психологическому конгрессу в Москве в 2019 году и к перспективам сотрудничества с российскими коллегами. Ряд руководителей вузов, присутствовавших на Конгрессе, выразили желание и готовность подписать соглашения с факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова о совместных образовательных программах.

## II Всероссийская конференция «Путь к успеху: программы поддержки одаренных детей и молодежи в контексте стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»

27–28 января 2017 года в Образовательном центре «Сириус» (г. Сочи) состоялась II Всероссийская конференция «Путь к успеху: программы поддержки одаренных детей и молодежи в контексте стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»

### 2nd All-Russian Conference «The way to success: programs to support gifted children and youth in the context of scientific and technological development of the Russian Federation»

On January 27-28, 2017, the 2nd All-Russian Conference «The way to success: programs to support gifted children and youth in the context of scientific and technological development of the Russian Federation» was held in the Sirius Educational Centre (Sochi, Russia)

Конференция была организована Фондом «Талант и успех» при поддержке Агентства стратегических инициатив и Министерства образования и науки Российской Федерации. В конференции приняли участие свыше трехсот человек: это представители власти, бизнеса, и, разумеется, образования – ректоры и проректоры ведущих вузов, руководители органов управления образованием.

В работе конференции принял участие вице-президент Российской академии образования, академик Российской академии образования, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Ю.П. Зинченко.

На пленарном заседании выступили заместитель Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец, вице-президент Российской академии образования Ю.П. Зинченко, генеральный директор АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» А.С. Никитин, генеральный директор Фонда инфраструктурных и образовательных программ РОСНАНО А.Г. Свиначенко, руководитель Фонда «Талант и успех» Е.В. Шмелёва.

Неотъемлемой частью конференции стали дискуссионные площадки, на ко-

торых обсуждались стратегии работы с одаренными детьми с участием ведущих спикеров страны под руководством помощника Президента РФ А.А. Фурсенко, а так же состоялось совещание Министерства образования и науки РФ по вопросам стратегических ориентиров поддержки одаренных детей и молодежи в регионах.

На стратегической панели директором центра Е.В. Шмелевой был представлен уникальный опыт работы образовательного центра «Сириус». В докладе Ю.П. Зинченко была раскрыта мотивационная модель одаренности как новая образовательная стратегия. Т.В. Васильева – заместитель руководителя Департамента образования города Москвы, представила целостную систему работы по выявлению и продвижению одаренных детей в рамках Всероссийской олимпиады школьников.

«Сегодня в нашей стране насчитывается 50 тысяч одаренных детей, нам нужно гораздо больше!» – уверены участники конференции «Путь к успеху: программы поддержки одаренных детей и молодежи в контексте стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».



# Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества

И.В. Дубровина

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Поступила 10 декабря 2017/ Принята к публикации: 9 января 2018

## Psychological issues of education of kindergarten children and school children in the information society

Irina V. Dubrovina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Received December 10, 2017 / Accepted for publication: January 9, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Проблема воспитания становится все более значимой в связи с особенностями развития и взросления современных детей и подростков так называемой цифровой эпохи. Особенности развития детей и школьников в условиях информационного общества ставят перед психологической службой системы образования новые задачи.

**Цель.** Решение вышеупомянутых задач связано с уточнением приоритетных направлений развития психологии воспитания и образования, а также научно-практического обеспечения этого направления. Целью статьи является всестороннее рассмотрение сферы деятельности психологов и педагогов системы образования в современных условиях. Уточняются цели и задачи их работы с учетом значительных перемен, произошедших в рамках информационного общества.

**Описание хода исследования.** Проанализированы острые и порой противоречивые проблемы воспитания современного молодого поколения. Выделены задачи воспитания детей и формирования их личности актуальные во все времена, такие как, например, эмоциональное, духовное развитие, овладение накопленным человечеством багажом культурных достижений, развитие нравственных чувств, способностей к полноценному общению и др.

**Результаты исследования.** Отмечается, что современное образование, отражая запросы современного информационного общества, в большей степени концентрирует свое внимание на проблеме успеваемости школьников, развитии их интеллектуальной сферы, подготовки к сдаче ЕГЭ. Значительно меньше внимания уделяет вопросам воспитания. Практическая психология, обслуживая систему образования, поддалась ее влиянию и оказалась не в полной мере готовой к решению вновь ставшей сегодня актуальной задачи воспитания школьников.

**Выводы.** Поиск путей решения проблемы воспитания следует вести не только на уровне высоко профессиональной междисциплинарной интеграции педагогической, психологической, социальной и других наук и практик, но и на уровне современного взаимодействия различных наук и форм общественного сознания – культуры, искусства, средств массовой информации (телевидение, радио, интернет), права, морали, религии.

**Ключевые слова:** культура, образование, воспитание, образовательная среда, информационное общество, эмоциональное развитие, психологическая грамотность.

**Background.** The issue of upbringing is becoming increasingly important due to the development and growing-up of modern children and adolescents in the so-called digital age. The characteristic features of child development in the kindergarten and in the primary and secondary school within the information society make pose a challenge to the psychological service.

**Objective.** The key to the situation can be found in the context of the priority directions of psychology of upbringing and education, and also by establishing scientific and practical support of the directions. The paper is to thoroughly consider psychologists' and educators' work in the education system in the current situation. The goals and objectives of their work are specified in regard with the significant changes that have been recently observed in the Information Society.

**Design.** The acute and sometimes contradictory issues of the upbringing have been severely paralyzed. The ever-lasting goals of educating children and developing their personality such as emotional and spiritual development, mastering the accumulated bag of cultural achievements, the development of moral feelings, abilities for full communication, etc. are singled out.

**Research Results.** Modern education reflects the needs of the information society and has to focus more on the issues of schoolchildren's progress, the development of their intellectual sphere, and the preparation for the passing of the State Exam. Much less attention is paid to education. Practical psychology being an important assistant of the educational system is much influenced by the latter and is not actually prepared solve the urgent task of educating children.

**Conclusion.** The solutions to the problems of education should not only be found at the level of highly professional interdisciplinary integration of the educational, psychological, social and other sciences and practices, but also at the level of the contemporary interaction of various sciences and forms of social consciousness, i.e. culture, art, media (television, radio, Internet), law, morality, religion.

**Keywords:** culture, education, upbringing, educational environment, information society, emotional development, psychological literacy.

**П**роблема воспитания становится все более значимой в связи с особенностями развития и взросления современных детей и подростков в быстро меняющемся социально-культурном мире. В обществе все активнее обсуждаются проблемы наступающей так называемой цифровой эпохи. Цифровая среда, безусловно, вовлечет в свою орбиту и образование. Уже сейчас основным

стоятельно осмысливать информацию и принимать осмысленные решения в отношении деятельности, отношений, выборе способов поведения, общение все более становится виртуальным (Fedotova, 2017; Roberts, Evans, 2009).

**П**роблемы развития детей и школьников в условиях информационного общества ставят перед психологической службой системы образования новые задачи.

Скорость восприятия, скорость чтения не дают возможность, особенно в детском и подростковом возрасте, проникнуть в смысл информации. Нет достаточно времени, чтобы подумать над полученной информацией, не всегда достаёт опыта сопоставить представленные в ней факты, события, как-то эмоционально отнестись к ним

источником информации, источником знания и инструментом развития молодого поколения становится интернет. Объём информации и скорость ее получения все более увеличиваются. Но известно, что скорость восприятия, скорость чтения не дают возможность, особенно в детском и подростковом возрасте, проникнуть в смысл информации. Нет достаточно вре-

Решение этих задач связано с уточнением направления ее деятельности в сторону психологии воспитания, с научно-практическим обеспечением этого направления, с подготовкой кадров, понимающих суть практической психологии в области воспитания.

**И**нтересно, что еще Л.С. Выготский формулировал подобную задачу, кото-

Культура определяет содержание, смысл и ценность образования. Образование сохраняет культуру, передает ее достижения из века в век, является процессом и результатом развития и усвоения человеком культурно-социального опыта, системы знаний и умений, необходимых для жизни в обществе

мени, чтобы подумать над полученной информацией, не всегда достаёт опыта сопоставить представленные в ней факты, события, как-то эмоционально отнестись к ним. Между тем, «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру», – замечал Л.С. Выготский (Выготский, 1984, Т. 5, С. 141–142). При цифровом образовании нередко затрудняется развитие способности само-

рая до сих пор так и не решена. Он писал: «Педагогическая психология становится чрезвычайно действенной наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формулировать его законы. Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» (Выготский, 1991, С. 87).

**Д**ля осмысления острых и порой противоречивых проблем воспитания совре-

менного молодого поколения, быть может, следует еще раз обратиться к работам Л.С. Выготского и посмотреть, какие «собственные законы воспитания» он имел в виду.

**О**дним из важнейших «законов воспитания» является положение о том, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития. Каждый родившийся ребенок одарен природой и социумом возможностью индивидуального развития в контексте развития человечества в целом, он постепенно учится «быть человеком» и это «научение» происходит в контексте культуры и образования. Жизненный путь каждого человека – это всегда взаимодействие двух рядов развития: натурального (развитие организма) и социального (приобщение индивида к культуре). Если в развитии ведущая роль принадлежит обучению, то «культурное развитие приводит нас вплотную к вопросам воспитания» (Выготский, 1984, Т. 5, С. 29).

**О**бучение и воспитание – необходимые и взаимообусловленные процессы феномена «образование», так как они имеют одну и ту же цель – помочь растущему человеку как можно полнее развить и реализовать себя в обществе. Само освоение любых знаний в процессе обучения и воспитания должно пониматься как средство «вхождения в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и социальных начал в человеке» (Выготский 1984, Т. 4, С. 241). Таким образом, образование включает в себя обучение и воспитание, и неразрывно связано с культурой. Культура определяет содержание, смысл и ценность образования. Образование сохраняет культуру, передает ее достижения из века в век, является процессом и результатом развития и усвоения человеком культурно-социального опыта, системы знаний и умений, необходимых для жизни в обществе.

**О**днако развитие в процессе обучения обращено к тому, что уже присуще индивиду, что дала ему природа. А развитие в процессе воспитания обращено к тому, чего у него нет, но что имеется в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей, что передается в качестве культурного, духовного наследия от одного поколения к другому. Ведь духовная культура является



**Ирина Владимировна Дубровина** –

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Школьная психология»

Московского государственного психолого-педагогического университета

E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

http://www.pirao.ru/workers/dubrovina-irina-vladimirovna/

*Для цитирования:* Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 6–16. doi: 10.11621/npj.2018.0101

*For citation:* Dubrovina I.V. (2018) Psychological issues of education of kindergarten children and school children in the information society. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 6–16. doi: 10.11621/npj.2018.0101

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

сложнейшей системой накопления человеческого опыта. Общечеловеческие ценности, которые составляют ее содержание и смысл, формируются веками в ходе истории человечества. «Существуют глубинные фундаментальные основы культуры, на которых и зиждутся меняющиеся экономические формации и культурные традиции, которые проходят через столетия» (Скатов, 2010, С. 371).

Понятие культуры сложно и многогранно, так как выражает глубину, сложность и неохватность самого человека и его бытия. Однако основой культуры является уважение к человеку как творцу этой культуры, нравственные законы и принципы. Передача в процессе образования культурного, духовного наследия от поколения к поколению не осуществляется автоматически, а происходит в процессе воспитания. «Культура как бы предоставляет человеку инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование для его поведения и деятельности» (Зинченко, 2003, С. 13). Итоги взаимодействия образования и культуры проявляются в поведении, общении, отношениях человека. Потому вопросы воспитания связаны с историей культурного развития ребенка, а «врастание ребенка в культуру, – утверждает Л.С. Выготский, – является развитием в собственном смысле слова» (Выготский, 1984, Т. 4, С. 292).

В целом процесс образования можно понимать таким образом: обучение ведет за собою развитие, а воспитание, как подчеркивает В.Д. Шадриков, своеобразно обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор, обуславливает психологическую культуру формирующейся личности. Это соотношение сохраняется и в современном информационном обществе.

Культура выступает для последующих поколений ориентиром в развитии смыслов жизни и стратегий поведения в обществе. «Вхождение в культуру» Л.С. Выготский во многом связывал с эмоциональным развитием человека и предупреждал об опасности «эмоционального невежества»: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллек-

ту... Но эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие, и составляет предмет и заботу воспитания в той же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» (Выготский, 1991, С. 142). Человек живет не только в физическом, предметном мире, но и в мире знаков, смыслов, чувств. Ум и чувства должны развиваться равномерно. Развитие одного вне развития друго-

Социальная ситуация развития оказывает влияние на процессы формирования образа мира, мотивационную и интеллектуальную сферы, убеждения, на характер складывающихся эмоциональных эталонов, на общее поведение, отношения, деятельность

го ведет к ущербности формирующейся личности, к ее недоразвитию. В.П. Зинченко вспоминает: «Как-то Мамардашвили спросили: с чего начался человек? Мераб ответил мгновенно: человек начался с плача по умершему! То есть, с сочувствия, с духовного переживания, с духовности» (Зинченко, 2003, С. 14). Эти положения в нашу эпоху обретают особую остроту, поскольку образование в современном информационном обществе зачастую дает подрастающему поколению значительное количество знаний, но не обеспечивает его полноценное эмоциональное и духовное развитие.

Переживания составляют суть формирующегося внутреннего мира растущего человека, который воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму своих переживаний. Между ребенком и средой (миром) возникают особые отношения, которые Л.С. Выготский назвал социальной ситуацией развития. С понятием «социальная ситуация развития» связана основная характеристика условий, обеспечивающих позитивное развитие детей. Основу такой ситуации составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эта среда вызывает его положительные переживания, то она обладает развивающим эффектом, обуславливает необходимую динамику психического и личностного развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественно своеобразные психологические новообразования, возникающие к его концу. Социальная ситуация развития оказывает влияние на процессы формирования образа мира, мотивацион-

ную и интеллектуальную сферы, убеждения, на характер складывающихся эмоциональных эталонов, на общее поведение, отношения, деятельность. Переживания оказывают существенное влияние на все формы поведения, учения и пронизывают все моменты воспитательного процесса. Богатство собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понимать происходящее, будь то область познания,

стихи или музыка, театр или переживания других людей, события, происходящие в мире, или собственные отношения, сомнения, мысли и пр. Чувства человека регулируют его взаимоотношение с окружающим миром, помогая найти свое место в нем.

Особенно важными являются нравственные чувства. «Наверное, нет темы более важной для понимания культуры, чем нравственность. Порой трудно определить, где заканчивается культура и начинается нравственность, настолько тесная и глубокая взаимосвязь существует между ними. Можно аргументировано доказать (и это уже было доказано), что значительная часть содержания культуры и цели ее освоения состоят в том, чтобы обеспечить включение индивида в культурно-специфические процессы и постижение им норм нравственности, справедливости и честности» (Психология и культура, 2003, С. 249). Основу этих чувств составляет отношение к человеку как к высшей ценности. Способность человека сострадать, сорадоваться, содействовать, испытывать чувства уважения, дружбы, любви, товарищества, стыда, совести, благодарности являются собой суть нормальных человеческих отношений. Часто ли сейчас в условиях динамичного информационного общества обращается внимание на развитие таких чувств у детей и школьников и в семье, и в школе? К сожалению, такие слова, как совесть, достоинство, долг, честь, чуткость и другие, им подобные по смыслу, стали редкостью в речи современных подростков. Понятия, заключенные в этих словах, кажутся им устаревшими и не соответствующими нашему

рациональному и расчетливому времени (Baeva, Bordovskaia, 2015; Alekhin, Koroleva, Ostasheva, 2015; Vartanova, 2014). Тем важнее вести разговор со школьниками об этих чувствах, их личностной и социальной значимости, их роли в становлении личности и установлении межличностных отношений. Еще А.Н. Радищев замечал, что «человек паче всех есть существо соучаствующее», то есть сочувствующее, сопереживающее.

Л.С. Выготский замечал, что «владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания ... означает подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразность его направленность», и подчеркивал, что эмоции, переживания оказывают существеннейшее внимание на все формы поведения, учения и пронизывают все моменты воспитательного процесса (Выготский, 1991, С. 142–143). Для Л.С. Выготского процессы воспитания были внутренним основанием развития ребенка, выработки новых форм его поведения.

других людей и строить свое поведение и отношения в соответствии с этим (Давыдов, 1970, С. 126).

К сожалению, наверное, права известная писательница Л. Улицкая, которая оценивая ситуацию, складывающуюся в современном информационном мире, замечает, что общество опускается ниже нравственного уровня, когда число людей, не прошедших в ранней юности процесса нравственного пробуждения, превышает половину популяции.

Учить чувствовать и понимать чувства другого человека – самое трудное, что есть в воспитании. Но именно эмоции детей и подростков являются своеобразными индикаторами, они указывают, насколько благополучно формируется то, что К.Д. Ушинский называл строем человеческой души. Незрелость нравственных чувств, подмена их ложными ориентирами способствует развитию агрессивности, эгоизма, зависти, лживости. Или – жажды власти, самоутверждения за счет унижения другого.

В.В. Давыдов на основании серьезных теоретических и экспериментальных исследований сформулировал вывод о том, что «способности и качества личности складываются и развиваются в процессе ее онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослым при определяющей роли воспитания и образования» (Давыдов, 1970, С. 138). Не думаю, что этот вывод устарел. Однако он предъявляет серьезные требования ко всякому взрослому человеку, в общении с которым формируется личность растущего ныне ребенка, подростка.

Сотрудничество относится к межличностному взаимодействию и означает «работать вместе, принимать участие в общей совместной работе». Именно такое сотрудничество, детско-взрослое взаимодействие делает возможным осознание и овладение растущим и взрослеющим человеком культурно заданными предметами, действиями, общением, отношениями, собственным поведением (Выготский, 1983, С. 51). Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития интеллектуальных, познавательных способностей ребенка, школьника. Общение взрослого с ребенком – тоже сотрудничество. Оно, прежде всего, ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных качеств ребенка, школьника, его потребностей, чувств, интересов, отношений, мировосприятия и пр.

В позитивном взаимодействии со взрослым ребенок попадает в обе «зоны» – зону интеллектуального и зону личностного ближайшего развития. Более того, сотрудничество ребенка со взрослым «вводит» его еще в одну «зону». Развивая мысль Л.С. Выготского, А.К. Маркова (Маркова, 1993) выделяет «зону саморазвития», которая должна стать высшей целью обучения и воспитания. Она замечает, что если не выделить эту зону, то приходится считать наиболее высоким уровнем развития ребенка то, что он умеет и хочет делать только под влиянием воздействий извне, а не по логике собственных мотивов и целей, логике саморазвития. Саморазвитие – это новая позиция ученика, его ответственность за свое развитие. Развивающий потенциал этих «зон» определяется реализацией их взаимообусловленности и уровнем общекультурного и личностного развития самого взрослого, его спо-

Каждое из нравственных чувств – сложнейшее единство переживаний и размышлений. Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает понимать эмоциональное состояние другого, сочувствовать и сопереживать ему, учитывать в своих действиях и отношениях эти состояния

Л.И. Божович, развивая идеи Л.С. Выготского, писала: «Нравственно воспитанным можно считать ребенка лишь тогда, когда он не только усвоил необходимые нравственные представления и понятия, но и когда у него возникла потребность действовать в соответствии с полученными им моральными знаниями» (Божович, 2006, С. 82).

Каждое из нравственных чувств – сложнейшее единство переживаний и размышлений. Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает понимать эмоциональное состояние другого, сочувствовать и сопереживать ему, учитывать в своих действиях и отношениях эти состояния. Культура чувств невозможна без глубокого понимания душевного состояния человека. Не случайно, В.В. Давыдов считал, что основными и очень важными для становления личности психологическими новообразованиями в подростковом возрасте являются – сознательная регуляция своих дел и поступков, умение понимать чувства, настроения, интересы

Культурное развитие растущего человека – сложный феномен, а в нашем непростом, очень динамичном, насыщенном противоречивой информацией обществе – особенно. Учить детей и подростков чувствовать, сочувствовать – это значит передавать эмоционально-нравственную культуру от старшего поколения – младшему. Поэтому столь важным ни является в настоящее время умение ученика самостоятельно находить информацию в компьютере и разбираться в ней, одним из центральных факторов личностного развития ребенка остается, как и раньше, его общение и сотрудничество со взрослым. «Педагог призван к тому, чтобы создать вокруг себя атмосферу культуры» (Лотман, 2006, С. 187) Именно в общении со взрослыми происходит процесс «культурного вранья» ребенка, который включает овладение растущим человеком культурно заданными средствами действий с предметами, отношений с другими людьми, владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением.

собностью ввести ребенка в мир знаний, в мир созидания и творчества, в мир человеческих отношений. Решающая роль принадлежит нравственной атмосфере, характеру взаимоотношений между взрослыми и детьми. В наше время, в эпоху повсеместного распространения информационных технологий живое общение с собеседником зачастую заменяется общением в социальных сетях, сужается круг реального взаимодействия детей со взрослыми – родителями и учителями, и это не может не отразиться отрицательно на развитии ребенка, особенно на его эмоциональном и морально-нравственном развитии.

Следствием эмоционально-нравственной неразвитости человека является нарушение его позитивных отношений с миром. Под развитием эмоциональной связи с миром Л.С. Выготский понимал не просто проведение каких-либо мероприятий, а всю систему работы с ребенком в семье, школе, обществе. Он неоднократно подчеркивал, что воспитание человека зависит от той социальной среды, в которой проходит его детство, отрочество, юность.

Семья – первая и главная социальная среда, источник психического развития и укрепления психологического здоровья ребенка. Именно здесь берет начало траектория жизненного пути человека. Образ жизни и поведения родителей в значительной степени предопределяет нравственную позицию формирующейся личности. «Следует задуматься, – замечает В.П. Зинченко, – не является ли то, что Л.С. Выготский называл социокультурным контекстом развития, духовным укладом, который начинает усваиваться в раннем детстве» (Зинченко, 2003, С. 419). Проблемы культурного развития, возникшие в детстве, нередко становятся привычными или усугубляются на последующих этапах онтогенеза. Самое ценное, что ребенок получает в семье, это ощущение себя нужным, любимым, это дает ему спокойствие и уверенность в отношениях с окружающим миром, он к нему тоже начинает относиться с любовью и доверием. Рождаясь в благоприятной для ребенка ситуации общения, доверие постепенно укрепляется, становится личностным достоянием, входит в структуру психологической культуры личности. Если ребенок вырастает в обстановке бессердечия, у него не формируется

чувство доверия к миру, к людям, к самому себе.

Семьи бывают очень разные, и семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора развития и воспитания. Основное патогенное значение для нарушения психического и личностного развития имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей ребенка, т.е. эмоциональная депривация (Diener, Gohm, Suh & Oishi, 2001; Vartanova, Tolokonnikova, Cherevko, 2014). В жизни многих детей отсутствует любовь как явление культуры, как тип нормальных отношений между людьми. Дети нередко живут в ситуации насилия (побои, оскорбления, криминальная обстановка и пр.), тяжелых эмоциональных переживаний или равнодушия. Такие ситуации оставляет свой травматический след, который разрушающе действует на формирующуюся личность:

- нарушается эмоциональная жизнь, возникает ощущение никому ненужности;
- складывается неконструктивная направленность развивающегося мировоззрения и мотивационно-смысловой сферы личности;
- утрачивается доверие к взрослому человеку;
- обесцениваются общение и взаимодействие;
- не формируется чувство собственного достоинства;
- развиваются такие качества как лживость, недоверие, лицемерие, ненависть, агрессивность, бесчувственность, желание унижить другого и пр.

Об этом с горечью писал В.А. Сухомлинский: «Иногда взрослому уму кажется непостижимым: почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бесчеловечное преступление; как у него поднялась рука на человека, на его достоинство? Но если мы приглядимся внимательнее к такому юноше, то увидим его эмоциональное невежество, порожденное таким «букетом», как насилие, оскорбление, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших» (Сухомлинский, 1974, С. 191).

Школа – один из важнейших социальных институтов. В школу дети приходят из очень разных семей, а «всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необ-

ходимостью из предыдущего этапа», – замечал Л.С. Выготский (Выготский, 1984, Т. 5, С. 257).

Поэтому одна из приоритетных задач школы – возвращение детства тем, кто в семье был лишен его. Школа, конечно, не может и не должна заменять семью, но, если ребенок лишен дома ласки, сердечности, заботы, педагогу следует быть особенно внимательным и доброжелательным к нему. Это и составляет основу развития позитивного отношения ученика к школе, к знаниям, культуре, одноклассникам, учителям, к самому себе, что будет плодотворно влиять на укрепление его культурного развития и психологического здоровья.

Не случайно, Л.С. Выготский обращал внимание на то, что, когда речь идет о моральных проступках детей, от легких провинностей до настоящих преступлений, то правильнее говорить не об их моральной дефективности, а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка. Никакой особой педагогики такие дети не требуют, никаких исправительных и карательных мер, а только удвоенного социального внимания и учетверенного воспитательного воздействия среды (Выготский, 1991, С. 261). Эта же мысль отчетливо прослеживается в работах Е.А. Аркина, который, говоря о причинах агрессивности некоторых детей, отмечал, что за таким поведением таится отсутствие «психологических витаминов» – неудовлетворенная потребность в общении, во внимании, прежде всего, со стороны взрослых.

Л.С. Выготский замечал, что следует признать бесплодными попытки морального обучения, что мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в корне (Выготский, 1991, С. 256).

Школьное образование помогает молодым людям войти в культуру и мир знаний не только содержанием своих учебных курсов и различных воспитательных мероприятий, не только современным материальным обеспечением, но и культурной атмосферой в целом, которая создается, прежде всего, культурным взаимодействием людей разных поколений – педагогов и учащихся. Уважительное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса вводит школьников в психологическую культуру

человеческих отношений и служит источником развития их внутренней культуры, так как формы поведения и отношений взрослых воспринимаются ими как допустимые и одобряемые обществом, а, следовательно, могут стать образцом для подражания. Важно в процессе обучения и общения дать детям возможность соприкоснуться с абсолютной ценностью человеческих отношений, пробудить в них веру в добро и справедливость, подготовить их к противодействию разным негативным явлениям современной жизни. По тонкому замечанию В.П. Зинченко, учитель передает ученику «эстафету человечности».

Практическая психология, обслуживая систему образования, поддалась ее влиянию и оказалась не в полной мере готовой к решению вновь ставшей сегодня актуальной задачи воспитания школьников. Ее основное внимание тоже оказалось направленным на развитие интеллектуальной сферы, усвоение знаний, формирование компетенций учащихся, на их подготовку к сдаче ЕГЭ

Современное образование, в определенной степени отражая запросы современного информационного общества, в большей степени концентрирует свое внимание на проблеме успеваемости школьников, развитии их интеллектуальной сферы, подготовки к сдаче ЕГЭ. И значительно меньше внимания уделяет вопросам воспитания. В школьных программах сокращается объем гуманитарного знания, которое включает в себя ценностное отношение к реальности, связано с вопросами смысла человеческого существования, с эмоциональным опытом (Asmolov, 2013; Ilyushin, Azbel, 2017; Shmeleva, Kislyakov, Luneva, Maltseva, 2015).

Практическая психология, обслуживая систему образования, поддалась ее влиянию и оказалась не в полной мере готовой к решению вновь ставшей сегодня актуальной задачи воспитания школьников. Ее основное внимание тоже оказалось направленным на развитие интеллектуальной сферы, усвоение знаний, формирование компетенций учащихся, на их подготовку к сдаче ЕГЭ и пр. И значительно меньше внимания уделяется проблемам психологии воспитания детей и школьников – развитию потребностей, мотивов, эмоциональной, нравственной сферы, способностей к общению, развитию уважительного отношения к людям:

взрослым и сверстникам, культурного взаимодействия с ними. Нередко остаются незамеченными педагогами и психологами чувства и переживания детей. Отсюда – трудно решаемые проблемы, усугубленные общей скудостью эмоциональной сферы многих сегодняшних детей, развитием которой никто всерьез не занимается (Gladkova, 2013; Roberts, Evans, 2009).

В.А. Сухомлинский замечал, что он не один год думал о том, в чем наиболее ярко выражается результат воспитания? Жизнь, говорил он, убедила, что первый и наиболее осязаемый результат выражается в том, что человек начинает думать о самом себе, задавать вопрос: «Что та-

кое Я-сам?». Если дошкольника интересует вообще, что такое «хорошо» и что такое «плохо» (В.В. Маяковский), то подросток уже сам пытается понять, что есть плохого и хорошего в нем самом. Думая о себе, человек сравнивает себя с другими: в чем он похож на них и чем отличается. Это позволяет ему, с одной стороны, почувствовать общность с другими людьми, с другой стороны, создает основу для осознания своих личных особенностей. Такое осознание самого себя вызывает определенные мысли, эмоции, отношение, вопросы, желания и пр. Быть может, основной смысл развития в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в постепенном осознании школьником своей принадлежности к человеческому сообществу и, в то же время, – уникальности своей личности, индивидуальности. Но что он о себе как о человеке знает?

Л.С. Выготский отмечал, что основные изменения школьного возраста – осознание и овладение психическими процессами – обязаны своим происхождением именно обучению, что осознание приходит через «ворота» научной мысли. Потому одна из задач школьного образования – дать каждому школьнику психологические знания, которые позволят ему научиться понимать и учитывать свои индивидуальные особенности, сознатель-

но и разумно относиться к себе и окружающим.

Важным содержательным аспектом психологической грамотности является собственно научная – пусть элементарная, но истинная – осведомленность о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека (Е.А. Климов). Этот субъективный мир (внутренний) мир личности объемлен и сложен. Он включает в себя язык, интеллектуальные, нравственные, волевые качества, а также потребности, мотивы, чувства, отношения, знания, творческие и прочие способности и т.п.

Не только развитие этих психологических феноменов, но и их осознание самим школьником составляет базу для освоения им необходимых нравственных, социальных, научных и культурных ценностей. Без этой базы никакая культура – культура искусств, литературы, науки, религии, культуры общения, отношений и поведения и пр. – не может стать собственным достоянием человека, что ведет к ущербности его личности и не способствует укреплению его психологического здоровья.

К сожалению, в современном образовании все более углубляется противоречие между знаниями школьника о закономерностях развития природы, техники и общества и отсутствием систематических знаний о психическом и личностном развитии самого человека, вступающего во взаимодействие с окружающим миром (Kluckhohn, 1951; Roberts, Evans, 2009). Любая учебно-образовательная программа в школе включает в себя много разных учебных предметов, каждый из которых представляет собой область определенной науки и дает возможность ученику соприкоснуться с этой наукой как с частью общей культуры.

Ведь что такое содержание любого учебного предмета? Это особая форма культуры, которая вводит ребенка на доступном для его понимания уровне в пространство своих культурных смыслов, значений, ценностей, тем самым расширяет его мировоззренческий горизонт, создает условия для развития, предоставляет ему возможность выбора своего места в жизни.

К сожалению, психология как наука о человеке в этом общем поликультурном образовательном пространстве не пред-

ставлена, и среди базовых ценностей культуры, которые вносят в это пространство различные науки, сам человек как ценность отсутствует. Это означает, что человек как ценность в состав базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте, не входит (Лотман, 2006, С. 177–203).

Наши школьники имеют слабое представление о человеке вообще и о себе как о человеке, в частности, о внутреннем мире человека, о богатстве человеческих чувств, мыслей, переживаний, о сущности гуманных отношений с людьми и миром, о смысле и ценности человеческой жизни и т.п. Эта проблема усугубляется тем, что современные школьники мало читают. А именно классическая литература, в которой человек предстает в богатстве и сложности своих мыслей, чувств, переживаний, планов, сомнений, раскрывает характеры, отношения, типы деятельности и сознания людей, помогает осознать назначение и ценность человеческой жизни, приобщиться к культуре человеческих отношений.

Школьник, достигший определенного возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны. А понимание себя как личности – процесс более сложный. Выводы о самом себе нередко бывают ошибочными, если знаниями о себе как о человеке школьник не располагает. Это нарушает позитивное отношение к себе и другим, деформирует образ жизни в целом, толкает детей к социально не одобряемым формам поведения, негативно сказывается на формировании важнейшего личностного образования – психологической готовности к самоопределению и гуманистическому взаимодействию с людьми.

Специфика психологического знания о человеке состоит, прежде всего, в том, что оно для каждого имеет личностный смысл, помогает школьникам постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, каким богатством возможностей познавать мир людей, природы, вселенной обладает каждый человек и он сам, в том числе. Понятое и принятое учеником психологическое знание может помочь ему почувствовать себя человеком, увидеть человека в другом, почувствовать ответственность за самого себя,

наметить такие жизненные цели, которые в наибольшей степени адекватны его внутреннему миру. Это закладывает основу формирования психологического компонента мировоззрения, включающего в себя отношение к человеку как к ценности, как активной и созидательной части реального мира. Особенности представления о мире и то, как человек видит себя в этом мире, существенно влияют на способы индивидуального поведения, стратегии позитивного построения отношений с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. Владение

ходящим условием познания растущим человеком действительности и формирования у него эмоционального отклика на эту действительность. Общение со сверстниками является ведущей деятельностью в подростковом возрасте, которая обуславливает развитие личности на этом этапе онтогенеза. Общение – не только обмен информацией, мыслями, идеями, но и взаимное понимание, сопереживание, сочувствие.

Потребность подростка в общении со сверстниками возникает из целого ряда побуждений и желаний:

Выводы о самом себе нередко бывают ошибочными, если знаниями о себе как о человеке школьник не располагает. Это нарушает позитивное отношение к себе и другим, деформирует образ жизни в целом, толкает детей к социально не одобряемым формам поведения, негативно сказывается на формировании важнейшего личностного образования – психологической готовности к самоопределению и гуманистическому взаимодействию с людьми

знаниями психологии человека способствует развитию умения управлять проблемами собственной жизни, проблемами личностного, профессионального и гражданского самоопределения (Лотман, 2006, С. 177–203).

Недостатки психического и личностного развития, несформированное осознание своих способностей, характера, неразвитые коммуникативные потребности и способности, неразвитое чувство доверия и уважения к людям и самому себе не позволяют человеку полноценно взаимодействовать с миром социума, культуры,

- из желания почувствовать себя предметом интереса и симпатии со стороны других ребят;
- из желания быть выслушанным;
- из желания быть понятым и самому понять мир мыслей, ожиданий, мечтаний и пр. другого человека;
- из желания выразить свое сочувствие, расположение, симпатию однокласснику, поделиться своими переживаниями, мыслями;
- из желания переживать вместе с другими те или иные события, отношения, открытия, настроения и др.

Недостатки психического и личностного развития, несформированное осознание своих способностей, характера, неразвитые коммуникативные потребности и способности, неразвитое чувство доверия и уважения к людям и самому себе не позволяют человеку полноценно взаимодействовать с миром социума, культуры, со своим внутренним миром и порождают различного рода депривации и асоциальное поведение

со своим внутренним миром и порождают различного рода депривации и асоциальное поведение. К сожалению, в современном обществе, проявления этого мы все чаще наблюдаем в общении и отношениях подростков (Boulton, Undrewood, 1992; Diener, Gohm, Suh & Oishi, 2001; Maliki, Asagwara, Ibu, 2009).

А ведь непосредственное общение людей как процесс их межличностного взаимодействия является основным непре-

Хорошо известно, что поиск друга и мечты о дружбе занимают большое место в переживаниях подростка. Сама потребность в дружбе, замечает И.С. Кон, – нравственная потребность, которая вышает личность, делает ее добрее, гуманнее, щедрее к людям. Нравственный кодекс дружбы воплощает выработанные культурой представления о том, какими должны быть человеческие взаимоотношения (Кон, 1980, С. 218–219).

**В** подростковом возрасте резко возрастает значение коллективных отношений, расположения товарищей, оценки ими его успехов и поступков и пр. Мнение коллектива сверстников или группы неформального общения становится важнейшим фактором психического развития подростка, условием его социализации. Здесь у подростка реализуется потребность в причастности к сообществу, с воззрениями которого он может соотносить свои взгляды и ценностные представления. Постепенно у него формируется ощущение принадлежности к группе, формируется понятие «мы».

Многие современные школьники предпочитают живому общению – общению в интернете и постепенно не только теряют навык реального общения и взаимодействия, но и утрачивают саму потребность в таком общении и взаимодействии

**О**днако нередко система межличностных отношений подростков в классе остается вне поля зрения не только учителей-предметников, но и классных руководителей, и психологов. В школе никто серьезно не занимается проблемой организации деятельности общения. Общение, как важнейшее условие развития личности, в школе часто бывает пущено на самотек. Как и у кого оно со сверстниками сложится или не сложится – взрослых мало волнует, главное, чтобы они учились. Невнимание к проблеме общения сверстников приводит к нарушению психологического благополучия школьников и нередко впоследствии оборачивается крупными проблемами в воспитании.

**М**ногие современные школьники предпочитают живому общению – общению в интернете и постепенно не только теряют навык реального общения и взаимодействия, но и утрачивают саму потребность в таком общении и взаимодействии.

**Н**еконтролируемые взрослыми сложившиеся негативные отношения между сверстниками провоцируют развитие экстремального поведения школьников, в частности, такой формы отношений, как буллинг – сознательный террор, направленный против школьника со стороны одного или нескольких одноклассников. Все больше распространяется школьный кибербуллинг – новая разновидность школьного буллинга, когда жертва получает оскорбления по электронной почте

или через другие электронные устройства. «Союзниками» буллы становятся чаще всего подростки, у которых не развито чувство сопереживания, сочувствия другим людям (Boulton, Underwood, 1992; Maliki, Asagwara, Ibu, 2009).

**Т**акие отношения вызывают у школьников-подростков глубокие отрицательные эмоциональные переживания, которые толкают их к общению со случайными людьми или вступлению в различные молодежные группы (Сочиво, Полянин, 2009, С. 90–94). Школа обязательно должна реагировать на такие ситуации. В работе педагогов и психологов

с детьми и их родителями внимания к вопросам досуга школьников должно быть не меньше, чем к вопросам их школьной успеваемости.

**Д**осуг или свободное от занятий время является одним из важных факторов, определяющих социальную ситуацию развития растущего человека. Досуг, с одной стороны, предоставляет большие возможности для развития личности. С другой стороны, именно в свободное время, не занятое ничем определенным, подростки могут вступать в различные неформальные группы. Участие в таких группах и объединениях обычно воспринимается самими подростками как очень интересное и приятное времяпрепровождение. Однако роль таких групп в жизни подростка может быть разной – от благотворной до губительной. По данным ряда исследований (Сочиво, Полянин, 2009), многие современные молодежные организации носят черты криминальной субкультуры.

**Ч**то толкает подростков в такие опасные группы? Чаще всего это:

- лишение в детстве любви и внимания близких;
- негативный опыт в жизни, недоверие ко взрослым (в семье и школе);
- отсутствие дружеских отношений со сверстниками;
- ощущение собственной ненужности, одиночества;
- эмоциональная неразвитость;

- низкий уровень нравственного сознания;
- социальная отчужденность;
- постоянные неудачи и неуспехи в школе;
- отсутствие уважения к людям.

**В** субкультурных объединениях подросток получает то, чего ему так не хватает в повседневной жизни:

- становится принятым в организацию, его окружают вниманием;
- осваивает вместе с другими нормы, ценности, стили взаимодействия членом сообщества.

**У**ченые, изучающие проблемы молодежной криминальной субкультуры, обращают внимание на то, что молодые люди, осужденные за бандитизм и организованную преступность, отмечают существенную нехватку в детстве друзей и внимания близких. То, что не дало общество, они нашли в банде (Сочиво, Полянин, 2009; Boulton, Underwood, 1992; Diener, Gohm, Suh & Oishi, 2001).

**Р**азличные асоциальные объединения широко используют в работе с подростками психологические знания, проводят их «психологическую обработку». Подросток часто оказывается беззащитным перед психологическим «натиском» в силу своей культурной невоспитанности и психологической неграмотности.

**К** сожалению, сегодня ни государственная система образования со своими педагогическими, психологическими, социальными службами, ни общество в целом не вполне готовы к противодействию подростковой агрессивности, буллингу, суициду и другим проявлениям девиантного поведения. Проводятся всевозможные опросы, мероприятия и беседы на тему: «Так нельзя!» и т.п. Однако знание нормативов нравственности, правил поведения и законов само по себе не является для подростков решающим фактором, определяющим их поведение. Л.С. Выготский обращал внимание на такую ошибку в воспитании, когда описание проступков, обсуждение с детьми мотивов и способов их совершения, «рождая в уме учеников ряд представлений, создают вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации. Обычное выражение, что запретный плод сладок, заключает в себе много психологической правды. Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь ан-

тиморальный поступок, нежели подробно описать последствия» (Выготский, 1983, С. 259).

Это замечание весьма актуально в наше время. Организуя компании по предостережению школьников от того, чего они не должны делать (например, не должны употреблять наркотики), мы одновременно фиксируем их внимание на этом поступке и, тем самым, «толкаем» их к его совершению.

Внимание подростков следует направлять не столько на то, что они не должны делать, сколько на то, что, как и с кем нужно, можно и интересно делать. Там, где школьники в «досуговое» время заняты интересным делом, где существуют дружные классные и школьные коллективы и нормальные отношения между взрослыми и учащимися, – там с поведением школьников все в порядке.

Не случайно, Л.С. Выготский писал, что «воспитывать, значит организовывать жизнь, в правильной жизни правильно растут дети». «В самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью» (Выготский, 1991, С. 267, 366). Ученый неоднократно подчеркивал, что следует признать бесплодными попытки морального обучения, что мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в целом. «Моральное поведение должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней «сдержке» ... не следует поступать в нравственном воспитании, как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-нибудь поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним ... Не делать что-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать ...» (Выготский, 1991, С. 256).

#### Литература:

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург : Питер, 2006.  
Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва, 1991.  
Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – Москва, 1960.  
Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 тт. Т. 3. – Москва, 1983.  
Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 тт. Т. 4. – Москва, 1984.  
Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 тт. Т. 5. – Москва, 1984.  
Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. – Москва, 1970. – С. 109–140.

Организуя компании по предостережению школьников от того, чего они не должны делать (например, не должны употреблять наркотики), мы одновременно фиксируем их внимание на этом поступке и, тем самым, «толкаем» их к его совершению

Отсутствие внешних запретов должно компенсироваться внутренними запретами – могу переложить вину на другого человека, но не могу позволить себе это сделать. Моральные знания, не побуждающие ребенка, школьника, а затем и взрослого к моральному действию, становятся ширмой, за которой прячутся лицемерие и ханжество. Одним из методов воспитания является создание ситуаций, требующих от учащихся личного решения и ответственности за реализацию принятого решения. Так, например, на основе конкретных, реальных поступков формировали моральные убеждения, направленные на уважение интересов других людей, в Павлышской школе В.А. Сухомлинско-

ременных новых условиях не решить. Опять обратимся к Л.С. Выготскому. Он писал: «Воспитание не должно задаваться отвлеченными идеалами создания совершенной личности, потому что такой личности не существует и подобное воспитание забывает современные цели и играет в словесные бирюльки. Перед нами стоят конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи, людей ближайшего поколения в полном соответствии с той исторической ролью, которая выпадает на их долю. Отсюда, чрезвычайная конкретность и правдивость делаются основой нравственного воспитания в нашу эпоху» (Выготский, 1991, С. 253–254).

Искать пути решения проблемы воспитания, очевидно, следует не только на уровне высоко профессиональной междисциплинарной интеграции педагогической, психологической, социальной и др. наук и практик, но и на уровне современного взаимодействия различных наук и форм общественного сознания – культуры, искусства, средств массовой информации (телевидение, радио, интернет), права, морали, религии

го. Об этом доказательно писали В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Л.И. Божович, Т.Н. Конникова и многие другие.

Психологам, учитывая, что «эмоции не менее важный агент, чем мысль», необходимо создавать вместе с педагогами на каждом этапе школьного образования «социальную ситуацию развития», основу которой составляют позитивные переживания растущим человеком (в дошкольном и школьном детстве, отрочестве, ранней юности) среды своего обитания и себя в этой среде.

Но одним психологам, даже вместе с педагогами проблему воспитания в сов-

Кто может дать определение (или хотя бы предположение!) той исторической роли, которая досталась сегодняшнему молодому поколению страны? Искать пути решения проблемы воспитания, очевидно, следует не только на уровне высоко профессиональной междисциплинарной интеграции педагогической, психологической, социальной и др. наук и практик, но и на уровне современного взаимодействия различных наук и форм общественного сознания – культуры, искусства, средств массовой информации (телевидение, радио, интернет), права, морали, религии.

- Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – Москва, 2014.
- Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – Москва, 2003.
- Кон И.С. Дружба. – Москва, 1980.
- Лотман Ю.М. Воспитание души. – Санкт-Петербург, 2006.
- Маркова А.К. Психология труда учителя. – Москва, 1993.
- Психология и культура /под ред. Д. Мацумото. – Москва, 2003.
- Скатов Н.О. О культуре. – Санкт-Петербург, 2010.
- Сочиво Д.В., Полянин Н.А. Молодежь в России: образовательные системы, субкультура, исправительные учреждения. – Москва : МПСИ, 2009.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Москва, 1974.
- Alekhin, A.N., Koroleva, N.N., & Ostasheva, E.I. (2015) Semantic structures of world image as internal factors in the self-destructive behavior of today's teenagers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 125–138. doi: 10.11621/pir.2015.0111
- Asmolov, A.G. (2013) Strategy and methodology for the sociocultural reform of education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 3–20. doi: 10.11621/pir.2013.0101
- Baeva, I.A., & Bordovskaia, N.V. (2015) The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86–99. doi: 11621/pir.2015.0108
- Boulton, M., Underwood, K. (1992) Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87. doi: 10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x
- Diener, E., Gohm, C., Suh, E., & Oishi, S. (2001) Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4, 25–43.
- Fedotova, V.A. (2017). Age-related differences in values and economic attitudes among Russians. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 105–116. doi: 10.11621/pir.2017.0108
- Gladkova, A.A. (2013) The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 138–143. doi: 10.11621/pir.2013.0113
- Ilyushin, L.S., & Azbel, A.A. (2017) The modern Russian teacher: Studying awareness with the use of the semi-structured interview. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 49–66. doi: 10.11621/pir.2017.0104
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: *Parsons, T. & Shils, E., (Eds) Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press, Cambridge, 388–433. doi: 10.4159/harvard.9780674863507.c8
- Lam, C., & McBride-Chang, C. (2007) Resilience in young adulthood: The moderating influences of gender-related personality traits and coping flexibility. *Sex Role*, 56(3–4), 159–172. doi: 10.1007/s11199-006-9159-z28.
- Ljasina, I.Ju., Sokolov, R.V., & Hvan, N.S. (2014) The practice of applying the theory of generations in the study of the differences of values of Russians (analysis of the results of sociological research in the city of Volzhsky, Volgograd region. *Primo Aspectu*, 16(143), 105–107.
- Maliki, A.E., Asagwara, C.G., & Ibu Ju.E. Bullying Problems among School Children. *Journal of human ecology* (Delhi, India), 25(3), 209–213. Retrieved from: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JHE/JHE-25-0-000-09-Web/JHE-25-3-000-2009-Abst-PDF/JHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-E/JHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-E-Tt.pdf>. doi: 10.1080/09709274.2009.11906157.
- Roberts, K.P. & Evans, A.D. (2009) Children in an information society. The relations between source monitoring, mental-state understanding and knowledge acquisition in young children. *Nova Science Publishers*, 235–252. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/257392683\\_Children\\_in\\_an\\_information\\_society\\_The\\_relations\\_between\\_source\\_monitoring\\_mental-state\\_understanding\\_and\\_knowledge\\_acquisition\\_in\\_young\\_children](https://www.researchgate.net/publication/257392683_Children_in_an_information_society_The_relations_between_source_monitoring_mental-state_understanding_and_knowledge_acquisition_in_young_children)
- Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A., Luneva, L.F., & Maltseva, L.D. (2015). Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 74–85. doi: 10.11621/pir.2015.0107
- Vartanova, E.L., Tolokonnikova, A.V., & Cherevko, T.S. (2014). The information security of children: Self-regulatory approaches. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 136–145. doi: 10.11621/pir.2014.0312
- Vartanova, I.I. (2014) The role of motivation and system of values in the development of upper secondary school pupils' personalities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27–38. doi: 10.11621/pir.2014.0203

## References:

- Alekhin, A.N., Koroleva, N.N., & Ostasheva, E.I. (2015) Semantic structures of world image as internal factors in the self-destructive behavior of today's teenagers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 125–138. doi: 10.11621/pir.2015.0111
- Asmolov, A.G. (2013) Strategy and methodology for the sociocultural reform of education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 3–20. doi: 10.11621/pir.2013.0101
- Baeva, I.A., & Bordovskaia, N.V. (2015) The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86–99. . doi: 11621/pir.2015.0108
- Boulton, M., Underwood, K. (1992) Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87. doi: 10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x
- Bozhovich, L.I. (2006) Personality and development in childhood. Piter.
- Davydov, V.V. (1970) Personality must be «dressed up». How the personality begins. Moscow.
- Dubrovina, I.V. (2014) Practical psychology in the maze of modern education. Moscow.
- Diener, E., Gohm, C., Suh, E., & Oishi, S. (2001) Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4, 25–43.

- Fedotova, V.A. (2017). Age-related differences in values and economic attitudes among Russians. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 105–116. doi: 10.11621/pir.2017.0108
- Gladkova, A.A. (2013) The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 138–143. doi: 10.11621/pir.2013.0113
- Ilyushin, L.S., & Azbel, A.A. (2017) The modern Russian teacher: Studying awareness with the use of the semi-structured interview. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 49–66. doi: 10.11621/pir.2017.0104
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: *Parsons, T. & Shils, E., (Eds) Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press, Cambridge, 388–433. doi: 10.4159/harvard.9780674863507.c8
- Kon, I.S. (1980) Friendship. Moscow.
- Lotman, Yu.M. (2006) Education of the soul. St. Petersburg.
- Lam, C., & McBride-Chang, C. (2007) Resilience in young adulthood: The moderating influences of gender-related personality traits and coping flexibility. *Sex Role*, 56(3–4), 159–172. doi: 10.1007/s11199-006-9159-z28.
- Ljasina, I.Ju., Sokolov, R.V., & Hvan, N.S. (2014) The practice of applying the theory of generations in the study of the differences of values of Russians (analysis of the results of sociological research in the city of Volzhsky, Volgograd region. *Primo Aspectu*, 16(143), 105–107.
- Maliki, A.E., Asagwara, C.G., & Ibu Ju.E. Bullying Problems among School Children. *Journal of human ecology* (Delhi, India), 25(3), 209–213. Retrieved from: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JHE/JHE-25-0-000-09-Web/JHE-25-3-000-2009-Abst-PDF/JHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-E/JHE-25-3-209-09-1605-Maliki-A-E-Tt.pdf>. doi: 10.1080/09709274.2009.11906157.
- Markova, A.K. (1993) Psychology of teacher's work. Moscow.
- Matsumoto, D. (Ed.) (2003) Psychology and Culture. Moscow.
- Roberts, K.P, & Evans, A.D. (2009) Children in an information society. The relations between source monitoring, mental-state understanding and knowledge acquisition in young children. *Nova Science Publishers*, 235–252. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/257392683\\_Children\\_in\\_an\\_information\\_society\\_The\\_relations\\_between\\_source\\_monitoring\\_mental-state\\_understanding\\_and\\_knowledge\\_acquisition\\_in\\_young\\_children](https://www.researchgate.net/publication/257392683_Children_in_an_information_society_The_relations_between_source_monitoring_mental-state_understanding_and_knowledge_acquisition_in_young_children)
- Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A., Luneva, L.F., & Maltseva, L.D. (2015). Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 74–85. doi: 10.11621/pir.2015.0107
- Skatov, N.O. (2010) About culture. St. Petersburg.
- Sochivo, D.V., & Polyinin, N.A. (2009) Youth in Russia: educational systems, subculture, correctional institutions. Moscow, MPSI.
- Sukhomlinsky, V.A. (1974) I give my heart to children. Moscow.
- Vartanova, E.L., Tolokonnikova, A.V., & Cherevko, T.S. (2014). The information security of children: Self-regulatory approaches. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 136–145. doi: 10.11621/pir.2014.0312
- Vartanova, I.I. (2014) The role of motivation and system of values in the development of upper secondary school pupils' personalities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27–38. doi: 10.11621/pir.2014.0203
- Vygotsky, L.S. (1991) Educational psychology. Moscow.
- Vygotsky, L.S. (1960) Development of higher mental functions. Moscow.
- Vygotsky, L.S. (1983) Coll. op. In 6 vols., Vol. 3. Moscow.
- Vygotsky, L.S. (1984) Coll. op. In 6 vols, Vol. 4. Moscow.
- Vygotsky, L.S. (1984) Coll. op. In 6 vols. Vol. 5. Moscow.
- Zinchenko, V.P. (2003) Psychological foundations of education. Moscow.

# Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа

Н.С. Бурлакова  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 20 декабря 2017 / Принята к публикации: 10 января 2018

## Mental development of children who survived mass disasters: from consequences studying to development designing on the basis of cultural and historical analysis

Natalia S. Burlakova  
Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia

Received December 20, 2017 / Accepted for publication: January 10, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Тема психологических последствий массовых бедствий для детей и подростков (жертв природных и техногенных катастроф, военных конфликтов, терроризма), а также соответствующих рисков, угроз для их психического развития недостаточно освещена в современной психологии. Трудности осуществления исследований обуславливают их относительную малочисленность применительно к детской популяции.

**Цели проведенного аналитико-теоретического исследования:** изучение общего состояния проблемы и наиболее обсуждаемых современных моделей влияния опыта переживания массовых бедствий на психологическое самочувствие детей и подростков – жертв и очевидцев массовых природных, социоантропогенных и техногенных катаклизмов; культурно-исторический анализ проблематики; обсуждение центральных дискуссионных вопросов в отношении профилактики деструктивных психологических реакций у подрастающего поколения.

**Описание хода исследования.** В теоретико-аналитическом исследовании последовательно рассмотрена палитра представлений о психологических последствиях массовых бедствий для подрастающего поколения от наиболее исторически ранних до современных. Представлен критический анализ основных методологий, на основе которых построена большая часть современных исследований и, наконец, в завершении статьи показаны возможности системного культурно-исторического анализа в русле данной проблематики, включая вопросы превенции деструктивных психологических реакций.

**Результаты исследования.** Проведенный анализ обнаружил частичность и разнообразие исследовательских моделей, нередкую противоречивость выводов, сделанных на основе их исследовательской разработки, дискуссионность в отношении вопросов профилактического вмешательства.

**Выводы.** Показаны интегративные возможности культурно-исторического анализа в том числе, и по отношению к методологии ранее осуществленных исследований, возможностей проектирования профилактических и превентивных мер, повышающих психологическую устойчивость детей и подростков к травматическим последствиям переживания экстремальных ситуаций. Суть предлагаемого подхода состоит в культурно-историческом понимании внутренних и внешних причин и механизмов порождения разнообразных травматических реакций и расстройств (ПТСР), характера помощи и работы с ними, а также в возможностях диагностики «слабых мест», готовности к развитию таких расстройств в условиях определенного общества.

**Ключевые слова:** дети, подростки, психологические последствия переживания массовых катастроф и бедствий, психическое развитие, ПТСР, культурно-исторический анализ, профилактика, проектирование развития.

**Background.** The topic of the psychological consequences of mass disasters for children and adolescents (victims of natural and man-made disasters, military conflicts, terrorism), and also the corresponding risks, threats to their mental development is insufficiently covered in modern psychology. Difficulties in carrying out research cause their quite a small number in relation to the children's population.

**The Objective of the analytical theoretical research is** 1. to study the general state of the issue and the most discussed modern models of experiencing mass disasters and its impact on the psychological well-being of children and adolescents who are victims and witnesses of mass natural cataclysms, socio-anthropogenic and technogenic catastrophes; 2. to conduct cultural and historical analysis of the issue; 3. to handle central discussion issues regarding the prevention of destructive psychological reactions in the younger generation.

**Progress Report.** In the theoretical and analytical research, an array of ideas about the psychological consequences of mass disasters for the younger generation is consistently considered from the early historic periods up to modern days. A critical analysis of the main methodologies that lie in the basis of most modern research is presented, and finally, the paper considers the possibilities of systematic cultural and historical analysis in the framework of the issue stated in the title, including the prevention of destructive psychological reactions.

**Research Results.** The analysis has revealed the partiality and diversity of research models, the often inconsistent conclusions drawn on the basis of their research development; discussion on issues of preventive intervention.

**Conclusion.** The integrative possibilities of cultural and historical analysis are shown, including the methodology of the research carried out earlier, the possibilities of designing preventive measures that increase the psychological stability of children and adolescents to the traumatic consequences of extreme situations. The essence of the proposed approach is the cultural and historical understanding of internal and external causes and mechanisms of various posttraumatic stress disorder (PTSD), the nature of care and work with them, and also in the possibilities of diagnosing «weaknesses», premises for the development of such disorders in the conditions of a society.

**Keywords:** children and adolescents, psychological consequences of experiencing mass catastrophes and disasters, mental development, PTSD, cultural and historical analysis, prevention, development planning.

В последние десятилетия резко усилилось влияние последствий массово переживаемых травматических событий: террористических атак, войн и стихийных бедствий на психологическое самочувствие, здоровье граждан, да и всего общества в целом. Острая актуальность посвященных этому исследований, обусловленная, в том числе социально-экономической значимостью проблемы, неоднократно отмечалась рядом авторов (Психология посттравматического стресса, 2007).

Приходится признать, что жизнь в условиях современного общества неразрывно связана с угрозой опасности. Техногенные катастрофы, природные катаклизмы, социо- и антропогенные бедствия, вызовы со стороны терроризма стали почти неотъемлемой частью повседневной жизни. В условиях возросшего их количества риску подвержены как взрослые, так и дети. По данным современных исследователей, ежегодно миллионы детей во всем мире переживают ужасы войны, военных конфликтов, последствий терроризма и иных массовых бедствий (лесных пожаров, наводнений и пр.). Чтобы представить себе масштабы происходящего достаточно знать следующее: если в конце 1990-х гг. примерно 10 тысяч человек ежедневно становились беженцами, то на сегодняшний день из-за возникших новых горячих точек на Ближнем Востоке и в других регионах мира их число увеличилось в несколько раз.

Угрозу благополучию детей представляют и сами различного рода природные и социоантропогенные бедствия, и их последствия, которые усиливают нестабильность ситуации и травматические переживания. Физические опасности, связанные с бедствием, голод, физические травмы, загрязнение воды, токсины, радиация и др., а также невозможность

удовлетворения потребности детей в медицинской помощи, в заботе и уходе на прежнем уровне соседствуют с искажением многих аспектов повседневной жизни: разрушением жилищ, школ, систем связи, нарушением привычной экономической жизни районов и т.д. Бедствия могут иметь огромные экономические последствия, повлечь за собой обнищание и бедность, что не может пройти бесследно для здоровья и психологического благополучия родителей и их детей.

Пристальный интерес современных исследователей сосредоточен как на последствиях, наиболее приближенных к травматическому опыту, так и на долгосрочных эффектах влияния травм, катастроф на развитие, здоровье, психологическое самочувствие и реакции на стресс у будущих поколений. Активно проходят научные дискуссии на эти темы. Появляются все больше доказательств того, что

Пристальный интерес современных исследователей сосредоточен как на последствиях, наиболее приближенных к травматическому опыту, так и на долгосрочных эффектах влияния травм, катастроф на развитие, здоровье, психологическое самочувствие и реакции на стресс у будущих поколений

и у животных, и у человека стресс матери, возможно, оказывает эффект «программирования» экспрессии генов и организации стресс-иммунной системы у плода и ребенка в постнатальном периоде развития. Обсуждается также воздействие на развитие плода длительно переживаемого отцом стресса на момент зачатия ребенка.

Такого рода данные, по всей видимости, свидетельствуют о том, что неблагоприятные ситуации, испытанный в детстве длительный стресс могут иметь долгосрочные и, даже, трансгенерационные последствия для человека. То есть, влияние травм и катастроф на развитие, здоровье, психологическое самочувствие, благополучие и реакцию на стресс

у будущих поколений имеют долгосрочный характер. Разрушительные реакции на длительный стресс передаются от взрослых к детям. Родительские способы борьбы со стрессом и негативными эмоциями оказывают безусловное влияние на характер адаптационных возможностей детей (Портнова, 2005; Падун, 2017). Так, начиная с самого раннего возраста, дети умеют «считывать» страх и озабоченность своих родителей. Известно, что испуганные родители передают реакции паники и страха своим детям. Обратное также справедливо: ужас, тревога и страх, испытываемые ребенком, не оставляют безучастными родителей, они вызывают у них не менее сильные страдания. Образуется своего рода замкнутый круг – реакции родителей вызывают, подкрепляют и усиливают реакции детей, что определяет новый виток интенсивных негативных переживаний родителей и т.д.

Психологическую опасность для детей представляют, помимо уже сказанного, угроза их близким, прямое наблюдение страшных событий, либо их отражение в СМИ, угроза насильственных действий, переживание вины за происходящее. Чем младше дети, тем более выражено у них переживание массовых травматических событий и сильнее воздействие на них зрительных образов СМИ, переживаемого родителями страха, а также отсутствия связи с ними (McDermott et al., 2005; Otto et al., 2007). Анализ долгосрочных перспектив переживания катастроф, прежде всего, культурно обусловленных (например, наиболее исследованный в зарубежной психологии опыт переживания Холокоста) показывает, что травматический опыт сохраняется на протяжении жизни нескольких поколений и определяет их национальную и личную идентичность (Бурлакова, 2016).

Выделим актуальные вопросы переживания массовых бедствий детьми, находящиеся в фокусе внимания исследователей разных стран. Как влияют переживаемые массовые катаклизмы на психологическое самочувствие, благополучие и раз-



**Наталья Семеновна Бурлакова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры нейро-и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: naburlakova@yandex.ru  
<https://istina.msu.ru/profile/BurlakovaNataliaSemenovna/>

витие подрастающего поколения? Стоит ли, с учетом особенностей жизни современного общества, превентивно готовить детей к потенциальному риску массовых бедствий? Не сделают ли эти воздействия детей, имеющих незрелую психику, легко подверженных внушению, напротив, сверхчувствительными и болезненно ранимыми всю их последующую жизнь? Не станет ли само превентивное вмешательство травматичным для детской психики? Если все же стоит готовить детей к риску массовых бедствий заранее, то каким должно быть профилактическое вмешательство? Как сделать так, чтобы последствия испытанных массовых бедствий были по возможности минимизированы, не оказали пагубное влияние не только на подрастающее поколение, но и на поколение, следующее за ним?

Эти вопросы создают некоторый общий контекст, «рамку» для приводимых далее конкретных наблюдений и частных эмпирических исследований, что позволяет, оттолкнувшись от них, перейти в завершающей части статьи к обсуждению возможностей системного культурно-исторического анализа в русле данной проблематики, в том числе и по отношению к методологии ранее осуществленных исследований.

### Воздействие на психологическое самочувствие детей массовых бедствий

Отметим, что проведение исследований, касающихся психологических последствий серьезных бедствий, не только сложно, но и нередко сопряжено с рядом непреодолимых трудностей. Среди них риск повторного психологического травмирования людей в ходе исследования, угроза травмирования имеет место и по отношению к самим исследователям. Довольно непредсказуемыми, а иногда и просто опасными могут быть сами условия (экономические, политические, социальные и пр.), в которых находятся пострадавшие и обращающиеся к ним с исследовательской целью ученые. Лонгитюдные исследования трудноосуществимы и потому, что люди склонны мигрировать, удаляться от мест, где их настигла беда. Ощущается также дефицит мето-

дов, подходящих исследуемой психологической реальности с учетом возраста респондентов и особенностей культуры, к которой они принадлежат. Все указанные проблемы наиболее остро ощущаются при изучении детской популяции в условиях масштабных социальных и природных катаклизмов.

Обратимся к исторически наиболее ранним исследованиям в этой области, которые касались влияния войны на психическое развитие ребенка. Одной из первых большую исследовательскую работу по изучению последствий военных действий на развитие детей осуществила Анна Фрейд. Она же, возможно впервые, задумывается о необходимости психологических рекомендаций по минимизации переживаемых детьми травматических последствий (Бурлакова, Олешкевич, 2016). В 40–50-е гг. прошлого века появились работы А. Фрейда, написанные в соавторстве с Д. Барлингейм и С. Данн. В книге А. Фрейд и Д. Берлингейм «Война и дети» (с опорой на опыт наблюдений и тематических исследований в сочетании с клинической рефлексией) отмечается, что у детей, подвергшихся бомбардировкам и другим ужасам войны, наблюдались признаки «травматического шока». Однако дети, рядом с которыми были их матери или люди, заменяющие их, психологически находились в более благоприятном состоянии, по сравнению с теми детьми, у которых родители погибли либо находились в удалении от них. Вывод о защитном эффекте близости с родителями и другими фигурами привязанности в разгар страшных событий продолжает оставаться одним из наиболее устойчивых выводов, подтверждаемых и в современных исследованиях о войне и других экстремальных происшествиях.

Тема ранней потери значимого взрослого, объекта привязанности у детей-сирот, освобожденных из концентрационного лагеря Терезин и лечившихся в Англии, обсуждалась А. Фрейд и С. Данн. Со временем многочисленные эмоциональные и поведенческие проблемы этих детей существенно сглаживались, а их психологическое самочувствие улучшалось, но, тем не менее, у значительно числа детей оставались психологические «раны» и «повреждения» – особые

зоны уязвимости и сверхчувствительности. Смешанная картина устойчивости и уязвимости в долгосрочной перспективе вследствие чрезмерных и продолжительных травматических воздействий отмечалась и подтверждалась неоднократно, она является характерной для детей, переживших ужасы войны (Dybdahl, 2001).

Опыт наблюдений за такими детьми и их реабилитацией позволил А. Фрейд сформулировать и поныне актуальный для практик психологического вмешательства вопрос: существует ли принципиальная возможность восполнения необходимого для развития дефицита, позитивного эмоционального опыта, относящегося к достаточно ранним детским переживаниям? Открытые и скрытые дискуссии психологов и психотерапевтов по этому вопросу не утихают, продолжаясь по сей день (Бурлакова, Олешкевич, 2016).

Со временем в поле исследований попали и психологические последствия иных пережитых массовых бедствий. В зарубежной психологии наиболее известны два примера:

1. Исследования о психологических последствиях трагедии, происшедшей в 1972 в шахтерских поселениях в Западной Виргинии, в долине р. Буффало-Крик, где из-за наводнения обрушилась плотина. Это привело к гибели 125 человек, многочисленным ранениям и разрушениям (Gleser et al., 1981). Имеются данные о том, что произошло с выжившими спустя 17 лет после бедствия (Green et al., 1994);
2. Исследования последствий лесного пожара в Австралии в 1983 г. для психологического благополучия детей (MacFarlane, 1987). Также имеются данные о состоянии пострадавших по прошествии 20 лет (MacFarlane & Van Hooff, 2009).

В обоих исследованиях подчеркивается, что, хотя с течением времени происходило восстановление психического состояния пострадавших детей, однако по сравнению с контрольной группой (дети из соседнего региона, где не происходило подобных событий), пострадавшие демонстрировали более высокий уровень симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Это демонстрирует долгосрочное воздействие на

Потери близких людей переживаются детьми, перенесшими крупномасштабное бедствие, значительно тяжелее, чем какие-либо материальные потери. Возможность находиться вместе с родителями, которые были способны оказать поддержку и сохраняли готовность действовать, играли решающую роль в восстановлении здоровья детей, включая их психологическое состояние

детей пережитого болезненного опыта. Так, например, спустя 20 лет у жертв лесных пожаров был обнаружен относительно высокий уровень ПТСР-симптомов: навязчивости и чрезмерного возбуждения, связанных с огнем (MacFarlane & Van Hooff, 2009). Тяжесть ПТСР была выше у тех переживших пожар, у кого в жизни имелось и другое травматическое событие (как правило, последующее), что, по всей видимости, связано с интегральным эффектом от многократного травмирования, а также с моделями «сенситизации», которые связывают предыдущие и последующие травматические воздействия (MacFarlane & Van Hooff, 2009).

Потери близких людей переживаются детьми, перенесшими крупномасштабное бедствие, значительно тяжелее, чем какие-либо материальные потери. Возможность находиться вместе с родителями, которые были способны оказать поддержку и сохраняли готовность действовать, играли решающую роль в восстановлении здоровья детей, включая их психологическое состояние (Garmezy, Rutter, 1985). Так, прочные семейные отношения обуславливали психологическую устойчивость детей, подвергшихся политическому насилию в Палестине (Qouta et al., 2008).

### Психологические особенности детей, переживших тяжелое травматическое событие

Длительные наблюдения позволили выделить следующие особенности, присутствующие у детей, переживших тяжелое травматическое событие:

- угнетающие, навязчиво воспроизводимые воспоминания о событии;
- многократное воспроизводство трагического эпизода в играх, снах, повторяющихся зрительных образах либо в поведенческих идиосинкразиях;
- специфические страхи, связанные с травмой;

– изменения отношения к сверстникам и взрослым людям, к различным аспектам жизни и к будущему (Fert, 1991).

Часто дети начинают плохо учиться, неспособны или с трудом способны обучаться чему-то новому, становятся вялыми, эмоционально и поведенчески заторможенными, могут жаловаться на большое количество неприятных телесных ощущений. Среди других тяжелых симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у детей выделяют нарушения сна, желание находиться постоянно рядом с родителями, нежелание спать одному, временную утрату прежних навыков, повышенную настороженность и подозрительность, депрессию, сильную тревогу вплоть до панических эпизодов, повышенную раздражительность, эксплозивные реакции, чувство вины и др. (Юл, Уильямс, 2001). По мере смены этапов переживания травмы острые реакции на травматические события видоизменяются, отражая стадийный характер происходящей личностной переработки опыта.

### Модели влияния крупномасштабного травматического события на здоровье и психологическое самочувствие детей и подростков

Несмотря на существование широкого круга моделей, описывающих влияние травматического события (Тарабрина, 2012), в относительно немногочисленных исследованиях, посвященных именно детям, более всего обсуждаются две центральные модели: модель «дозы» рисков факторов и возникшей реакции на их совокупность и системно-динамическая модель адаптации.

Модель «дозы–реакции». Согласно этой модели, чем выше степень риска, тем больше и интенсивнее последствия, испытываемые индивидуумом. Градиенты «дозы–ре-

акции» являются устойчивым предметом рассмотрения в работах, посвященных детям, попавшим в ситуацию масштабного бедствия (Garmezy & Rutter 1985; Furr et al., 2010; Masten & Osofsky, 2010; Norris et al., 2002). Дети, как правило, демонстрируют большее число нарушений, реагируя на более тяжелые события в их жизни. Последние имеют несколько параметров оценки: тяжесть однократного воздействия, накопление воздействия множественных травм или тяжелых ситуаций, их взаимосвязь с нарушениями отношений со значимыми другими (потеря связи с заботящимися взрослыми, воспитателями, насилие, угрожающее этим отношениям, например, когда один из родителей выступает в качестве жертвы или виновника насилия). Так, дети из Шри-Ланки, пережившие цунами, демонстрировали ухудшение психического функционирования и увеличение серьезных симптомов ПТСР по мере сочетанного накопления числа травматических событий (военные действия, жестокое обращение в семье, потеря близкого человека, друга) или же в силу обстоятельств максимально ощутимого травматического воздействия бедствия (нахождение в его эпицентре) (Catani et al., 2010).

Вместе с тем, в исследованиях палестинских детей в Газе были описаны криволинейные эффекты: адаптивное поведение снижается по мере повышения воздействия невзгод, а затем на экстремальных уровнях начинает снова расти (Qouta et al., 2008). Предположительно, дети, подростки и юноши, занятые национальной политической борьбой, переживали порыв и вдохновение, что позволило им отреагировать на травматическую ситуацию, воспринимаемую ими как крайняя степень политического насилия, с еще большей силой и героизмом.

Анализируя вышеприведенные исследования, стоит отметить, что необходимо учитывать социальные, культурные и политические условия, в которых происходят массовые бедствия, а также роль идеологии. Поэтому следует не только осуществлять изучение «дозы» травматического опыта и эффектов травмы на психологическое благополучие и психическое здоровье населения, но и расширять теоретические и методологические рамки исследований.

## Влияние факторов времени, возраста, пола, сензитивных периодов развития на характер детских переживаний

По понятным причинам исследователи не располагают данными, касающимися состояния пострадавших до возникновения массовых бедствий.

Данные, полученные о влиянии различных факторов (времени после травмы, возраста, пола) на реакцию пострадавших на массовые бедствия и их последующие переживания, отражают целый ряд зависимостей. Так, в отношении фактора времени наблюдалось следующее: травматические эффекты убывают со временем. Это было показано в исследованиях, проводившихся на протяжении года после травматического события. Выявились также, что зависимость «дозы–реакции» выше у детей, чем у взрослых (Furr et al., 2010).

Ряд исследователей обращают внимание на сложность и неоднозначность переработки травматического события спустя время. Так, спустя год после трагедии в Беслане выяснилось, что эти события по-разному сказались на психическом состоянии разных категорий населения в зависимости от их индивидуальных характеристик и от степени вовлеченности (Солдатова, Шайгерова, Шляпников, 2008; Зинченко, Солдатова, Шайгерова, 2011). Дети и взрослые (как бывшие заложники, потерявшие близких, так и другие жители, не затронутые непосредственно терактом) реагировали на перенесенный экстремальный жизненный опыт по-разному. Большинство опрошенных говорило о психологически комфортном состоянии, которое включало демонстрируемые позитивные эмоции: бодрость, силу, мужество, но оно входило в диссонанс с неосознаваемым уровнем переживаний, где доминировал эмоциональный комплекс враждебности (реакции гнева, отвращения и презрения), направленный у взрослых на внешнее окружение, у детей – на самих себя.

Указывается и на влияние фактора возраста: чем старше ребенок, тем более тяжелым переживаниям он подвержен после трагических событий (Masten & Osofsky, 2010). Это связывают с более глубоким осознанием происходяще-

го (когнитивное развитие), большей мобильностью, значительным прямым воздействием сообщества и СМИ, более экспансивным влиянием социальных сетей, а также с более высокой вероятностью для старших детей и подростков принять участие в войне, подвергнуться насилию, принять участие в устранении последствий стихийных бедствий.

В редком среди исследований опросе о воздействии катастрофы были проанализированы данные касательно виктимизации 1000 подростков в возрасте от 10 до 17 лет и 1030 опекунов детей в возрасте от 2 до 9 лет. Исследователей интересовала степень риска, которой подвержены дети разного возраста в связи с жестоким обращением и катастрофами, в т.ч. террористическими актами и стихийными бедствиями. В обеих группах на основании опроса в первом случае детей, во втором – их опекунов, была выявлена зависимость – чем старше ребенок, тем выше воздействие неблагоприятных ситуаций на него (Becker-Blease et al., 2010). Возрастно-специфические особенности реагирования детей и подростков на массовые бедствия были изучены Х.В. Гаспаряном. Он исследовал армянских детей и подростков, переживших военные действия в Нагорном Карабахе и вынужденное переселение, а также детей, переживших землетрясение. В исследование не были включены дети с психопатологическими реакциями на стрессовые события (ПТСР), что позволяло выделить возрастно-психологический фактор в реагировании на трудные жизненные ситуации. Выяснилось, что в дошкольном и младшем школьном возрасте последствия пережитой трудной жизненной ситуации в большинстве случаев проявлялись регрессивными проявлениями, страхами, не связанными с массовыми бедствиями. В предпубертативном возрасте отмечались функциональные психосоматические и двигательные способы переживания трудной жизненной ситуации. У подростков пережитые трудные жизненные ситуации провоцировали импульсивные поведенческие реакции, негативизм, возрастание агрессивных проявлений, но инициировали также поиск новой идентификации, переоценку ценностей, возрастание интереса к истории, национальным символам, патриотическим песням (Гаспарян, 2003).

Изучались также гендерные различия в переживаниях ситуаций бедствий. Анализ результатов исследований палестинцев, проживающих в секторе Газа, показал, что родители в экстремальных, угрожающих жизни ситуациях, как правило, защищают и оберегают девочек, при этом допуская или даже вдохновляя мальчиков на участие в конфликтах. Тем самым они существенно дифференцируют степень воздействия этих конфликтов на детей в зависимости от пола (Qouta et al., 2008). В другом исследовании было выявлено, что через девять месяцев после крупной промышленной аварии в Тулузе (Франция) в 2001 г. в обеих группах и младших девочек-подростков (в возрасте от 11 до 13), и девочек-подростков постарше (от 15 до 17) чаще наблюдаются посттравматические симптомы, чем в любой возрастной группе мальчиков. Через два года после наиболее разрушительного за всю историю США урагана Катрина в 2005 г. у девочек и девушек в возрасте от 9 до 18 лет отмечалось большее количество симптомов депрессии и посттравматических симптомов, чем у мальчиков (Kronenberg et al., 2010).

Вместе с тем существует большое количество нюансов в обсуждении гендерных различий, которые подвергают сомнению однозначные выводы и подвигают на поиск более сложных взаимосвязей. Например, после одного из терактов в Израиле девочки демонстрировали больше симптомов ПТСР и страха, чем мальчики, но зато симптомы мальчиков были гораздо более тяжелыми (Laufer & Solomon, 2009). Другое исследование, проводившееся после пожара, выявило, что девочки чаще осознавали угрозу, но не так сильно, как мальчики, страдали от посттравматического синдрома (McDermott et al., 2005).

В соответствии с психологией развития, безусловно, должна быть принята во внимание также связь переживаний детей с сензитивными периодами их развития. Либо в силу особой уязвимости ребенка в этот период, либо в связи с тем, что переживаемый конкретный опыт становится ключевым, может произойти остановка развития или существенное изменение его траектории после переживания трагических событий. В последнем случае значимость и массивность опыта опре-

деляют функционирование адаптивной системы, которая «программирует» ответ на экстренную травматическую ситуацию и не способна подготовить организм к последующему воздействию окружающей среды. Результаты исследований, проведенных на животных, и значительное количество данных относительно человека убедительно показывают, что травмы и стресс имеют различные последствия для адаптации и развития организма на разных его этапах. Если такой опыт организм получит в неудачное время, то это может привести к нарушению развития, долгосрочным негативным последствиям для способности к адаптации, увеличению уязвимости к последующим травмам.

Вероятность того, что экстремальный стресс, испытываемый матерью, может изменить условия развития ее детей, имеет большое значение для исследований путей, которыми травмы могут быть переданы следующему поколению

На сегодняшний день одним из наиболее спорных вопросов по этой проблеме, обсуждаемых в современной литературе, является вопрос о влиянии крайнего психического напряжения, возникающего от страха или несчастья у матери в пренатальный период развития ребенка либо в его раннем младенчестве, на «программирование» реакций на стресс во время сензитивных периодов развития ребенка. Выявлено, что младенцы женщин, чьи близкие пострадали или находились в опасности во время теракта 11 сентября в Нью-Йорке, и у которых наблюдались симптомы посттравматического стресса, имеют более низкий уровень кортизола в слюне, чем дети матерей, у которых не проявились такие симптомы (Yehuda et al., 2005). Кроме того, чем тяжелее было воздействие теракта на матерей, тем ниже был уровень кортизола у их младенцев. Особенно низкими эти показатели были, если мать в это время была в третьем триместре беременности. Вероятность того, что экстремальный стресс, испытываемый матерью, может изменить условия развития ее детей, имеет большое значение для исследований путей, которыми травмы могут быть переданы следующему поколению. Последствия, вероятно, могут повлечь за собой нейробиологические изменения, которые могут повлиять на будущую уязвимость к травмам.

### Системно-динамическая модель адаптации и ее значение для построения практик профилактического вмешательства

На сегодняшний день построение психологических программ сохранения и восстановления психологического здоровья детей все чаще опирается на результаты исследований и прикладных разработок в русле системного и динамического подхода к процессам адаптации. С этой точки зрения, адаптация к опыту массовых травм и бедствий понимается как динамический процесс с участием нескольких взаимодействующих

систем в рамках отдельного организма и многих взаимодействий индивида со сложными меняющимися условиями, в том числе отношений с другими людьми и многими взаимосвязанными системами естественной и антропогенной среды (Cicchetti, 2010; Masten, 2011). Данная модель использует теорию экологических систем У. Броннфенбренера, хорошо известную в отечественной науке (Bronfenbrenner, 1979).

Особое значение в этой модели придается такому понятию, как *устойчивость системы*. Под устойчивостью понимают способность динамической системы выдерживать напряжение или восстанавливаться после серьезных проблем, которые угрожают стабильности такой системы. Устойчивость является динамическим понятием, применимым ко многим системам различного масштаба, включая системы внутри человека (например, система реакций на стресс), человека как целой системы, семьи как системы, общества или коммуникативной системы, экосистемы. Анализ таких факторов, как самоконтроль, умение решать проблемы, доверительные отношения с компетентными воспитателями, наличие хороших школ, безопасного соседства демонстрирует, что адаптивная способность к устойчивости в контексте значительных угроз развитию во

многом зависит и от фундаментальных адаптивных систем внутри человека, и от его отношений, семьи, друзей, сообществ и культуры, к которым он принадлежит (Masten, 2011, 2012). Данные адаптивные системы могут быть повреждены вследствие серьезных несчастий (например, один из родителей убит, сообщество разрушено). Понятия о таких адаптивных системах часто лежат в основе представлений о защите психики детей и содействии ее восстановлению в послевоенный период и после стихийных бедствий.

Способность к устойчивости у конкретного ребенка будет зависеть от сочетания множества факторов, включая уровень его развития, статус и способности, связь с социальной группой, а также наличия других потенциальных адаптивных систем. Сложные процессы адаптации, связанные с последствиями массового бедствия, будут зависеть от множества взаимодействий на разных уровнях функционирования ребенка.

Многие ученые отмечают, что необходимо уделять больше внимания вопросу развития в контексте процессов адаптации, особенно их изменениям с течением времени в сочетании с изменениями, обусловленными вмешательствами специалистов. На развитие ребенка оказывают воздействие полученный им жизненный опыт и биологические предпосылки устойчивости или, наоборот, неустойчивости к стрессу. Эти факторы могут обуславливать усиление его чувствительности к травматическому воздействию, что необходимо учитывать при оценке эффективности мероприятий, связанных с вмешательством после травмы. В литературе содержится крайне мало информации, в том числе результатов использования статистических методов анализа, о долгосрочных результатах воздействия бедствий, столь же мало данных и о том, какие виды профилактического вмешательства могут быть наиболее эффективными, для кого и когда.

Последствия травматического опыта можно описывать *динамически*. Эффекты травматического опыта могут распространяться с течением времени из одной жизненной сферы в другую, от одного уровня к другому, от одного человека к другому, переходить от одного поколе-

ния к другому через множество посреднических процессов. Эти эффекты получили название прогрессивных, транзакционных или каскадных последствий. Нарушение адаптивного поведения в одной из областей функционирования может распространиться и на другие сферы поведения. В случае терроризма, войны или массового насилия преступники имеют очевидную цель распространить страх и ужас на большие группы людей. При этом косвенные участники событий переживают не меньшие потрясения, чем те, кого это непосредственно коснулось (Ениколопов, Лебедев, Бобосов, 2004; Тарабрина, Быховец, Ворона, 2009), что может иметь долгосрочные последствия для последующих поколений (Yehuda et al., 2005).

Позитивная адаптация, защитный эффект и устойчивость также потенциально могут распространяться как на отдельных лиц, так и целые поколения или группы населения (Masten & Cicchetti, 2010). Это подпитывает интерес исследователей к стратегиям профилактики и вмешательства, направленным на достижение позитивного каскадного эффекта для того, чтобы подготовить и защитить отдельные лица и сообщества не только в ближайшее время, но и в долгосрочной перспективе (Patterson et al., 2010).

### «Тренировочные воздействия»: за и против

По мнению ряда исследователей, предыдущий травматический опыт обуславливает лучшую реакцию на последующий такой опыт (по аналогии с «прививкой» и процессом создания антител в результате вакцинации), поскольку организм выработал защитный эффект адаптации к легкому или умеренному воздействию. По мнению других, травматический опыт вызывает худшую реакцию, повышает уязвимость субъекта (модель увеличения чувствительности, сенсбилизации). Как указывает Г. Боанно, на сегодня есть ограниченное число предполагаемых доказательств той и другой гипотезы, в то время как ретроспективные данные свидетельствуют о смешанном эффекте как текущих симптомов у субъекта, так и прошлого опыта переживания травмы (Bonanno et al., 2010).

Если следовать аналогии с «прививкой», то необходимо обеспечить оптимальное количество мер, направленных на создание потенциала устойчивости и адаптивного ответа, чтобы избежать

Эффекты травматического опыта могут распространяться с течением времени из одной жизненной сферы в другую, от одного уровня к другому, от одного человека к другому, переходить от одного поколения к другому через множество посреднических процессов. Эти эффекты получили название прогрессивных, транзакционных или каскадных последствий

риска кризиса или истощения способности к устойчивости. Но у сторонников «прививок», результатом которых станет якобы возросший уровень адаптивности и устойчивости к последующим массовым бедствиям, есть немало противников. Они утверждают, что используя эти «тренировочные воздействия» удастся достигнуть прямо противоположного – появится искусственно вызванная уязвимость к последующему травматическому воздействию. Аргументами служат эффект накопления травм (кумулятивный эффект) и примеры усиления чувствительности к последующему травматическому воздействию, проявляющейся, например, у детей на биологическом уровне в дисфункции гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, что приводит к повышению риска пост-

травмы имеют предыдущий опыт его переживания (Pervanidou, 2008). Последние достижения в области исследования биологических процессов, связанных с психотравмой, представляют, по мне-

нию зарубежных коллег, одно из перспективных направлений дальнейшей разработки проблемы.

### Проблема интеграции моделей и возможности культурно-исторического подхода

Трудность изучения проблемы психологических последствий серьезных массовых бедствий для подрастающего поколения, ее многоаспектность, о которой речь шла выше, в настоящее время обуславливает частичную разработанность и разнообразие исследовательских моделей, нередко встречающуюся противоречивость делаемых на их основе выводов. Уже само существующее многообразие подходов к пониманию травматическо-

Вероятность того, что система регуляции стресса может меняться в зависимости от времени, когда случилась травматическая ситуация, и ее продолжительности, дает основания считать, что дети, столкнувшиеся с травмой или попавшие в длительную стрессовую ситуацию в раннем возрасте, могут стать более уязвимыми к последующему стрессу

травматических стрессовых расстройств (ПТСР), навязчивых или не интегрированных воспоминаний о травмирующих событиях (Yehuda & Harvey, 1997).

Вероятность того, что система регуляции стресса может меняться в зависимости от времени, когда случилась травматическая ситуация, и ее продолжительности, дает основания считать, что дети, столкнувшиеся с травмой или попавшие в длительную стрессовую ситуацию в раннем возрасте, могут стать более уязвимыми к последующему стрессу. Возможно также, что нетипично низкий уровень кортизола у детей старшего возраста или взрослых после травматического события можно наблюдать среди лиц, ко-

го опыта и различных вызванных им расстройств требует систематического анализа. С нашей точки зрения, наиболее конструктивный тип анализа в данном случае – культурно-исторический анализ. В него будет включена также социология соответствующих знаний о травматическом опыте и его последствиях (в том числе психофизиологические знания), их культурология, уяснение социокультурной опосредованности клинико-психологических моделей и теоретических представлений (Бурлакова, Олешкевич, 2012; Парадигмы социологии знания, 2007; Порус, 2007).

Решение вопроса о том, как готовить детей к жизни в современном общест-

ве, неотъемлемой частью которого стала угроза социо-антропогенных катаклизмов, техногенных, природных и пр. бедствий, явственно требует более широкую интегративную платформу. Разработка культурно-исторического подхода к данной проблеме может выступить основанием для интеграции как выше-названных, так и прочих существующих теоретических взглядов, углубляя представления о предмете исследования. Например, в основе адаптации к массовым бедствиям лежит не только процесс психофизиологического приспособления к резко изменившимся обстоятельствам окружающей среды, но и процесс при-

что излишне опекаемые дети с присущей им конфигурацией Я, склонны к получению различных психических травм, в связи с этим возрастает риск возникновения и усугубления у них различного рода психических расстройств. Поэтому, при изучении влияния травматического события на психическое функционирование внимание психологов все чаще концентрируется на нарциссических чертах, которые в своих острых проявлениях являются предикторами ПТСР. Это было выявлено в одном из исследований у жителей Израиля после подверженности их событиям, связанным с войной – симптомы ПТСР наблюдались

и реабилитации пострадавших, современные исследователи и практики все чаще «бессознательно» возвращаются к идеям, сформулированным А. Адлером, нередко утрачивая и забывая их изначальный источник.

Высокий уровень опеки и иные вытекающие отсюда особенности отношения взрослых к ребенку являются культурно-исторически заданными нормами поведения в эпоху детоцентризма, характерного для западных обществ. Их образцы, с одной стороны, задаются культурой воспитания и образами ребенка в культуре, а с другой – определяются нормами психического развития самих детей. Культурно-исторические условия развития ребенка являются разными в различных культурах. Они отличаются также и в одной культуре, если учитывать существующие и развивающиеся в ней отдельные субкультуры.

Таким образом, с одной стороны, проблему устойчивости детей к внезапным стрессовым факторам можно определить в чисто психологических терминах как толерантность ребенка к фрустрации в целом. С другой стороны, психическая толерантность к фрустрации является культурно-историческим образованием, в своей основе она шаг за шагом формируется в культуре. Это значит, что существует принципиальная возможность управления становлением этой психической реальности в ходе воспитания и обучения детей в обществе, где явственно озвучена задача перехода к «целенаправленному проектированию и созданию необходимых условий развития и предвосхищающей компенсации социальных рисков развития детства» (Карабанова, 2010, С. 60).

Культурно-историческая психология возраст и гендер рассматривает как культурно-исторические образования (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.С. Кон и др.). Известно, что психологический возраст принципиально отличается от биологического, физического возраста. Кроме того, в разных культурах психологический возраст может определяться совершенно по-разному. Это же относится и к гендерным различиям. Становясь на точку зрения социального конструктивизма, можно сказать, что такие различия являются, прежде всего, культурными раз-

Разработка культурно-исторического подхода к данной проблеме может выступить основанием для интеграции как выше-названных, так и прочих существующих теоретических взглядов, углубляя представления о предмете исследования

способления «к себе», к своим внутренним переживаниям (их восприятие, переработка, оценивание). При этом важно, чтобы они не сковывали индивидуума, но способствовали организации его жизнедеятельности. Это сопряжено с деятельностью в поисках смысла происшедшего с привлечением других окружающих людей. В таком случае речь идет о постоянном задействовании неких культурных способностей, культурно-исторических смыслов, содержаний и механизмов, сопровождающих весь этот процесс. Можно сказать, что у ребенка и его социального окружения существует некоторая общепсихологическая готовность к культурному генезу, в соответствии с которой та или иная непредвиденная болезненная ситуация получает свое развитие в восприятии и последующей психологической переработке.

Одной из центральных особенностей психического развития ребенка, которая имеет непосредственное отношение к посттравматическим стрессовым расстройствам, является толерантность психики к фрустрации. Эту психическую особенность детей можно рассматривать также и с системной культурно-исторической точки зрения.

Поясним эту особенность психического развития ребенка, обращаясь к одному примеру. Так, многочисленные клинические наблюдения свидетельствуют,

и спустя месяц, и спустя 4 месяца (Bachar, Nadar, Shalev, 2005). Этот же результат нашел свое подтверждение и в более поздних исследованиях. Полученные данные демонстрируют, что уровень личностного функционирования, отображаемый, в том числе, посредством острой выраженности нарциссических черт, в сочетании с пережитым стрессом (а не собственно стресс как таковой), создают условия для развития ПТСР. Соответственно, одно из центральных значений для прогноза последствий массовых травм и восстановления после них имеет ранее сложившийся характер личности. В этом контексте особая роль принадлежит концепции избалованного ребенка А. Адлера, важной для понимания нарциссической личности (Олешкевич, 2016). Понятие «избалованный ребенок» в данном случае – это не просто констатация результата, это указание на процесс социальных взаимодействий, приводящий к формированию личности такого типа, на свойственные ей «повреждения Я», низкую толерантность к фрустрации и пр. (Олешкевич, 2016). Эти идеи представляются важными в контексте обсуждения актуальных вопросов, касающихся возможных профилактических вмешательств, времени, когда они должны начинаться и т.д. Отметим, что в пылу дискуссий о вопросах организации профилактических вмешательств

личиями, возникшими внутри культуры, и так их важно понимать и реконструировать. Это означает, что и толерантность к фрустрации (готовность адекватно реагировать на необычные и стрессовые ситуации в модусе позитивном и развивающем самого ребенка) является фактором культурно-историческим, а, значит, подверженным управлению и культурному «выращиванию» в соответствии с некоторым уровнем требований, ценностей, которые предъявляет современная культура к растущему человеку. Более того, можно ставить конкретные задачи по созданию психологически грамотной концентрации необходимых для «впитывания» идей, содержаний и навыков в ходе воспитания и обучения, нацеленных на преодоление различного рода фрустраций, способов реагирования в них, активной помощи себе и другим и соответствующих им ценностей. Их надо ставить на каждом возрастном этапе, начиная с детского сада, с учетом возможностей и особенностей развития ребенка. Например, можно ставить задачу воспитания у детей высокой толерантности к различным фрустрациям. Однако в данном случае эта стратегия принципиально отличается от вышеупомянутых «тренировочных воздействий», которые зачастую могут сами по себе провоцировать травматические расстройства, фиксировать детей на травматическом опыте и т.п. В противовес «тренировочным воздействиям» в данном случае подчеркивается возможность формирования такого психического образования, как толерантность к фрустрации, которая «извне» должна быть описана именно в культурно-исторических понятиях, а «изнутри» – представлять собой устойчивое психическое качество, отражать особенности личностной идентичности ребенка, способы реагирования, включающие в себя определенные характеристики эмпатии и пр.

Профилактические вмешательства с учетом реалий сегодняшней жизни могут начинаться задолго до того, как ребенок приходит в школу. Здесь важна единая ценностная установка родителей и воспитателей в отношении общего принципа жизнедеятельности, важно осмысленно отказаться от культивирования пассивности, изнеженности, избалованности, сверхзащищенности де-

тей, потакания им, поскольку именно эти действия резко снижают общий потенциал устойчивости к фрустрации любого типа. В дальнейшем важно не превращать профилактические вмешательства в чисто информационную подготовку, как это часто происходит на известных курсах по обеспечению безопасности жизнедеятельности. Цепочка «вхождение в ситуацию – обработка и разбор ситуации на уровне словесной модели – мышление» должна сопровождаться правильной расстановкой акцентов в обучении. Важно задействовать механизмы самосознания каждого участника, возможности личного преодоления, само-

Толерантность к фрустрации (готовность адекватно реагировать на необычные и стрессовые ситуации в модусе позитивном и развивающем самого ребенка) является фактором культурно-историческим, а, значит, подверженным управлению и культурному «выращиванию» в соответствии с некоторым уровнем требований, ценностей, которые предъявляет современная культура к растущему человеку

уважения и уверенности в себе («смог справиться»). Только в этом случае удастся уйти от риска прямого внушения страха, нагнетания опасностей и связанной с этим угрозы травматизации к концентрации внимания на развитии сбалансированной и действенной личностно-эмоциональной позиции в сложных условиях современной жизни.

Речь идет о последовательном и продуктивном формировании соответствующих идентификаций, активностей и ориентаций, которые органически включены в схемы развития самосознания ребенка. Это может стать психологической подготовкой такого типа, которая осуществляется не локально на материале отдельных видов травматического опыта, и выступает не в качестве временной «прививки», но встроена изначально в общий план организации развития ребенка. Этот план предполагает, что изнутри развития самосознания ребенка вырастает готовность и возможность испытания себя в различных непривычно-стрессовых ситуациях, потребность в преодолении различного рода трудностей, возникающих на пути развития индивидуальности, а также готовность к ответу в нестандартных ситуациях и к ответственности за свои поступки в целом. Нужно отметить, что в зарубежной науке развивается идея,

близкая по смыслу к изложенной в данной статье, в рамках концепции понимания современного детства (Зюнгер, Бюллер-Нидербергер, 2003).

Все обсуждаемые ранее исследования, затрагивающие различные аспекты влияния травматических событий на психику детей и подростков, несмотря на разный уровень их системности, все же так или иначе выполнены в рамках натуралистического подхода, касающегося как психологии, так и детства в целом. Мы полагаем, что культурно-исторический подход дает возможность более глубокой и системной диагностики травматизации детей в ситуации чрезвычайных событий и различно-

го рода бедствий. Этот подход также позволяет системно исследовать характер и особенности психотравматизации детей в определенном обществе, т.е. дает возможность поставить некоторый психологический диагноз обществу в целом и его концепции детства. Он предполагает систематический культурно-исторический анализ концепций различных возрастных групп в данном обществе, культурно-историческое понимание значимых сензитивных периодов детства данного сообщества, а также прогнозирование вероятностей психической травматизации детей в данном обществе (Карабанова, 2010). Это же относится и к возможности изучения толерантности к фрустрации у различных групп детей в данном обществе и его субкультурах, а также готовности этих групп детей выдерживать болезненно-стрессогенный опыт с минимальными потерями, без крайних разрушительных последствий. Можно предположить, что именно готовность ребенка противостоять травматическому опыту является своеобразным противоядием психической травматизации, поскольку последняя, как установил еще когда-то З. Фрейд, определяется именно внезапностью действия травматических факторов.

Культурно-исторический анализ в его прикладном применении к развитию ре-

Культурно-исторический подход может способствовать проектированию детства в значительной степени толерантного к возможностям психотравмирующих влияний, детства в контексте такой культурно-исторической психологии развития, которая включает в себя всевозможный стрессогенно-травматический опыт

бенка и к детству в целом может содействовать более точной диагностике характера травматизаций детского развития в современной культуре. С нашей точки

зрения, этот подход позволяет также системно организовывать помощь таким детям и их семьям. И, наконец, как уже говорилось, культурно-исторический подход

может способствовать проектированию детства в значительной степени толерантного к возможностям психотравмирующих влияний, детства в контексте такой культурно-исторической психологии развития, которая включает в себя всевозможный стрессогенно-травматический опыт, неизбежно сопровождающий современное общество, как внутренний фактор развития самосознания и индивидуальности человека.

## Литература:

- Бурлакова Н.С. Психодинамика передачи травматического опыта от поколения к поколению в контексте культурно-исторической клинической психологии [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 45 : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1241-burlakova45.html> – (дата обращения 10.12.2017)
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ. Школа Анны Фрейд. – Москва : Юрайт, 2016.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Уровни культурно-исторического анализа в клинической психологии // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 36–45.
- Гаспарян Х.В. Возрастно-психологические особенности переживания трудных жизненных событий (на примере армянских детей и подростков, переживших землетрясения и военные действия) : автореферат дисс. ... канд. психол. наук; [Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова]. – Москва, 2003.
- Ениколопов С.Н., Лебедев С.В., Бобосов Е.А. Влияние экстремального события на косвенных участников // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 73–81.
- Зинченко Ю.П., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Террористический акт как экстремальная ситуация в обществе рисков // Национальный психологический журнал – 2011. – № 2(6) – С. 98–111.
- Зюнгер Х., Бюлер-Нидербергер Д. От исследований социализации к социологии детства // Развитие личности. – 2003. – № 4. – С. 69–94.
- Карабанова О. А. Социальное конструирование детства // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 52–61.
- Олешкевич В.И. Психология, психотерапия и социальная педагогика А. Адлера. – Москва : Юрайт, 2016.
- Падун М.А. Регуляция эмоций и эмоциональная безопасность ребенка в семье // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 27–35. doi:10.17759/jmfr.2017060203
- Парадигмы социологии знания : хрестоматия / под общ. ред. В.Л. Шульца. – Москва : Наука, 2007.
- Портнова А.А. Типология посттравматического стрессового расстройства у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2005. – № 12. – С. 9–12.
- Порус В.Н. Как возможна «социальная эпистемология»? // Эпистемология и философия науки. – 2007. – Т. XIV. – № 4. – С. 39–42.
- Психология посттравматического стресса : практическое руководство. В 2 тт. / под ред. Н.В. Тарабриной. – Москва, 2007.
- Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шляпников В.Н. Психологические последствия террористического акта: опыт Беслана // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 15–25.
- Тарабрина Н.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) // Клиническая психология в 4 тт. : учебник / под ред. А.Б. Холмогоровой. Т. 2. Частная патопсихология. – Москва : Академия, 2012. – С. 229–266.
- Тарабрина Н.В., Быховцев Ю.В., Ворона О.А. Проблема психологического благополучия населения перед лицом террористической угрозы // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2009. – № 4. – С. 61–68.
- Тхостов А.Ш. Возможности и перспективы социальной патопсихологии. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №1. – С. 36–50.
- Юл У., Уильямс Р.М. Стратегия вмешательства при психических травмах, возникших вследствие масштабных катастроф // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д.А. Лейна, Э. Миллера. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 275–308.
- Vachar, E., Nadar, H., & Shalev, A.Y. (2005) Narcissistic vulnerability and the development of PTSD: A prospective study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 19 (3), 762–765. doi: 10.1097/01.nmd.0000185874.31672.a5
- Becker-Blease, K.A., Turner, H.A., Finkelhor, D. (2010) Disasters, victimization and children's mental health. *Child Development*, 81(4), 1040–1052. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01453.x
- Bonanno, G.A., Brewin, C.R., Kaniasty, K., & La Greca, A.M. (2010) Weighing the costs of disaster: consequences, risks, and resilience in individuals, families and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. doi: 10.1177/1529100610387086
- Catani, C., Gewirtz, A.H., Wieling, E., Schauer, E., Elbert, T., & Neuner, F. (2010) Tsunami, war, and cumulative risk in the lives of Sri Lankan school children. *Child Development*. 81(4), 1175–1190.
- Cicchetti, D. (2010) Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x

- Dybdahl, R. (2001) Children and mothers in war: an outcome study of a psychosocial intervention program. *Child Development*, 72(4), 1214–1230. doi: 10.1111/1467-8624.00343
- Furr, J.M., Comer, J.S., Edmunds, J.M., & Kendall, P.C. (2010) Disasters and youth: a meta-analytic examination of posttraumatic stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 765–780. doi: 10.1037/a0021482
- Garmez, N., & Rutter, M. (1985) Acute reactions to stress. In *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, ed. M. Rutter, & L. Hersov, 152–176. Oxford, UK: Blackwell Sci. 2nd ed.
- Gleser, G., Green, B., & Winget, C. (1981) Prolonged Psychological Effects of Disaster: A Study of Buffalo Creek. New York: Academic.
- Green, B.L., Grace, M.C., Vary, M.G., Kramer, T.L., Gleser, G.C., & Leonard, A.C. (1994) Children of disaster in the second decade: a 17-year follow-up of Buffalo Creek survivors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(1), 71–79. doi: 10.1097/00004583-199401000-00011
- Kronenberg, M.E., Hansel, T.C., Brennan, A.M., Lawrason, B., Osofsky, H.J., & Osofsky, J.D. (2010) Children of Katrina: lessons learned about post-disaster symptoms and recovery patterns. *Child Development*, 81(4), 1240–1258.
- La Greca A.M., & Silverman, W.K. (2009) Treatment and prevention of posttraumatic stress reactions in children and adolescents exposed to disasters and terrorism: What is the evidence? *Child Developmental Perspectives*, 3(1), 4–10.
- Laufer, A., & Solomon, Z. (2009) Gender, differences in PTSD in Israeli youth exposed to terror attacks. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(6), 959–976. doi: 10.1177/0886260508319367
- MacFarlane, A.C., & Van Hooff, M. (2009) Impact of child exposure to disaster on adult mental health: 20-year longitudinal follow-up study. *The British Journal of Psychiatry*, 19(5), 142–148. doi: 10.1192/bjp.bp.108.054270
- MacFarlane, A.C. (1987) Posttraumatic phenomenon in a longitudinal study of children following natural disaster. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(5), 764–769. doi: 10.1097/00004583-198709000-00025
- Masten, A.S., & Cicchetti, D. (2010) Editorial. Developmental cascades: part 1. Development and Psychopathology, 22 (Spec. Issue 3), 491–495.
- Masten, A.S., & Osofsky, J.D. (2010) Disasters and their impact on child development: introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x
- Masten, A.S. (2011) Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 141–154. doi: 10.1017/S0954579411000198
- Masten, A.S. (2012) Risk and resilience in development. In *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, ed. P.D. Zelazo. New York: Oxford Univ. Press.
- McDermott, B.M., Lee, E.M., Judd, M., & Gibbon, P. (2005) Posttraumatic stress disorder and general psychopathology in children and adolescents following a wildfire disaster. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(3), 137–143. doi: 10.1177/070674370505000302
- Norris, F.H., Friedman, M.J., Watson, P.J., Byrne, C.M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002) 60,000 disaster victims speak: part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65(3), 207–239.
- Otto, M.W., Henin, A., Hirshfeld-Becker, D.R., Pollack, M.H., Biederman, J., & Rosenbaum, J. (2007) Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(7), 888–902. doi: 10.1016/j.janxdis.2006.10.008
- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., & DeGarmo, D.S. (2010) Cascading effects following intervention. *Development and Psychopathology*, 22(4), 941–970. doi: 10.1017/S0954579410000568
- Perelygina E.B., Rikel A.M., Dontsov A.I. (2017). The subjective well-being of a person as a prism of personal and socio-psychological characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 185–194. doi: 10.11621/pir.2017.0416
- Pervanidou, P. (2008) Biology of post-traumatic stress disorder in childhood and adolescence. *Journal of Neuroendocrinology*, 20, 632–638. doi: 10.1111/j.1365-2826.2008.01701.x
- Qouta, S., Punamaki, R.-L., & El Sarraj, E. (2008) Child development and family mental health in war and military violence: the Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 310–321. doi: 10.1177/0165025408090973
- Terr, L.C. (1991) Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(8), 10–20.
- Yehuda, R., Engel, S.M., Brand, S.R., Seckl, J., Marcus, S.M., & Berkowitz, G.S. (2005) Transgenerational effects of posttraumatic stress disorder in babies of mothers exposed to the World Trade Center attacks during pregnancy. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 90(7), 4115–4118. doi: 10.1210/jc.2005-0550
- Yehuda, R., & Harvey, P. (1997) Relevance of neuroendocrine alterations in PTSD to memory-related impairments of trauma survivors. In *Recollections of Trauma*. ed. D.J. Read, & S.D. Lindsay, 221–252. New York: Plenum.

## References:

- Bachar, E., Hadar, H., & Shalev, A.Y. (2005) Narcissistic vulnerability and the development of PTSD: A prospective study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 19 (3), 762–765. doi: 10.1097/01.nmd.0000185874.31672.a5
- Becker-Blease, K.A., Turner, H.A., Finkelhor, D. (2010) Disasters, victimization and children's mental health. *Child Development*, 81(4), 1040–1052. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01453.x
- Bonanno, G.A., Brewin, C.R., Kaniasty, K., & La Greca, A.M. (2010) Weighing the costs of disaster: consequences, risks, and resilience in individuals, families and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. doi: 10.1177/1529100610387086
- Bronfenbrenner, 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burlakova, N.S. (2016) Psychodynamics of transmission of traumatic experience from generation to generation in the context of cultural and historical clinical psychology. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 9(45). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1241-burlakova45.html> (accessed: 10.12.2017)

- Burlakova, N.S., & Oleshkevich, V.I. (2016) Child psychoanalysis. Anna Freud's School. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt, 284.
- Burlakova, N.S., & Oleshkevich, V.I. (2012) Levels of cultural historical analysis in clinical psychology. [Voprosy psikhologii], 6, 36–45.
- Catani, C., Gewirtz, A.H., Wieling, E., Schauer, E., Elbert, T., & Neuner, F. (2010) Tsunami, war, and cumulative risk in the lives of Sri Lankan school children. *Child Development*, 81(4), 1175–1190.
- Cicchetti, D. (2010) Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x
- Dybdahl, R. (2001) Children and mothers in war: an outcome study of a psychosocial intervention program. *Child Development*, 72(4), 1214–1230. doi: 10.1111/1467-8624.00343
- Enikolopov, S.N., Lebedev, S.V., & Bobosov, E.A. (2004) Influence of an extreme event on indirect participants. [Psikhologhesliy zhurnal], 25(6), 73–81.
- Furr, J.M., Comer, J.S., Edmunds, J.M., & Kendall, P.C. (2010) Disasters and youth: a meta-analytic examination of posttraumatic stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 765–780. doi: 10.1037/a0021482
- Garnezy, N., & Rutter, M. (1985) Acute reactions to stress. In *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, ed. M. Rutter, & L. Hersov, 152–176. Oxford, UK: Blackwell Sci. 2nd ed.
- Gasparyan, Kh.V. (2003) Age-based developmental psychological characteristics of individuals who experience difficult life events (based on the case of Armenian children and adolescents who survived earthquakes and military actions). Ph.D. in Psychology, thesis. [Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M.V. Lomonosova], Moscow.
- Gleser, G., Green, B., & Winget, C. (1981) Prolonged Psychological Effects of Disaster: A Study of Buffalo Creek. New York: Academic.
- Green, B.L., Grace, M.C., Vary, M.G., Kramer, T.L., Gleser, G.C., & Leonard, A.C. (1994) Children of disaster in the second decade: a 17-year follow-up of Buffalo Creek survivors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(1), 71–79. doi: 10.1097/00004583-199401000-00011
- Karabanova, O.A. (2010) Social construction of childhood. [Obrazovatel'naya politika], 5–6, 52–61.
- Kronenberg, M.E., Hansel, T.C., Brennan, A.M., Lawrason, B., Osofsky, H.J., & Osofsky, J.D. (2010) Children of Katrina: lessons learned about post-disaster symptoms and recovery patterns. *Child Development*, 81(4), 1240–1258.
- La Greca A.M., & Silverman, W.K. (2009) Treatment and prevention of posttraumatic stress reactions in children and adolescents exposed to disasters and terrorism: What is the evidence? *Child Developmental Perspectives*, 3(1), 4–10.
- Laufer, A., & Solomon, Z. (2009) Gender, differences in PTSD in Israeli youth exposed to terror attacks. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(6), 959–976. doi: 10.1177/0886260508319367
- MacFarlane, A.C., & Van Hooff, M. (2009) Impact of child exposure to disaster on adult mental health: 20-year longitudinal follow-up study. *The British Journal of Psychiatry*, 19(5), 142–148. doi: 10.1192/bjp.bp.108.054270
- MacFarlane, A.C. (1987) Posttraumatic phenomenon in a longitudinal study of children following natural disaster. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(5), 764–769. doi: 10.1097/00004583-198709000-00025
- Masten, A.S., & Cicchetti, D. (2010) Editorial. Developmental cascades: part 1. *Development and Psychopathology*, 22 (Spec. Issue 3), 491–495.
- Masten, A.S., & Osofsky, J.D. (2010) Disasters and their impact on child development: introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x
- Masten, A.S. (2011) Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 141–154. doi: 10.1017/S0954579411000198
- Masten, A.S. (2012) Risk and resilience in development. In *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, ed. P.D. Zelazo. New York: Oxford Univ. Press.
- McDermott, B.M., Lee, E.M., Judd, M., & Gibbon, P. (2005) Posttraumatic stress disorder and general psychopathology in children and adolescents following a wildfire disaster. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(3), 137–143. doi: 10.1177/070674370505000302
- Norris, F.H., Friedman, M.J., Watson, P.J., Byrne, C.M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002) 60,000 disaster victims speak: part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65(3), 207–239.
- Oleshkevich, V.I. (2016) Psychology, psychotherapy and social pedagogy of A. Adler. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt.
- Otto, M.W., Henin, A., Hirshfeld-Becker, D.R., Pollack, M.H., Biederman, J., & Rosenbaum, J. (2007) Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(7), 888–902. doi: 10.1016/j.janxdis.2006.10.008
- Padun, M.A. (2017) Regulation of emotions and emotional safety in the child in the family [Sovremennaja zarubezhnaja psihologija], 6(2), 27–35. doi: 10.17759/jmfp.2017060203
- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., & DeGarmo, D.S. (2010) Cascading effects following intervention. *Development and Psychopathology*, 22(4), 941–970. doi: 10.1017/S0954579410000568
- Perelygina E.B., Rikel A.M., Dontsov A.I. (2017). The subjective well-being of a person as a prism of personal and socio-psychological characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 185–194. doi: 10.11621/pir.2017.0416
- Pervanidou, P. (2008) Biology of post-traumatic stress disorder in childhood and adolescence. *Journal of Neuroendocrinology*, 20, 632–638. doi: 10.1111/j.1365-2826.2008.01701.x
- Portnova, A.A. (2005) Typology of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. [Zhurnal Nevrologii i Psikiatrii], 12, 9–12.
- Porus, V.N. (2007) How can “social epistemology” be possible? [Epistemologiya i filosofiya nauki]. Vol. XIV(4), 39–42.
- Qouta, S., Punamaki, R.-L., & El Sarraj, E. (2008) Child development and family mental health in war and military violence: the Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 310–321. doi: 10.1177/0165025408090973
- Schultz, V.L. (Ed.) (2007) Paradigms of knowledge sociology: reader. Moscow, Nauka.

- Tarabrina, N.V. (Ed.) (2007) Psychology of post-traumatic stress. A practical guide: in 2 vols. Moscow.
- Soldatova, G.U., Shaigerova, L.A., & Shlyapnikov, V.N. (2008) Psychological consequences of the terrorist act: the experience of Beslan [*Psikhologicheskii zhurnal*], 29, 15–25.
- Tarabrina, N.V. (2012) Post-traumatic stress disorder (PTSD). [Klinicheskaya psihologiya]. Textbook for students of higher education. In 4 vols. Vol.2. Private psychopathology. Moscow, Izdatel'skiy Tsentr «Akademiya», 229–266.
- Tarabrina, N.V., Bykhovets, Yu.V., & Vorona, O.A. (2009) The issue of psychological well-being of the population in the face of a terrorist threat. [*Uchenye zapiski ZabGU*]. Series: Philosophy, sociology, culturology, social work, 4, 61–68.
- Terr, L.C. (1991) Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 14(8), 10–20.
- Tkhostov, A.Sh. (2017) Possibilities and prospects of social psychopathology. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology, 1, 36–50.
- Yehuda, R., Engel, S.M., Brand, S.R., Seckl, J., Marcus, S.M., & Berkowitz, G.S. (2005) Transgenerational effects of posttraumatic stress disorder in babies of mothers exposed to the World Trade Center attacks during pregnancy. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 90(7), 4115–4118. doi: 10.1210/jc.2005-0550
- Yehuda, R., & Harvey, P. (1997) Relevance of neuroendocrine alterations in PTSD to memory-related impairments of trauma survivors. In *Recollections of Trauma*. ed. D.J. Read, & S.D. Lindsay, 221–252. New York: Plenum.
- Yul, U., & Uilyame, P.M. (2001) The intervention strategy for mental trauma caused by large-scale disasters. [*Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya*]. St. Petersburg, Piter, 275–308.
- Zinchenko, Yu.P., Soldatova, G.U., & Shaigerova, L.A. (2011) Terrorist act as an extreme situation in a society of risks. *National psychological journal*, 2, 98–111.
- Zünker, H., & Buhler-Niederberger, D. (2003) From the studies of socialization to the sociology of childhood. [*Razvitie lichnosti*], 4, 69–94.

# Экспериментальная программа оптимизации процесса развития мотивации родительства

Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, Е.В. Князева

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Россия

Поступила 11 июля 2017/ Принята к публикации: 20 декабря 2017

## Pilot program for optimizing parenting motivation

Lydia E. Semenova, Tatyana A. Serebryakova\*, Elena V. Knyazeva

Novgorod state pedagogical University K. Minin Nizhny Novgorod, Russia

\* Corresponding author E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Received July 11, 2017 / Accepted for publication: December 20, 2017

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Интерес к детству как периоду жизни человека и к детям как полноправным членам общества обусловлен негативными трансформациями социокультурной ситуации развития нашего общества, которые мы наблюдаем с 70–80-х годов XX столетия и по сегодняшний день.

**Цель.** публикации – описание экспериментальной программы изучения и оптимизации мотивации родительства как личного образования. В качестве основной гипотезы нашего исследования мы формулируем предположение об объективной зависимости мотивации родительства от системы ценностных ориентаций и установок субъекта, в том числе осознанной потребности в воспитании детей.

**Описание хода исследования.** Первым этапом исследования стал анализ работ зарубежных и отечественных ученых в области психологии родительства, позволивший сформулировать гипотезу исследования и спроектировать программу его экспериментальной части. Второй этап – реализация программы экспериментального исследования. Респондентами в данном исследовании выступили юноши и девушки в возрасте от 16 до 22 лет.

**Результаты исследования.** Количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных, осуществленный на третьем этапе исследования, показал, что ценность семьи в качестве важнейшей назвали 73% респондентов. Центральным же мотивом рождения ребенка для большинства респондентов (84%) является получение от малыша любви.

**Выводы.** Проведенное исследование показало, что у девушек и юношей, принявших в нем участие, мотивация родительства сформирована. Подтвердились и гипотезы об отличительных особенностях мотивации родительства на этапах ранней и поздней юности, а также гипотеза о гендерной специфике мотивации родительства. Вместе с тем, осуществленный нами качественный анализ полученных экспериментальных данных свидетельствует о максимальной выраженности эмоционального компонента мотивации родительства. Когнитивный же компонент, объективно обуславливающий устойчивость мотивации, выражен слабо. Для развития мотивации родительства как личного образования нами была разработана развивающая программа, направленная на гармонизацию процесса развития как эмоционального, так и когнитивного компонента мотивации родительства.

**Ключевые слова:** детство, психология родительства, родительство как социокультурный феномен, мотивация родительства.

**Background.** The interest in childhood as a period of human life and in children as members of society is determined by negative transformations of the sociocultural development observed in the period starting with 70–80s of the 20th century to the present day.

**The Objective** of the paper is to describe the pilot research for optimizing parenting motivation as part of personal education. The basic hypothesis of the research is the assumption about the objective dependence of parenting motivation on the system of value orientations and attitudes of the subject, including the perceived necessity for the child upbringing.

**Progress Report.** The first stage of the research includes the analysis of foreign and domestic scientists' works of in the field of psychology of parenting, which allowed to shape the research hypothesis and to design the experimental part. The second stage is the implementation of the experimental research program. Respondents of the research were represented by males and females aged 16 to 22 years.

**Research Results.** The quantitative and qualitative analysis of the experimental data carried out at the third stage showed that 73 per cent of the respondents pointed to the family as the most important value. The central motivation for child birth in the majority of respondents (84 per cent) is receiving baby love.

**Conclusion.** The conducted research showed that parenting motivation is well-developed in the respondents. The hypothesis about the distinctive features of parenting motivation at the stages of early and late adolescence, and also the hypothesis of the gender specificity of parenting motivation have also been confirmed. Similarly, the qualitative analysis of the experimental data that has been performed in the research reveals the maximum intensity of the emotional component of parenting motivation. The cognitive component that objectively determines the stability of motivation is weakly expressed. To develop the parenting motivation as part of personal education the program aimed at harmonizing the development process of both emotional and cognitive component of parenting motivation was organized.

**Keywords:** childhood, parenting psychology, parenthood as a sociocultural phenomenon, parenting motivation, Decade of Childhood.

29 мая 2017 года Указом Президента Российской Федерации № 240 период с 2018 по 2017 годы объявляется Десятилетием детства. Более того, в данном документе отмечается, что он является не чем иным, как логическим продолжением тех начинаний, которые наблюдались в области государственной политики в сфере защиты детства в 2012–2017 годы, период, когда в нашей стране реализуется Национальная стратегия действия в интересах детей.

Случаен ли такой пристальный интерес к проблемам детей и детства на государственном уровне? На наш взгляд, ответ на этот вопрос должен быть однозначным: этот интерес к детству как периоду жизни человека и к детям как полноправным членам общества не случаен. Он объективно обусловлен теми негативными трансформациями социокультурной ситуации развития нашего общества, которые мы наблюдаем

с 70–80-х годов XX столетия и по сегодняшний день.

Одной из трансформаций, типичных для современности, является кардинальное изменение системы ценностей и, как следствие, смена ценностных ориентаций и духовно-нравственных установок, которые на протяжении не одного столетия обуславливали гармонию человека с окружающим его миром и с самим собой. Наши современники вряд ли могут сказать, что они пребывают в гармонии с собой и окружающим. Постоянные физические, психологические и эмоциональные перегрузки, необходимость все время перестраиваться, адаптироваться к новым условиям и сопряженные с этим стрессы усложняют жизнь современного человека. Все это не может не сказаться негативно на личностных характеристиках людей. Человек стал жестче, агрессивнее. Преобладание эмоций отрицательной модальности над эмоция-

ми положительными нередко рассматривается как норма и поощряется. Результатом этого – обездушивание человека, которое, как считает В.А. Кутырев (Кутырев, 1999), коррелирует с его обескультуриванием.

Глобальные технократические, технологические, техногенные изменения, происходящие в нашей жизни, утилитарно-прагматический взгляд человека на все то, что его окружает, приводят к утрате прежних ценностных норм и ориентиров. Одной из таких ценностей, которая современными людьми оказалась практически утраченной, является ценность брака, семьи и, что с нашей точки зрения является самым ужасным, ценность рождения детей. В современном социуме превалируют семьи, имеющие максимум двух детей.

Обратившись к изучению проблемы мотивации родительства, мы пришли к заключению, что детям и детству во все времена уделялось самое пристальное внимание, а к их проблемам обращаются самые разные мыслители и ученые.

Римский поэт I века Децим Юний Ювенал в одном из своих произведений писал: «Детству следует оказывать величайшее уважение»; «Глушцов глупей, слепцов слепей. Те, кто не воспитал детей», – читаем мы в стихотворении немецкого поэта XV века Себастиана Бранта; «Ах, чем бы мир для нас вдруг стал, когда б в нем не было детей ...», – задается вопросом Великая императрица Александра Федоровна; «Именно с детей начинается СЕМЬЯ ...», – утверждает русский публицист, писатель, философ, педагог XIX столетия А.И. Герцен.

Так почему же мы не следуем этим «заповедям» жизни и вековой мудрости?

Почему многие люди, даже находясь в браке, считают детей лишними в своей жизни? Ответ на этот вопрос мы попытались найти, прежде всего, в трудах ученых, посвященных проблеме родительства (С.П. Акутиной, А.Г. Вишневецкого, Е.М. Гурко, С.В. Захарова, Р.В. Овчаровой, Г.Г. Филипповой и т.д.).

Проанализировав подходы ученых к определению понятия «родительство» (С.П. Акутиной, Н.В. Кисельниковой, И.С. Кона, Р.В. Овчаровой и др.), за основу нашего исследования мы взяли определение, предложенное М.О. Ермихиной,



**Татьяна Александровна Серебрякова** –

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина

E-mail: e-serebrya@yandex.ru

<https://www.mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/serebryakova-tat-yana-aleksandrovna>



**Лидия Эдуардовна Семенова** –

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина

E-mail: verunchka08@list.ru

<https://www.mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/semenova-lidiya-eduardovna>



**Елена Викторовна Князева** –

студент 4 курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина

E-mail: lena\_knyazeva\_97@mail.ru

с точки зрения которой, родительство – это осознание духовного единства с партнером по отношению к своим или приемным детям, представляющее собой интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, позиций, родительской ответственности и стиля воспитания (Ермихина, 2004).

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что родительство предполагает обладание системой ценностей, в том числе духовных и нравственных, которые непосредственно связаны с духовностью и нравственностью личности, ее стремлением, устойчивой потребностью «отдавать», «растрчивать», «дарить» себя, свои эмоции, а не только брать!

Подтверждение этого вывода мы находим в работах В.Г. Асеева, Л.И. Божович, В.И. Ковалева и некоторых других ученых, которые констатируют отсутствие у современных людей потребности стать родителями. Особую озабоченность у современных ученых вызывает молодое поколение, которое, как объективно показано в исследованиях В.Н. Архангельского, Е.И. Захаровой, Ж.В. Черновой и др., не испытывает потребности в реализации роли матери или отца, стремясь все свои усилия сконцентрировать, в первую очередь, на актуализации стремления к профессиональной самореализации. Исследователи констатируют достаточно низкий уровень развития мотивационной сферы современных юношей и девушек в плане построения реальных семейных отношений, низкий уровень (или даже полное отсутствие) у них мотивации на семейную жизнь и воспитание детей. Причиной данного негативного факта, на наш взгляд, является отсутствие целенаправленной работы по формированию у подрастающего поколения устойчивой мотивации на заключение брака, создание семьи и появление детей.

Вместе с тем, как отмечает О.В. Бубновская (Бубновская, 2014), юность, – это период личностного самоопределения, возрастной этап, когда оформляются дальнейшие перспективы жизни и деятельности, в том числе и перспективы создания семьи и рождения детей.

Изучение психологических особенностей мотивации родительства на этапе юношеского возраста, а также разработку развивающей программы, направленной на оптимизацию мотивации родительства на данном возрастном этапе, мы и определили для себя в качестве целевых ориентиров своего исследования.

Исследователи констатируют достаточно низкий уровень развития мотивационной сферы современных юношей и девушек в плане построения реальных семейных отношений, низкий уровень (или даже полное отсутствие) у них мотивации на семейную жизнь и воспитание детей

Как основную гипотезу нашего исследования мы формулируем предположение об объективной зависимости мотивации родительства от сформированной у юношей и девушек системы ценностных ориентаций, установок, а также осознанной потребности в воспитании детей.

В качестве дополнительных гипотез, ориентированных на изучение именно специфики мотивации родительства на этапе юношества мы выдвинули следующие предположения:

Изучение психологических особенностей мотивации родительства на этапе юношеского возраста, а также разработку развивающей программы, направленной на оптимизацию мотивации родительства на данном возрастном этапе, мы и определили для себя в качестве целевых ориентиров своего исследования

1. Формирование мотивации родительства на этапах ранней и поздней юности будет иметь свои специфические особенности, объективно обусловленные, в первую очередь, отличительными характеристиками данных возрастных периодов. На этапе ранней юности мировоззрение лишь начинает оформляться, человек активно ищет смысл своей жизни. В период поздней юности человек более отчетливо видит свое место в мире, ему свойственна определенная стабильность в профессиональной сфере, что способствует «высвобождению» им потенциальных сил для утверждения себя в плане реализации уже других ролей, в том числе и роли семьянина и родителя;
2. Мотивация родительства имеет гендерную специфику. Наибольшую ценность родительство представляет для девушек, что объективно обусловлено физиологическими трансформациями, проис-

ходящими в их организме: он готов к рождению детей.

Опираясь на сформулированные нами цель и гипотезы, мы организовали исследование, в котором приняли участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 22 лет, из них – 50% учащиеся старших классов школы и 50% – студенты вуза.

В программу данного экспериментального исследования нами были включены методика М. Рокича, направленная на изучение ценностных ориентаций личности, методики «Роли моего будущего ребенка» и «Моя будущая родительская роль» (авторы Е.Н. Васильева, А.В. Орлов), проективная методика «Мой малыш» (модификация проективной методики «Рисунок моей семьи» Л. Кормана, Р. Бернса, С. Кауфмана, А.И. Захарова, В.В. Столина).

Анализ данных, полученных после реализации этих методик, показал следующее: – ценность семьи в качестве важнейшей назвали 73% респондентов, а именно, 67% респондентов, относящихся к периоду ранней юности, и 80% респондентов периода поздней юности. При этом ценность семьи как значимую в основном выделяют респонденты женского пола (85%). Респонденты же мужского пола семье как ценности отдают лишь 3 и 4 места. Центральным мотивом рождения ребенка для большинства респондентов (84%) является получение от него любви в будущем. При этом, если 74% респондентов в возрасте ранней юности как предпочтение отмечают то, что ребенок дает возможность чувствовать себя уверенно, гордиться собой, то 67% респондентов периода поздней юности указывают на желание получить от ребенка помощь, поддержку;

- результаты реализации методики М. Рокича, направленной на изучение ценностных ориентаций личности, показали, что ценность семьи в качестве важнейшей назвали 73% респондентов, а именно, 67% респондентов, относящихся к периоду ранней юности, и 80% респондентов периода поздней юности. При этом ценность семьи как значимую в основном выделяют респонденты женского пола (85%). Респонденты же мужского пола семье как ценности отдают лишь 3 и 4 места;
- анализ данных, полученных нами после реализации методик «Роли моего будущего ребенка» и «Моя будущая родительская роль» (авторы Е.Н. Васильева, А.В. Орлов), показал, что центральным мотивом рождения ребенка для большинства респондентов (84%) является получение от него любви в будущем. При этом, если 74% респондентов периода ранней юности как предпочтение отмечают, что ребенок дает возможность чувствовать себя уверенно, гордиться собой, то 67% респондентов периода поздней юности указывают на желание получить от ребенка помощь, поддержку;

татов в спорте, либо как очень маленьких детей, находящихся в коляске. Это может свидетельствовать о том, что юноши, с одной стороны, испытывают по отношению к ребенку тревожность, а с другой, – потребность самоутвердиться, гордиться собой через достижения своего будущего ребенка. В рисунках девушек отразилось, что они более мотивированы на появление детей и выполнение роли матери (Серебрякова, Князева, 2016).

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что у тех девушек и юношей, которые приняли участие в экспериментальном исследовании, мотивация родительства определенным образом сформирована (то есть, наши гипотезы подтвердились). Однако качественный анализ свидетельствует о том, что более выраженным является эмоциональный компонент мотивации родительства. Когнитивный же компонент проявляется слабо, что не позволяет говорить о максимальной устойчивости данного феномена.

В целях развития, совершенствования мотивации родительства как личностного образования, нами была разработана развивающая программа, состоящая из

Проведенное нами исследование показало, что у тех девушек и юношей, которые приняли участие в экспериментальном исследовании, мотивация родительства определенным образом сформирована (то есть, наши гипотезы подтвердились). Однако качественный анализ свидетельствует о том, что более выраженным является эмоциональный компонент мотивации родительства. Когнитивный же компонент проявляется слабо, что не позволяет говорить о максимальной устойчивости данного феномена.

- реализация же проективной методики «Мой малыш» (модификация проективной методики «Рисунок моей семьи» Л. Кормана, Р. Бернса, С. Кауфмана, А.И. Захарова, В.В. Столина) показывает, что респонденты периода ранней юности отразили в своих рисунках незначительную роль ребенка в их жизни на данный момент времени. Представители поздней юности подчеркнули значимость детей в ближайшей перспективе. Интересные, с нашей точки зрения, результаты исследования и с позиции их гендерного анализа. Представители мужского пола рисовали своих будущих детей либо как людей, достигших высоких резуль-

цикла занятий, ориентированных на решение следующих задач:

- формирование системы знаний о феномене «родительство» (его типы, структурные компоненты, этнокультурные особенности и др.);
- развитие представлений об ответственном родителе (в том числе, о правах субъектов детско-родительских отношений);
- формирование способности к планированию семьи и родителю как личностного образования.

Темы, предлагаемые нами слушателям:

1. Семья как малая социальная группа. В рамках данной темы участникам программы даются знания о подходах

к определению понятия «семья», ее типах и функциях.

2. Родительство как общественный институт. В рамках данной темы участникам программы предлагается информация следующего содержания: подходы к определению термина «родительство», типы и структура родительства, этнокультурные особенности отношения к детям и их воспитанию.
  3. Ответственное родительство – залог успешного воспитания. Данная тема предусматривает ознакомление слушателей с основными, законодательно утвержденными правами как родителей, так и детей, что, с нашей точки зрения, необходимо для формирования понимания самого феномена «ответственное родительство». Изучение данной темы мы предлагаем проводить в рамках двух занятий:
    - первое занятие отводится для ознакомления с законодательными актами, раскрывающими права детей и их родителей,
    - второе занятие ориентировано на формирование у слушателей понимания сущностных особенностей, специфики ответственного родительства.
  4. Детско-родительские роли или что от каждого из нас ждать? Данная тема ориентирована на ознакомление слушателей с особенностями сущности детских и родительских ролей. В рамках практического занятия слушатели узнают об особенностях самоанализа и о диагностике систем ожиданий, связанных как с поведением и проявлениями своих будущих детей, так и своего собственного поведения как родителя.
  5. Счастливая семья – одна из важнейших целей будущего. Данная тема ориентирована на обобщение полученной информации и проектирование модели собственной будущей полноценной семьи. В рамках заключительного занятия участникам программы предлагается написать эссе, отражающее те изменения в отношении к родителю, которые произошли у них в результате участия в данной программе.
- В целях конкретизации описанной нами выше программы по развитию мотивации родительства мы приводим под-

робный план-проспект первой темы «Семья как малая социальная группа».

**Цель** работы в рамках данной темы – дать участникам программы знания о понятии «семья», ее типах и функциях.

**В** целях реализации данной темы, нами спроектированы две содержательные линии работы с участниками развивающей программы: теоретический информационный блок и практическая деятельность.

Теоретический информационный блок предполагает:

1. Рассмотрение подходов к определению понятия «семья»:

- социологический подход, согласно которому под семьей понимается «группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми» (Гидденс, 1999; С. 275);
- правовой подход, с точки зрения которого, семья – это «круг лиц, связанных личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями, вытекающими из брака, родства, усыновления» (исследования В.И. Гуреева, А.П. Ромашко, Большой юридический словарь, 2009, С. 494);
- генеалогический подход, сторонники которого под семьей предлагают понимать «совокупность людей, связанных кровным родством или свойством» (труды С.И. Голода, Werneck, 2000, С. 10);
- психологический подход, трактующий семью как «совокупность индивидов, удовлетворяющую четырем критериям: Психическая, духовная и эмоциональная близость ее членов; Пространственная и временная ограниченность; Закрытость, межличностная интимность; Длительность отношений, ответственность друг за друга, обязанность друг перед другом» (исследования К. Шнеевинда, Werneck, 2000, С. 10–11).

2. Рассмотрение подходов к типологии семьи:

- историографический подход к развитию семьи (матриархальная, групповая, парная, патриархальная, многогамная);
- типология С.И. Голода, основанная на анализе приоритетной значимо-

сти полюсов двух семейных осей (муж-жена; родители-дети);

- на основе анализа структуры семьи и представленных в ней типов родства (нуклеарная, расширенная, неполная, смешанная).

### Содержание практической деятельности

1. В рамках рассмотрения подходов к определению понятия «семья» нами предусмотрена следующая практическая деятельность:

- участникам программы предлагается письменно фиксировать основные идеи, раскрывающие сущность понятия «семья»;
- на основе зафиксированных базовых идей каждый участник программы формирует свое собственное определение понятия «семья»
- участникам программы предлагается разделить на подгруппы по 3–4 человека, каждая подгруппа на основе обсуждения трактовок понятия «семья», сформулированных каждым участником, предлагает обобщенное понятие «семья» от своей группы (это может быть как подход, предложенный одним из членов подгруппы, так и абсолютно новое определение);
- участники программы по итогам работы подгрупп, обсуждают и анализируют предложенные определения понятия «семья» и еще раз формулируют максимально обобщенное определение данного понятия, включающее все частные идеи;
- в конце практической части занятия проводится рефлексия, в рамках которой участникам программы предлагается ответить на вопросы: легко ли было составить свое определение семьи, какие при этом испытывали сложности, с чем эти сложности были связаны?

2. Вторая часть теоретического информационного блока ориентирована на рассмотрение подходов к типологии семьи. В целях оптимизации процесса усвоения предлагаемой теоретической информации слушателям предлага-

- разделиться на 4 подгруппы. Каждой подгруппе выдается по одной карточке с наименованием одного типа семьи (согласно историческому подходу к ее типологии) и предлагается определить «плюсы» и «минусы» соответствующего типа семьи. После выполнения задания организуется общее обсуждение сформулированных точек зрения. Акцент делается на обсуждении тех проблем во взаимоотношениях членов семьи, которые возможны в рамках того или иного типа семьи;
- участникам зачитывается сказка Эльфики «Игры больших девочек». После того, как сказка прослушана, участники посредством коллективного обсуждения услышанного определяют, какой тип семьи продемонстрирован в данном повествовании;
- в конце занятия проводится рефлексия: участники программы на основе анализа всей информации, полученной в рамках данного занятия, изображают свою будущую семью. Демонстрируя свой рисунок (рисунки), рассказывают, что изобразили и почему.

**Из** содержания материала, предлагаемого участникам развивающей программы в рамках освоения первой темы, очевидно, что основным принципом, на основе которого нами предлагается строить всю работу по реализации содержательной составляющей программы, мы считаем принцип интеграции форм и методов работы со слушателями. При этом акцент делается на активной деятельности по восприятию и усвоению предлагаемой информации.

Подобным образом осуществляется деятельность в рамках изучения всех тем, предлагаемых участникам программы.

Реализация разработанного нами цикла занятий, ориентированных на оптимизацию процесса формирования мотивации родительства, – следующий шаг нашей экспериментальной деятельности. Вместе с тем, мы полагаем, что интеграция теоретического материала, который, с нашей точки зрения, просто необходим для оптимизации развития когнитивной составляющей мотивации родительства, с последу-

ющей его практической реализацией в рамках выполнения практических заданий, предполагающих трансформацию полученных знаний в практические умения (что и является самым

важным в формировании отношения к родительству), окажет позитивное влияние на развитие интересующего нас феномена. Другими словами, предлагаемая нами система работы по оп-

тимизации процесса формирования мотивации родительства является результативной и ее целесообразно использовать в практике работы с потенциальными родителями.

### Литература:

- Абрамова А.А. Культура родительства современности: основные противоречия и инновационные тенденции // Культура на рубеже эпох. Выпуск 7. – Москва : Редакционно-издательский комплекс МГТУ им. М. Шолохова, 2011. – 96 с.
- Акутина С.П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – С. 134–142.
- Асеев В.Г. Мотивация и формирование личности. – Москва, 1976. – 158 с.
- Багирова А.П. Мотивация родительского труда и регулирование установок на родительство населения Уральского региона : монография / А.П. Багирова, О.М. Шубат, А.И. Ворошилова, С.В. Витик, М.М. Пшеничникова, И.В. Полушкина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 271 с.
- Бакланова О.Э., Муханова Н.А. Личностные особенности и характер поведения супругов в семейных конфликтах // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 48–58.
- Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / ред. Д.И. Фельдштейн. – Москва : Изд-во МПСИ, 2001. – с. 349 – (Психологи Отечества).
- Большой юридический словарь / Под ред. А. Я. Сухарева. 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 494с.
- Бубновская О.В. Мотивационно-личностная сфера юности: возрастной и гендерный аспекты // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1 – С. 147–153.
- Васильева Е.Н., Щербаков А.В. Изменение уровня психологической готовности молодежи к родительству средствами тренинговой программы «Эффективное родительство» // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11(3). – С. 584–589.
- Васильева Е.Н., Щербаков А.В. Психологическая готовность к родительству. – Нижний Новгород : НИУ РАНХиГС, 2015. – 208 с.
- Вишневский А.Г. Избранные демографические труды. В 2 тт. – Москва : Наука, 2005.
- Гурко Е.М. Представления студенческой молодежи о браке // Актуальные проблемы семей в России / под ред. Т.А. Гурко. – Москва : Институт социологии РАН, 2006. – С. 200–210.
- Захаров С.В., Исаупова О.Г., Сакевич В.И. Браки и разводы. Рождаемость и воспроизводство населения // Население России 2009. – Москва, 2011. – С. 58–178.
- Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современных социокультурных условиях // Известия Южного федерального университета. – 2006. – Т. 56. – № 1. – С. 3–8.
- Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 168 с.
- Капустин С.А. Использование результатов исследования семей с детско-родительскими проблемами в практике психологического консультирования взрослых людей. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №1. – С. 79–95.
- Кисельникова Н.В., Куминская Е.А. Современное состояние психологического инструментария диагностики мотивации к родительству // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы международной научно-практической конференции. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 45 – 57.
- Кон И.С. Этнография родительства. – Москва : Высшая школа, 2001. – 199 с.
- Кутырев В.А. Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 64 – 65.
- Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
- Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен : учебное пособие. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
- Серебрякова Т.А., Князева Е.В. Программа изучения мотивации родительства в юношеском возрасте и результаты ее апробации // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2016. – № 4. – С. 83–89.
- Серебрякова Т.А., Фазлы Е.П. Экспериментальное изучение процесса развития ценностного отношения к семье и браку и у студентов вуза // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 6. – Ч. 1. – С. 199–204.
- Смирнова Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.
- Филиппова Г.Г. Психология материнства : учебное пособие. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
- Bowlby, I. (1973) Attachment and loss. V. I. N.Y.: Basic Books, 1969; V. II.
- Berns, B. & Hay, F. (Eds.) (1988) The Different Faces of Motherhood. N.J., L.
- Bowlby I. (1973) Attachment and loss. V. I. N.Y.: Basic Books, 1969; V. II.
- Chalmers, Beverly (1997) Pregnancy and parenthood: heaven or hell. South Africa.: Berv Publications, 356.
- Csermely, D., & Mainardi, D. (1981) Infant signals. *Behav.Hum.Infants.Proc. 1st workshop*. Int.Sch.Euthol.Behav.Hum.Inf. Erise, 22–27 Aug. 1981, N.Y.,

L., 1883, 1–19.

Emde, R.N. at all (Eds.) (1982) *The Development of attachment and affiliative systems*. N.Y., L., Plenum press, cop., XX.

Gochman, E.R.G. (1995) *Psychotherapy for mothers and infants: Interventions for dyads at risk*. Westport, US: Praeger Publ.

Grossman, M.L. (1975) Early child development in the context of mothering experiences. *Child Psychiatry and Hum. Devel*, 5(4), 216–223. doi: 10.1007/BF01433415

Hahn-Holbrook, J., Holt-Lunstad, J., Holbrook, C., Coyne, S.M., & Lawson, E.T. (2011) Maternal Defense: Breast Feeding Increases Aggression by Reducing Stress. *Psychological Science*, 22, 1288–1295. doi: 10.1177/0956797611420729

Lewis, J., & Kingsley, J. (1997) Lone Mothers in European Welfare Regimes. *Shifting Policy Logics*. London & Philadelphia, 214.

Lorenz, K. (1965) *Evolution and modification of behaviour*. Chicago.

Louis, G.Ph.D., & Margolis, E. (1987) *The motherhood report: how women feel about being mothers*. N.J.

Martin, S.A. (1993) Psychotherapy during pregnancy; opportunities and challengers. *Am. J. Psychol*, 47(4), 572–590.

Nicolson, N.A. (1991) Maternal behaviour in human and nonhuman primates. *Understanding behaviour: what primates studies tell us about human behaviour*. N.Y.

Papalia, Diane E., & Wendkos, Sally Olds. (1990) *A child world infancy through adolescence*.

Phoenix, A., Woollett, A., Lloyd, E. (Eds.) (1991) *Motherhood: meanings, practices and ideologies*. Gender and psychology. L.

Pryse, C.R., Martin, R.D., & Skuse, D. (Eds.) (1995) *Motherhood in human and nonhuman primates: biological determinants*. Swid.,Basel.

Shereshefsky, P.M. & Yarrow, L.J. (Eds.) (1973) *Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adaptation*. N.J.

Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/pir.2016.0409

Verny, T. (Eds.) (1987) *Pre- and Perinatal Psychology: an Introduction*. N.J.

Werneck, H., & Werneck-Rohrer, S. (2000) *Psychologie der Familie*. Wien, WUV, 355.

## References:

Abramova, A.A. (2011) Culture of modern parenthood: the main contradictions and innovative tendencies. [*Kul'tura na rubezhe epokh*], 7. Moscow, Redaktsionno-izdatel'skiy kompleks MGGU im. M. Sholokhova, 96.

Akutina, S.P. (2009) Developing perceived parenthood in high school students as a spiritual and moral imperative. [*Izvestiya Vysshikh Uchebnykh Institut. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*], 1, 134–142.

Aseev, V.G. (1976) *Motivation and formation of personality*. Moscow, 158.

Bowlby, I. (1973) *Attachment and loss*. V. I. N.Y.: Basic Books, 1969; V. II.

Bagirova, A.P. (2014) *Motivation of parental labor and regulation of attitudes toward the parenthood of the population of the Urals region: monograph*. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo Universiteta, 271.

Baklanov, O.E., & Mukhanova, N.A. (2011) Personal features and character of behavior of spouses in family conflicts. [*Psikhologicheskii zhurnal*], 32(2), 48–58.

Berns, B. & Hay, F. (Eds.) (1988) *The Different Faces of Motherhood*. N.J., L.

Bozhovich, L.I. (2001) *Issues of personality development: selected psychological works*. Moscow, Izdatel'stvo MPSI, (Psychologists of the Fatherland), 349.

Bowlby I. (1973) *Attachment and loss*. V. I. N.Y.: Basic Books, 1969; V. II.

Bubnovskaya, O.V. (2014) Motivational personal sphere of youth: age and gender aspects. [*Fundamental'nye issledovaniya*], 1, 147–153.

Chalmers, Beverly (1997) *Pregnancy and parenthood: heaven or hell*. South Africa.: Berv Publications, 356.

Csermely, D., & Mainardi, D. (1981) Infant signals. *Behav.Hum.Infants.Proc.1st workshop*. Int.Sch.Euthol.Behav.Hum.Inf. Erise, 22–27 Aug. 1981, N.Y., L., 1883, 1–19.

Emde, R.N. at all (Eds.) (1982) *The Development of attachment and affiliative systems*. N.Y., L., Plenum press, cop., XX.

Filippova, G.G. (2002) *Maternity Psychology: Training Manual*. Moscow: Izdatel'stvo instituta of psikhoterapii, 240.

Ermikhina, M.O. (2004) *Developing perceived parenthood on the basis of subjective psychological factors*: Ph.D. in Psychology, Thesis. Kazan, 168.

Gochman, E.R.G. (1995) *Psychotherapy for mothers and infants: Interventions for dyads at risk*. Westport, US: Praeger Publ.

Grossman, M.L. (1975) Early child development in the context of mothering experiences. *Child Psychiatry and Hum. Devel*, 5(4), 216–223. doi: 10.1007/BF01433415

Gurko, E.M. (2006) Representations of student youth about marriage. [*Aktual'nye problemy semey v Rossii*], Moscow: Institute Sotsiologii RAN, 200–210.

Hahn-Holbrook, J., Holt-Lunstad, J., Holbrook, C., Coyne, S.M., & Lawson, E.T. (2011) Maternal Defense: Breast Feeding Increases Aggression by Reducing Stress. *Psychological Science*, 22, 1288–1295. doi: 10.1177/0956797611420729

Kapustin, S.A. (2016) Using the results of families with child-parental research in the practice of psychological counseling for adults. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology. 1, 79–95.

Kiselnikova, N.V., & Kuminskaya, E.A. (2015) The current state of the psychological toolkit for diagnosing parenting motivation [*Sotsiokul'turnye i psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*]. Tula, Tul'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet im. L.N. Tolstogo, 45–57.

Kon, I.S. (2001) *Ethnography of parenthood*. Moscow, Vysshaya Shkola, 199.

- Kutyrev, V.A. (2001) Spirituality, economism and «after» the drama of interaction. [*Voprosy filosofii*], 8, 64–65.
- Lewis, J., & Kingsley, J. (1997) Lone Mothers in European Welfare Regimes. *Shifting Policy Logics*. London & Philadelphia, 214.
- Lorenz, K. (1965) Evolution and modification of behaviour. Chicago.
- Louis, G.Ph.D., & Margolis, E. (1987) The motherhood report: how women feel about being mothers. N.J.
- Martin, S.A. (1993) Psychotherapy during pregnancy; opportunities and challengers. *Am. J. Psychol*, 47(4), 572–590.
- Nicolson, N.A. (1991) Maternal behaviour in human and nonhuman primates. *Understanding behaviour: what primates studies tell us about human behaviour*. N.Y.
- Ovcharova, R.V. (2003) Psychological support of parenthood. Moscow, Izdatel'stvo Instituta Psikhoterapii, 319.
- Ovcharova, R.V. (2006) Parenthood as a psychological phenomenon: textbook. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 496.
- Papalia, Diane E., & Wendkos, Sally Olds. (1990) *A child world infancy through adolescence*.
- Phoenix, A., Woollett, A., Lloyd, E. (Eds.) (1991) Motherhood: meanings, practices and ideologies. Gender and psychology. L.
- Pryse, C.R., Martin, R.D., & Skuse, D. (Eds.) (1995) Motherhood in human and nonhuman primates: biological determinants. Swid.,Basel.
- Serebryakova, T.A., & Knyazeva, E.V. (2016) Program to study the motivation of parenthood in adolescence and the results of its approbation. [*Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii*], 4, 83–89.
- Serebryakova, T.A., & Fazly, E.P. (2015) Experimental study of the development of the value relationship to family and marriage and university students. [*Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*], 7(6), Part 1, 199–204.
- Shereshefsky, P.M. & Yarrow, L.J. (Eds.) (1973) Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adoption. N.J.
- Smirnova, E.G. (2008) Psychological and pedagogical assistance for developing parenting motivation in a young family: Ph.D. in Psychology, Thesis. Ekaterinburg, 24.
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/pir.2016.0409
- Sukharev, A.Ya. (Ed.) (2009) Large legal dictionary. 3rd ed. Moscow, INFRA-M, 494.
- Vasilyeva, E.N., & Shcherbakov, A.V. (2013) Change in psychological preparedness of young people for parenting by the means of the training program «Effective parenting». [*Fundamental'nye issledovaniya*], 11(3), 584–589.
- Vasilyeva, E.N., & Shcherbakov, A.V. (2015) Psychological readiness for parenthood. Nizhny Novgorod, NIU RANHiGS, 208.
- Verny, T. (Eds.) (1987) Pre- and Perinatal Psychology: an Introduction. N.J.
- Vishnevsky, A.G. (2005) Selected demographic works. In 2 vols. Moscow, Nauka. 517.
- Werneck, H., & Werneck-Rohrer, S. (2000) *Psychologie der Familie*. Wien, WUV, 355.
- Zakharov, S.V., Isupova, O.G., & Sakevich, V.I. (2011) Marriages and divorces. Fertility and reproduction of the population. [*Naselenie Rossii 2009*]. Moscow, 58–178.
- Zritneva, E.I. (2006) Education of the future family man in the modern sociocultural conditions. [*Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*], 56(1), 3–8.

# Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников

Н.А. Рождественская, И.Л. Можаровский, В.В. Макарян

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 14 января 2018/ Принята к публикации: 30 января 2018

## Relationship of personal and professional identity in high school students

Natalia A. Rozhdestvenskaya\*, Igor L. Mozharovsky, Veronika V. Makaryan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: natalyro.msu@yandex.ru

Received January 14, 2018 / Accepted for publication: January 30, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** В связи с изменениями, произошедшими в последние десятилетия на рынке труда, перед психологами поставлена научно-практическая задача совершенствования профориентационной работы со старшеклассниками за счет создания новых программ развития у них личностной и профессиональной идентичности.

**Цель исследования.** На основе эпигенетической теории развития обобщить и систематизировать теоретические и эмпирические исследования личностной и профессиональной идентичности у подростков 15–16 лет, установить новые эмпирические факты, проверить уже полученные результаты и разработать практические рекомендации по совершенствованию профориентационного консультирования старшеклассников.

**Описание хода исследования.** Исследовались некоторые особенности связи личностной и профессиональной идентичности старшеклассников в возрасте 15–16 лет. Прежде всего, была изучена связь личностной идентичности с возрастом. В ходе исследования применялись такие методики, как «Методика изучения личностной идентичности Д. Марсиа» в модификации В.Р. Орестовой и О.А. Карабановой и «Методика профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова». Методики были розданы 158 респондентам, к обработке оказались пригодными анкеты, заполненные 132 респондентами.

**Гипотезы и основные результаты исследования.** Нами был выдвинут ряд гипотез. 1. Уровень развития личностной идентичности значимо связан с возрастом старшеклассников – по этому параметру 16-летние десятиклассники превосходят 15-летних девятиклассников. Между возрастными группами установлены значимые различия ( $p=0,048$ ), т.о. гипотеза подтвердилась. 2. У большинства 15-летних девятиклассников (63,3%) и 16-летних десятиклассников (62,2%), обучающихся в московских школах, профессиональная идентичность имеет статус моратория. Гипотеза подтверждена. 3. В возрасте 15–16 лет динамика профессиональной идентичности отсутствует. Гипотеза подтверждена – установлено, что различия между подростками 15 и 16 лет по этому параметру статистически не значимы ( $p=0,993$ ). 4. Уровень развития личностной и профессиональной идентичности выше у девушек, чем у юношей. Гипотеза не подтвердилась – различия между девушками и юношами в обоих случаях не значимы ( $p=0,122$ ), ( $p=0,928$ ).

**Выводы.** В результате обобщения теоретических и эмпирических данных предложен авторский подход к совершенствованию профориентационной работы со старшеклассниками.

**Ключевые слова:** идентичность, личность, идентичность эго, профессиональная идентичность, подростки, развитие идентичности, развитие подростков.

**Background.** Connected with the changes that have taken place in the labour market in the last decades, psychologists are faced with the scientific and practical task of improving vocational guidance work with high school students using new programs to develop their personal and professional identity.

**Objective.** Based on the epigenetic theory of development the objective is to generalize and systematize the theoretical and empirical studies of personal and professional identity in adolescents aged 15–16, establish new empirical facts, verify the results already obtained and develop practical recommendations for improving vocational guidance counseling for high school students.

**Design.** Some features of the relationship between personal and professional identity of high school students aged 15–16 were studied. First of all, the relationship of personal identity with age was studied. In the course of the research, such methods as studying personal identity of D. Marcia modified by V.R. Orestova and O.A. Karabanova and methods of professional identity of A.A. Azbel and A.G. Gretsov were used. The methods were disseminated among 158 respondents, and the questionnaires filled by 132 respondents turned out to be suitable for processing.

**Research Results.** Several hypotheses were put forward: 1. The level of personal identity development is significantly associated with the age of high school students. 16-year-old 10th-graders outnumber 15-year-old 9th-graders. Between the age groups, significant differences were identified ( $p = 0.048$ ), so the hypothesis is confirmed. 2. The majority of 15-year-old 9th-graders (63.3%) and 16-year-old 10th-graders (62.2%) who go to Moscow schools have a status of a moratorium. The hypothesis is confirmed. 3. For the age of 15–16 years, the dynamics of professional identity is absent. The hypothesis is confirmed. The differences between adolescents of 15 and 16 years in this parameter are not statistically significant ( $p = 0.993$ ). 4. The level of personal and professional identity development is higher in females than in males. The hypothesis was not confirmed as the differences between females and males are not significant ( $p = 0.122$ ), ( $p = 0.928$ ).

**Conclusion.** As a result of generalization of theoretical and empirical data, an author's approach to improving vocational guidance work with high school students is proposed.

**Keywords:** identity, personality, ego identity, professional identity, adolescents, development of identity, development of adolescents.

Глобальные изменения общественно-политической и экономической системы страны, изменения общественного сознания порождают потребность в людях, способных к принятию самостоятельных решений и самореализации в постоянно меняющихся условиях жизни. Развитию таких качеств у человека способствует наличие у него сформированной профессиональной идентичности, зарождающейся в подростковом возрасте. К моменту окончания школы юноши и девушки выбирают профессию, определяющую содержание трудовой деятельности. Овладевая этой профессией, они обретают возможность осуществлять свои жизненные планы и реализовывать личностный потенциал.

Психологическая практика профессиональной ориентации старшеклассников свидетельствует о том, что многие из них имеют довольно поверхностное представление о современ-

ном рынке труда и востребованных на нем профессиях. Они не могут сопоставить свои индивидуальные возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку разными видам трудовой деятельности. Нередко выбор, сделанный старшеклассником, отражает сложившееся у него неверное представление о данной профессии или не соответствует его индивидуальным личностным или физиологическим особенностям. Согласно теории эпигенетического развития личности Э. Эриксона, ошибочное поведение старшеклассника может быть обусловлено невысоким уровнем развития его идентичности, не соответствующим задачам развития в подростковом возрасте (от 12 до 18 лет по Э. Эриксону). В связи с этим перед психологами встает важная научно-практическая задача организации работы, направленной на интенсификацию развития у старшеклассников личностной и про-

фессиональной идентичности посредством создания эффективных программ психологического сопровождения.

## Проблема исследования

В психологии понятия личностной и профессиональной идентичности, их структура и генез анализируются с позиций различных теоретических концепций и подходов. Процесс становления профессиональной идентичности рассматривается в соответствии с принципами и закономерностями личностного развития человека (Климов, 1993; Пряжников, 2008; Шнейдер, 2004; Rise, Caricati, Panari, Tonarelli, 2015; Personal Identity ..., 2013; Sheeran, Hukkelberg, 2010; Shoemaker, 2008; Hagger, Chatzisarantis, 2006; Sider, 2001; Stryker, 2000; Psychological perspectives ..., 2000; Mancini, Barresi, 1999; Coleman, Husen, 1985).

Анализ эмпирических исследований показывает, что профессиональная идентичность чаще изучается на студенческих (Кулезнева, 2010; Кумырина, 2005; Озерина, 2012; Родыгина, 2007; Субботин, 2003; Трандина, 2006; Шатохин, 2005) и профессиональных выборках (Кушнир, 2009; Пухно, 2005; Реруш, 2002; Ульянов, 2004), реже – на подростковых (Азбель, 2004; Костюнина, 2015). В некоторых работах изучается связь профессиональной и личностной идентичности студентов (Скибо, 2007) и старшеклассников (Меркулова, 2013; Идобаева, 2011; Исаева, 2013). Однако исследования на старшеклассниках немногочисленны, и из поля зрения специалистов часто выпадает начальный этап становления профессиональной идентичности в школьные годы, когда она зарождается в процессе развития личностной идентичности. Таким образом, необходимо изучение механизмов становления профессиональной идентичности в зависимости от уровня сформированности личностной идентичности в старшем подростковом возрасте<sup>1</sup>.

## Личностная идентичность

В настоящее время в психологии отсутствует общепринятая трактовка поня-



### Наталья Андреевна Рождественская –

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: natalyro.msu@yandex.ru  
<https://istina.msu.ru/profile/Rozhdstvenskaya/>



### Игорь Львович Можаровский –

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: mozharovsky@bk.ru  
<https://istina.msu.ru/profile/MozharovskiyI/>



### Вероника Венеровна Макарян –

выпускница факультета психологии 2017 года. В настоящее время продолжает обучение в Германии.  
E-mail: safnika@mail.ru

*Для цитирования:* Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 38–49. doi: 10.11621/npj.2018.0104

*For citation:* Rozhdstvenskaya N.A., Mozharovskiy I.L., Makaryan V.V. (2018) Relationship of personal and professional identity in high school students. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 38–49. doi: 10.11621/npj.2018.0104

тия «идентичность», однако определения, представленные в разных теоретических подходах (прежде всего психоанализе, когнитивизме и символическом интеракционизме), по мнению отечественных психологов, не противоречат друг другу, а лишь указывают на различные аспекты идентичности, выбираемые в качестве предмета исследования (Антонова, 1996). В нашей работе мы опираемся на определение личностной идентичности, предложенное Дж. Марсией, и под личностной идентичностью понимаем индивидуальное саморазвивающееся психическое образование, включающее убеждения, способности, потребности и Я-историю, феноменологически проявляющееся через сделанные (или несделанные) жизненные выборы (Marcia, 1975, 1980).

Как известно, Дж. Марсия является последователем Э. Эриксона, разработавшего концепцию психосоциального развития личности, одно из важных мест в которой занимает учение об идентичности. Благодаря усилиям Дж. Марсии, была осуществлена операционализация понятия «идентичность», опирающаяся на анализ двух феноменологических проявлений этого конструкта. По Дж. Марсии, становление идентичности характеризуется наличием или отсутствием кризиса и наличием или отсутствием единиц идентичности – личностно значимых целей, ценностей, убеждений. На основе этих двух факторов выделяются четыре статуса (или состояния) идентичности: достигнутая идентичность (кризис завершен и решения приняты осознанно и самостоятельно на основе анализа рассмотренных альтернатив), мораторий (кризис не завершен, решения пока не приняты, осознанно осуществляется самостоятельный выбор из имеющихся альтернатив), предрешенная идентичность (кризис отсутствует, решения приняты без самостоятельного и достаточно осознанного выбора, например, под влиянием родителей), диффузная идентичность (отсутствуют и кризис, и решения, и готовность к осознанию и рассмотрению каких-либо альтернатив).

По признанию многих авторов, один из наиболее сложных жизненных кризисов приходится на подростковый возраст (Рождественская, 2015; Шнейдер, 2004; Kroger, Marcia, 2011; Steinberg, 2008). Это, в частности, обусловлено появлением к 15 годам формально логического интеллекта (Пиаже, 1994), позволяющего в умственном плане выдвигать и проверять гипотезы относительно содержания, механизмов функционирования или

построением «дорожной карты» жизни, рассчитанной на ближнесрочные и среднесрочные перспективы.

По Э. Эриксону, в этот период подросток должен осуществить психосоциальную идентификацию, во-первых, объединив в единое целое все, что он знает о себе как носителе разных социальных ролей (школьник, сын или дочь, спортсмен, друг и т.д.), во-вторых, установив связи с прошлым и, в-третьих, постро-

Достигнутая личностная идентичность в юности и ранней взрослости выступает предпосылкой «инициации» кризиса профессиональной идентичности – повышается значимость Я-профессионального в структуре Я-концепции, усиливается тревожность из-за профессионального будущего, увеличивается интенсивность кризисных переживаний по поводу профессионального самоопределения

генеза каких-либо явлений действительности. На этом этапе мысли подростков направляются на философское осмысление действительности, человеческих взаимоотношений, на анализ явлений общественной жизни, на поиск своего места в мире межличностных и социальных отношений. Этот период глубоких раздумий подростков получил название подросткового кризиса смысла жизни, и его отличительная особенность в том, что он носит системный характер и, в отличие от многих других жизненных кризисов, переживаемых человеком, затрагивает сразу несколько жизненно важных сфер. Например, описывая свои отроческие годы, Татьяна Львовна Толстая – дочь великого писателя Льва Николаевича Толстого, отмечает: «После полусознательного детства, когда никакие вопросы не встают в воображении, передо мною вдруг раскрылась необъятная область мысли, до тех пор от меня скрытая. Поднялись вопросы, никогда не приходившие в голову ребенка, каким я была до сих пор. Вопрос жизни и смерти, отношение к религии, к родине, к родителям, братьям и сестрам, к прислуге; вопрос денег, искусства, отношения полов – во всем этом приходилось разбираться. И разбираться самой, одной. Чужой опыт мне был не нужен» (Сухотина-Толстая, 1981, С. 159). Как правило, кризис завер-

ив проекцию будущего. Если подросток успешно решает данную задачу, то он знает, кто он такой, какую позицию в обществе занимает, и каковы дальнейшие перспективы его жизненного пути. Это означает, что его личностная идентичность сформировалась, и он становится верным себе и взятым на себя обязательствам, способен сделать свой выбор, найти свою линию жизни, принять существующий миропорядок и придерживаться его. Если он не уверен в понимании себя, среды, к которой принадлежит, и своих дальнейших жизненных перспектив, то у него наблюдается путаница ролей, неуверенность в себе и негативизм (Эриксон, 2006; Erikson, 1968).

Современные исследования отечественных психологов показывают, что пик развития личностной идентичности может возникать и в юношеском возрасте, и в период ранней взрослости, когда молодые люди осваивают профессию в вузах (Идобаева, 2011; Кумырина, 2005). По данным Исаевой, сенситивным периодом становления личностной идентичности является возраст 19–20 лет. Достигнутая личностная идентичность в юности и ранней взрослости выступает предпосылкой «инициации» кризиса профессиональной идентичности – повышается значимость Я-профессионального в структуре Я-концепции, усиливает-

<sup>1</sup> В соответствии с концепцией Э. Эриксона подростковый возраст охватывает период от 12 до 19 лет. Однако, согласно современным взглядам на психическое развитие, внутри этого этапа выделяется старший подростковый возраст (от 15 лет и выше), который многие авторы называют юношеским возрастом. В нашем исследовании речь идет именно об этом периоде – от 15 до 19 лет. Последующая стадия развития называется ранней взрослостью.

ся тревожность из-за профессионального будущего, увеличивается интенсивность кризисных переживаний по поводу профессионального самоопределения. В указанные возрастные периоды достигнутая личностная идентичность выражается посредством повышения показателей профессионального самоопределения, в качестве которых выступают: удовлетворенность выбранной профессией, осознание возможности профессиональной самореализации, самостоятельность профессионального выбора, возрастание значимости Я-профессионального в структуре Я-концепции, снижение страха, тревоги и безразличия к профессиональному будущему (Исаева, 2013).

### Профессиональная идентичность

Анализ понятия «профессиональная идентичность», представленный в работах многих авторов (Абдуллаева, 2014; Ермолаева, 2009; Пращников, 2008; Яшина, 2007; Традина, 2006; Некрасов, 2005; Шнейдер, 2004; Субботин, 2003; Пова-

жения профессионального мастерства и сопоставления своих личностных особенностей (жизненных целей, планов самореализации, способностей и пр.) с требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности; совокупность внутренних и внешних условий и факторов, влияющих на выбор профессии. Например, большую роль в выборе профессии играют такие внешние факторы, как ближайшее окружение человека и обстоятельства его жизни. К внутренним факторам относятся такие, как оптимистический настрой на будущее, тревожность, самооценка и т.п.

На материалах большого количества исследований студентов и взрослых профессионалов, в которых рассмотрены виды личностной и профессиональной идентичности (Галасюк, 2006; Трандина, 2006; Вавилова, 2005; Просекова, 2001), изучены связи профессиональной идентичности с личностной идентичностью и другими личностными особенностями (Никифорова, Цихончик, 2014; Исаева, 2013; Зоткина, 2012). Исследованы факторы и условия развития и функционирования личностной и профессиональной идентичности (Гиниатулина, 2012;

но на материалах изучения студентов и профессионалов.

На материалах изучения старшеклассников показано, что существуют определенные особенности становления статусов моратория и достигнутой профессиональной идентичности. Так, в одиннадцатом классе наблюдается заметный рост достигнутой профессиональной идентичности и снижение статуса моратория, который до этого периода преобладает. Гендерных различий между старшеклассниками в формировании статусов профессиональной идентичности не было обнаружено. На формирование профессиональной идентичности старшеклассников влияет тип школы – учащиеся, обучающиеся по системе «школа–вуз», в целом имеют более благоприятные условия для ее развития (Азбель, 2004).

Завершая краткий обзор литературных источников, мы пришли к следующим выводам. Проблема становления профессиональной идентичности в подростковом возрасте изучена недостаточно. Результаты эмпирических исследований говорят о том, что в юности (старшем школьном возрасте) и в период ранней взрослости (студенческом возрасте) развитие личностной идентичности опережает развитие профессиональной идентичности и влияет на него. Сенситивным периодом становления достигнутой личностной идентичности является возраст 19–20 лет, однако она может формироваться и в юношеском возрасте (Исаева, 2013). До 11 класса у большинства старшеклассников профессиональная идентичность находится в статусе моратория, затем он снижается, а достигнутая профессиональная идентичность растет (Азбель, 2004).

Таким образом, получены интересные и важные данные о связи личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников, однако начатые исследования необходимо продолжать на других выборках, используя разные методики измерения идентичности и выделяя наиболее устойчивые и повторяемые результаты, обобщение которых позволит установить психологические закономерности становления идентичности и усовершенствовать профориентационную работу со старшеклассниками.

Проблема становления профессиональной идентичности в подростковом возрасте изучена недостаточно. Результаты эмпирических исследований говорят о том, что в юности (старшем школьном возрасте) и в период ранней взрослости (студенческом возрасте) развитие личностной идентичности опережает развитие профессиональной идентичности и влияет на него

ренков, 2002; Barbour, Lammers, 2015; Neary, 2014; Pratt, Rockmann, Kaufmann, 2006), показывает, что общепринятое определение этого феномена отсутствует. В обобщенном виде профессиональную идентичность можно определить как сложно структурированный личностный конструкт, который включает: систему представлений о себе и своей позиции в профессии; принятие ее целей, функций, ролей и методов реализации; отношение к ней как лично значимой ценности, придающей самоуважение; готовность к овладению профессиональной деятельностью и ее совершенствованию; отождествление себя с группой профессионалов на основе самопознания, знакомства с миром профессий, пости-

Анищенко, 2011; Кулезнева, 2008; Кенниг, 2008; Barbour, Lammers, 2015; Vough, 2012; Shim, Hwang, 2009; Furness, 2007; Pratt, Rockmann, Kaufmann, 2006; Cohen-Scale, 2003; Ajzen, 2002). Проанализированы подходы к их формированию (Гурылева, Нагорнова, Нагорнов, 2013; Смирнова, Никитина, 2013; Handbook of Research ..., 2016; Blomgren, Waks, 2015; International Handbook of Research ..., 2014; Wiles, 2013; Weick, Sutcliffe, Obstfeld, 2005), изучены особенности профессиональной идентичности у представителей определенных профессий (Емельянова, 2005; Ермолаева, 2009; Зоткина, 2012; Яшина, 2007; Clarke, Michell, Ellis 2017; Levy, Shlomo, Itzhaky, 2014; Payne, 2006; Larrivee, 2003). То есть большинство эмпирических фактов установле-

## Эмпирическое исследование

Мы провели исследование, направленное на изучение некоторых особенностей связи личностной и профессиональной идентичности старшеклассников в возрасте 15–16 лет. Прежде всего, была исследована связь личностной идентичности с возрастом. В работах психологов, посвященных изучению этого вопроса, использованы выборки молодых людей от 16 лет и выше (возраст юности и ранней взрослости). В нашем исследовании изучалась динамика личностной идентичности 15-летних и 16-летних подростков. Мы предположили, что уровень развития личностной идентичности значимо связан с возрастом старшеклассников – по этому параметру 16-летние десятиклассники превосходят 15-летних девятиклассников.

На основе данных, полученных на исследовании выборки Санкт-Петербургских старшеклассников, мы предположили, что у большинства 15-летних девятиклассников и 16-летних десятиклассников, обучающихся в московских школах, как и у их петербургских ровесников, профессиональная идентичность имеет статус моратория. Нами также были выдвинуты еще две гипотезы: у подростков в возрасте 15–16 лет динамика профессиональной идентичности отсутствует; уровень развития личностной и профессиональной идентичности выше у девушек, чем у юношей.

Использовался следующий методический инструментарий: «Методика профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова», «Методика изучения личностной идентичности Д. Марсиа» в модификации В.Р. Орестовой и О.А. Карабановой.

Исследование проводилось поочередно в трех школах Москвы по одному и тому же плану. Сначала две методики на изучение профессиональной и личностной идентичности фронтально предъявлялись 9-классникам, затем 10-классникам. Учащимся объяснялось, что полученные с их помощью данные могут помочь им осуществить правильный выбор своей будущей профессии. Исследование проводилось на классных часах и занимало от 30 до 45 минут. Всего в исследовании участвовало 158 старшеклассников, пригодными для обработки оказались анкеты, заполненные 132 старшеклассниками. Все 132 респондента были учащимися московских школ: 49 десятиклассников 15 лет (23 юноши и 26 девушек) и 83 десятиклассника 16 лет (28 юношей и 55 девушек).

На момент проведения исследования более 95% учащихся 9-х классов были в возрасте 15 лет и более 92% учащихся 10-х классов – в возрасте 16 лет.

## Результаты исследования

Данные, собранные с помощью методики, выявляющих личностную и профес-

сиональную идентичность, приведены в таблице 1.

Из них следует, что на данной выборке группа подростков с предрешенной идентичностью не выявлена.

С целью проверки гипотезы 1 статистически проанализирована значимость различий между двумя группами школьников 15 и 16 лет – составлены матрица сопряженности (см. таблицу 2) и проведен статистический анализ сопряженности возраста с личностной идентичностью (см. таблицу 3).

Из данных, представленных в таблице 3, следует, что у подростков в возрастном диапазоне от 15 до 16 лет между личностной идентичностью и возрастом обнаружена статистически значимая связь ( $p=0.048$ ). Тем самым подтверждается гипотеза 1: уровень развития личностной идентичности значимо связан с возрастом старшеклассников – по этому параметру 16-летние старшеклассники превосходят 15-летних. Данные таблиц 1 и 2, хотя и нестрогие, также подтверждают этот вывод – число респондентов 16 лет, у которых личностная идентичность на высоком уровне, заметно превышает число респондентов 15 лет с высоким уровнем развития личностной идентичности (25,3% и 8,2% соответственно). Эти результаты также согласуются с результатами исследования А.Д. Исаевой и указывают на то, что темпы развития личностной идентичности опережают темпы профессиональной.

Табл. 1. Процентное распределение респондентов по уровням сформированности профессиональной и личностной идентичности

| Вид идентичности                | Профессиональная идентичность |           |                             | Личностная идентичность |                 |                 |
|---------------------------------|-------------------------------|-----------|-----------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|
|                                 | Уровень                       |           |                             |                         |                 |                 |
| Респонденты                     | Неопределенная идентичность   | Мораторий | Сформированная идентичность | Низкий уровень          | Средний уровень | Высокий уровень |
| 49 пятнадцатилетних школьников  | 10,2%                         | 63,3%     | 26,5%                       | 24,5%                   | 67,3%           | 8,2%            |
| 83 шестнадцатилетних школьников | 10,8%                         | 62,7%     | 26,5%                       | 18,1 %                  | 56,6%           | 25,3%           |

Table 1. Percentage of respondents according to the levels of professional and personal identity

| Identity type                  | Professional Identity |            |                    | Personal Identity |         |       |
|--------------------------------|-----------------------|------------|--------------------|-------------------|---------|-------|
|                                | Level                 |            |                    |                   |         |       |
| Respondents                    | Diluted Identity      | Moratorium | Developed Identity | Low               | Average | High  |
| 49 15-year-old school students | 10.2%                 | 63.3%      | 26.5%              | 24.5%             | 67.3%   | 8.2%  |
| 83 16-year-old school students | 10.8%                 | 62.7%      | 26.5%              | 18.1 %            | 56.6%   | 25.3% |

Табл. 2. Сопряженность личностной идентичности с возрастом

|                         | Личностная идентификация (уровень) |         |         | Итого |        |
|-------------------------|------------------------------------|---------|---------|-------|--------|
|                         | низкий                             | средний | высокий |       |        |
| Возраст 15 лет 9 класс  | Частота                            | 12      | 33а     | 4а    | 49     |
|                         | % в 9 классе                       | 24,5%   | 67,3%   | 8,2%  | 100,0% |
| Возраст 16 лет 10 класс | Частота                            | 15      | 47      | 21    | 83     |
|                         | % в 10 классе                      | 18,1%   | 56,6%   | 25,3% | 100,0% |
| Итого                   | Частота                            | 27      | 80      | 25    | 132    |
|                         | %                                  | 20,5%   | 60,6%   | 18,9% | 100,0% |

Table 2. Correspondence of personal identity with age

|                        | Personal Identity (Level)      |         |       | Total |        |
|------------------------|--------------------------------|---------|-------|-------|--------|
|                        | Low                            | Average | High  |       |        |
| Age 15 y.o. 9th grade  | Percent rate in the 9th grade  | 12      | 33a   | 4a    | 49     |
|                        |                                | 24,5%   | 67,3% | 8,2%  | 100,0% |
| Age 16 y.o. 10th grade | Percent rate in the 10th grade | 15      | 47    | 21    | 83     |
|                        |                                | 18,1%   | 56,6% | 25,3% | 100,0% |
| Total                  | Percent rate                   | 27      | 80    | 25    | 132    |
|                        |                                | 20,5%   | 60,6% | 18,9% | 100,0% |

Табл. 3. Статистический анализ сопряженности личностной идентичности с возрастом

|                            | Значение | Степень свободы | Асимпт. значимость (2-стор.) | Точная значимость (2-стор.) | Точная значимость (1-стор.) | Вероятность в точке |
|----------------------------|----------|-----------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Хи-квадрат Пирсона         | 5,983    | 2               | ,050                         | ,048                        |                             |                     |
| Отношение правдоподобия    | 6,613    | 2               | ,037                         | ,043                        |                             |                     |
| Точный критерий Фишера     | 6,219    |                 |                              | ,045                        |                             |                     |
| Линейно-линейная связь     | 4,309    | 1               | ,038                         | ,045                        | ,026                        | ,013                |
| Кол-во валидных наблюдений | 132      |                 |                              |                             |                             |                     |

Table 3. Statistical analysis of personal identity with age correspondence

|                              | Value | Degree of freedom | Asymptotic value (2-sided) | Exact value (2-sided) | Exact value (1-стор.) | Probability at a point |
|------------------------------|-------|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Chi-Square Pierson           | 5.983 | 2                 | .050                       | .048                  |                       |                        |
| Likelihood ratio test, LR    | 6.613 | 2                 | .037                       | .043                  |                       |                        |
| Fisher's Exact Test          | 6.219 |                   |                            | .045                  |                       |                        |
| Linear-by-linear association | 4.309 | 1                 | .038                       | .045                  | .026                  | .013                   |
| Number of valid observations | 132   |                   |                            |                       |                       |                        |

Из полученных результатов также следует, что, хотя динамика личностной идентичности налицо, темпы ее становления в возрасте 15–16 лет невелики, что подтверждается количеством старше-

классников, у которых она находится на среднем уровне развития (67,3% и 56,6% соответственно).

Обращает на себя внимание незначительное изменение числа старшекласс-

ников в группе с низким уровнем развития личностной идентичности – в нее вошло 24,5% 15-летних и 18,1% 16-летних респондентов, различия между возрастными группами не значимы. Я-концепция представителей этой группы характеризуется размытостью или отвержением образа Я, значительным различием между Я-реальным и Я-идеальным, отрицанием возможности ее сокращения, ощущением оторванности от окружающих, весьма смутными представлениями о будущем и не всегда реалистичными планами.

В нашем исследовании были также подтверждены гипотезы 2 и 3, согласно которым у большинства 15-летних и 16-летних старшеклассников профессиональная идентичность имеет статус моратория (63,3% и 62,2%), т.е., эти юноши и девушки находятся в состоянии выбора между имеющимися у них альтернативами. В этот возрастной период динамика профессиональной идентичности у старшеклассников выражена слабо, школьники в основном размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных профессиях и путях их получения.

Важно подчеркнуть, что наши выводы сделаны на основе изучения выборки московских школьников, и аналогичные выводы получены в исследовании с участием петербургских старшеклассников (Азбель, 2013). Таким образом, можно достаточно уверенно говорить о том, что наши результаты указывают на определенную закономерность, которую необходимо учитывать при проведении профориентационной работы со старшеклассниками.

Помимо этого, нами было установлено, что 10,2% 15-летних подростков имеют статус неопределенной профессиональной идентичности. Такой же статус профессиональной идентичности у 10,8% 16-летних школьников. У 26,5% старшеклассников из каждой возрастной группы профессиональная идентичность имеет статус достигнутой. Установлено, что по параметру профессиональной идентичности различия между 9-классниками и 10-классниками статистически не значимы ( $p=0,993$ ).

Было также показано, что половые различия между девушками и юношами в возрасте от 15 до 16 лет не связаны с уровнем развития профессиональной идентичности ( $r=0,928$ ). Аналогично исследовались различия между 15-летними и 16-летними школьниками по параметру личностной идентичности, установлены статистически незначимые различия ( $r=0,122$ ). Эти результаты совпадают с результатами других исследователей (Азбель, 2004).

## Обсуждение результатов

Опираясь на результаты нашего исследования и данные, приводимые в литературных источниках, можно сказать, что в 16-летнем возрасте достигнутая профессиональная идентичность формируется у менее одной трети старшеклассников, у большинства из них она находится на стадии моратория, так же как и у 15-летних школьников. В 11 классе у многих учащихся идентичность из стадии моратория переходит на стадию достигнутой профессиональной идентичности. Однако на этом формирование профессиональной и личностной идентичности не завершается, т.к. уже на студенческой скамье в период ранней взрослости вновь возникают вопросы, связанные с выбором профессии. В ходе обучения и общения с преподавателями и старшекурсниками студенты младших курсов обнаруживают серьезные расхождения между школьными ожиданиями и новыми знаниями об особенностях профессиональной деятельности, которые часто порождают разочарование в профессии и резко снижаются мотивацию обучения (Исаева, 2013). По данным О.А. Идобаевой, на старших курсах обнаруживается большое количество студентов идентификация которых, находится на стадии моратория и даже на стадиях диффузной и предпрешенной идентичности. Они нуждающихся в коррекции негативных эмоциональных состояний в связи с неопределенностью выбора жизненного пути и растерянностью перед ближайшим малопривлекательным будущим. Такие студенты не способны самостоятельно разрешить кризис идентичности и нуждаются в психологиче-

ской и профориентационной помощи (Идобаева, 2011). Как подчеркивается в исследовании Ю.А. Кумыриной, позитивное воздействие на формирование профессиональной идентичности студентов оказывает также целенаправленная деятельность вуза по обеспечению вхождения студентов в профессиональное сообщество (Кумырина, 2005).

Таким образом, становление профессиональной идентичности – это сложный и длительный процесс, который у разных людей происходит в разные временные интервалы и проходит несколько этапов. Первый – приходится на школьный возраст, когда на основе развития личностной идентичности начинает формироваться профессиональная идентичность и осуществляется выбор профессии. Второй этап совпадает с периодом получения молодыми людьми профессиональной подготовки, осуществляемой в специализированных учебных заведениях. В это время молодые люди получают общеобразовательную, широкую профессиональную и (в ее рамках) узкую специальную подготовку. Третий этап – это время вхождения в профессиональную деятельность и овладения профессиональным мастерством в рамках выбранной профессии и профессиональной специализации после окончания обучения (возраст молодого специалиста). В этот период происходит конкретизация представлений, определяющих отношение человека к его деятельности. Кризисы профессиональной идентичности могут возникать на каждом из этапов. В связи с этим, задача психологов заключается в том, чтобы в случае необходимости помочь человеку пройти кризис в ограниченный промежуток времени и завершить его без причинения ущерба личностной идентичности, укрепив сформированную ранее профессиональную идентичность или осуществив новый выбор специализации, а, в крайнем случае, профессии.

## Практические рекомендации

Результаты нашего исследования, рассмотренные в совокупности с данными, полученными другими психологами, позволяют предложить некоторые реко-

мендации об организации и проведении профориентационной работы с учащимися школ. С нашей точки зрения, ее следует проводить отдельно для каждой из представленных ниже трех групп школьников, направляя усилия на развитие у них личностной и профессиональной идентичности.

Группа 1 состоит из старшеклассников с низким и средним уровнем развития личностной идентичности и с диффузной и предпрешенной профессиональной идентичностью. Работая с этими школьниками, основное внимание необходимо направлять на развитие у них личностной сферы, поскольку только при наличии личностного потенциала, сформированного в соответствии с задачами подростковой стадии становления личности, школьники обретают внутренние основания для осознанного и самостоятельного выбора жизненного пути и профессиональной деятельности. При этом психологи должны также способствовать появлению профессиональной идентичности в статусе моратория.

Группа 2 включает старшеклассников со средним и высоким уровнем развития личностной идентичности и профессиональной идентичности в статусе моратория. В данном случае целью профориентационной работы является достижение перехода идентичности в статусе моратория на уровень достигнутой профессиональной идентичности и обеспечение личностного роста тех подростков, которые имеют средний уровень развития личностной идентичности.

В группу 3 входят учащиеся с высоким уровнем развития личностной идентичности и со статусом достигнутой профессиональной идентичности. В целом, на первый взгляд может показаться, что необходимость в работе с ними отсутствует, т.к. требуемые виды идентичности уже сформированы. Однако исследования показали, что многим из них нужна помощь в более глубоком осмыслении личностной и профессиональной идентичности. Поэтому здесь целью психолога является обеспечение продолжающегося развития личности старшеклассников и углубление их представлений об избранной специальности, содержании ее специализаций и местах подготовки специалистов. На наш взгляд, это должно способствовать

Целью психолога является обеспечение продолжающегося развития личности старшеклассников и углубление их представлений об избранной специальности, содержании ее специализаций и местах подготовки специалистов. На наш взгляд, это должно способствовать предотвращению или, по крайней мере, ослаблению напряженности кризисов, связанных с выбором профессии, на стадии ранней взрослости

предотвращению или, по крайней мере, ослаблению напряженности кризисов, связанных с выбором профессии, на стадии ранней взрослости.

Таким образом, в первой группе основной акцент делается на развитии личностной идентичности, во второй – на выборе школьниками профессии и специальности, в третьей – на ознакомлении молодых людей с возможными специализациями и вузами, ведущими профессиональную подготовку по ним.

## Выводы

Анализ литературы по проблеме связи личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников показал, что имеются интересные и важные данные об этих феноменах, которые носят, однако, разрозненный характер и нуждаются в проверке на других выборках с использованием разных методик измерения идентичности.

В ходе проведенного исследования были получены новые данные и подтверждены результаты, полученные другими авторами.

Результаты изучения личностной идентичности. У большинства учеников 15–16 лет личностная идентичность находится на среднем уровне развития, однако у 16-летних школьников наблю-

дается небольшой, но статистически значимый рост показателей высокого уровня личностной идентичности и снижение показателей среднего уровня. На данном возрастном этапе незначительно сокращается количество школьников, имеющих низкий уровень развития личностной идентичности (различия не значимы).

Результаты изучения профессиональной идентичности. У школьников в период от 15 до 16 лет профессиональная идентичность остается неизменной – у большинства старшеклассников она имеет статус моратория.

Обобщив данные, представленные в научной литературе, и результаты проведенного нами исследования, мы пришли к выводу, что становление профессиональной идентичности – это сложный и длительный процесс, который у разных людей формируется в разные временные интервалы. Он проходит несколько этапов, которые совпадают с этапами профессионального становления человека: получение общего среднего образования, последующая профессиональная подготовка, осуществляемая в специализированных учебных заведениях, вхождение в профессиональную деятельность и овладение профессиональным мастерством в рамках выбранной профессии и профессиональной специализации после окончания обуче-

ния (возраст молодого специалиста). Кризисы профессиональной идентичности могут возникать на каждом из этапов.

Особенности профориентационной психологической помощи старшеклассникам определяются их принадлежностью к одной из трех групп. Группа 1 состоит из старшеклассников с низким и средним уровнем развития личностной идентичности и профессиональной идентичностью в статусе диффузной и предрешенной. В работе с ними основной акцент надо делать на развитии личностной идентичности и достижении перехода профессиональной идентичности на стадию моратория. Группа 2 включает старшеклассников со средним и высоким уровнем развития личностной идентичности и профессиональной идентичностью в статусе моратория. Внимание психологов должно быть направлено на выбор школьниками профессии и специальности. В группу 3 входят учащиеся с высоким уровнем развития личностной идентичности и профессиональной идентичностью в статусе достигнутой идентичности. В этой группе основной задачей психологов является профилактика кризисов профессиональной идентичности после окончания школы и ознакомление молодых людей с возможными специализациями и вузами, ведущими профессиональную подготовку по ним.

Психологическая помощь студентам и молодым специалистам оказывается в случае возникновения у них серьезных сомнений в правильности выбора своего жизненного пути и снижения желания приобрести профессию, выбранную на школьной скамье.

## Литература:

- Абдуллаева М.М. Формирование профессиональной идентичности у студентов-психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 7 (693). – С. 20–33.
- Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников : автореферат дис. .... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. – 18 с.
- Азбель А.А., Грецов А.Г. Психологические тесты для подростков. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 160 с.
- Анищенко С.А. Особенности профессиональной и гендерной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2011. – 26 с.
- Антонова Н.В. Идентичность педагога и особенности его общения : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1996. – 21 с.
- Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
- Галасюк И.Н. Особенности профессиональной идентичности руководителя на разных этапах профессионального и возрастного развития : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 22 с.
- Гиниатулина Е.И. Профессиональная идентичность на этапе кризиса становления молодого специалиста : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2012. – 27 с.

Для цитирования: Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 38–49. doi: 10.11621/npsj.2018.0104

For citation: Rozhdstvenskaya N.A., Mozharovsky I.L., Makaryan V.V. (2018) Relationship of personal and professional identity in high school students. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 38–49. doi: 10.11621/npsj.2018.0104

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

- Гурылева Л.В., Нагорнова А.Ю., Нагорнов Ю.С. Технология формирования содержания когнитивного аспекта профессиональной идентичности студентов технических специальностей // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1. – С. 69–72.
- Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности // *Вестник Воронежского государственного университета*. – 2005. – Серия «Экономика и управление». – № 2. – С. 153–156.
- Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 347 с.
- Зоткина Е.А. Структура и содержание профессиональной идентичности телекоммуникаторов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2012. – 23 с.
- Идобаева О.А. Психологическое сопровождение развития личности на разных этапах профессионализации : монография. – Москва : Эко-Пресс, 2011. – 172 с.
- Исаева Д.А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2013. – 26 с.
- Кениг В.А. Становление профессиональной идентичности у работающих студентов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2008. – 27 с.
- Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск : Принтер, 1993. – 56 с.
- Костюнина Е.А. Трудности профессионального самоопределения подростков // *Молодой ученый*. – 2015. – № 20. – С. 530–533.
- Кулезнева И.Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2008. – 22 с.
- Кумырина Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2005. – 24 с.
- Кушнир Н.А. Профессиональная идентичность в структуре аутопсихологической компетентности государственных служащих : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва : Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2009. – 26 с.
- Меркулова В.Н. Статусные характеристики профессиональной идентичности старших подростков на ранних стадиях профессионального определения // *Психология в России и за рубежом : материалы II междунар. науч. конференции*. – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 57–63.
- Молчанов С.В. Морально-ценностные основания профессионального выбора в юношеском возрасте. // *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология. – 2016. – № 3. – С. 81–86
- Некрасов А.С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2005. – 23 с.
- Никифорова А.А., Цихончик Н.В. Динамика и содержание профессиональной идентичности студентов различных направлений вузовской подготовки [Электронный ресурс] // *Психология, социология и педагогика*. – 2014. – № 6. : [сайт]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> – (дата обращения 13.04.2017).
- Озерина А.А. Профессиональная идентичность студентов бакалавриата : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 21 с.
- Орестова В.Р. Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсиа // *Психология и школа*. – 2005. – № 1. – С. 39–50.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
- Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – Москва : Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
- Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект) : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Тюмень, 2001. – 23 с.
- Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2008. – 320 с.
- Пухо П.С. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД : автореферат дис. ... канд. социол. наук. – Новочеркасск, 2005. – 20 с.
- Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 17 с.
- Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2007. – 25 с.
- Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. – Москва : Генезис, 2015. – 216 с.
- Скибо Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов : монография. – Воронеж : Научная книга, 2007. – 140 с.
- Смирнова Р.В., Никитина Е.В. Педагогический потенциал «event-технологий» в формировании мультикультурной компетентности студента вуза // *Гуманитарные исследования*. – 2013. – № 1. – С. 114–118.
- Субботин И.Б. Развитие профессиональной идентичности офицеров воспитательных структур в процессе подготовки в ВУЗе : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2003. – 24 с.
- Сухотина-Толстая Т.Л. Воспоминания. – Москва : Художественная литература, 1981. – 256 с.
- Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006.
- Ульянов В.Ф. Социально-психологические факторы становления профессиональной идентичности офицера запаса : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2004. – 23 с.
- Шатохин А.А. Особенности профессиональной идентификации студентов экономических специальностей в процессе вузовской подготовки : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 26 с.
- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. – Москва : МПСИ, 2004. – 335 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006. – 352 с.

- Яшина А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Волгоград, 2007. – 24 с.
- Theory of Planned Behavior. *J Appl Social Psychol*, 32(4), 665–683. doi: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x
- Barbour, J.B. & Lammers, J.C. (2015) Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38–60. doi: 10.1093/jpo/jou009
- Barresi, J. (1999) On Becoming a Person. *Philosophical Psychology*, 12(1), 79–98. doi: 10.1080/095150899105945
- Billett, S., Harteis, Ch., & Gruber, H. (eds) (2014) International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Springer Netherlands, 1383. doi: 10.1007/978-94-017-8902-8
- Blomgren, M. & Waks, C. (2015) Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78–102. doi: 10.1093/jpo/jou010
- Cohen – Scale, V. (2003) The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, 29(4), 237–249. doi: 10.1177/089484530302900402
- Coleman, L.C., & Husen N. (1985) *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: OECD, 82.
- Clarke, M., Michell, M., & Ellis, N.J. (2017) Dialectics of Development: Teacher Identity Formation in the Interplay of Ideal Ego and Ego Ideal. *Teaching Education*, 28(2), 115–130. doi: 10.1080/10476210.2016.1211631
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. N. Y.: Norton, 290.
- Furness, S. (2007) An Enquiry into Students' Motivations to Train as Social Workers in England. *Journal of Social Work*, 7(2), 239–253. doi: 10.1177/1468017307080355
- Georg Gasser & Matthias Stefan (eds.) (2013) *Personal Identity: Complex or Simple?* Cambridge University Press, 268.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2006) Self-identity and the theory of planned behaviour: Between- and within-participants analyses. *British Journal of Social Psychology*, 45(4), 731–757. doi: 10.1348/014466605X85654
- Karen, R., Pamela, N., & Robin, C. (eds.) (2016) *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings*. IGL Global, 498.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011) The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. *Seth J.S., Koen L., & Vivian L. V. (eds.). Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Science, Business Media, 31–52. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9\_2
- Kudinov S.I., Kudinov S.S., Kudinova I.B., Belousova S.S. (2018). The axiological orientation of students' personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 95–105. doi: 10.11621/pir.2018.0108
- Kudinov S.I., Kudinov S.S., Kudinova I.B., Belousova S.S. (2018). The axiological orientation of students' personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 95–105. doi: 10.11621/pir.2018.0108
- Larrivee, B. (2003) Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. doi: 10.1080/713693162
- Levy, D. Shlomo, S.B., & Itzhaky H. (2014) The Building Blocks of Professional Identity among Social Work Graduates. *Social Work Education*, 33(6), 744–759. doi: 10.1080/02615479.2014.883600
- Marcia, J.E. (1975) Development and Validation of Ego-Identity Status. *J. of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J.E. (1980) Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. Ed. J. Adelson. N.Y.: John Wiley, 213–231.
- Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015) Personal and Social Aspects of Professional Identity: An Extension of Marcia's Identity Status Model Applied to a Sample of University Students. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 140–150. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.002
- Neary, S. (2014) Professional Identity: What I Call Myself Defines Who I am. *Career Matters*, 2 (3), 14–15.
- Payne, M. (2006) Identity Politics in Multiprofessional Teams Palliative Care Social Work. *Journal of Social Work*, 6(2), 137–150. doi: 10.1177/1468017306066741
- Pratt, M.G., Rockmann, K.W., & Kaufmann, J. B. (2006) Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy Of Management Journal*, 49(2), 235–262. doi: 10.5465/AMJ.2006.20786060
- Rise, J., Sheeran, P. & Hukkelberg, S. (2010) The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(5), 1085–1105. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x
- Shim, W.S., & Hwang, M.J. (2009) Professional Identity, Job Satisfaction, and Retention of Licensed Social Workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work*, 19(1), 82–95. doi: 10.1080/21650993.2009.9756055
- Shoemaker, S. (2008) Persons, Animals, and Identity. *Synthese*, 163, 313–324. doi: 10.1007/s11229-007-9253-y
- Sider, T. (2001) Criteria of Personal Identity and the Limits of Conceptual Analysis. *Philosophical Perspectives*. Volume 15: Metaphysics, 189–209. doi: 10.1111/0029-4624.35.s15.10
- Steinberg, L. (2008) *Adolescence*. New York: McGraw-Hill, 469.
- Stryker, S., & Burke, P.J. (2000) The past, present, and future of an identity theory.
- Tesser A., Felson R. B., & Suls J. (eds.) (2000) *Psychological perspectives on self and identity*. Washington D.C. London, American Psychological Association, 252. doi: 10.1037/10357-000
- Vough, H. (2012) Not all identifications are created equal: Exploring employee accounts for workgroup, organizational, and professional identification. *Organization Science*, 23(1), 778–800. doi: 10.1287/orsc.1110.0654
- Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005) Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. doi: 10.1287/orsc.1050.0133
- Wiles, F. (2013) Not easily put into a box: constructing professional identity. *Social Work Education*, 32(7), 854–866. doi: 10.1080/02615479.2012.705273

## References:

*Для цитирования:* Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 38–49. doi: 10.11621/npj.2018.0104

*For citation:* Rozhdstvenskaya N.A., Mozharovsky I.L., Makaryan V.V. (2018) Relationship of personal and professional identity in high school students. *National Psychological Journal*, [Natsionalnyy psikhologicheskij zhurnal], 11(1), 38–49. doi: 10.11621/npj.2018.0104

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

- Abdullaeva, M.M. (2014) Developing professional identity in students of psychology. [*Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*], 7 (693), 20–33.
- Ajzen, I. (2002) Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *J Appl Social Psychol*, 32(4), 665–683. doi: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x
- Anishchenko, S.A. (2011) Features of professional and gender identity in adolescence and early adulthood. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, with.
- Antonova, N.V. (1996) Identity of the teacher and the features of their communication. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 21.
- Antonova, N.V. (1996) The issue of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology. [*Voprosy psikhologii*], 1, 131–143.
- Barbour, J.B. & Lammers, J.C. (2015) Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38–60. doi: 10.1093/jpo/jou009
- Barresi, J. (1999) On Becoming a Person. *Philosophical Psychology*, 12(1), 79–98. doi: 10.1080/095150899105945
- Azbel, A.A. (2004) Features of developing professional identity in high school students: Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburg, Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. A.I. Herzena, 18.
- Azbel, A.A., & Gretsov, A.G. (2006) Psychological tests for adolescents. St. Petersburg, Piter, 160.
- Billett, S., Harteis, Ch., & Gruber, H. (eds) (2014) International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Springer Netherlands, 1383. doi: 10.1007/978-94-017-8902-8
- Blomgren, M. & Waks, C. (2015) Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78–102. doi: 10.1093/jpo/jou010
- Cohen – Scale, V. (2003) The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, 29(4), 237–249. doi: 10.1177/089484530302900402
- Coleman, L.C., & Husen N. (1985) *Becoming Adult in a Changing Society*. Paris: OECD, 82.
- Clarke, M., Michell, M., & Ellis, N.J. (2017) Dialectics of Development: Teacher Identity Formation in the Interplay of Ideal Ego and Ego Ideal. *Teaching Education*, 28(2), 115–130. doi: 10.1080/10476210.2016.1211631
- Emelyanova, O.Ya. (2005) Developing professional identity for career adjustment. [*Vestnik Voronezhskoo gosudarstvennogo universiteta*]. Series «Economics and Management», 2, 153–156.
- Ermolaeva, E.P. (2009) Psychology of social actualization of a professional expert. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 347.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. N. Y.: Norton, 290.
- Erickson, E. (2006) *Identity: youth and crisis*. Moscow, Flinta; MPSI; Progress, 352.
- Furness, S. (2007) An Enquiry into Students' Motivations to Train as Social Workers in England. *Journal of Social Work*, 7(2), 239–253. doi: 10.1177/1468017307080355
- Galasyuk, I.N. (2006) Features of professional identity of the manager at different stages of professional and age development: the author's abstract of the dissertation. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 22.
- Georg Gasser & Matthias Stefan (eds.) (2013) *Personal Identity: Complex or Simple?* Cambridge University Press, 268.
- Guiniatullina, E.I. (2012) Professional identity at the stage of the crisis of becoming a young specialist. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 27.
- Guryleva, L.V., Nagornova, A.Yu., & Nagornov, Yu.S. (2013) Technology of formation of the content of the cognitive aspect of the professional identity of students of technical specialties. [*Fundamental'nye issledovaniya*], 1, 69–72.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2006) Self-identity and the theory of planned behaviour: Between- and within-participants analyses. *British Journal of Social Psychology*, 45(4), 731–757. doi: 10.1348/014466605X85654
- Idobayeva, O.A. (2011) Psychological support of personality development at different stages of professional career: monograph. Moscow, Eko-Press, 172.
- Isaeva, D.A. (2013) Features of developing personal and professional identity in adolescence and early adulthood. Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburg, St. Petersburgskiy gosudarstvennyy Universitet, 26.
- Karen, R., Pamela, N., & Robin, C. (eds.) (2016) *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings*. IGL Global, 498.
- Klimov, E.A. (1993) *Developing person in the world of professions*. Obninsk, Printer, 56.
- Koenig, V.A. (2008) Developing professional identity in working students. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 27.
- Kostyunina, E.A. (2015) Difficulties of professional self-determination of adolescents. [*Yunyy uchenyy*], 20, 530–533.
- Kudinov S.I., Kudinov S.S., Kudinova I.B., Belousova S.S. (2018). The axiological orientation of students' personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 95–105. doi: 10.11621/pir.2018.0108
- Kulezneva, I.N. (2008) Development of professional identity of students in conditions of secondary vocational education. Ph.D. in Psychology, thesis. Yaroslavl, Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. K.D. Ushinskogo, 22.
- Kumyrina, Yu.A. (2005) Socio-psychological component of the professional identity of law students. Ph.D. in Psychology, thesis. Yaroslavl, Yaroslavskiy gosudarstvennyy universitet im. P.G. Demidova, 24.
- Kushnir, N.A. (2009) Professional identity in the structure of autopsychological competence of civil servants. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, Rossiyskaya gosudarstvennaya akademiya akademicheskoy sluzhby pri Presidente RF, 26.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011) The Identity Statures: Origins, Meanings, and Interpretations. *Seth J.S., Koen L., & Vivian L. V. (eds.). Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Science, Business Media, 31–52. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9\_2
- Larriee, B. (2003) Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. doi: 10.1080/713693162
- Levy, D. Shlomo, S.B., & Itzhaky H. (2014) The Building Blocks of Professional Identity among Social Work Graduates. *Social Work Education*, 33(6),

744–759. doi: 10.1080/02615479.2014.883600

Marcia, J.E. (1975) Development and Validation of Ego-Identity Status. *J. of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558. doi: 10.1037/h0023281

Marcia, J.E. (1980) Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. Ed. J. Adelson. N.Y.: John Wiley, 213–231.

Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015) Personal and Social Aspects of Professional Identity: An Extension of Marcia's Identity Status Model Applied to a Sample of University Students. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 140–150. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.002

Merkulova, V.N. (2013) Status characteristics of the professional identity of older adolescents in the early stages of professional definition [*Psikhologiya v Rossii i za rubezhom: materialy 2 mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*]. St. Petersburg, Renome, 57–63.

Molchanov, S.V. (2016) Moral value basis of career choice in adolescence. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 3, 81–86.

Neary, S. (2014) Professional Identity: What I Call Myself Defines Who I am. *Career Matters*, 2 (3), 14–15.

Nekrasov, A.S. (2005) Development of the professional identity of the student's cadet military school. Ph.D. in Psychology, thesis. Krasnodar, 23.

Nikiforova, A.A., & Tsihonchik, N.V. (2014) Dynamics and content of professional identity of students in various areas of university training. [*Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*]. 6. Retrieved from: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> (Accessed: April 13, 2017).

Ozerina, A.A. (2012) Professional identity of undergraduate students. Ph.D. in Psychology, thesis. Yaroslavl, 21.

Orestova, V.R. & Karabanova, O.A. (2005) Methods of investigating identity in the concept of ego-identity status J. Marcia [*Psikhologiya i shkola*], 1, 39–50.

Payne, M. (2006) Identity Politics in Multiprofessional Teams Palliative Care Social Work. *Journal of Social Work*, 6(2), 137–150. doi: 10.1177/1468017306066741

Piaget, J. (1994) Selected psychological works. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 680.

Povarenkov, Yu.P. (2002) Psychological content of the professional development. Moscow, URAO, 160.

Prosekhova, V.M. (2001) Dynamics of professional self-awareness of psychologists-practitioners (psychosemantic aspect). Ph.D. in Psychology, thesis. Tyumen, 23.

Pryazhnikov, N.S. (2008) Professional self-determination: theory and practice: Textbook. Moscow, Akademiya, 320.

Pukhno, P.S. (2005) Developing professional identity of Ministry of Internal Affairs employees. Ph.D. in Psychology, thesis. Novocherkassk, 20.

Pratt, M.G., Rockmann, K.W., & Kaufmann, J. B. (2006) Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy Of Management Journal*, 49(2), 235–262. doi: 10.5465/AMJ.2006.20786060

Regush, N.L. (2002) Professional identity of the teacher at different stages of pedagogical activity. Ph.D. in Psychology, thesis. St. Petersburg, 17.

Rodygina, U.S. (2007) Psychological features of developing professional identity in students of psychology. Ph.D. in Psychology, thesis. Kursk, 25.

Rozhdestvenskaya, N.A. (2015) Deviant behaviour and prevention in adolescents. Moscow, Genesis, 216.

Rise, J., Sheeran, P. & Hukkelberg, S. (2010) The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(5), 1085–1105. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x

Shatokhin, A.A. (2005) Features of professional identity in students of economic specialties in the process of university training. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 26.

Schneider, L.B. (2004) Professional identity: theory, experiment, training: manual. Moscow: MPSI, 335.

Shim, W.S., & Hwang, M.J. (2009) Professional Identity, Job Satisfaction, and Retention of Licensed Social Workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work*, 19(1), 82–95. doi: 10.1080/21650993.2009.9756055

Shoemaker, S. (2008) Persons, Animals, and Identity. *Synthese*, 163, 313–324. doi: 10.1007/s11229-007-9253-y

Sider, T. (2001) Criteria of Personal Identity and the Limits of Conceptual Analysis. *Philosophical Perspectives*. Volume 15: Metaphysics, 189–209. doi: 10.1111/0029-4624.35.s15.10

Skibo, T.Yu. (2007) Educational conditions for the developing professional and personal identity in students: monograph. Voronezh, Nauchnaya Kniga, 140.

Smirnova, R.V., & Nikitina, E.V. (2013) Educational potential of «event-technologies» in the developing multicultural competence in a university student. [*Gumanitarnye issledovaniya*], 1, 114–118.

Steinberg, L. (2008) Adolescence. New York: McGraw-Hill, 469.

Stryker, S., & Burke, P.J. (2000) The past, present, and future of an identity theory.

Subbotin, I.B. (2003) Development of professional identity of officers of educational structures in the process of preparation in the university. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 24.

Sukhotina-Tolstaya, T.L. (1981) Memories. Moscow, Hudozhestvennaya literatura, 256. *Social psychology quarterly*, 63(4), 284–297.

Tesser A., Felson R. B., & Suls J. (eds.) (2000) Psychological perspectives on self and identity. Washington D.C. London, American Psychological Association, 252. doi: 10.1037/10357-000

Trandina, E.E. (2006) Developing professional identity in law students. Ph.D. in Psychology, thesis. Yaroslavl.

Ulyanov, V.F. (2004) Socio-psychological factors of the formation of the professional identity of the reserve officer. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 23.

Vough, H. (2012) Not all identifications are created equal: Exploring employee accounts for workgroup, organizational, and professional identification. *Organization Science*, 23(1), 778–800. doi: 10.1287/orsc.1110.0654

Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005) Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. doi: 10.1287/orsc.1050.0133

Wiles, F. (2013) Not easily put into a box: constructing professional identity. *Social Work Education*, 32(7), 854–866. doi: 10.1080/02615479.2012.705273

Yashina, A.A. (2007) Professional identity of the young university teacher. Ph.D. in Psychology, thesis. Volgograd, 24.

Zotkina, E.A. (2012) Structure and content of the professional identity of telecoms. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 23.

# Оценивание детских фотографий как метод исследования ожиданий и установок родителей по отношению к потенциальному приемному ребенку

Е.Б. Жуйкова

Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой, Москва, Россия

Л.С. Печникова, А.Л. Рыжов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 18 декабря 2017/ Принята к публикации: 9 января 2018

## Assessing child photographs as a method of studying parents' expectations and attitudes toward a potentially adopted child

Ekaterina B. Zhukova\*

Scientific and Practical Center for Mental Health of Children and Adolescents named after G.E. Sukhareva, Moscow, Russia

Leonora S. Pechnikova, Andrey L. Ryzhov

Moscow State University named after M.V. Lomonosov Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: e.b.zhukova@gmail.com

Received December 18, 2017 / Accepted for publication: January 9, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Проблема вторичных отказов при различных семейных формах устройства детей, оставшихся без попечительства родителей, требует большего внимания к предварительной психологической работе с кандидатами в приемные родители, в частности, к вопросу оценки мотивации приема ребенка. В статье рассматриваются возможные риски и ограничения диагностического подхода, связанного с выделением «функциональных» и «дисфункциональных» мотивов, обосновываются преимущества ориентации на задачи сопровождения и консультирования семей.

**Целью** статьи является описание нового метода исследования ожиданий и установок родителей, основанного на технике репертуарных решеток, выделение эмпирически обоснованных критериев для интерпретации результатов и демонстрация применения методики на анализе случая.

**Описание хода исследования.** Родители из 20 семей с приемными детьми и родители из 18 семей из контрольной группы заполняли ранговые репертуарные решетки, в которых оценивали по выделенным конструктам детские фотографии, а также членов своей семьи. Решетки были подвергнуты количественному и качественному анализу.

**Результаты исследования.** Представлены данные о распределении количественных индексов (показатели сложности структуры корреляционных связей, релевантности конструктов проблеме принятия ребенка, преобладания различных контент-категорий конструктов) с выделением значений нижнего и верхнего квартилей, позволяющих отнести испытуемых к группам с высокими и низкими показателями. На материале анализа случая из практики иллюстрируется целостный подход к интерпретации, сочетающий оценку количественных признаков и качественный анализ данных.

**Выводы.** Использование техники репертуарных решеток позволяет оценивать доминирующие ожидания родителей от взаимодействия с ребенком, их гибкость, актуальность и контролируемость переживаний, связанных с темой принятия ребенка, а также наличие искаженных установок по отношению к уже имеющимся детям. Приближение к формату интервью позволяет использовать метод для совместной формулировки мишеней проблемно-ориентированной терапии, уточнения реалистичных ожиданий и осознанного принятия решения.

**Ключевые слова:** принимающие (приемные) родители, консультирование кандидатов в принимающие родители, ожидания от приемного ребенка, репертуарные решетки, мотивация.

**Background.** The issue of secondary failures in adopting children without parental care requires more attention to the preliminary psychological work with candidates for adoptive parents, in particular, to assessing motivation for child adoption. The paper examines the possible risks and limitations of the diagnostic approach associated with «functional» and «dysfunctional» motives, justifies the advantages of targeting the tasks of accompanying and counseling families.

**The Objective** of the paper is to describe a new method for studying the expectations and attitudes of parents based on the technique of repertory grids, identifying empirically valid criteria for interpreting the results and demonstrating the application methods on the case analysis.

**Research Progress.** Parents from 20 families with adopted children and parents from 18 families from the control group filled in the rank repertory grids and assessed children's photographs, and also members of their family according to certain constructs. The grids were quantitatively and qualitatively analyzed.

**Research Results.** The data are presented on the distribution of quantitative indices (indicators of the complexity of correlation links, relevance of constructs to the issue of child adoption, predominance of dissimilar categories of constructs), with lower and upper quartiles to groups the subjects according to high and low indices. Based on the case analysis, a holistic approach to interpretation is illustrated, combining the evaluation of quantitative characteristics and qualitative data analysis.

**Conclusion.** Using the technique of repertory grids allows to assess the parent dominant expectations of interacting with the child, their flexibility, relevance and control of experiences related to child's adoption, and also the existence of distorted attitudes toward existing children. The interview form allows to use the method for joint targets of problem-oriented therapy, clarifies realistic expectations and perceived decision-making.

**Keywords:** receiving (adoptive) parents, counseling candidates for receiving parents, expectations from the adoptive child, repertory grids, motivation.

На протяжении последних лет в России все больше внимания уделяется вопросам социальной политики, направленной на развитие семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей. При этом перед специалистами социальной сферы ставится ряд задач. С одной сто-

ции для детей-сирот (Распоряжение Правительства Российской Федерации ..., 2014).

В России существует разнообразное число юридических форм устройства ребенка в семью, среди них основные: усыновление, безвозмездная опека (как правило, родственная), возмездная опека (приемная семья), семейные вос-

питательные группы. Все эти формы семейного устройства, при наличии ряда различий, объединяет то, что они предполагают воспитание ребенка взрослыми, не являющимися кровными родителями. Эту группу семей принято называть принимающими родителями, а детей в них – приемными. К этим семьям социальные службы предъявляют ряд общих требований, подтверждающих их готовность выполнять родительские функции. Это – хорошее состояние здоровья, наличие жилья, отсутствие судимости, согласие на принятие ребенка другими членами семьи и другие. Имеет место и такое требование, как обязательное прохождение групп подготовки кандидатов в принимающие родители, а с недавнего времени обсуждается введение для них обязательного психологического тестирования, соответствующий законопроект выдвинут на обсуждение.

Новое требование к кандидатам в приемные родители вызвало резонанс в обществе родителей и специалистов в области семейного устройства. Разработчики законопроекта ожидают, что психодиагностический комплекс даст возможность оценить готовность быть родителем настолько точно, что на основании результатов его проведения будет возможно отказывать кандидатам в принятии ребенка или рекомендовать отложить его появление в семье. Это очень важно, так как органам опеки и попечительства нередко приходится отменять решения о передаче ребенка в семью по инициативе опекунов (попечителей). Причинами вторичных отказов, по мнению создателей законопроекта, чаще всего является «нехватка воспитательных компетенций и родительских навыков, что зачастую ведет к появлению психологической несовместимости в семье и, как следствие, возвращению ребенка в организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (О внесении изменений ..., 2017).

В качестве контраргументов в общественной дискуссии по этому поводу можно указать на опасения репрессивного характера психодиагностики (возможность лишить кандидатов права воспитывать приемного ребенка, основываясь на результатах тестирования), и на вытекающие из этого последствия в виде сопротивления и слабого сотрудничества родителей с психологами в ходе психодиагностики, а также на отсутствие развернутых данных апробации предложенного диагностического комплекса и их обсуждения, на нехватку специалистов с компетенциями, соответствующими

Мы считаем важным развитие таких методов обследования приемных родителей и кандидатов, которые смогут быть востребованы в уже установившейся практике психологической помощи семьям, планирующим принятие ребенка. Задача оказания такой помощи не может быть решена в полной мере при опоре исключительно на данные тестирования и опросников

роны, необходимо добиться снижения числа детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях, и увеличения количества семей, готовых взять ребенка на воспитание, а с другой стороны – достигнуть уменьшения числа вторичных возвратов детей из замещающих семей в организа-

ции для детей-сирот (Распоряжение Правительства Российской Федерации ..., 2014).



**Екатерина Борисовна Жуйкова** –

младший научный сотрудник Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москвы, соискатель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: e.b.zhuykova@gmail.com  
<https://istina.msu.ru/profile/zhuykova/>



**Леонора Сергеевна Печникова** –

кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: pech56@mail.ru  
<https://istina.msu.ru/profile/PechnikovaLS/>



**Андрей Леонидович Рыжов** –

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: andrey.ryzhov@gmail.com  
<https://istina.msu.ru/profile/savanarola/>

*Для цитирования:* Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С., Рыжов А.Л. Оценивание детских фотографий как метод исследования ожиданий и установок родителей по отношению к потенциальному приемному ребенку // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 50–62. doi: 10.11621/npj.2018.0105

*For citation:* Zhuykova E.B., Pechnikova L.S., Ryzhov A.L. (2018) Assessing child photographs as a method of studying parents' expectations and attitudes toward a potentially adopted child. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 50–62. doi: 10.11621/npj.2018.0105

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

уровню предъявляемой им ответственности (Петрановская, 2017).

Еще одной проблемой является тот факт, что результаты психодиагностики до сих пор не используются широко при оказании помощи родителям на этапах подготовки к приходу ребенка, психологическое обследование не вплетено в достаточной мере в регулярную деятельность специалистов сферы семейного устройства. В связи с этим, мы считаем важным развитие таких методов обследования приемных родителей и кандидатов, которые смогут быть востребованы в уже установившейся практике психологической помощи семьям, планирующим принятие ребенка. Задача оказания такой помощи не может быть решена в полной мере при опоре исключительно на данные тестирования и опросников.

Очень важной является и проблема психологической оценки мотивации принимающих родителей. Описаны разные виды мотивов, побуждающих родителей принять решение о воспитании неродного ребенка. При этом отмечается изменение взглядов исследователей от рассмотрения модели принимающей семьи как приближенной к биологической, а мотивации приемных родителей в качестве замещения отношений с кровным ребенком (Kirk, 1964; Martin 1998), к пониманию необходимости выделения у них специфических мотивов, обусловленных моральными, альтруистическими побуждениями (сделать доброе дело, уменьшить число страдающих детей, предоставить ребенку заботу и уход и т.д.) (Hartman, Leird, 1990; Hoksbergen, 2008; Jenkins et al., 2014). Так, Хоксберген отмечает, что социальные изменения влекут трансформацию мотивов. Если к концу прошлого века снизилось число мотиваций, связанных с заменой кровного ребенка (в том числе, в связи с развитием медицины), то в данный момент снижается число альтруистических мотиваций, появляется больше реалистично-материалистических мотивов, связанных с различными видами самореализации родителей (Hoksbergen, 2008).

В системе мотивов семей, планирующих воспитание детей в рамках профессионального родительства, выделяют мотивы «отсутствия собственных детей» (связан с представлением в обществе

о «нормальной» семье), «поиска смысла жизни», страха «пустого гнезда» («взросление собственных детей»), перехода в статус многодетной семьи (видят в детях гарантии обеспечения старости) (Ослон, 2006). Можно выделить две группы мотивов принимающих родителей: «связанные с потерями» и «связанные с

Практический опыт сопровождения и консультирования семей показывает, что мотивация родителей на момент принятия ребенка не предопределяет судьбу их дальнейшего сосуществования, отношение к ребенку, поскольку связанная с ним мотивация (быть приемным родителем) может изменяться

приобретениями». Первая группа объединяет мотивы, имеющие своей целью «избегание» или «совладание» с переживаниями горя и потери, вторая – мотивы, связанные с «поиском» и получением нового для семьи опыта или статуса (Печникова, Жуйкова, 2005).

Эти и другие (Baumann, 1999; Тихонова, 2015; Маркина, 2016) попытки описания часто встречающихся мотивов принимающих родителей могут использоваться при консультировании для прогнозирования типичных проблем, с которыми могут столкнуться родители. Однако следует обратить внимание на ряд методологических и практических трудностей.

Во-первых, сами мотивы приемных родителей в разных работах понимаются по-разному. Нередко имеет место отождествление мотивации и декларируемых причин, побудительных ситуаций, сформировавших намерение взять ребенка. Так, Малм и Велти делают вывод о неинформативности стандартной анкеты, используемой в США для мониторинга приемных семей. Они указывают, что ее пункты отражают возможные причины принятия решения (бесплодие, желание помочь ребенку из альтруистических и религиозных соображений и пр.), обходя вниманием анализ ожидаемых семей изменений, что делает оценку мотивации поверхностной (Malm, Welti, 2010).

Другой спорной практикой является тенденция выделять положительные, способствующие успешности принятия ребенка типы мотивов, и негативную, неконструктивную мотивацию, приводящую к дисфункциональности и повышающую риск вторичного отказа (Палиева, Савченко, Соломатина, 2011; Евстратова

2013). Практический опыт сопровождения и консультирования семей показывает, что мотивация родителей на момент принятия ребенка не предопределяет судьбу их дальнейшего сосуществования, отношение к ребенку, поскольку связанная с ним мотивация (быть приемным родителем) может изменяться. Проведенное

ранее исследование (Печникова, Жуйкова, 2013) показало отсутствие связи между типом мотивации, определяемым по материалам структурированного интервью, и экспертной оценкой базовых характеристик функционирования семейной системы. Сделан вывод о том, что определяющим является не содержание ведущего мотива, а особенности мотивационной системы в целом (полимотивированность, конфликты значимых мотивов, развитость механизмов саморегуляции как на внутриличностном уровне, так и на уровне семейной системы).

Эта гипотеза ведет к практическим последствиям в области психологической диагностики принимающих семей. Важными критериями становится существование у семьи, кроме ведущего, ряда других значимых мотивов, которые в динамике оказывают влияние на формирование отношения к ребенку. Необходимо также наличие у членов семьи гибкости смысловых образований, адекватности процессов целеполагания, позволяющих принимать решение, ориентируясь не только на неодолимые внутренние побуждения, но и учитывая реальность, прогнозируя последствия, допуская различие между субъективным представлением и положением дел в действительности. Подчеркивается важность готовности принимающих родителей к изменению установок по отношению к ребенку (Nissim, 1996), способности к преодолению кризиса, следующего за так называемым «медовым месяцем» после принятия ребенка, когда происходит разочарование родителей от неполной реализации ожиданий, возникает необходимость переосмысления целей, расставания

Наиболее значимым фактором для адаптации являются не ожидания, сформированные до принятия ребенка, а их динамика при осознании родителем реального опыта внутрисемейного взаимодействия. В связи с этим, исследование ожиданий на этапе, когда детско-родительский опыт осмыслен, представляет наибольший интерес для комплексной оценки мотивации

с идеями семейного устройства (Рудов, Красницкая, 2011). Среди причин отказа от приема ребенка выделяются его особые потребности, трудности адаптации и специфические виды проблемного поведения (Brown, Bednar, 2006). В то же время, по замечанию К. Дейра (по Thomas, Philpot, 2009, С. 78) «не то, что делает ребенок, а то, какие чувства он этим вызывает», определяет перспективы принимающей семьи. Наиболее значимым фактором для адаптации являются не ожидания, сформированные до принятия ребенка, а их динамика при осознании родителем реального опыта внутрисемейного взаимодействия. В связи с этим, исследование ожиданий на этапе, когда детско-родительский опыт осмыслен, представляет наибольший интерес для комплексной оценки мотивации.

Рассмотрение мотивации принимающих родителей как системного феномена имеет ряд следствий. Во-первых, акцент смещается на изучение того, как центральные, значимые мотивы

Нами была разработана методика другого характера, направленная на исследование родительских ожиданий. В ней испытуемым (приемным родителям или кандидатам в приемные родители) предлагаются портреты детей, которые необходимо сравнить между собой, выделить индивидуальные основания для сравнения (конструкты), а затем ранжировать

и прошлый опыт связаны с формированием решения о принятии ребенка, какой личностный смысл оно приобретает. Поэтому исследование должно быть индивидуализированным.

Во-вторых, анализ мотивации не должен ограничиваться рассмотрением декларируемых причин принятия решения, а распространяться на исследование ожиданий, установок и отношений к приемному ребенку, себе, членам семьи, в которых проявляются личностные смыслы родителей.

В-третьих, мотивы не должны рассматриваться как статичные и независимые друг от друга.

Одним из методов, который может быть продуктивно использован для решения поставленных задач, является метод исследования системы личностных конструктов с помощью репертуарных решеток Келли (Kelly, 1995), позволяющий исследовать ожидания и представления (потенциальных) приемных родителей о детях.

### Возможности техники репертуарных решеток в исследовании ожиданий и установок принимающих родителей

В ряде публикаций описан опыт применения репертуарных решеток в работе с принимающими семьями, где ставились, однако, другие задачи. Так, исследовались представления социальных работников с разным опытом (Lifshitz, 1974), оценка профессиональных качеств и требований к специалистам (Morrison, 1991),

самоотношение приемных детей (Hicks, Nixon, 1989; Butler, Green, 2007), восприятие родителями проблемных ситуаций с приемными детьми (Nissim, 1996).

Нами была разработана методика другого характера, направленная на исследование родительских ожиданий. В ней испытуемым (приемным родителям или кандидатам в приемные родители) предлагаются портреты детей, которые необходимо сравнить между собой, выделить индивидуальные основания для сравнения (конструкты), а затем ранжировать.

Подчеркнем, что данное задание можно рассматривать как моделирование ре-

альной жизненной ситуации (т.н. метод «функциональной пробы» по Зейгарник) – потенциальные приемные родители в действительности проводят много времени на интернет-сайтах, изучая фотографии и профили детей.

Отличительной особенностью предлагаемой методики является то, что выделение конструктов и ранжирование могут производиться не одним человеком, а парой. Это обосновано тем, что субъектом принятия решения является пара родителей. Отметим, что Келли указывал, что процедуру составления решетки следует понимать не как стандартную процедуру, а как интервью, в котором конструкт формулируется субъектом во взаимодействии с психологом (Kelly, 1995). С этой точки зрения, наше предложение принципиально не противоречит методологии репертуарных решеток.

Предложенный метод может использоваться для решения следующих задач:

1. Выделение проблематики наиболее значимых переживаний, связанных с ожиданиями от взаимодействия с ребенком и отношением к нему;
2. Характеристика системы ожиданий с точки зрения полимотивированности и, в том числе наличия конфликтных личностных смыслов;
3. Указание на наличие или отсутствие способности к контролю своих эмоциональных реакций;
4. Характеристика валентности отношения к себе, членам семьи и потенциальному ребенку.

### Описание исследования

#### Задачи исследования.

Проведенное исследование было направлено на установление диагностических возможностей предлагаемой методики. Делается попытка описать характеристики распределения основных количественных показателей методики на материале эксплораторного исследования, которые могут рассматриваться как ориентировочные для анализа.

В связи с ограниченным объемом выборки, нашей задачей являлось определение крайних значений, указывающих на отклоняющиеся особенности выполнения задания.

Вторая задача заключалась в демонстрации возможностей предлагаемого метода исследования на основе анализа случая.

#### Участники исследования.

Были обследованы родители (взрослые), представляющие 38 семей. Среди них 20 семей с приемными детьми (4 пары, 6 по одному родителю из пары, 10 родителей-одиночек), 18 семей без приемных детей (8 пар, 4 по одному родителю из пары, 6 родителей-одиночек). Возраст испытуемых от 30 до 65 лет. Группы подбирались, исходя из задач экспериментального исследования диагностических возможностей методики – были включены испытуемые с разным опытом приемного родительства и разным отношением к нему.

#### Стимульный материал:

80 пронумерованных с обратной стороны портретов детей (приблизительный возраст 6–12 лет) в формате 10x15 см. Фотографии были отобраны в открытых источниках (сайты для потенциальных приемных родителей) с учетом результатов предварительного интервьюирования родителей, на котором у них выяснялось, на что они обращают внимание, посещая сайты.

#### Процедура проведения исследования.

Среднее время проведения методики занимает 1–1,5 часа. На первом этапе родителям предъявляются все 80 портретов в качестве «фотографий детей из детских домов и приемных семей», из которых надо отобрать 20, вызывающих какую-либо эмоциональную реакцию.

На втором этапе с помощью этих фотографий происходит выделение конструктов методом триад Эптинга (Fransella, Bell, Bannister, 2004, С. 44). Фотографии предъявляются произвольными тройками (избегая повторения сочетания двух фотографий) с просьбой выбрать две похожие, отличающиеся от третьей, объяснить, в чем заключается отличие, а затем сформулировать противоположный по качествам полюс. Психолог принимает участие в обсуждении так, чтобы убедиться в том, что испытуемый понимает значение полученных конструктов, а также, чтобы избежать повторов одних и тех же признаков

и появления исключительно формальных конструктов (конструкты, относящиеся к внешности, возрасту и пр., если родители утверждают их субъективную значимость, допускаются). Процедура повторяется до тех пор, пока родители способны выделять новые конструкты (но не менее 10 раз).

На третьем этапе производится ранжирование. Сначала из 20 портретов еще раз отбираются 10, вызывающих наибольшую эмоциональную реакцию. К ним добавляются заранее подготовленные карточки, на которых написаны имена членов обследуемой семьи (родители и имеющиеся кровные и приемные дети). Называется каждый из выделенных конструктов, и испытуемому предлагается разложить карточки (элементы) по порядку – от одного полюса конструкта к другому. В конце предлагается ранжировать карточки по заданному конструкту: «легко могли бы быть приняты в нашу семью – с трудом могли бы быть приняты в нашу семью». Все этапы подробно фиксируются.

#### Обработка и анализ данных.

К получаемым ранговым решеткам применимы любые рекомендованные процедуры анализа, перечень и назначение которых можно найти в руководствах (Fransella, Bell, Bannister, 2004; Jankovicz, 2004). Существование специализированных статистических пакетов таких, как OpenRepGrid для R (Heckman, 2014) и его веб-оболочки (доступна по адресу <http://www.onair.openrepgrid.org>) позволяет сделать обработку доступной и для исследователя-теоретика, и для психолога-практика. Рассматривающиеся далее показатели получены при помощи данного пакета (при обработке групповых данных использовались статистические пакеты Microsoft Excel и IBM SPSS).

Стоящие перед исследователем задачи связаны с оценкой следующих аспектов:

- сложности и полимотивированности ожиданий родителей;
- актуальности и значимости переживаний, связанных с темой принятия ребенка;
- наличия особых проблемных тем, характерных для принимающих родителей;
- наличия признаков особого отношения к имеющимся приемным детям, например, отвержения или слипания

оценок, отражающее не реалистичность представлений;

- способности родителей к рефлексии своих переживаний, контролю за эмоциональными реакциями.

Основные оцениваемые параметры:

1. Число и разнообразие выделенных конструктов.
2. Анализ корреляций выделенных конструктов с заданным («может быть принят в нашу семью с легкостью/с трудом»). Данная процедура является модификацией метода, предложенного П. Хани (Honey, 1979; Jankovicz, 2004), и направлена на выявление конструктов, наиболее релевантных проблеме приема ребенка.
3. Анализ структуры корреляционных связей. Используются показатели сложности и дифференцированности системы конструктов (Bell, 2003; Fransella, Bell, Bannister, 2004) такие, как индекс средней интенсивности Баннистера, величина дисперсии, объясняемой первым фактором, число выделяемых компонент при факторном анализе. Показатель указывает на стереотипность, однородность оценок. Содержательно он может уточняться данными факторного и кластерного анализа.
4. Показатели интенсивности отдельных конструктов (индекс Баннистера), позволяющие выделить конструкты, наиболее согласованные с общей системой оценок.
5. Показатель интенсивности заданного конструкта, который может рассматриваться в связи с проблемой актуальности переживаний по поводу принятия ребенка.
6. Кластерный анализ дистанций между элементами, позволяющий увидеть признаки сцепленности или противопоставленности оценок отдельных членов семьи.
7. Представленность категорий контент-анализа конструктов.

Набор категорий контент-анализа конструктов был специально разработан для данной методики. При его разработке учитывались два аспекта, важные в данном контексте: связь категорий с особыми мотивационными тенденциями принимающих родителей (по опыту консультирования подобных семей)

и степень эмоциональной включенности родителей в оценку, его способность дифференцировать привносимые субъективные искажения реальных качеств ребенка. Каждый конструкт может быть отнесен к одной или двум контент-кате-

гориям, в последнем случае они оцениваются с коэффициентом 0,5.

**Описание контент-категорий:**

1. Неуверенность в искренности, доброжелательности ребенка по отношению к другим людям (Неув.);

2. Травматический опыт и депривация (Депр.);
3. Перспективы помощи и развития (Персп.);
4. Странные и эксцентричные (Стр.);
5. Характеристики настроения и эмоционального состояния (Эм.);
6. Индивидуально-личностные черты (Личн.);
7. Медицинские и дефектологические определения (Мед.);
8. Указания на национальность (Нац.);
9. Описания внешнего вида, пола и возраста (Внеш.);
10. Ситуативные и формальные конструкты (Ф.).

Табл. 1. Распределение значений количественных индексов<sup>abc</sup>

|   | $\bar{x}$ | $\sigma$ | Med. | Q1   | Q3   | Min  | Max  |
|---|-----------|----------|------|------|------|------|------|
| Средняя интенсивность конструктов                     | 0,34      | 0,013    | 0,27 | 0,21 | 0,44 | 0,15 | 0,73 |
| Процент дисперсии объясняемой первым фактором         | 0,83      | 0,016    | 0,84 | 0,72 | 0,95 | 0,47 | 0,99 |
| Количество компонент выделяемых при факторном анализе | 2,8       | 1,01     | 3    | 2    | 3    | 1    | 5    |
| Интенсивность заданного конструкта                    | 0,30      | 0,17     | 0,26 | 0,17 | 0,41 | 0,07 | 0,62 |
| Общее число конструктов (включая заданный)            | 12,6      | 1,79     | 12   | 11   | 13   | 11   | 16   |
| <b>Категории конструктов:</b>                         |           |          |      |      |      |      |      |
| Неув.   | 2,03      | 0,15     | 2    | 1    | 3    | 0    | 5,5  |
| Депр.   | 2,49      | 0,19     | 2    | 1    | 3,62 | 0    | 8,5  |
| Эм.   | 3,26      | 0,17     | 3    | 2    | 5    | 0    | 7    |
| Личн.   | 1,75      | 0,15     | 1,25 | 1    | 2,5  | 0    | 6    |
| Другие  | 2         | 0,27     | 1,5  | 1    | 2,5  | 0    | 7    |

<sup>a</sup> – распределения всех показателей не соответствуют критериям нормальности;

<sup>b</sup> –  $\bar{x}$  – среднее арифметическое,  $\sigma$  – стандартное отклонение, Med – медиана, Q1 – нижний квартиль (25-й процентиль), Q3 – верхний квартиль (75-й процентиль), Min – минимальное значение, Max – максимальное значение;

<sup>c</sup> – в связи с низким числом контент-категорий конструктов Персп., Мед., Стр., Нац., Внеш., Форм. данные по ним представлены совместно в пункте «Другие».

Table 1.<sup>1</sup> Indicators of quantitative indices<sup>abc</sup>

|  | $\bar{x}$ | $\sigma$ | Med. | Q1   | Q3   | Min  | Max  |
|--|-----------|----------|------|------|------|------|------|
| Average intensity of constructs                            | 0,34      | 0,013    | 0,27 | 0,21 | 0,44 | 0,15 | 0,73 |
| Percentage of variance explained by the first factor       | 0,83      | 0,016    | 0,84 | 0,72 | 0,95 | 0,47 | 0,99 |
| Number of components released during factor analysis       | 2,8       | 1,01     | 3    | 2    | 3    | 1    | 5    |
| Intensity of the given construct                           | 0,30      | 0,17     | 0,26 | 0,17 | 0,41 | 0,07 | 0,62 |
| Total number of constructs (including the given construct) | 12,6      | 1,79     | 12   | 11   | 13   | 11   | 16   |
| <b>Categories of constructs:</b>                           |           |          |      |      |      |      |      |
| UC   | 2,03      | 0,15     | 2    | 1    | 3    | 0    | 5,5  |
| D  | 2,49      | 0,19     | 2    | 1    | 3,62 | 0    | 8,5  |
| E  | 3,26      | 0,17     | 3    | 2    | 5    | 0    | 7    |
| Pr   | 1,75      | 0,15     | 1,25 | 1    | 2,5  | 0    | 6    |
| Other  | 2         | 0,27     | 1,5  | 1    | 2,5  | 0    | 7    |

<sup>a</sup> – the distribution of all indicators does not meet the criteria of normality;

<sup>b</sup> –  $\bar{x}$  – arithmetic mean,  $\sigma$  – variability index, Med – midscore, Q1 – lower quartile (25-th percentile), Q3 – upper quartile (75-th percentile), Min – minimum value, Max – maximum value;

<sup>c</sup> – due to the low number of P, M, S, N, A, F categories the data on their constructs are presented jointly in the paragraph «Others».

<sup>1</sup> Note:

1. Insecurity in sincerity, positive attitude of the child to other people (Unconfident UC);
2. Traumatic experience and deprivation (Deprivation D);
3. Perspectives of assistance and development (Perspectives P);
4. Strange and eccentric (Strange S)
5. Characteristics of mood and emotional state (Emotional E);
6. Individual personality traits (Personal Pr);
7. Medical and defectological definitions (Medical M);
8. Indications of nationality (National N);
9. Descriptions of appearance, gender and age (Appearance A)
10. Category (C);
11. Form (F).

Была проведена оценка надежности-согласованности экспертных оценок. Экспертами выступили 5 человек, из них двое «опытных» (профессиональные семейные психологи-консультанты) и трое «наивных» (студенты выпускного курса факультета психологии). Каждый эксперт оценивал 60 конструктов. Путем комбинирования было образовано 10 возможных пар экспертов, согласованность оценок которых рассчитывалась с помощью показателя Каппы Коэна. Диапазон значений от 0,403 до 0,838, среднее значение 0,68, что укладывается в интервал хорошей степени согласованности (Landis, Koch, 1977).

**Качественный и количественный анализ.** Для использования предлагаемой методики важно учитывать ряд особенностей методологии репертуарных решеток, связанных с приматом качественного анализа и идиографического подхода:

1. Каждая решетка интерпретируется по отдельности (без возможности объединения разных решеток в общую матрицу как при психосемантическом подходе), сравниваться могут лишь полученные в результате анализа индивидуальных решеток феномены. При этом характерна направленность метода не на сравнение испытуемых между собой, а на понимание индивидуальных особенностей каждого.
2. Следует помнить, что количественные индексы не имеют фиксированного психологического значения и должны рассматриваться только как индикаторы, указывающие на отличительные особенности конструирования и требующие

внимания и интерпретации. Математика при обработке решеток – только помощник психолога, в конечном счете, он все равно должен возвращаться к исходной решетке и анализировать оценки фотографий и других элементов, данные родителями.

3. Рекомендуется сохранять определенный скепсис по отношению к статистическим критериям, учитывая, что их применение к «продуктам разума» не может быть полной аналогией их применения к эмпирическим данным. Так, корреляция, равная единице – не редкость при применении решеток. Поэтому, внимание должно быть сконцентрировано, в первую очередь,

на тех показателях, которые выделяют среди других. С этой целью и было проведено в данном исследовании разбиение общей группы на подгруппы с «высокими» и «низкими» значениями отдельных показателей.

4. Следует помнить, что интра-индивидуальные различия более важны, чем интер-индивидуальные. Числовые индексы нельзя рассматривать как независимые друг от друга и, например, сравнивать показатели связи отдельных конструктов с заданным у разных людей, не учитывая их различия в общих показателях дифференцированности структуры конструктов, это будет ошибкой.

5. Индексы, описывающие формальные отношения между конструктами, должны дополняться семантическим анализом содержания конструктов. Так, если описывается слабо-дифференцированная структура конструктов, то важно понимать, связано ли это с низкой рефлексивностью (когда разные по семантическому содержанию конструкты используются одинаково) или с доминированием. Точно так же, одного факта большой разницы в оценках одного из членов семьи недостаточно для вывода о его отвержении. Важно учитывать, по каким именно конструктам были получены эти различия, какова валентность этих оценок.

Табл. 2. Оценки значимых элементов, корреляции конструктов, факторные нагрузки и контент-анализ конструктов (случай родителей Иры) \*

|    | Конструкты                              | Оценки членов семьи |     |     |     |      |     | Коэффициенты корреляции конструктов |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Категории |      |              |       |
|----|---|---------------------|-----|-----|-----|------|-----|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|------|--------------|-------|
|    |   | Жена                | Муж | Аня | Оля | Саша | Ира | 2                                   | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | RC1  | RC2       | К    |              |       |
| 1  | Позитивный хар-р / бездуховные          | 1                   | 2   | 3   | 5   | 4    | 16  | -.26                                | .92  | .79  | -.80 | .84  | -.56 | -.76 | .76  | -.89 | .46  | .64  | -.64 | .75  | -.73 | .87  | .89  |           |      | Личн., Неув. |       |
| 2  | Тревога у детей / уверенность в себе    | 15                  | 16  | 12  | 13  | 14   | 11  |                                     | -.39 | -.47 | .44  | -.46 | .53  | .47  | -.44 | .34  | -.72 | -.56 | .63  | -.46 | .17  | -.45 |      | -.84      |      | Эм.          |       |
| 3  | Добродушие / неадекватная злоба         | 5                   | 1   | 3   | 4   | 2    | 14  |                                     |      | .84  | -.85 | .91  | -.73 | -.86 | .80  | -.97 | .59  | .75  | -.72 | .87  | -.70 | .91  | .87  | .39       |      | Личн., Неув. |       |
| 4  | Дурачатся / недетская серьезность       | 4                   | 3   | 5   | 2   | 1    | 13  |                                     |      |      | -.98 | .90  | -.79 | -.95 | .96  | -.85 | .67  | .79  | -.67 | .80  | -.59 | .88  | .77  | .55       |      | Эм.          |       |
| 5  | Негат. эмоции / позит. эмоции           | 12                  | 14  | 13  | 15  | 16   | 3   |                                     |      |      |      | -.89 | .86  | .96  | -.96 | .87  | -.70 | -.74 | .72  | -.76 | .54  | -.84 | -.74 | -.60      |      | Эм.          |       |
| 6  | Что-то ждут / довольствуются малым      | 1                   | 2   | 3   | 5   | 4    | 14  |                                     |      |      |      |      | -.69 | -.94 | .87  | -.88 | .72  | .78  | -.75 | .84  | -.81 | .96  | .85  | .47       |      | Неув., Депр. |       |
| 7  | Явно выражают ч-ва / бесчувственные     | 12                  | 16  | 13  | 15  | 14   | 5   |                                     |      |      |      |      |      | .85  | -.79 | .75  | -.71 | -.68 | .68  | -.63 | .24  | -.62 | -.46 | -.76      |      | Неув., Эм.   |       |
| 8  | Обиженные / всем довольные              | 15                  | 16  | 13  | 12  | 14   | 3   |                                     |      |      |      |      |      |      |      | -.91 | .84  | -.74 | -.78 | .69  | -.80 | .63  | -.89 | -.76      | -.59 | Эм, Депр     |       |
| 9  | Смеются от души / печальные             | 4                   | 5   | 2   | 1   | 3    | 14  |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      | -.83 | .65  | .74  | -.66 | .79  | -.53 | .85  | .74       | .55  | Эм.          |       |
| 10 | Сердятся на что-то / добродушные        | 12                  | 13  | 14  | 15  | 16   | 3   |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.57 | -.76 | .72  | -.84 | .61  | -.87 | -.84      | -.41 | Эм.          |       |
| 11 | За них спокойно / тут же хочется помочь | 1                   | 2   | 3   | 5   | 4    | 16  |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | .51  | -.87 | .49  | -.43 | .61  | .30       | .87  | Депр, Персп  |       |
| 12 | Смотрят вдаль / всего дождались         | 1                   | 2   | 5   | 3   | 4    | 6   |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.49 | .86  | -.59 | .81  | .71       | .45  | Депр.        |       |
| 13 | Сиюминут. настороженность / спокойные   | 12                  | 13  | 16  | 15  | 14   | 3   |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.46 | .43  | -.64 | -.40      | -.78 | Депр.        |       |
| 14 | Обида от души / наигранная обида        | 1                   | 2   | 4   | 5   | 3    | 12  |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.69 | .91       | .85  | .31          | Неув. |
| 15 | Не выраж. надежду / есть надежда        | 15                  | 16  | 10  | 9   | 8    | 3   |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.81      | -.84 |              | Депр. |
| 16 | Легко принять / трудно принять          | 2                   | 1   | 3   | 5   | 4    | 14  |                                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | .90       | .37  |              |       |

\* В таблице приводятся только оценки элементов, относящихся к членам семьи, оценки фотографий опущены; RC1, RC2 - значения факторных нагрузок.

Table 2\*. Estimates of significant elements, structural correlations, factor loads and content analysis of constructs (Ira's parents case)

|    | Constructs   | Estimates of family members |       |      |      |       |     | Correlation coefficients of constructs |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | RC1  | RC2  | Cat.  |
|----|--|-----------------------------|-------|------|------|-------|-----|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
|    |  | Wife                        | Husb. | Anya | Olya | Sasha | Ira | 2                                      | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   |      |      |      |       |
| 1  | Positive character features / unspiritual                            | 1                           | 2     | 3    | 5    | 4     | 16  | -.26                                   | .92  | .79  | -.80 | .84  | -.56 | -.76 | .76  | -.89 | .46  | .64  | -.64 | .75  | -.73 | .87  | .89  |      |      | Pr UC |
| 2  | Anxiety in children / self-confidence                                | 15                          | 16    | 12   | 13   | 14    | 11  |  | -.39 | -.47 | .44  | -.46 | .53  | .47  | -.44 | .34  | -.72 | -.56 | .63  | -.46 | .17  | -.45 |      | -.84 |      | E     |
| 3  | Good-natured / inadequate malice                                     | 5                           | 1     | 3    | 4    | 2     | 14  |  |      | .84  | -.85 | .91  | -.73 | -.86 | .80  | -.97 | .59  | .75  | -.72 | .87  | -.70 | .91  | .87  | .39  |      | Pr UC |
| 4  | Playing fool / non-childish seriousness                              | 4                           | 3     | 5    | 2    | 1     | 13  |  |      |      | -.98 | .90  | -.79 | -.95 | .96  | -.85 | .67  | .79  | -.67 | .80  | -.59 | .88  | .77  | .55  |      | E     |
| 5  | Negative emotions / positive emotions                                | 12                          | 14    | 13   | 15   | 16    | 3   |  |      |      |      | -.89 | .86  | .96  | -.96 | .87  | -.70 | -.74 | .72  | -.76 | .54  | -.84 | -.74 | -.60 |      | E     |
| 6  | Always expecting smth / content with small gains                     | 1                           | 2     | 3    | 5    | 4     | 14  |  |      |      |      |      | -.69 | -.94 | .87  | -.88 | .72  | .78  | -.75 | .84  | -.81 | .96  | .85  | .47  |      | UC D  |
| 7  | Clearly express their feelings / hard-hearted and cold               | 12                          | 16    | 13   | 15   | 14    | 5   |  |      |      |      |      |      | .85  | -.79 | .75  | -.71 | -.68 | .68  | -.63 | .24  | -.62 | -.46 | -.76 |      | UC E  |
| 8  | Offended / content with everything                                   | 15                          | 16    | 13   | 12   | 14    | 3   |  |      |      |      |      |      |      |      | -.91 | .84  | -.74 | -.78 | .69  | -.80 | .63  | -.89 | -.76 | -.59 | ED    |
| 9  | Laughing heartily / sad  | 4                           | 5     | 2    | 1    | 3     | 14  |  |      |      |      |      |      |      |      |      | -.83 | .65  | .74  | -.66 | .79  | -.53 | .85  | .74  | .55  | E     |
| 10 | Angry with something / good-natured                                  | 12                          | 13    | 14   | 15   | 16    | 3   |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.57 | -.76 | .72  | -.84 | .61  | -.87 | -.84 | -.41 | E     |
| 11 | It is easy to be calm about them / you immediately want to help them | 1                           | 2     | 3    | 5    | 4     | 16  |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | .51  | -.87 | .49  | -.43 | .61  | .30  | .87  | DP    |
| 12 | Look into the distance / get what they have been expecting           | 1                           | 2     | 5    | 3    | 4     | 6   |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.49 | .86  | -.59 | .81  | .71  | .45  | D     |
| 13 | Momentary watchful / calm  | 12                          | 13    | 16   | 15   | 14    | 3   |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.46 | .43  | -.64 | -.40 | -.78 |      | D     |
| 14 | True insult / faulty insult  | 1                           | 2     | 4    | 5    | 3     | 12  |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.69 | .91  | .85  | .31  |      | UC    |
| 15 | Not expressing hope / hoping   | 15                          | 16    | 10   | 9    | 8     | 3   |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.81 | -.84 |      |      | D     |
| 16 | Easy to accept / difficult to accept                                 | 2                           | 1     | 3    | 5    | 4     | 14  |  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | .90  | .37  |      |       |

\* Table 2 shows estimates of elements belonging to family members, photo ratings are omitted; RC1, RC2 - values of factor loads.

6. Всегда необходимо иметь в виду возможность альтернативных объяснений и, по возможности, возвращаться к «сырым» данным: конструктам и оценкам. Так, труднообъяснимая корреляционная связь может отражать ошибки родителей при ранжировании (перепутанные полюса конструкта) или инертность при последовательном ранжировании.

## Результаты

### Распределение количественных индексов.

Распределение основных индексов в общей группе (N=38) приведено в таблице 1. Так как распределения не соответствуют критериям нормальности, то

выделение групп с высокими и низкими показателями рекомендуется делать по значениям верхнего и нижнего квартилей (меньше Q1 и больше Q3 по данным таблицы).

Все показатели дифференцированности оценок значимо коррелируют друг с другом ( $p < .001$ ), что соответствует данным (Bell, 2004). В то же время, корреляция индексов, описывающих дифференцированность системы конструктов, с числом конструктов и числом элементов имеет низкие значения (от  $-0,05$  до  $-0,1$ ), что позволяет сделать вывод о том, что индексы отражают индивидуальные особенности конструирования и, соответственно, могут оцениваться без поправки на размер матрицы.

Между группами приемных родителей и родителей, не имеющих опыта воспи-

тания приемного ребенка, значимые различия получены только по числу конструктов 13,4 и 11,8 соответственно (по критерию Манн-Уитни,  $p < 0,05$ ).

### Пример анализа одного случая

В качестве примера рассмотрим результаты выполнения методики парой профессиональных приемных родителей (форма семейного устройства «приемная семья»), которые обратились в психиатрическую клинику в связи с поведенческими и эмоциональными проблемами у одной из приемных дочерей (в тексте – Ирина).

В таблице 2 приведены: (а) часть заполненной решетки, относящаяся только к оценкам значимых элементов (членов семьи), (б) данные корреляционного,

факторного анализа, и (в) контент-анализа конструктов. На рисунке 1 представлены данные кластерного анализа элементов. Значение интегративных показателей, не вошедших в таблицу: средний индекс интенсивности конструктов Баннистера – 0,54, процент дисперсии, объясняемый первым фактором, – 0,97, число компонент, выделяемых при факторном анализе, – 2. Интенсивность заданного конструкта – 0,65. Распределение контент-категорий: Неув. – 3, Депр. – 4,5, Персп. – 0,5, Эм. – 6, Личн. – 1. Все числовые показатели и рисунок получены при помощи пакета OpenRepGrid (Heckmann, 2014).

Сравнивая эти данные с табличными значениями (см. табл. 1), можно отметить попадание в группу с высокими показателями по среднему индексу интенсивности, проценту дисперсии, интенсивности заданного конструкта, а также представленности конструктов контент-категории «Депривация и перспективы помощи».

При анализе решетки отчетливо проявляются три группы феноменов.

1. Решетка представляет собой один из ярко выраженных примеров «монолитного» конструирования, при котором все конструкты значимо связаны между собой, при этом сила корреляционных связей в большинстве случаев превышает 0.7. В связи с тем, что представленные конструкты, как по данным контент-анализа, так и при неформальном рассмотрении, достаточно разнообразны по тематической отнесенности, это может рассматриваться как признак недостаточной рефлексивности системы конструктов, когда за различными предлагаемыми основаниями отчетливо прослеживается эффект более глубинных критериев.
2. Второй факт связан со значением заданного конструкта в системе оценок, высокими показателями его индекса интенсивности, а также наибольшей факторной нагрузкой в первой компоненте факторного анализа. Это может быть обусловлено ригидностью ожиданий, связанных с установками по поводу приема ребенка, сформированным стереотипным представлением о том, какими чертами должен обладать ребенок, чтобы быть принятым в семью, и значимостью данных переживаний.

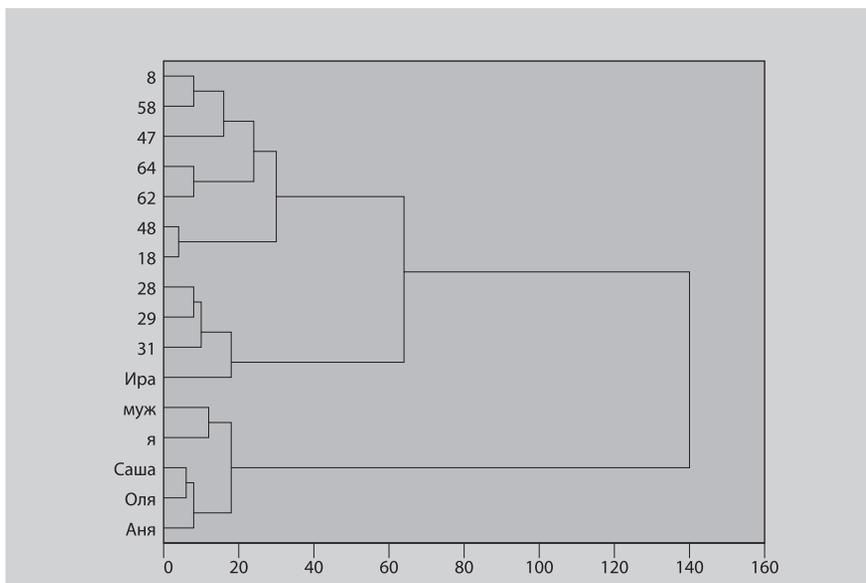


Рис. 1. Данные кластерного анализа (случай родителей Иры)

Fig 1. Cluster analysis data (Ira's parents case)

В содержании конструктов можно отметить преобладание типичной для принимающих родителей депривационной проблематики, подразумевающей проекцию потребности в помощи, одиночества, бедственного состояния ребенка. В то же время, следует обратить внимание на корреляцию конструктов с заданным конструктом – наиболее высокие показатели здесь демонстрируют конструкты, связанные с категорией «неуверенность в искренности и доброжелательности» (4 из 5-ти конструктов этой группы). Эти данные позволяют предполагать, с одной стороны, значимость переживаний, связанных с занятием родительской поддерживающей позиции, с другой – имеющуюся необходимость ее подкрепления. Характерно, что конструкты, в которых депривационная проблематика смешана с оценкой внутренних качеств, оказываются тесно связаны с заданным конструктом, а те, в которых депривационная проблематика представлена отдельно, – связаны в меньшей степени.

3. Наконец, обращают на себя внимание оценки элементов. Уже по решетке можно заметить противопоставление госпитализированного ребенка остальным членам семьи, что подтверждается данными кластерного анализа. Девочка Ира играла большую роль и при выделении конструктов, связанных, прежде всего, с категориями

неуверенности в искренности и доброжелательности, моральных качеств. Можно предполагать, что ее несоответствие ожиданиям родителей от приемного ребенка во многом определяет их актуальные переживания.

«Монолитное конструирование», сочетающееся с разнообразием конструктов и интерпретируемое как признак снижения рефлексии, свидетельствует о слабой дифференцированности ожиданий от ребенка, о восприятии его либо как «подходящего», либо как «неподходящего», без понимания, какие чувства и мысли вызывают подобную оценку. Значение заданного конструкта позволяет сделать вывод о ригидности ожиданий от приемного ребенка. Созданный на основе установок и прошлого опыта образ «подходящего ребенка» не изменяется вслед за новой информацией, полученной в результате реальных детско-родительских отношений, а остается прежним. Результаты кластерного анализа подтверждают, что родители при несовпадении реальности с их ожиданиями, выбирают стратегию противопоставления Иры остальным членам семьи, что является основой ее исключения из семейной системы. Анализ данных других методик и анамнеза подтверждает сформированную нами гипотезу – мотивация матери имеет стереотипный характер, малую разнообразность мотивационной структуры (идея не оставляла с детства, было сде-

лано несколько попыток принять ребенка), жизненные события не влияли на характер и значимость мотивации, мнения других членов семьи о принятии ребенка рассматривались как препятствия. Выявленное отсутствие ожиданий у родителей подтверждается результатами анамнеза и беседы – мать отмечает неготовность менять стратегию воспитания в связи с эмоциональными и личностными особенностями девочки, выражает неодобрение ее привязанности к кровной матери.

При формулировке конструктов родители комментируют выборы, приводя в качестве негативных примеров приемную дочь Ирину: «Как наша Ира, никаких положительных черт, родилась без души – бездуховная», «Неадекватная злоба, как у нашей Иры, возьмет себе всегда самый большой кусок» и т.п.

Заданный конструкт обладает наивысшим индексом интенсивности, он имеет также наибольшую факторную нагрузку в первой компоненте факторного анализа, что указывает на «кристаллизованность» темы возможности или невозможности принятия ребенка. Высокие показатели корреляции с заданным конструктором у конструктов категории «неуверенность в искренности и доброжелательности» позволяют предположить наличие скрытого кризиса в семье, тревогу, связанную с присутствием в ней девочки.

Формулировка конструктов в паре происходила с высоким уровнем согласованности, без противоречий, с некоторым перевесом инициативы в принятии окончательного решения в пользу мамы. Со всеми выделенными конструктами оба родителя были согласны. Это снижает вероятность появления альтернативной позиции второго родителя и налаживания отношений с девочкой. Таким образом, можно констатировать выраженные признаки кризиса семьи, риск вторичного отказа. Несмотря на то, что на момент исследования семья не декларирует желание отказаться от девочки, а лишь направляет ее на лечение, выделенные особенности родительских ожиданий говорят о том, что развитие семейной ситуации может привести к исключению ребенка из системы.

Важно отметить, что факторами риска, отмечаемыми еще в период до принятия

детей, могут быть ригидная мотивация, однозначные ожидания от приемных детей, неравномерность мотивации в паре, невысокий уровень рефлексии ожиданий.

Опираясь на результаты реализованной методики, мы выделили следующие темы для семейной психотерапии:

- развитие принятия ребенка, развитие гибкости родительских ожиданий;
- развитие гибкости структуры семьи (работа с противопоставлением членов семьи);
- развитие навыков совладания с проблемным поведением;
- развитие компетенции в вопросах особенностей развития детей, переживших изъятия из семьи, депривацию.

### Обсуждение результатов исследования

Данные, полученные в результате нашего эксплораторного исследования, важны для применения и развития предлагаемого метода. Они должны уточняться по мере увеличения обследуемой выборки, сбора материалов о специфических группах (например, семьи с признаками дисфункциональности). Но уже сейчас они могут служить в качестве ориентировочных критериев анализа индивидуальных решеток, что мы попытались показать с помощью анализа отдельного случая.

Данные по распределению позволяют сделать ряд замечаний. Прежде всего, на рассмотренной выборке отчетливо преобладают структуры с низкой когнитивной дифференцированностью. Этот факт может отражать особенности самого задания (образный материал для оценивания, ранговые решетки, меньшее количество конструктов, чем часто используется в репертуарных решетках). Тем не менее, представляется, что подобная простота структур отражает также и некоторые общие особенности принимающих родителей, связанные с высокой ригидностью ожиданий, которая может иметь и защитную функцию, связанную с подкреплением родительской позиции.

Отдельно следует выделить проблему контент-анализа. Изначально рассматривались возможности использования

уже существующих схем контент-анализа конструктов, например, классификации Ланфильда (по Winter, 1992), и Фейкса (Feixas, Geldschlager, Neimeyer, 2002) которые, однако, плохо приспособлены для оценки визуальных стимулов, изображающих людей, а также ограниченно применимы к оцениванию детей. Разработанная схема контент-анализа, с одной стороны, позволяет выделить именно значимые для исследования принимающих родителей категории. С другой стороны, она обладает значительными недостатками, среди которых неравномерное распределение категорий, что делает ряд из них малозначимыми для использования, а также сложность применения, что ставит вопрос о ее дальнейшем усовершенствовании.

Отсутствие данных о различиях между группами принимающих родителей и группами родителей, не имеющих приемных детей, является вполне ожидаемым с учетом гетерогенности обследованных групп. Единственное различие, связанное с большим количеством конструктов у принимающих родителей, отражает, вероятно, лучшую сформированность у них понятий, которые можно использовать для выражения своего отношения к детским портретам. Это обусловлено имеющимся у них опытом занятий в школах приемных родителей, посещением ими сайтов для приемных родителей, а также наличием у ряда семей опыта воспитания детей с нарушениями развития. При отсутствии значимых различий по группам анализ каждой матрицы позволяет дать содержательную характеристику особенностям ожиданий в каждой семье, что подчеркивает большую значимость качественного анализа результатов репертуарных решеток, по сравнению с чисто числовыми индексами.

Говоря о возможностях предлагаемого метода в целом, следует отметить, что обязательная подготовка приемных родителей универсализирована и проходит по стандартной программе, однако потребности каждой семьи в психологической помощи различаются. Поэтому представляется важным развитие методов, которые могли бы ориентировать психологов на адаптацию программы под конкретные семьи. Среди таких методов предложен

ный вариант техники репертуарных решеток мог бы занять достойное место.

Уходя от репрессивного стиля диагностики, необходимо развивать методики, которые могут помочь на этапе подготовки родителей (обычно за несколько месяцев до прихода ребенка) мотивировать их на прохождение терапии. Ее направленность может быть выявлена с помощью психодиагностики, которая сделает ее курс более краткосрочным и ориентированным на задачи, необходимые для решения проблем, существующих в семье до прихода ребенка. Еще одно возможное использование предлагаемой методики связано с задачами психологического сопровождения, где заблаговременное выделение зон риска может также помочь сделать его более эффективным.

Уходя от репрессивного стиля диагностики, необходимо развивать методики, которые могут помочь на этапе подготовки родителей (обычно за несколько месяцев до прихода ребенка) мотивировать их на прохождение терапии. Ее направленность может быть выявлена с помощью психодиагностики, которая сделает ее курс более краткосрочным и ориентированным на задачи, необходимые для решения проблем, существующих в семье до прихода ребенка

Важной задачей является выявление риска вторичных отказов. В рассмотренном примере, например, семья не говорит о возможности отказа, но уже отмечается противопоставление личности ребенка устойчивому образу того, каким должен быть член семьи и намечается следующее исключение.

Наконец, научное значение методики связано с возможностью исследовать динамику ожиданий родителей, обобщать данные, что может стать от-

правной точкой для составления рекомендаций по совершенствованию программ подготовки и стратегий сопровождения.

*Выражаем благодарности Е. Хохловой за участие в сборе и обработке эмпирического материала, А. Корнееву за консультации по обработке данных, М. Хекману за разработку и поддержание ресурса OpenRepGrid и всем родителям за согласие принять участие в исследовании.*

#### Литература:

- Евстратова Ю.В. Исследование мотивации приема ребенка у кандидатов в замещающие родители // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения : сборник текстов. – Москва, 2013. – С. 26–28.
- Капустин С.А. Использование результатов исследования семей с детско-родительскими проблемами в практике психологического консультирования взрослых людей. // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* – 2016. – №1. – С. 79–95.
- Николаева Е.И., Япарова О.Г., Мелешева Ю.Б. Психологические и психофизиологические особенности детей и родителей в замещающих семьях как предикторы отказа от приемного ребенка // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Маркина О.А. Мотивация личности родителя приемного ребенка // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 2. – Ч. 2. – С. 106–111. doi: 10.17748/2075-9908-2016-8-2/2-106-111
- О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам защиты прав детей. Проект федерального закона, ID 01/05/11-17/00075701, дата создания 28 ноября 2017. – Электронная версия. – Режим доступа : <http://regulation.gov.ru/projects#search=опека&npr=75701>
- Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – Москва : Генезис, 2006. – 368 с.
- Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // *Terra Umana.* – 2011. – № 1. – С. 132–137.
- Петрановская Л.В. Тестирование приемных родителей. Простое решение? [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 4 декабря 2017. : [сайт]. URL: <https://psy.su/feed/6495/>
- Печникова Л.С., Жуйкова Е.Б. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // *Серия Психология.* – 2005. – № 4. – С. 32–46.
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р. [Электронный ресурс] // *Российская газета*, 29.08.2014. : [сайт]. URL: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html>
- Рудов А.Г. Красницкая Г.С. Как усыновить ребенка: в помощь будущим усыновителям. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 255 с.
- Тихонова И.В. Ретроспективное исследование мотивов принятия ребенка в семьях с разным уровнем эффективности замещающей заботы // *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* – 2015. – Т. 21. – С. 221–226.
- Baumann, C. (1999) Adoptive fathers and birthfathers: A study of attitudes *Child & Adolescent Social Work Journal*, 16, 373–391. doi: 10.1023/A:1022347729368
- Bell, R.S. (2004) When is my grid cognitively complex and when is it simple? *Personal Construct theory and practice*, 1, 28–32.
- Brown, J., & Bednar, L. (2006) Foster parent perceptions of placement breakdown. *Children and Youth Services Review*, 28, 1497–1511. doi: 10.1016/j.childyouth.2006.03.004
- Feixas, G. Geldschlaeger, H., & Neimeyer, R. (2002) Content analysis of personal contracts. *Journal of constructivist psychology*, 15, 1–19. doi: 10.1080/107205302753305692
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004) A manual for repertory grid technique. 2d. ed. NY, L., John Wiley and sons, 266.
- Jennings, S., Mellish, L., Tasker, F., Lamb, M., & Colombok S. (2014) Why Adoption? Gay, Lesbian, and Heterosexual Adoptive Parents' Reproductive Experiences and Reasons for Adoption. *Adoption Quarterly*, 17, 205–226. doi: 10.1080/10926755.2014.891549
- Hartman, A., & Laird, J. (1990) Family treatment after adoption. Common themes. D. Brodzinsky, M. Schechter (Eds.) *The Psychology of Adoption*. NY: Oxford, Oxford University Press, 221–219.

- Heckmann, M. (2014) OpenRepGrid: An R package for the analysis of repertory grids. ZENODO. doi:10.5281/zenodo.8492
- Hicks, C., & Nixon S. (1989) The use of a modified repertory-grid technique for assessing self-concept of children in Local Authority foster care. *British Journal of Social work*, 19, 203–216. 10.1093/bjsw/19.3.203
- Hoksbergen, R.A.C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents. *Adoption Quarterly*, 2(2), 37–55. doi: 10.1300/J145v02n02\_03
- Honey, P. (1979) «The repertory grid in action: How to use it to conduct an attitude survey». *Industrial and Commercial Training*, 9(3), 452–459. doi: 10.1108/eb003756
- Jankowicz, D. (2004) The easy guide to repertory grids. NY, L., John Wiley and sons, 308.
- Kapustin, S.A. (2016) Using the results of families with child-parental research in the practice of psychological counseling for adults. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology. 1, 79–95.
- Kelly, G. (1955) The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. NY, Taylor and Francis, 404.
- Kirk, D. (1964) Shared Fate: A Theory of Adoption and Mental Health, New York: The Free Press of Glencoe.
- Landis, J.R. (1977) An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. J. R. Landis, G. Koch. *Biometric*, 33(2), 363–374. doi: 10.2307/2529786
- Lifshitz, M. (1974) Quality professional does training make a difference? *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 183–189. doi: 10.1111/j.2044-8260.1974.tb00106.x
- Malm, K., & Welti, K. (2010) Exploring Motivations to Adopt. *Физицист Йгфкеукдн*. 13(3–4), 18–208. doi: 10.1080/10926755.2010.524872.
- Martin, D. (1988) An Annotated Guide to Adoption Research, CWLA Press, 13.
- Morrison, P. (1991) The caring attitude in nursing practice: a repertory grid study of trained nurse's perceptions. *Nurse education today*, 11, 3–12. doi: 10.1016/0260-6917(91)90118-T
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/pir.2016.0409
- Winter, D. (1992) Personal Construct Psychology in Clinical Practice: Theory, Research and Applications. London: Routledge, 480.

## References:

- Baumann, C. (1999) Adoptive fathers and birthfathers: A study of attitudes *Child & Adolescent Social Work Journal*, 16, 373–391. doi: 10.1023/A:1022347729368
- Bell, R.S. (2004) When is my grid cognitively complex and when is it simple? *Personal Construct theory and practice*, 1, 28–32.
- Brown, J., & Bednar, L. (2006) Foster parent perceptions of placement breakdown. *Children and Youth Services Review*, 28, 1497–1511. doi: 10.1016/j.childyouth.2006.03.004
- Evstratova, Yu.V. (2013) Research on motivation for child adoption from parent candidates. [Psikhicheskaya deprivatsiya detey v trudnoy zhiznennoy situatsii: obrazovatel'nye tekhnologii profilaktiki, reabilitatsii, soprovozhdeniya: sbornik tekstov], Moscow, 26–28.
- Feixas, G. Geldschlaeger, H., & Neimeyer, R. (2002) Content analysis of personal constructs. *Journal of constructivist psychology*, 15, 1–19. doi: 10.1080/107205302753305692
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004) A manual for repertory grid technique. 2d. ed. NY, L., John Wiley and sons, 266.
- Jennings, S., Mellish, L., Tasker, F., Lamb, M., & Colombok S. (2014) Why Adoption? Gay, Lesbian, and Heterosexual Adoptive Parents' Reproductive Experiences and Reasons for Adoption. *Adoption Quarterly*, 17, 205–226. doi: 10.1080/10926755.2014.891549
- Hartman, A., & Laird, J. (1990) Family treatment after adoption. Common themes. D. Brodzinsky, M. Schechter (Eds.) *The Psychology of Adoption*. NY: Oxford, Oxford University Press, 221–219.
- Heckmann, M. (2014) OpenRepGrid: An R package for the analysis of repertory grids. ZENODO. doi:10.5281/zenodo.8492
- Hicks, C., & Nixon S. (1989) The use of a modified repertory-grid technique for assessing self-concept of children in Local Authority foster care. *British Journal of Social work*, 19, 203–216. 10.1093/bjsw/19.3.203
- Hoksbergen, R.A.C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents. *Adoption Quarterly*, 2(2), 37–55. doi: 10.1300/J145v02n02\_03
- Honey, P. (1979) «The repertory grid in action: How to use it to conduct an attitude survey». *Industrial and Commercial Training*, 9(3), 452–459. doi: 10.1108/eb003756
- Jankowicz, D. (2004) The easy guide to repertory grids. NY, L., John Wiley and sons, 308.
- Kelly, G. (1955) The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. NY, Taylor and Francis, 404.
- Kirk, D. (1964) Shared Fate: A Theory of Adoption and Mental Health, New York: The Free Press of Glencoe.
- Landis, J.R. (1977) An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. J. R. Landis, G. G. Koch. *Biometric*, 33(2), 363–374. doi: 10.2307/2529786
- Lifshitz, M. (1974) Quality professional does training make a difference? *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 183–189. doi: 10.1111/j.2044-8260.1974.tb00106.x
- Malm, K., & Welti, K. (2010) Exploring Motivations to Adopt. *Adoption Quarterly*. 13(3–4), 18–208. doi: 10.1080/10926755.2010.524872.
- Markina, O.A. (2016) Motivation of the person of the adoptive child's parent. [Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'], 8(2), Part 2, 106–111. doi: 10.17748 / 2075-9908-2016-8-2 / 2-106-111.
- Martin, D. (1988) An Annotated Guide to Adoption Research, CWLA Press, 13.
- Morrison, P. (1991) The caring attitude in nursing practice: a repertory grid study of trained nurse's perceptions. *Nurse education today*, 11, 3–12. doi: 10.1016/0260-6917(91)90118-T

- Nikolaeva, E.I., Yaparova, O.G., & Melesheva, Yu.B. (2015) Psychological and psychophysiological features of children and parents in substitute families as predictors of rejection of an adoptive child. [*Problemasirotstva v sovremennoy Rossii: psikhologicheskiy aspekt*]. Moscow, Izdatel'stvo «Institut Psikhologii RAN».
- On the introduction of amendments to certain legislative acts on the protection of the rights of children of the Russian Federation. Federal Law Draft, ID 01/05 / 11-17 / 00075701, 28, 2017. Retrieved from: <http://regulation.gov.ru/projects#search=operation&npa=75701>
- (2014) Order of the Government of the Russian Federation # 1618-r as of August 25, 2014. [*Rossiyskaya Gazeta*]. August 29, 2014. Retrieved from: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html>
- Osion, V.N. (2006) Life-support of orphaned children: a professional substitute family. Moscow, Genesis, 368.
- Palieva, N.A., Savchenko, V.V., & Solomatina, G.N. (2011) Motivation to adopt a foster child into a substitute family. [*Terra Umana*], 1, 132–137.
- Pechnikova, L.S., & Zhuykova, E.B. (2005) Peculiarities of child-parent relations in foster families. [*Seriya Psikhologiya*], 4, 32–46.
- Petranovskaya, L.V. (2017) Testing foster parents. A simple solution? [*Psikhologicheskaya gazeta*]. December 4, 2017. Retrieved from: <https://psy.su/feed/6495/>
- Rudov, A.G., & Krasnitskaya, G.S. (2011) How to adopt a child: to help future adoptive parents. Rostov-on-Don, Feniks, 255.
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/pir.2016.0409
- Tikhonova, I.V. (2015) A retrospective study of motives for adopting a child in families with different levels of effectiveness of substituting care. [*Vestnik KSU im. ON. Nekrasova*], 21, 221–226.
- Winter, D. (1992) Personal Construct Psychology in Clinical Practice: Theory, Research and Applications. London: Routledge, 480.

# Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова

Центр социологии образования Института управления образованием РАО, Москва, Россия

Поступила 24 января 2018 / Принята к публикации: 10 февраля 2018

## Attitude to supplementary education in students of the secondary and high school: social and psychological aspects

Vladimir S. Sobkin\*, Ekaterina A. Kalashnikova

Center for Sociology of Education Institute of Education Management of the RAE

\* Corresponding author E-mail: sobkin@mail.ru

Received January 24, 2018 / Accepted for publication: February 10, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Исследование отношения учащихся основной и старшей школы к системе дополнительного образования имеет принципиальное значение, поскольку именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие ему получить обратную социальную реакцию относительно своей личностной успешности, успешности как субъекта деятельности.

**Цели исследования.** Определение влияния возрастных, социально-демографических факторов на включенность подростков в систему дополнительного образования. Характеристика мотивов, определяющих занятия учащихся основной и старшей школы в кружках, студиях, секциях. Исследование влияния включенности учащихся в систему дополнительного образования на их учебную деятельность.

**Описание хода исследования.** В статье приведены результаты исследования, проведенного сотрудниками Центра социологии образования «ИУО РАО» в октябре-ноябре 2017 года среди 11803 учащихся 7–11-х классов Ленинградской области. Рассматриваются вопросы, касающиеся охвата учащихся системой дополнительного образования, платности/бесплатности занятий школьников в различных кружках, студиях, секциях, предпочтения различных направлений занятий, своеобразия мотивов, обуславливающих интерес к разным видам дополнительных занятий, влияния дополнительных занятий на учебную деятельность (академическая успешность, статус ученика в классе, особенности мотивов учебной деятельности).

**Результаты исследования.** В системе дополнительного образования занимается каждый второй учащийся основной и старшей школы. Установлено, что на включенность в систему дополнительного образования влияют образовательный статус и материальное положение родителей учащегося. Влияние макропоказателей (поселенческий фактор) проявляется в предпочтениях как направлений занятий, так и стратегии оплаты предоставляемых образовательных услуг. Среди основных мотивов посещения занятий указываются расширение кругозора, оценка своих возможностей и способностей.

**Выводы.** Наиболее важным мотивом, обуславливающим интерес подростков к разным видам занятий в системе дополнительного образования, является восполнение недостатка знаний, получаемых в школе. Включенность учащихся в систему дополнительного образования задает и своеобразный позитивный вектор развития субъекта учебной деятельности.

**Ключевые слова:** подросток, дополнительное образование, мотивация, учебная деятельность, демографические и социально-стратификационные факторы.

**Background.** The research of the student attitude to the system of supplementary education is of paramount importance as it is the system of supplementary education where the adolescent tries to implement specific «cultural tests» that allow him/her to obtain an inverse social reaction regarding his/her personal success (success as a subject of activity).

**The objectives of the research are as follows:** 1. Determining the influence of age, social demographic factors on the involvement of adolescents in the system of supplementary education is the objective of the research. 2. Defining the motives determining the occupations of students of the secondary and high schools in the circles, studios, sections. 3. Studying the influence of the student involvement in the system of supplementary education on their studies.

**Research Progress.** The paper presents the results of the research carried out by the Center for the Sociology of Education of the IEM RAE in October-November, 2017. The sample includes 11,803 school students of 7–11th grades of the Leningrad region, Russia. Questions concerning the student involvement in the system of supplementary education, paid vs free school classes in various circles, studios, sections, preferences of certain areas of supplementary education, variety of motives that make students get interested in different types of extra classes are discussed. The influence of extra classes on the studying activities (academic success, student status in the classroom, peculiarities of motives involved).

**Research Results.** In the system of supplementary education, every second student of the secondary and high school is engaged. The educational status and financial position of the student's parents influence his/her involvement in the system of supplementary education. The influence of macro-indicators (settlement factor) is marked as preference in the field of studies and also within the payment strategy of the educational services provided. Among the main motives for attending classes there are the following ones: broadening the horizons, assessing the abilities and opportunities.

**Conclusion.** The most important motive that causes adolescent interest in various types of jobs and occupations in the system of supplementary education is to catch up with the lack of knowledge obtained in school. The student's involvement in the system of supplementary education also sets a positive vector for his/her development as subject of the studying activity.

**Keywords:** adolescent, nonformal education, motivation, learning activities, demographic and socio-stratification factors.

Сегодня система дополнительного образования существует в различных видах и формах. При этом она реализуется на разной институциональной основе. Это дворцы детского (юношеского) творчества, школы искусств, художественные, научные и туристические кружки, разнообразные студии, спортивные секции, оздоровительно-образовательные центры и др. В них детям предлагаются различные многоуровневые по сво-

Дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга подростка, но и выступает как важный элемент детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющей своеобразие тех или иных направлений социализации

ей сложности занятия в тех или иных сферах деятельности. Основные целевые ориентиры дополнительного образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что дополнительное образование «направлено на развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры ..., организацию их свободного времени» (Федеральный Закон ..., URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)).

### Социальная значимость развития системы дополнительного образования

Существует ряд отечественных и зарубежных исследований, в которых предприняты попытки психолого-педагогической систематизации различных видов дополнительного образования, их соотношения с системой общего образования, а также рассмотрения разных институциональных форм организации допол-

нительного образования (Каргина, 2012). Особое внимание обращается также на цели, социальные функции и результаты дополнительного образования (Башманова, 2014). При этом подчеркивается влияние занятий в системе дополнительного образования на развитие познавательной мотивации, творческого потенциала, социальной активности детей, подростков и молодежи. Отмечается, что дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга подростка, но и выступает как важный элемент детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющей своеобразие тех

или иных направлений социализации (Асмолов, 2013). В зарубежных исследованиях основное внимание уделяется модели непрерывного образования. Там внимание акцентируется на необходимости того, чтобы предоставляемое образование опиралось на интересы учащихся, при этом подчеркивается, что желательно также, чтобы организация обучения и планирование учебного плана осуществлялись самими учащимися (Fordham, 1993; Jeffs, 1999; Bowyer, 2000; Bjornavold, 2000; Colardyn, Bjornavold, 2004; Dohmen, 2001). Сегодня активное продвижение идей неформального (дополнительного) образования (Coombs, Ahmed, 1974) осуществляется такими международными организациями, как ЮНЕСКО и ООН. Начиная с 2005 года, ЮНЕСКО обращает особое внимание на роль и ресурсы неформального образования в работе с детьми и молодежью из малообеспеченных и социально уязвимых семей и слоев (Publications of the Institute for Advanced Studies in Europe (IASE), 2012 и др.).-

Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования, показывает, что важным ее аспектом является установка на развитие «субъектности» обучающегося, а это, в свою очередь, предполагает особый характер организации самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного, где «обучающийся и педагог выступают как включенные в педагогическое взаимодействие субъекты» (Гущина, 2012). Поэтому, особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов, организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение, творческая доминанта, ориентация на ведущую деятельность в соответствии с возрастом, единство с общекультурным процессом (Собкин, Левин 1989; Sobkin, Pisarskii, 1996).

Особую актуальность сегодня приобретают вопросы, связанные с доступностью качественного дополнительного образования. Так, в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы выделена отдельная задача развития дополнительного образования детей при реализации мер по развитию эффективной системы до-



**Владимир Самуилович Собкин** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО  
E-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru),  
[http://iuorao.ru/pg\\_cso/](http://iuorao.ru/pg_cso/)



**Екатерина Александровна Калашникова** – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории мониторинговых социологических исследований в образовании Центра социологии образования Института управления образованием РАО  
E-mail: [5405956@mail.ru](mailto:5405956@mail.ru)  
[http://iuorao.ru/pg\\_cso/](http://iuorao.ru/pg_cso/)

полнительного образования детей, где и подчеркивается необходимость обеспечения равных возможностей для всестороннего развития и самореализации каждого ребенка (Федеральная целевая программа ..., URL: [https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/.../FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/.../FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf)). Однако расширение системы дополнительного образования на платной основе этому отнюдь не способствует. В новых экономических условиях отношения «наставник–ученик» в системе дополнительного образования могут превратиться в отношения «продавец–клиент». При этом остро встает вопрос, чем займутся дети, родители которых не смогут платить за их занятия в кружках и секциях? Поскольку финансирование дополнительного образования отнесено сегодня к сфере ответственности органов местного самоуправления, то «на деле это означает, что если в местном бюджете есть деньги – бесплатным кружкам и секциям быть. А на нет и суда нет» (Ямбург, 2014).

### Программа и задачи исследования, характеристика выборки

Программа нашего исследования предусматривает анализ особенностей отношений учащихся к качеству школьного образования. Мы использовали разработанную нами ранее анкету (Собкин, Писарский 1992, 1994), модернизировали ее в 2017 г. в соответствии с современными социальными реалиями системы школьного образования. С ее помощью были проанализированы: целевые ориентации учащихся по отношению к получаемому образованию, оценка ими содержания образования, их потребности в области освоения различных компетенций. В программе особое место занимает изучение социально-психологических особенностей вовлеченности учащихся основной и старшей школы в систему дополнительного образования (Собкин, Калашникова, 2016). При этом блок анкеты «Дополнительное образование» содержит вопросы, касающиеся следующих аспектов: включенности учащихся в систему дополнительного образования, востребованности различных направлений

занятий, их интенсивности, платности/бесплатности занятий в различных кружках, студиях, секциях, а также мотивов, обуславливающих интерес к разным видам дополнительных занятий и причин, затрудняющих их посещение.

В ходе исследования решались следующие три основные задачи:

1. Определение влияния возрастных, социально-стратификационных и поселенческих факторов на включенность подростков в систему дополнительного образования;
2. Характеристика мотивов, определяющих занятия учащихся основной и старшей школы в кружках, студиях, секциях;
3. Влияние включенности учащихся в систему дополнительного образования на их учебную деятельность (социальный статус в школе, академическая успешность, мотивация учебной деятельности).

В анкетном опросе, проведенном в октябре–ноябре 2017 г. приняли участие 11.803 учащихся 7–11-х классов школ Ленинградской области (44,7% мальчиков и 55,3% девочек). Распределение учащихся по возрастным параллелям выглядит следующим образом: 7-й класс – 4,1%, 8-й – 32,4%, 9-й – 31,6%, 10-й – 17,4%, 11-й – 14,5%.

Полученные результаты обработаны методами математической статистики с помощью статистического пакета программ SPSS 18.0 и STSTISTIKA 6.0.

Анализ полученного эмпирического материала проводился относительно влияния демографических (пол, возраст) и социально-стратификационных (материальное положение семьи, уровень образования родителей) факторов, а также относительно статуса образовательного учреждения (общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением отдельных предметов, лицей, гимназия) и поселенческой специфики (город/село). Помимо этого специально рассматриваются вопросы о влиянии занятий в системе дополнительного образования на учебную деятельность подростка: академическую успешность, социальный статус ученика среди одноклассников, мотивацию учебной деятельности.

Представленные ниже результаты структурированы относительно следующих пяти разделов:

- включенность школьников в систему дополнительного образования;
- платность/бесплатность дополнительных образовательных услуг;
- направленность занятий подростков в системе дополнительного образования;
- мотивы, обуславливающие интерес подростков к разным видам занятий в системе дополнительного образования;
- влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростков.

### Включенность школьников в систему дополнительного образования

Для общей оценки состояния системы дополнительного образования важным показателем является такой индикатор, как численность учащихся, занимающихся в различных студиях, секциях, кружках (технических, эколого-биологических, туристско-краеведческих, спортивных, художественного творчества и др.). При этом в аналитических работах, как правило, в качестве показателя используются «индекс охвата» учащихся системой дополнительного образования, который определяется через отношение числа школьников, занимающихся различными видами дополнительного образования, к общей численности учащихся.

Следует подчеркнуть, что в разных статистических справочниках этот индекс колеблется, причем, весьма значительно: от 40% до 60% и более (Государственная программа РФ ..., URL: [https://минобрнауки.рф/.../13.05.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020\\_гг.;\\_Краткая\\_аналитическая\\_справка\\_...\\_URL:\\_http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/Analit\\_spravka.pdf](https://минобрнауки.рф/.../13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020_гг.;_Краткая_аналитическая_справка_..._URL:_http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/Analit_spravka.pdf)). Использование индекса «охвата» учащихся системой дополнительного образования осложняется также тем, что в приводимых статистических данных представлена численность всех детей, занимающихся в различных по своей направленности кружках. Это ведет к тому, что несколько раз автоматически учитываются порой одни и те же дети, занимающиеся в двух или нескольких кружках одновременно. Подобный характер сбора данных, безусловно, сказывается на увеличении среднего индекса «охвата». Помимо этого, к сожалению, в открытых данных

статистической отчетности, как правило, не указываются показатели занятий в системе дополнительного образования учащихся разных возрастных параллелей, что не позволяет оценить возрастную динамику «охвата» учащихся системой дополнительного образования. И, наконец, в статистических сборниках отсутствуют данные о социально-стратификационных характеристиках (образовательный и материальный статус семьи, тип образовательного учреждения, поселенческая специфика и др.), которые, безусловно, влияют на приобщение подростков к занятиям в системе дополнительного образования. А это, в свою очередь, не позволяет оценить социокультурные тенденции и механизмы, определяющие развитие системы дополнительного образования. Поэтому, на наш взгляд, крайне важны материалы выборочных опросов школьников, которые, хотя бы в первом приближении, позволяют оценить влияние как демографических, так и социальных факторов на их включенность в систему дополнительного образования.

Полученные нами результаты ответов школьников, обучающихся в 7–11-х классах, показывают, что каждый второй из них занимается в различных кружках, студиях, секциях. Причем, среди девочек индекс «охвата» системой дополнительного образования выше (55,3%), чем среди мальчиков (44,7%). Следует подчеркнуть, что, по мере взросления, с переходом в старшие классы, число подростков занятых в системе дополнительного образования как среди мальчиков, так

и среди девочек, заметно снижается. На рисунке 1 приведены усредненные данные по различным возрастным параллелям учащихся.

Как мы видим, доля занимающихся в системе дополнительного образования снижается с 67,9% в 7-м классе до 50,3% в 11-м ( $p=0,000$ ).

На включенность подростка в систему дополнительного образования явно влияет образовательный статус семьи. Так, если среди детей обоих родителей с высшим образованием 63,6% занимаются в различного рода кружках, студиях, секциях, то среди детей из семей со средним образованием обоих родителей доля таких составляет 55,4% ( $p=0,000$ ). При этом подчеркнем, что подобные различия проявляются на всех этапах обучения с 7-го по 11-й классы.

Это позволяет сделать вывод о том, что семьи с высоким образовательным статусом более ориентированы на необходимость включения своего ребенка в систему дополнительного образования на всем этапе обучения в основной и старшей школе. Поэтому, характеризуя социальную роль системы дополнительного образования, можно говорить о ней, как о важном компоненте, определяющем особенности социокультурных траекторий возрастной социализации подростков из разных социальных страт.

#### Платность дополнительного образования

Анализ полученных в ходе опроса данных показывает, что среди учащихся, включенных в систему допол-

нительного образования, практически каждый второй (47,3%) занимается бесплатно. Каждый третий (33,6%), посещает как платные, так и бесплатные занятия. И, наконец, каждый пятый 19,1%, посещает только платные кружки, секции, студии.

Более детальное рассмотрение полученных данных позволяет отметить ряд характерных тенденций. Во-первых, с возрастом заметно уменьшается доля школьников, которые получают дополнительное образование только на бесплатной основе – с 52,1% в 7-м классе до 39,1% в 11-м ( $p=0,000$ ). Подобное снижение происходит в основном за счет увеличения с возрастом числа тех школьников, которые занимаются в кружках, студиях и секциях, используя комбинированную стратегию, т.е. совмещая платные и бесплатные образовательные услуги. Так, если в 7-м классе таких детей 27,6%, то в 11-м их уже 40,9% ( $p=0,000$ ). При этом характерно, что доля подростков, занимающихся в системе дополнительного образования исключительно на платной основе, с возрастом практически не меняется (в 7-м классе 20,3%, в 11-м – 20,0%).

Во-вторых, явно проявляется влияние региональных и институциональных факторов. Например, среди учащихся, живущих в районных центрах, существенно ниже, по сравнению с сельскими жителями, доля тех, кто получает дополнительное образование на бесплатной основе – соответственно 42,2% и 62,7% ( $p=0,000$ ). В то же время среди горожан, по сравнению с сельскими школьниками, заметно выше число тех, кто получает дополнительное образование либо на платной основе – соответственно 20,2% и 13,2; ( $p=0,000$ ) либо используя стратегию совмещения в получении как платных, так и бесплатных образовательных услуг – соответственно 37,6% и 24,1% ( $p=0,000$ ). Подобные различия вполне ожидаемы – неразвитость организации платного дополнительного образования на селе обусловлена, с одной стороны, отсутствием профессиональных кадров, готовых предоставить дополнительные образовательные услуги на платной основе, а с другой стороны, – невысокими потребностями населения в платном дополнительном образовании.

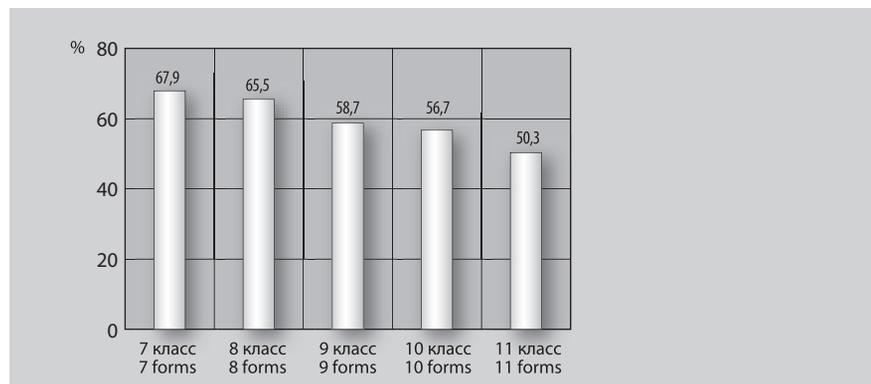


Рис. 1. Доля занимающихся в системе дополнительного образования учащихся разных возрастных параллелей (% от числа учащихся в соответствующих классах).

Fig 1. Proportion of students in the system of supplementary education among those of different age parallels (number of students of the corresponding form units, per cent).

Характеризуя влияние институционального фактора, обратимся к сопоставлению ответов учащихся из общеобразовательных школ с повышенным статусом (школы с углубленным изучением отдельных предметов, лицеи, гимназии). В общеобразовательных школах, по сравнению со школами с повышенным статусом, существенно выше процент учащихся, занимающихся в системе дополнительного образования на бесплатной основе – 51,0%. Для сравнения – в школах с углубленным изучением отдельных предметов таких детей 33,7%, а в лицеях, гимназиях – 31,6% ( $p=0,000$ ). В свою очередь, в общеобразовательных школах заметно ниже доля тех, кто занимается в кружках, студиях и секциях, используя стратегию совмещения платных и бесплатных образовательных услуг – всего 30,8%, в школах с углубленным изучением отдельных предметов – 35,9%, в лицеях, гимназиях – 43,9% ( $p=0,000$ ).

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что макропоказатели (тип населенного пункта и тип школы) являются важными факторами, дифференцирующими возможность получения дополнительных образовательных услуг на платной либо на бесплатной основе.

В-третьих, особое значение имеют социально-стратификационные характеристики семьи, ее материальный и образовательный статус. Понятно, что дети из малообеспеченных семей, по сравнению ребятами из высокообеспеченных семей, имеют меньше возможностей получить дополнительное образование на платной основе. Это подтверждают и результаты проведенного исследования – среди подростков из малообеспеченных семей платные дополнительные образовательные услуги получают 14,4% детей, а среди подростков из высокообеспеченных семей – 22,6% ( $p=0,000$ ). В свою очередь, на бесплатной основе занимаются 55,6% подростков из малообеспеченных семей и 43,0% – из высокообеспеченных ( $p=0,000$ ).

Схожие тенденции прослеживаются и относительно влияния образовательного статуса семьи. Например, среди подростков из семей с низким образовательным статусом (родители со средним образованием) 57,0% получают бесплатные образовательные услуги, а среди тех,

чьи родители имеют высшее образование, таких 38,4% ( $p=0,000$ ).

Таким образом, социально-стратификационные ресурсы семьи (материальный и образовательный статус) явно сказываются на возможностях получения подростком дополнительных образовательных услуг на платной и бесплатной основе. Учитывая приведенные данные, можно сделать вывод о том, что качество платных образовательных услуг оценивается родителями выше, чем бесплатных. Родители с более высоким образовательным статусом в значительной степени ориентированы на предоставление своему ребенку более качественного дополнительного образования. Ориентация на более высокое качество образования побуждает родителей с высоким уровнем образования использовать материальные ресурсы семьи, обеспечивая возможность ребенку заниматься в кружках, студиях, секциях. И за это они готовы платить.

Родители более склонны реализовывать стратегию дополнительных платных вложений в образование, увеличивая, тем самым, «культурный капитал». Подобные вложения семьи можно рассматривать не только как признание за образования важным ресурсом личностного развития ребенка, но и как признание его роли в обеспечении возможностей восходящей социальной мобильности детей.

#### Направленность занятий подростков в системе дополнительного образования

Полученные в ходе опроса материалы позволяют оценить востребованность тех или иных видов дополнительных занятий среди подростков. Здесь явно проявляются гендерные различия – занятия физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой направленности и технического творчества мальчики посещают гораздо чаще, чем девочки. Например, в спортивных секциях занимается 71,8% мальчиков и 52,2% девочек ( $p=0,000$ ), в кружках технического творчества (моделирование, конструирование, робототехника, дизайн, информационные технологии и т.п.) – соответственно 25,8% и 17,1% ( $p=0,000$ ). Девочки же заметно чаще посещают кружки и студии художественной направленности – в танцеваль-

ных студиях занимается 36,0% девочек и 21,3% мальчиков ( $p=0,000$ ), в изостудиях – соответственно 30,5% и 22,3% ( $p=0,000$ ).

Помимо этого, следует обратить особое внимание на посещение дополнительных факультативных занятий, связанных со школьной программой, которые посещает в среднем каждый третий опрошенный. Причем, характерно, что, если число занимающихся спортом, туризмом, техническим творчеством и различными видами художественной деятельности с возрастом снижается, то потребность в дополнительных факультативных занятиях по школьным предметам, напротив, увеличивается – в 7-м классе их посещает 47,9% школьников, а в 11-м классе уже 75,6% ( $p=0,000$ ).

Анализ показал, что дополнительные занятия по наиболее популярным направлениям (спорт, факультативы по школьным предметам, музыка, танцы) не зависят от статуса образовательной организации. В то же время, в кружках менее популярных направлений (литература, театр, кружки естественнонаучного направления, технического творчества, туристско-краеведческого профиля и т.п.) чаще занимаются учащиеся из школ с углубленным изучением отдельных предметов. Так, например, курсы изучения иностранного языка посещают 54,1% учащихся из школ с углубленным изучением отдельных предметов и 39,8% учащихся общеобразовательных школ ( $p=0,005$ ), театральные кружки и студии, соответственно – 30,0% и 24,1% ( $p=0,005$ ), кружки по моделированию, конструированию, робототехнике, информационным технологиям, соответственно – 29,6% и 20,5% ( $p=0,005$ ), литературные кружки, соответственно – 25,7% и 17,9% ( $p=0,005$ ); кружки военного и морского дела, по исторической реконструкции и т.п., соответственно – 23,5% и 17,5% ( $p=0,005$ ), занятия в кино- и фото-студиях, соответственно – 26,1 и 16,9% ( $p=0,005$ ).

Это дает основание говорить о том, что более высокий статус школы (школы с углубленным изучением отдельных предметов) влияет на индивидуализацию интересов учащихся в сфере дополнительного образования. При этом особый интерес представляет анализ использования инфраструктуры внешкольных учреждений дополнительного образования. Так, например, учащиеся из школ с углу-

бленным изучением предметов чаще используют курсы по изучению иностранного языка, расположенные вне школы, по сравнению с учащимися из общеобразовательных школ – соответственно 44,2% и 36,5% ( $p=0.0001$ ). Та же тенденция наблюдается и относительно факультативных курсов по изучению школьных предметов – соответственно 25,9% и 18,6% ( $p=0.000$ ).

Понятно, что важную роль здесь играет и поселенческая специфика. Так, например, курсы иностранного языка чаще посещают учащиеся, проживающие в районных центрах, чем сельские школьники – соответственно 44,2% и 34,5% ( $p=0.000$ ).

Сравнение данных по профилям занятий среди учащихся с разной степенью материальной обеспеченности семьи показало наличие значимых различий практически по всем направленностям системы дополнительного образова-

ния. Практически во всех типах кружков, студий и секций занимается значительно больше учащихся из высокообеспеченных семей. Исключение представляют только факультативные занятия по школьным предметам, где занимается практически каждый второй учащийся, вне зависимости от материального статуса семьи.

В то же время, сравнение направленности дополнительных занятий среди учащихся с разным образовательным статусом семьи не показало значимых различий. Исключением является лишь изучение иностранных языков. Здесь доля учащихся из семей с высшим образованием родителей значительно превышает долю учащихся из семей с родителями со средним образовательным статусом – соответственно 50,5% и 35,6% ( $p=0.000$ ).

Таким образом, анализ направленности занятий в системе дополнительного образования позволил выявить влияние

разнообразных факторов (возрастных, гендерных, социально-стратификационных, поселенческих). К наиболее важным тенденциям следует отнести рост в старших классах доли учащихся, посещающих факультативные занятия по школьным предметам; увеличение доли учащихся из школ с углубленным изучением отдельных предметов, занимающихся в кружках и студиях менее популярных направлений; более активное использование учащимися из образовательных учреждений повышенного статуса инфраструктуры внешкольных учреждений дополнительного образования.

#### Мотивы, определяющие желание подростка заниматься в кружках, студиях, секциях

Распределение ответов подростков на вопрос о причинах, побуждающих их заниматься в кружках, студиях, секциях приведено в таблице 1.

Табл. 1. Причины, определяющие желание учащихся заниматься в кружках, студиях, секциях (% от числа занимающихся)

| Мотивы посещения занятий в системе дополнительного образования                        | Общее | Пол:     |         |
|---|-------|----------|---------|
|   |       | Мальчики | Девочки |
| Это развивает мои способности   | 77,6  | 78,3     | 78,8    |
| Я испытываю от этого удовольствие   | 54,6  | 50,7     | 59,3    |
| Это полезно для расширения моего кругозора  | 39,1  | 39,7     | 40,0    |
| Это позволяет мне познать свои возможности  | 30,5  | 29,9     | 31,9    |
| Это позволяет мне отвлечься и снять напряжение  | 29,0  | 26,5     | 31,6    |
| Это позволяет мне стать увереннее в себе  | 23,5  | 23,8     | 23,6    |
| Это позволяет мне формировать, развивать характер                                     | 22,9  | 24,6     | 22,1    |
| Хочу восполнить недостаточность знаний, получаемых в школе                            | 18,5  | 18,1     | 19,4    |
| Эти занятия посещают мои друзья   | 11,9  | 13,9     | 10,4    |
| Это позволяет мне занять особое положение и приобрести уважение среди друзей и подруг | 8,9   | 11,5     | 7,0     |
| Это позволяет показать свое превосходство над другими                                 | 5,4   | 7,1      | 4,2     |
| От нечего делать  | 4,0   | 5,3      | 3,1     |

Обозначения: жирным шрифтом выделены различия на уровне  $p < 0.005$

Table 1. The reasons for motivating students to study in circles, studios, sections (per cent).

| Motives for attending classes in the system of supplementary education                   | Total | Gender |         |
|--|-------|--------|---------|
|  |       | Males  | Females |
| It develops my abilities   | 77,6  | 78,3   | 78,8    |
| I experience pleasure  | 54,6  | 50,7   | 59,3    |
| This is useful for expanding my horizons   | 39,1  | 39,7   | 40,0    |
| This allows me to know my abilities  | 30,5  | 29,9   | 31,9    |
| This allows me to distract and relieve tension   | 29,0  | 26,5   | 31,6    |
| This allows me to become more self-confident   | 23,5  | 23,8   | 23,6    |
| This allows me to shape and develop my character   | 22,9  | 24,6   | 22,1    |
| I want to fill in the gap of knowledge gained at school                                  | 18,5  | 18,1   | 19,4    |
| These classes are attended by my friends   | 11,9  | 13,9   | 10,4    |
| This allows me to take a special position and gain respect among friends and girlfriends | 8,9   | 11,5   | 7,0     |
| This allows you to show my superiority over others                                       | 5,4   | 7,1    | 4,2     |
| Just because I have nothing to do  | 4,0   | 5,3    | 3,1     |

NB: Bold type is used to mark the differences of  $p < 0.005$

Как видно из приведенных в таблице 1 данных, две мотивировки явно доминируют – это «желание развить свои способности» (77,6%) и потребность «получить удовольствие» от соответствующих занятий (54,6%). На наш взгляд, эти два мотива в содержательном отношении отличают характер деятельности подростка в системе дополнительного образования от характера его учебной деятельности в школе. Помимо этого, можно выделить еще пять причин, которые указываются подростками достаточно часто: удовлетворение познавательных потребностей («расширение кругозора») – 39,1%, самопознание «познание своих возможностей» – 30,5%, релаксация («желание отвлечься, снять напряжение») – 29,0%, стремление к самостоятельности (уверенность в себе) – 23,5%, личностное развитие (формирование характера) – 22,9%. Остальные мотивировки отмечаются существенно реже.

Между ответами мальчиков и девочек по ряду мотивировок прослеживаются заметные различия. Так, по сравнению с девочками, мальчики чаще отмечают такие мотивы, как «стремление занять особое положение и пробрести уважение среди друзей» – соответственно 11,5% и 7,0% ( $p=0,000$ ), желание просто занять свободное время («от нечего делать») – соответственно 5,3% и 3,1% ( $p=0,000$ ). Девочки же чаще фиксируют мотивы, связанные с эмоциональными аспектами: «получение удовольствия» – соответственно 59,3% и 50,7% ( $p=0,000$ ), «снятие напряжения» – соответственно 31,6% и 26,5% ( $p=0,000$ ). В целом, сопоставляя ответы мальчиков и девочек, можно выделить два разных вектора, характеризующих наиболее существенные различия

в мотивах, побуждающих их к получению дополнительного образования. Если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться), то для девочек в большей степени важны эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

Проведенный анализ полученных материалов позволил, помимо гендерных различий, выделить и возрастные. Здесь явная динамика прослеживается относительно четырех мотивов (см. таблицу 2).

Именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию относительно своей личностной успешности, успешности как субъекта деятельности

Так, от 7-го к 11-му классу последовательно увеличивается значимость мотивации расширения кругозора. В 7-м классе ее отмечают 33,2%, а в 11-м – 42,4% ( $p=0,000$ ). Считают, что занятия в системе дополнительного образования помогают оценить свои возможности, в 7-м классе 25,4% учеников, а в 11-м – 32,4% ( $p=0,000$ ). Отмечают, что занятия позволяют приобрести уверенность в себе, 19,6%

Актуализирующаяся потребность в восполнении недостатка знаний, получаемых в школе, находит свое удовлетворение в сфере дополнительного образования – с возрастом подростки все больше предпочитают посещать дополнительные факультативные занятия по школьным предметам, интересы подростка начинают связываться с его планами относительно своих будущих образовательных перспектив

семиклассников и 25,0% учеников 11-го класса ( $p=0,000$ ). В старшей школе практически в два раза увеличивается доля тех учащихся, кто мотивирован «восполнить

недостаток знаний, получаемых в школе» с 11,1% до 28,5% ( $p=0,000$ ).

Прослеживаемая в таблице 2 тенденция увеличения значимости с возрастом комплекса мотивов, связанных с оценкой своих способностей, умений и знаний и возможностей, с одной стороны, вполне ожидаема. Именно на этом возрастном этапе происходит актуализация потребности в личностном самоопределении, выборе будущей профессиональной деятельности (Божович, 1968). Этот момент, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, поскольку именно

в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию относительно своей личностной успешности, успешности как субъекта деятельности.

Вместе с тем, указанный комплекс мотивов характеризует отношение к качеству образования, которое подростки

получают в школе. Актуализирующаяся потребность в восполнении недостатка знаний, получаемых в школе, находит свое удовлетворение в сфере допол-

**Табл. 2.** Возрастная динамика значимости мотивов занятий учащихся 7–11-х классов в системе дополнительного образования (% от занимающихся)

| Мотивы занятий в системе дополнительного образования       | 7 класс | 8 класс | 9 класс | 10 класс | 11 класс |
|--|---------|---------|---------|----------|----------|
| Это полезно для расширения моего кругозора                 | 33,2    | 37,1    | 38,9    | 46,3     | 42,4     |
| Это позволяет мне познать свои возможности                 | 25,4    | 31,9    | 30,5    | 32,4     | 29,1     |
| Это позволяет мне отвлечься и снять напряжение             | 25,4    | 27,0    | 29,5    | 33,4     | 32,3     |
| Хочу восполнить недостаточность знаний, получаемых в школе | 11,1    | 14,3    | 20,1    | 20,4     | 28,5     |

**Table 2.** Age dynamics of the student motives for the 7-11th forms in the system of supplementary education (per cent).

| Motives for employment in the system of supplementary education | 7 grade | 8 grade | 9 grade | 10 grade | 11 grade |
|---|---------|---------|---------|----------|----------|
| It is useful for expanding my horizons                          | 33,2    | 37,1    | 38,9    | 46,3     | 42,4     |
| It allows me to know my abilities                               | 25,4    | 31,9    | 30,5    | 32,4     | 29,1     |
| This allows me to distract and relieve tension                  | 25,4    | 27,0    | 29,5    | 33,4     | 32,3     |
| I want to fulfill the lack of knowledge in school               | 11,1    | 14,3    | 20,1    | 20,4     | 28,5     |

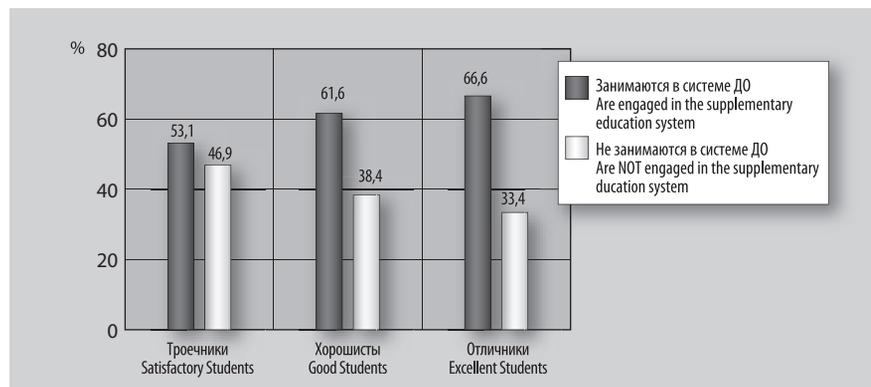


Рис. 2. Включенность в систему дополнительного образования среди учащихся с разным уровнем академической успешности (%)

Fig 2. Inclusion in the system of supplementary education among students with different levels of academic success (per cent)

нительного образования – с возрастом подростки все больше предпочитают посещать дополнительные факультативные занятия по школьным предметам, интересы подростка начинают связываться с его планами относительно своих будущих образовательных перспектив.

При обсуждении вопроса о мотивах, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, важно также обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов.

Так, анализ данных о влиянии образовательного статуса семьи на выбор ребенком дополнительных занятий позволил выявить различия между учащимися, имеющими родителей с высшим и средним образованием, по двум мотивам. Если среди учащихся с родителями, имеющими среднее образование 37,5% считают, что дополнительные занятия «полезны для расширения кругозора», то среди детей с высшим образованием родителей таких 41,3% ( $p=.01$ ). Занимаются дополнительно «для восполнения недостатка получаемых в школе знаний», соответственно 14,3% и 20,5% ( $p=.000$ ).

Характеризуя мотивы занятий в системе дополнительного образования с точки зрения влияния институциональных и региональных факторов, отметим, что систему дополнительного образования чаще используют для «восполнения недостатка знаний, получаемых в школе» учащиеся гимназий, лицеев, по сравнению с учащимися общеобразовательных школ, соответственно 23,1% 17,3%;  $p=.000$ ). Та

же тенденция проявляется при сопоставлении ответов учащихся районных центров и учащихся сельских школ, соответственно: 20,0% и 12,3% ( $p=.000$ ).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что важнейшим мотивом занятий в системе дополнительного образования является желание восполнить недостаток знаний, получаемых в школе. В связи с этим возникает другой вопрос – о влиянии дополнительного образования на учебную деятельность.

#### Влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростков

Рассмотрим ряд вопросов, касающихся влияния участия подростков в системе дополнительного образования на их учебную деятельность. К ним относятся: своеобразие социальной позиции подростка при взаимодействии со сверстниками и педагогами, академическая успешность, мотивация учебной деятельности. В более широком контексте вопросы об отношении подростков к учебной деятельности рассмотрены в целом ряде наших исследований (Собкин, Калашникова, 2011, 2012).

Полученные результаты показывают, что среди тех учащихся, кто занимается в различных кружках, студиях и секциях, значительно выше, по сравнению с теми, кто не включен в систему дополнительного образования, доля «пользующихся уважением среди многих своих одноклассников», соответственно 56,0% и 43,7% ( $p=.000$ ). Это позволяет сделать

вывод о том, что занятия в системе дополнительного образования положительно влияют на социальное самочувствие учащихся среди своих сверстников в школе, на их социально-статусную позицию.

Свободнее чувствуют себя учащиеся, занимающиеся в кружках, студиях и секциях, также и при общении с учителями. Среди них, по сравнению со сверстниками, не включенными в систему дополнительного образования, выше доля тех, кто отмечает, что может «свободно высказать и отстаивать свою точку зрения на уроке», соответственно 65,3% и 58,4% ( $p=.000$ ). Следует добавить, что те учащиеся, которые занимаются в различных кружках, студиях или секциях, чаще позитивно оценивают свои отношения с учителями. Среди подростков, занимающихся в системе дополнительного образования, характеризуют их как «хорошие и доброжелательные» 68,1%, а среди не занимающихся всего 56,3%; ( $p=.000$ ). В то же время, учащиеся, не включенные в систему дополнительного образования, по сравнению с включенными, чаще указывают на «нейтральные» отношения с учителями, соответственно 25,2% и 17,6% ( $p=.000$ ). В целом, приведенные данные свидетельствуют о позитивном влиянии занятий в системе дополнительного образования как на социальное, так и на эмоциональное самочувствие подростка в стенах школы. Причем это проявляется и со отношениями со сверстниками, и с учителями.

Особый интерес представляет анализ влияния занятий в системе дополнительного образования на академическую успешность учащихся (см. рисунок 2).

Различия, касающиеся распределений учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, относительно их академической успешности статистически значимы – среди «троечников» занимаются в системе дополнительного образования 53,1%, а среди «отличников» – 66,6% ( $p=.000$ ). Это позволяет сделать вывод о позитивном влиянии дополнительных занятий в кружках, студиях и секциях на академическую успешность подростка.

Более детальный анализ показывает, что в системе дополнительного образования бесплатно занимается практиче-

ски каждый второй слабоуспевающий учащийся, в то время как среди школьников с высокой успеваемостью таких значительно меньше, соответственно 52,7% и 42,2% ( $p=0.000$ ). В то же время, посещают как платные, так и бесплатные занятия 40% «отличников» и только 27,5% «учащихся-троечников» ( $p=0.000$ ). Таким образом, посещение платных кружков, студий и секций оказывает более позитивное влияние на академическую успешность подростков.

Анализ данных позволил выявить различия в предпочтениях тех или иных профилей занятий между хорошоуспевающими и слабоуспевающими учениками. Эти данные представлены на рисунке 3.

Так, школьники с высокой успеваемостью чаще предпочитают факультативные занятия по школьным предметам и иностранному языку. Слабоуспевающие же ученики чаще отдают предпочтение занятиям спортивного профиля. Например, иностранным языком занима-



Рис. 3. Значимые различия в академической успешности ( $p < 0.005$ ) учащихся занимающихся в системе дополнительного образования по соответствующему профилю (% от занимающихся в системе дополнительного образования соответствующего профиля)

Fig 3. Significant differences in the academic success ( $p < 0.005$ ) of supplementary education students in the relevant profile (per cent of those engaged in the system of supplementary education in the relevant profile)

ются 49,6% «отличников» и 35,4% «троечников» ( $p=0.000$ ), а в спортивных секциях, напротив, – 65,1% слабоуспевающих учеников и 57,6% школьников с высокой успеваемостью ( $p=0.000$ ).

Помимо рассмотренных выше аспектов (социальный статус, эмоциональное самочувствие, академическая успешность) возникает вопрос о влиянии дополнительных занятий не только

Табл. 3. Выраженность мотивов учебной деятельности среди учащихся, включенных и не включенных в систему дополнительного образования (%)

| Мотивы учебной деятельности   | Занимаются в системе дополнительного образования | Не занимаются в системе дополнительного образования |
|---|--|---|
| Хочу получить новые знания  | 52,6   | 44,0  |
| Для получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы           | 45,6   | 45,9  |
| Хочу получить полезные знания   | 43,6   | 42,1  |
| Хочу определиться с будущей профессией  | 41,8   | 41,8  |
| Долг и ответственность – я считаю, что каждый человек должен учиться                | 26,4   | 23,5  |
| Мне нравится совместная деятельность и общение в процессе учебы                     | 19,3   | 15,4  |
| Хочу научиться получать знания самостоятельно                                       | 18,3   | 15,9  |
| Стремлюсь получить одобрение взрослых (родителей, учителей)                         | 7,7  | 8,3   |
| Стремлюсь получить уважение сверстников, занять определенное положение в коллективе | 6,4  | 5,2   |
| Меня ничто особенно не побуждает к учебе  | 5,4  | 10,7  |

Table 3. Motives of educational activity among students enrolled in and not included in the supplementary education system (per cent)

| Motives of learning activity  | Are engaged in the system of supplementary education | Are NOT engaged in the system of supplementary education |
|---|--|--|
| I want to get new knowledge   | 52,6   | 44,0   |
| I want to receive an interesting, prestigious, highly paid work in the future | 45,6   | 45,9   |
| I want to get useful knowledge  | 43,6   | 42,1   |
| I want to decide on the future profession                                     | 41,8   | 41,8   |
| Debt and responsibility: I believe that everyone should learn and be educated | 26,4   | 23,5   |
| I like to work together and communicate in the process of studying            | 19,3   | 15,4   |
| I want to learn how to learn independently                                    | 18,3   | 15,9   |
| I seek the approval of adults (parents, teachers)                             | 7,7  | 8,3  |
| I seek the respect of my peers, I seek to take a position in the team         | 6,4  | 5,2  |
| I am not particularly motivated to study                                      | 5,4  | 10,7   |

на результаты учебы, но и на мотивацию учебной деятельности подростка. Наш взгляд, он является одним из наиболее важных, поскольку именно характер мотивации определяет особенности субъекта учебной деятельности, его смысловую позицию. В связи с этим заметим, что данные проведенного опроса позволяют сопоставить ответы учащихся, занимающихся в кружках, студиях и секциях, на вопрос о причинах, которые побуждают их учиться, с ответами на этот же вопрос тех, кто не включен в систему дополнительного образования (см. таблицу 3).

Сравнение ответов показывает, что у большего числа учащихся, занимающихся в разнообразных кружках, студиях, секциях, выражена познавательная мотивация учебной деятельности – у 52,6%, а у не занимающихся в системе дополнительного образования – всего у 44,0% ( $p=0.00$ ). В то же время, среди учащихся, не включенных в систему дополнительного образования, в два раза больше тех, кто отмечает, что их «ничто особенно не побуждает к учебе», соответственно 10,7% и 5,4% ( $p=0.00$ ).

Особый интерес представляет возрастная динамика структурных измене-

ний мотивации учебной деятельности учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования. Специально проведенный факторный анализ мотивов учебной деятельности (метод Главных Компонент с вращением по критерию Varimax Кайзера) среди учащихся 7–11-х классов, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, позволил выделить три независимых фактора, которые описывают 92,2% общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор F1 (42,8%) на своем положительном полюсе объединил внешние мотивы учебной деятельности: «стремлюсь получить одобрение взрослых (родителей, учителей)» – .94, «стремлюсь получить уважение сверстников, занять определенное положение в коллективе» – .83. Отрицательный полюс этого фактора определяют два мотива: «для получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы» – -.93 и «желание научиться получать новые знания самостоятельно» – -.82. По своему содержанию этот фактор характеризует социальную значимость учебы, которая рассматривается как средство социальной саморе-

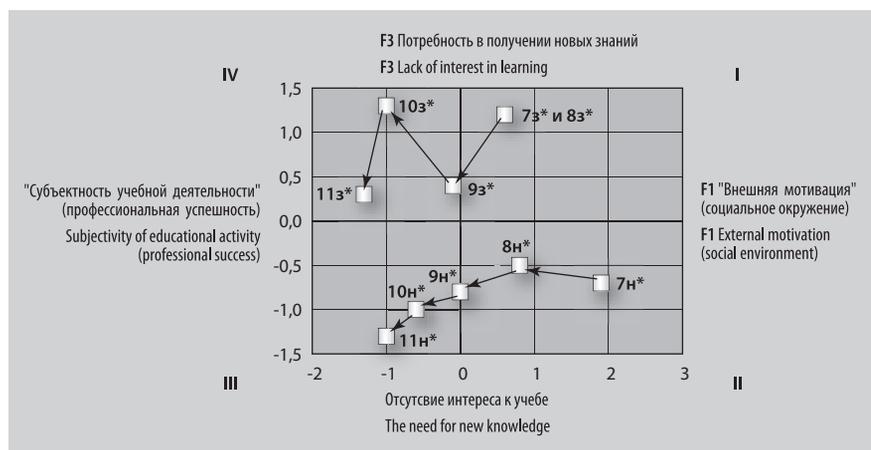
ализации в будущей профессиональной деятельности. Данный фактор задает оппозицию «внешняя мотивация» (социальное окружение) – «субъектность учебной деятельности» (профессиональная успешность).

Второй биполярный фактор F2 (29,0%) на положительном полюсе определяют следующие мотивы: «хочу получить полезные знания» –.93 и «долг и ответственность: я считаю, что каждый человек должен учиться» –.87, на отрицательном – «желание определиться с будущей профессией» – -.69. По своему содержанию данный фактор задает оппозицию «потребность соответствовать социальной норме» – «профессиональное самоопределение».

Третий биполярный фактор F3 (20,6%) задается оппозицией, которая характеризует личностный интерес к учебе в целом. Положительный полюс данного фактора определяет мотив «хочу получить новые знания» –.095, а отрицательный полюс ответ – «меня ничто особенно не побуждает к учебе» – -.94. По своему содержанию этот фактор задает оппозицию «потребность в получении новых знаний» – «отсутствие интереса к учебе».

Особое внимание следует уделить анализу размещения подростков разного возраста, «занимающихся» и «не занимающихся» в системе дополнительного образования, в пространстве факторов F1 «внешняя мотивация» (социальное окружение) – «субъектность учебной деятельности» (профессиональная успешность) и F3 «потребность в получении новых знаний» – «отсутствие интереса к учебе» (см. рисунок 4).

Приведенные на рисунке 4 данные интересны в связи с двумя обстоятельствами. Во-первых, они характеризуют возрастную динамику изменения мотивации учебной деятельности учащихся на этапах обучения в основной и старшей школе, которая определяется изменением значений координат возрастных групп учащихся 7–11-х классов по оси фактора F1. Причем, эта возрастная динамика, изменяясь от положительных значений к отрицательным по оси фактора F1, является общей как для учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях, секциях, так и для тех, кто не включен в систему дополнительного образования.



**Рис. 4.** Размещение учащихся 7–11-х классов, «занимающихся» и «не занимающихся» в системе дополнительного образования, в пространстве факторов F1 «внешняя мотивация» (социальное окружение) – «субъектность учебной деятельности» (профессиональная успешность) и F3 «потребность в получении новых знаний» – «отсутствие интереса к учебе». Обозначения: \* цифра обозначает класс школы (7–11 классы), буквы «Н» – не занимаются в системе дополнительного образования; «З» – занимаются в системе дополнительного образования.

**Fig 4.** Students of 7-11 forms «engaged in» and «not engaged» in the system of supplementary education, within factors F1 «external motivation» (social environment) – «subjectivity of educational activity» (professional success) and F3 «need for obtaining new knowledge» («lack of interest in learning») NB: \* the figure denotes the school form, i.e. 7-11, the letters «N» - do not engage in the system of supplementary education; «E» – are engaged in the system of supplementary education.

Так, мы видим, что семиклассники разместились на положительном полюсе фактора, когда отношение к учебной деятельности определяется внешними мотивами – получением одобрения окружающих. Важно подчеркнуть, что данная мотивация с увеличением возраста школьников теряет свою значимость.

В контексте обсуждения возрастной динамики, следует также обратить внимание на координаты размещения девятиклассников, которые соответствуют нулевым значениям по оси фактора F1. С нашей точки зрения, это можно интерпретировать как фиксацию своеобразного кризиса учебной деятельности. Он связан с переходом на данном возрастном рубеже от внешней мотивации к внутренней, т.е. к формированию субъектности учебной деятельности, желания «научиться получать знания самостоятельно» и использовать их в качестве средства реализации социальных достижений. Подчеркнем, что данный фактор дифференцирует учащихся основной и старшей школы относительно проблематики восходящей образовательной мобильности. Здесь важно учитывать, что в старшую школу поступают в основном учащиеся, предполагающие получить в дальнейшем высшее образование, в то время как другие школьники после окончания 9-го класса уходят из школы с целью получения, как правило, среднего профессионального образования.

Таким образом, фактор F1 фиксирует своеобразную «точку перехода» в изменении мотивации учебной деятельности от внешней – к внутренней. На рубеже окончания основной школы актуализируется внутренняя мотивация учебной деятельности, определяющая становление подростка как субъекта учебной деятельности. Причем это связано с ценностной значимостью образования как важного средства профессиональной успешности.

Обращаясь к фактору F3, заметим, что «занимающиеся» и «не занимающиеся» в системе дополнительного образования школьники имеют диаметрально противоположные позиции по оси данного фактора. Если для «занимающихся» актуальна познавательная мотивация учебной деятельности, то для тех, кто «не занимается» в системе дополнительного

образования, характерно отсутствие интереса к учебе.

Следует также обратить внимание на возрастные особенности, соответствующие изменениям по осям факторов F1 и F3, которые определяют различия между учащимися, «занимающимися» и «не занимающимися» в системе дополнительного образования. Так, мы видим, что для учащихся 7-х классов, «не занимающихся» в системе дополнительного образования, по сравнению с их сверстниками, включенными в систему дополнительного образования, более значимой оказывается потребность получения одобрения со стороны ближайшего окружения (родители, сверстники) и, в то же время, непосредственный интерес к учебе у них отсутствует. Именно потребность во внешней поддержке стимулирует их учебную деятельность. Напротив, среди семиклассников, «занимающихся» в кружках, студиях и секциях, мотивация получения одобрения и уважения со стороны ближайших взрослых и сверстников, как мотив учебной деятельности, оказывается менее значимой. Здесь доминирует потребность в «получении новых знаний».

В целом же общая логика возрастного развития мотивации учебной деятельности у школьников, занимающихся в системе дополнительного образования, связана с переориентацией от внешней поддержки (социальное окружение) к актуализации внутренних мотивов учебной деятельности. Подростки, включенные в систему дополнительного образования, на этапе обучения в старшей школе относятся к учебе осознанно, желая научиться получать знания самостоятельно для обретения в будущем интересной, престижной и высокооплачиваемой работы. Среди тех же, кто оказался вне системы дополнительного образования, подобная потребность личностного самоопределения в рамках учебной деятельности на этапе окончания школы оказывается не актуализирована.

Полученные данные позволяют сделать вывод о двух разных возрастных траекториях развития мотивации учебной деятельности на этапе обучения в основной и старшей школе, которые определяются включенностью/не включенностью в систему дополнительного

образования. Одна связана с формированием установок по отношению к учебной деятельности как к важному аспекту личностного развития и средству успешного профессионального становления. Здесь становление субъекта учебной деятельности отвечает личностной потребности получения новых знаний. Подобная ориентация более характерна для учащихся, включенных в систему дополнительного образования. Другая траектория развития мотивации, как правило, характерна для подростков, не включенных в систему дополнительного образования. Здесь мотивация учебной деятельности связана с отношением к учебе как к средству успешного социального функционирования. При этом такое отношение не отвечает личностным установкам подростка на получение новых знаний.

## Заключение

В качестве основных выводов, отметим следующие:

1. На включенность подростков в систему дополнительного образования влияют демографические и социально-стратификационные факторы. Во всех возрастных параллелях учащихся основной школы число девочек, занимающихся в кружках, студиях и секциях больше, чем число мальчиков. При этом и для девочек, и для мальчиков характерна общая возрастная тенденция последовательного снижения от седьмого к одиннадцатому классу числа школьников, занимающихся в системе дополнительного образования. Среди социально-стратификационных характеристик, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, особое значение имеет уровень образования родителей: семьи с высоким образовательным статусом ориентированы на долгосрочную стратегию приобщения своего ребенка к занятиям в кружках, студиях, секциях.
2. С возрастом заметно уменьшается доля школьников, которые получают дополнительное образование только на бесплатной основе. Подобное снижение происходит за счет увеличения с возрастом числа тех школьников, ко-

которые используют комбинированную стратегию, совмещая платные и бесплатные образовательные услуги. Качество платных образовательных услуг оценивается родителями выше, чем бесплатных. Родители с высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на предоставление своему ребенку качественного дополнительного образования, что подвигает их на использование платных образовательных услуг. Ориентация на более высокое качество образования побуждает родителей с высоким уровнем образования использовать материальные ресурсы семьи для обеспечения ребенку возможности заниматься в платных кружках, студиях, секциях.

3. Макропоказатели (тип населенного пункта и тип школы) являются также важными факторами, дифференцирующими возможность получения дополнительных образовательных услуг на платной или на бесплатной основе. В общеобразовательных школах, по сравнению со школами с повышенным статусом, существенно выше процент учащихся, занимающихся в системе дополнительного образования на бес-

платной основе и, соответственно, заметно ниже доля школьников, которые занимаются в кружках, студиях и секциях, используя стратегию совмещения платных и бесплатных образовательных услуг. Специфику направленности занятий в системе дополнительного образования определяют и поселенческие особенности: в районных центрах большей популярностью пользуются кружки, студии и секции гуманитарной и технической направленности. В малых населенных пунктах, как правило, дополнительное образование ориентировано на спортивный и туристско-краеведческий профиль.

4. Исследование показало, что занятия в системе дополнительного образования помогают подростку расширить кругозор, оценить свои возможности и способности. С возрастом наиболее важным мотивом, обуславливающим интерес подростков к разным видам занятий в системе дополнительного образования, является восполнение недостатка знаний, получаемых в школе. Актуализация с возрастом подобной потребности проецируется на сферу дополнительного образования.

В старших классах все большее внимание уделяется «посещению дополнительных факультативных занятий по школьным предметам».

5. Исследование особенностей влияния дополнительного образования на учебную деятельность выявило целый ряд положительных эффектов. Учащиеся, занимающиеся в различных кружках, студиях и секциях, по сравнению с теми, кто не включен в систему дополнительного образования, имеют более высокий социальный статус среди одноклассников, свободнее чувствуют себя в общении с учителями и обладают более высокой академической успешностью. Влияние занятий в системе дополнительного образования отчетливо проявилось и на особенностях мотивации учебной деятельности – актуализируются установки, связанные со стремлением подростка к личностному самоопределению в процессе учебных занятий. В целом, результаты исследования свидетельствуют о том, что включенность учащихся в систему дополнительного образования задает своеобразный позитивный вектор развития субъекта учебной деятельности.

#### Литература:

- Асмолов А.Г. Доклад о системе дополнительного образования на межрегиональной научно-практической конференции «МГДЦ(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». – Электронная версия. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=8ox6Neu8DLQ>. – (дата обращения 18.01.2018).
- Башманова Е.Л. Социальные аспекты функционирования учреждений дополнительного образования детей в современном образовательном пространстве. [Электронный ресурс] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – №1 (29). – С. 21–29 : [сайт]. URL: [http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps\\_1\\_29.pdf](http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_1_29.pdf). – (дата обращения 16.05.2016).
- Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование». – Москва : Просвещение, 1968. – 399 с.
- Буйкас Т.М., Михеев В.А. Феноменологическая герменевтика профессионального становления. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №3. – С. 16–24
- Государственная программа РФ «Развитие образования на 2012–2020 гг.» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : [сайт]. URL: [http://минобрнауки.рф/.../13.05.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020\\_гг](http://минобрнауки.рф/.../13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020_гг). – (дата обращения 18.01.2018).
- Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : автореферат дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 2013. – 44 с.
- Каргина З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков // Педагогическая наука – нашей новой школе : материалы Всероссийской научно-практической заочной конференции «Восьмые Есиповские чтения», 08. 2012, Глазов. – Глазов : ГППИ, 2012. – С. 14–19.
- Концепции развития дополнительного образования детей (распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. №1726-р). [Электронный ресурс] // Правительство России : [сайт]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>. – (дата обращения 18.01.2018).
- Краткая аналитическая справка «Об основных итогах обследования в сфере дополнительного образования и спортивной подготовки детей по Российской Федерации» 2016 г. – Электронная версия. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/Analit\\_spravka.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/Analit_spravka.pdf) – (дата обращения 18.01.2018).
- Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 43–68.
- Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 16–26.
- Собкин В.С., Калашникова Е.А. Социология школьной отметки // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 8–20.
- Собкин В.С., Левин В.А. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 24–31.
- Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – Москва : Министерство образования РФ, 1992. – 159 с.

Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы». [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : [сайт]. URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-01062012-n-761/> – (дата обращения 14.03.2013).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) – (дата обращения 18.01.2018).

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. – [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : [сайт]. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/.../FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/.../FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf). – (дата обращения 18.01.2018).

Ямбург Е.М. Образование денежных сумм: Школа становится платной в полном соответствии с принятыми Госдумой законами» «Московский комсомолец» №26625 от 16.09. 2014 г. [Электронный ресурс] // MKRU : [сайт]. URL: <http://www.mk.ru/social/2014/09/15/obrazovanie-denezhnykh-summ.html>. – (дата обращения 18.01.2018).

Bjornavold, J. (2000) Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe Thessaloniki, Cedefop. Retrieved from: Accessed: 01.18.2018.

Bowyer, J. (2005) Bridges for Recognition. J. Bowyer, Bridges for Recognition, SALTO-Youth/CdE. Symposium sur l'éducation non formelle, Strasbourg, CdE, Sympo, Edu (2000) rap. Retrieved from: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>. Accessed: 01.18.2018.

Bretschneider, M., & Preißer, R. Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen. Retrieved from: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_02.pdf). Accessed: 18.01.2018.

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974) Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help, Baltimore, John Hopkins Press. Retrieved from: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Accessed: 18.01.2018

Clarijs, René (ed.) (2008) Leisure and Non-Formal Education. Prague, EAICY, 358.

Clarijs, René (ed.) (2005) Non-formal and Informal Education in Europe. Prague, EAICY, 118. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Clarijs, R. (2008) Unlimited Talents and Non-formal Education. Prague, 54. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Clarijs, René, Guidikova, Irene, & Thijs, Malmberg (eds.). (2011) Diversity and community development. An intercultural approach. Amsterdam, SWP Publishers, 256. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education, (39), 1. Retrieved from: <https://novainfo.ru/article/?nid=2876>. Accessed: 18.01.2018. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x

Dohmen, G. (2001) Das informelle Lernen. informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn., – [Электронный ресурс]. Retrieved from: [http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/.../Weg/.../BMBF\\_Das\\_informelle\\_Lernen.pdf](http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/.../Weg/.../BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf). Accessed: 18.01.2018

Fordham, P.E. (1993) 'Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College. Retrieved from: Accessed: 18.01.2018.

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), Berlin Retrieved from: <http://www.iple.de/publikationen.htm>. Accessed: 18.01.2018.

Jeffs, T., & Smith, M.K. (eds.) (1999) Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control? Milton Keynes: Open University Press. Retrieved from: Accessed: 18.01.2018.

Karpov A.A., Karpov A.V., Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V. (2017). The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality. Psychology in Russia: State of the Art, 10(1), 67–79. doi: 10.11621/pir.2017.0105

Molokov, D.S. (2013) Foreign Experience on Service in the Sphere of Children's Further Education Yaroslavl Pedagogical Herald. 1, Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences), 225-231. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. May 1996, 38(5), 91. doi: 10.2753/RES1060-939338056

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. June 1996, 38(6), 96. doi: 10.2753/RES1060-939338063

Sobkin, V.S., & Pisarskii, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. July 1996, 38(7), 5–47. doi: 10.2753/RES1060-939338075

## References:

Asmolov, A.G. Report on the system of supplementary education. Interregional scientific practical conference «MGDD(Yu)T in the system of supplementary education of children: history and modernity». Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=8ox6Neu8DLQ>. Accessed: 01.18.2018.

Bashmanova, E.L. (2014) Social aspects of functioning of institutions of supplementary education of children in the modern educational space. [Psikhologo-pedagogicheskii poisk], 1 (29), 21–29. Retrieved from: [http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps\\_1\\_29.pdf](http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_1_29.pdf). Accessed: 05/16/2016.

Bjornavold, J. (2000) Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non-formal learning in Europe Thessaloniki, Cedefop. Retrieved from: Accessed: 01.18.2018.

Bowyer, J. (2005) Bridges for Recognition. J. Bowyer, Bridges for Recognition, SALTO-Youth/CdE. Symposium sur l'éducation non formelle, Strasbourg, CdE, Sympo, Edu (2000) rap. Retrieved from: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf>. Accessed: 01.18.2018.

Bozhovich, L.I. (1968) Personality and its development in childhood. Psychological research. Moscow, Prveshchenie. 399.

Bretschneider, M., & Preißer, R. Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen. Retrieved from: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/bretschneider03_02.pdf). Accessed: 18.01.2018.

Brief analytical reference «On the main results of the survey in the field of supplementary education and sports training of children in the Russian Federation» 2016. Retrieved from: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/Analit\\_spravka.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/Analit_spravka.pdf) Accessed: 01.18.2018.

Buyakas, T.M., & Mikheev, V.A. (2016) Phenomenological hermeneutics of professional development. [Vestnik Moskovskogo universiteta]. Series 14. Psychology, 3, 16–24.

Concepts for the development of supplementary education of children (Government Decree of September 4, 2014, #1726-r). Retrieved from: <http://static>.

government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf. Accessed: 01.18.2018

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore, John Hopkins Press. Retrieved from: <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>. Accessed: 18.01.2018

Clarijs, René (ed.) (2008) *Leisure and Non-Formal Education*. Prague, EAICY, 358.

Clarijs, René (ed.) (2005) *Non-formal and Informal Education in Europe*. Prague, EAICY, 118. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Clarijs, R. (2008) *Unlimited Talents and Non-formal Education*. Prague, 54. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Clarijs, René, Guidikova, Irene, & Thijs, Malmberg (eds.). (2011) *Diversity and community development. An intercultural approach*. Amsterdam, SWP Publishers, 256. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, (39), 1. Retrieved from: <https://novainfo.ru/article/?nid=2876>. Accessed: 18.01.2018. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x

Decree of the President of the Russian Federation «On the National Strategy of Action for the Protection of Children in 2012-2017». Retrieved from: <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html>. Accessed: 18.01.2018.

Dohmen, G. (2001) *Das informelle Lernen. informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn. – [Электронный ресурс]. Retrieved from: [http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/.../Weg/.../BMBF\\_Das\\_informelle\\_Lernen.pdf](http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/.../Weg/.../BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf). Accessed: 18.01.2018

Federal target program for the development of education for 2016-2020. Retrieved from: [https://minobarnauk.rf/documents/5930/file/.../FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](https://minobarnauk.rf/documents/5930/file/.../FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf). Accessed: 01/18/2018.

Fordham, P.E. (1993) 'Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College. Retrieved from: Accessed: 18.01.2018.

Gushchina, T.N. *Pedagogical foundations of developing subjectivity of senior pupils in the system of supplementary education*. Doctor of Pedagogy, Thesis. 43.

Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE), Berlin Retrieved from: <http://www.iple.de/publikationen.htm>. Accessed: 18.01.2018.

Jeffs, T., & Smith, M.K. (eds.) (1999) *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?* Milton Keynes: Open University Press. Retrieved from: Accessed: 18.01.2018.

Kargina, Z.A. (2012) The concept of «supplementary education of children» in the views of theorists and practitioners. [*Pedagogicheskaya nauka – nashy novoy shkole: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy zaochnoy konferentsii «Vos'mye Esipovskie chteniya»*]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, Glazovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut im. V.G. Korolenko. «Esipovskie chteniya», *Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya zaochnaya konferentsiya*. Glazov, GGPI, 14–19.

Karpov A.A., Karpov A.V., Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V. (2017). The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 67–79. doi: 10.11621/pir.2017.0105

Molokov, D.S. (2013) Foreign Experience on Service in the Sphere of Children's Further Education Yaroslavl Pedagogical Herald. 1, Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences), 225-231. Retrieved from: [http://vestnik.yspu.org/releases/2013\\_1pp/45.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/45.pdf). Accessed: 18.01.2018

Sobkin, V.S., & Kalashnikova, E.A. (2016) Teenager in the system of supplementary education: socio-psychological aspects. [*Psihologo-pedagogicheskiy poisk*]. 2(38), 43–68.

Sobkin, V.S., & Kalashnikova, E.A. (2013) The student of the basic school: the attitude to supplementary education. [*Voprosy psikhology*], 4, 16–26.

Sobkin, V.S., & Kalashnikova, E.A. (2011) Sociology of school mark. [*Pedagogika*], 3, 8–20.

Sobkin, V.S. & Levin, V.A. (1989) Art education and aesthetic education. [*Voprosy psikhology*], 1, 24–31.

Sobkin, V.S., & Pisarskiy, P.S. (1992) Sociocultural analysis of the educational situation in the megalopolis. Moscow, Ministerstvo obrazovaniya RF, 159.

Sobkin, V.S., & Pisarskiy, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. May 1996, 38(5), 91. doi: 10.2753/RES1060-939338056

Sobkin, V.S., & Pisarskiy, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. June 1996, 38(6), 96. doi: 10.2753/RES1060-939338063

Sobkin, V.S., & Pisarskiy, P.S. (1996) A Sociocultural Analysis of the Educational Situation in the Megalopolis. Part 1. Sociocultural Orientations: Life Values, Attitudes, and Motives. *Russian Education and Society*. July 1996, 38(7), 5–47. doi: 10.2753/RES1060-939338075

State program of the Russian Federation «Development of education for 2012-2020.» Retrieved from: [https://minobarnauk.rf/.../13.05.15-Gosprogram-Development\\_2013-2020](https://minobarnauk.rf/.../13.05.15-Gosprogram-Development_2013-2020). Accessed: 01.18.2018

(2004) Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. BMBF. Frankfurt am Main. Retrieved from: <https://novainfo.ru/article/?nid=2876>. Accessed: 18.01.2018.

Yamburg, E.M. Education of sums of money: The school becomes paid in full accordance with the laws adopted by the State Duma. [*Moskovskiy Komsomolets*]. 26625 as of 16.09. 2014. Retrieved from: <http://www.mk.ru/social/2014/09/15/obrazovanie-denezhnykh-summ.html>. Accessed: 01.18.2018.

# Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей

Т.М. Коньшина, Т.Ю. Садовникова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 26 января 2018/ Принята к публикации: 12 февраля 2018

## Adolescents' idea of the parental participation in early career choice

Tatyana M. Konshina, Tatyana Yu. Sadovnikova\*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: tatsadov@yandex.ru

Received January 26, 2018 / Accepted for publication: February 12, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Статья посвящена изучению представлений подростков о характере участия родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей. Построение личной профессиональной перспективы подростка (ЛПП) (Н.С. Прыжников) рассматривается как процесс сорегулирования (Г.В. Бурменская) усилий подростка и родителей на пути выбора будущей профессии. Сотрудничество родителей и подростка определяется характером детско-родительских отношений, развитием личностной автономии подростка и его автономии в отношениях с родителями. Отмечается дефицит исследований, посвященных изучаемой проблеме.

**Цель.** Цель исследования — изучение связи представлений подростков о характере участия родителей в предварительном профессиональном самоопределении подростков (ППСП) с особенностями эмоциональной автономии подростков в детско-родительских отношениях.

**Описание хода исследования.** Представлены результаты эмпирического исследования представлений подростков о характере участия родителей в ППСП. В исследовании 2016–2017 годов приняли участие 167 детей в возрасте от 14 до 18 лет. Использовались такие методы исследования: анкетирование, авторская адаптация методики «Родительское поведение в сфере построения карьеры» (PCBC) (Keller, Whiston, 2008), авторская адаптация методики «Шкала эмоциональной автономии» (EAS) (Steinberg, Silverberg, 1986).

**Результаты исследования.** Выявлены представления подростков о характере участия родителей в ППСП. Определены пять типов поддержки подростков родителями. Получены данные о связи эмоциональной автономии подростков в детско-родительских отношениях с их представлениями о характере участия родителей в ППСП.

**Выводы.** Гипотеза исследования о связи представлений подростков о характере участия родителей в предварительном профессиональном самоопределении старшеклассников, с одной стороны, и особенностей эмоциональной автономии в подростка в отношениях с родителями, с другой стороны, подтвердилась. Выявлен нелинейный характер связи между характером участия родителей в ППСП и особенностями эмоциональной автономии подростков в отношениях с родителями.

**Ключевые слова:** старший подростковый возраст, предварительное профессиональное самоопределение, ориентировка, типы поддержки подростков родителями, личная профессиональная перспектива, автономия подростка в детско-родительских отношениях, профессиональная идентичность, сорегулирование.

**Background.** Early career choice is a developmental task at the adolescent age (D.B. Elkonin, I.S. Kon, D.I. Feldstein). Diversified educational system in Russia makes it objectively possible to implement various trajectories of professional development in the transition from childhood to adulthood (L.A. Golovei, O.A. Karabanova, N.S. Pryazhnikov). The paper is devoted to the study of parental involvement in career choice in the context of the modernization of the Russian educational system. The scheme of Personal Career Plan (PCP) is a substantive procedural model of career choice (N.S. Pryazhnikov). The adolescent PCP development is studied as a process that is realized through the interaction between the adolescents and their parents and is understood as the co-adjustment process (G.V. Burmenskaya) of the efforts of adolescent and parents in solving the task of building the PCP. The collaboration of parents and adolescents is determined by child-parent relationship (CPR), development of personal autonomy, autonomy of adolescent in CPR. There is lack of research devoted to the study of parent-child relationship at the stage of the career choice, types of parental involvement in the adolescent's PCP.

**Objective.** The objective of the research is to study the correlation between parental involvement in career choice by adolescents and emotional autonomy in CPR in adolescence (according to adolescents).

**Design.** The paper presents the results of the authors' empirical research parental involvement (according to adolescents). The study was conducted in 2016–2017 and represents a part of a broader research of the conditions and factors for PCP in the Russian adolescents. The sample included 167 adolescents of Moscow high schools from 14 to 18 y.o. The techniques included modified "Parent Career Behavior Checklist" (Keller, Whiston, 2008), and modified "Emotional Autonomy scale" (EAS) (Steinberg, 1986) (author's adaptation).

**Findings.** The obtained data allowed to conclude that the parental involvement in career choice is quite possible. Five groups of adolescents with different level of parental (mothers' and fathers') support in career choice (according to adolescents) were distinguished. The results confirm the correlation of adolescent's emotional autonomy in CPR and the features of parental involvement in career choice (according to adolescents).

**Conclusion.** The hypothesis of the correlation of the parental involvement and the emotional autonomy in CPR was confirmed. The nonlinear character of the relationship between parental involvement and emotional autonomy of adolescents in the CPR has been revealed.

**Keywords:** adolescence, early career choice, orientation, types of the parental support, personal professional perspective, autonomy in child-parent relations, professional identity

Личностное и профессиональное самоопределение является важнейшей задачей возрастного развития на этапе перехода от детства к взрослости. «Профессиональное самоопределение – это интегральная характеристика, включающая жизненные ориентиры, особенности интеллектуально-личностного развития и самосознания человека, это интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном и самостоятельном осуществлении стратегии профессионального развития» (Головей, 2011, С. 62). Важнейшими ин-

бора, для успешной профессиональной реализации в будущем (Кузнецова, 2010). Доказано, что профессиональное самоопределение подростка служит условием становления идентичности личности в сфере профессий (Карабанова, 2016). Показано, что привязанность к матери является фактором становления профессиональной идентичности в подростковом возрасте (Коньшина, Садовникова, 2016).

Диверсификация системы образования направлена на создание оптимальных условий для удовлетворения разноо-

Возрастает значимость вовлеченности родителей в предварительное профессиональное самоопределение старшеклассника, которое реализуется во взаимодействии подростка и родителей

ститутами социализации на этапе подросткового возраста остаются семья и школа (Л.А. Головей, О.А. Идобаева, Э.Ф. Зеер, О.А. Карабанова, А.И. Подольский, А.А. Реан, Л.Б. Шнейдер и др.). Изучение психологических механизмов профессионального самоопределения старших подростков является актуальной задачей современной психологии развития (Asmolov, 2016; Головей и др., 2015). В работах ученых выявлена важность сформированности временной перспективы и осознанного выбора профиля обучения (профильного класса), т.е. первого профессионального вы-

бразных образовательных потребностей граждан России. Объективно российскому подростку доступен выбор и реализация образовательного маршрута, который соответствовал бы его способностям, интересам и возможностям. Однако, пишет Л.А. Головей, не всегда подростком реализуется оптимальный вариант получения образования и профессии (Головей, 2011). Отметим существенные изменения в правилах проведения ОГЭ и ЕГЭ и в правилах и условиях приема в вузы и ссузы. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), отражает растущую необходимость во все

более ранней специализации обучения в современном мире. Подростку, наряду с ближайшими целями, необходимо выбрать и отдаленные цели, наметить долгосрочные планы собственных действий, что требует развитой временной перспективы развития личности, высокого уровня рефлексии и способности к саморегуляции. Очевидно, что для части старшеклассников эти задачи трудновыполнимы, что обусловлено объективными возможностями ребенка подросткового возраста. Таким образом, возрастает значимость вовлеченности родителей в предварительное профессиональное самоопределение старшеклассника, которое реализуется во взаимодействии подростка и родителей. Схема построения ЛПП представляет собой содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения (Пряжников, 2016). Сорегулирование в диаде «родитель-ребенок» или в триаде «родители-ребенок» мы понимаем, вслед за Г.В. Бурменской, как процесс согласования намерений, усилий и действий родителя и ребенка, как процесс овладения ребенком общественно-выработанными способами ориентации в предметном мире и сфере человеческих отношений (Бурменская, 2009, 2012).

Совместная деятельность обуславливает взаимодополняемость индивидуальных особенностей участников. В работе Н.Ю. Долговой (Долгова, 2013) показано, что индивидуальные особенности планирования деятельности, постановки целей, выбора средств ее достижения и т.д., опосредствуются опытом сотрудничества, который оказывает влияние на характер отношений между участниками совместной деятельности и на выбранную стратегию взаимодействия. В основе отношений сотрудничества лежит успешная, «здоровая» сепарация подростка от родителей, рост его личностной автономии, развитие автономии подростка в отношениях с родителями. Авторы многочисленных исследований соглашаются, что семья оказывает значительное влияние на профессиональное развитие ребенка (Жолудева, Жулина, 2016; Карабанова, 2016, Головей и др., 2015; Садовникова, Коньшина, 2016). Однако исследований в данной области явно недостаточно.



**Татьяна Михайловна Коньшина** –  
соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: konshtan@gmail.com  
<https://istina.msu.ru/profile/T.M.Konshina/>



**Татьяна Юрьевна Садовникова** –  
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: tatsadov@yandex.ru  
[https://istina.msu.ru/profile/Sadovnikova\\_Tatyana\\_Y\\_1963/](https://istina.msu.ru/profile/Sadovnikova_Tatyana_Y_1963/)

Построение ЛПП подростка осуществляется, как правило, в ситуации значительной зависимости подростка от родителей (эмоциональной, финансовой и пр.). Развитие личностной автономии и автономии подростка в детско-родительских отношениях связано с ростом его уверенности в своих выборах и самоутверждением в отношениях с родителями и сверстниками (Харламенкова, 2009), с усилением ответственности подростка (Молчанов, Алмазова, Запуниди, Поскребышева, 2017), с развитием у него «здоровой» психологической сепарации от родителей. Все это возможно при принятии различия мнений, убеждений, стиля поведения родителей и взрослеющих детей при сохранении у них эмоционально теплых, близких отношений (Дзукаева, 2016; Харламенкова, 2016). Развитие личностной автономии в подростковом и юношеском возрасте опосредовано характером детско-родительских отношений (Поскребышева, Карабанова, 2014; Дзукаева, Садовникова, 2014; Karabanova, Poskrebysheva, 2013; Zimmer-Gembeck, Collins, 2003).

Понятие автономии личности имеет длительную историю становления в рамках различных теоретических подходов: психоаналитического, эпигенетической концепции Э. Эриксона, теории социального научения А. Бандуры, экзистенциально-гуманистического подхода и пр. Конструкт «эмоциональная автономия» был выделен в работах Л. Стейнберга и С. Сильверберг в рамках психодинамического подхода в середине 1980-х годов (Steinberg, Silverberg, 1986; Steinberg, 1990). Развитие зрелого, реалистичного, сбалансированного образа родителя в сочетании с возрастанием ответственности подростка за собственные решения, становлением личной системы ценностей рассматриваются ими как основа эмоциональной стабильности и эмоциональной автономии личности подростка.

В отечественной психологии развитие автономии понимается как выделение себя из социума, «второе рождение личности», зрелость личности, способность к самоуправлению, «чувство взрослости» и т.п. (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Рефлексия подростком своей позиции в детско-родительских отношениях на основе сравнения

позиции родителя и своей собственной, осознание ограниченности своих прав в принятии решений и выборов составляют основу формирования мотива стремления к самостоятельности и автономии (Карабанова, Поскребышева, 2013).

### Описание исследования

На сегодняшний момент отмечается дефицит исследований, посвященных проблеме сотрудничества родителей и подростка, развития личностной авто-

Развитие зрелого, реалистичного, сбалансированного образа родителя в сочетании с возрастанием ответственности подростка за собственные решения, становлением личной системы ценностей рассматриваются ими как основа эмоциональной стабильности и эмоциональной автономии личности подростка

номии подростка и его автономии в отношениях с родителями, в частности, когда речь идет о профессиональном самоопределении детей. Поэтому мы решили провести исследование, целью которого стало изучение связи представлений подростков о характере участия родителей в предварительном профессиональном самоопределении подростков с особенностями эмоциональной автономии подростков в детско-родительских отношениях.

Выборку составили 167 старших подростков (55,1% девушки, 44,9% юноши) – учащиеся 9–11 классов общеобразовательных школ г. Москвы, в возрасте от 14 до 18 лет ( $M = 15.92$ ;  $SD = 0.872$ ).

### Методы исследования

Использовались такие методы исследования: анкетирование, авторская адаптация методики «Родительское поведение в сфере построения карьеры» (PCBC) (Keller, Whiston, 2008), авторская адаптация методики «Шкала эмоциональной автономии» (EAS) (Steinberg, Silverberg, 1986).

1. Степень участия каждого из родителей в сфере предварительного профессионального самоопределения старших подростков испытуемые оценивали, отвечая на прямой вопрос в анкете: «Отметьте уровень участия Ваших ро-

дителей/близких людей в Вашем профессиональном самоопределении (оцените по 10-балльной шкале, где 1 – совершенно не участвует, 10 – полностью вовлечен)». Подросткам предлагалось ответить отдельно о своем взаимодействии с матерью и отдельно – о взаимодействии с отцом в сфере предварительного профессионального самоопределения (прямое шкалирование).

2. Для исследования представлений подростков о характере родительского участия в сфере предварительного

профессионального самоопределения подростка использовалась авторская адаптация опросника «Parent Career Behavior Checklist» («Родительское поведение в сфере построения карьеры») (PCBC) (Keller, Whiston, 2008). Опросник включает две шкалы: «Support Scale» – «Шкала поддержки» и «Action Scale» – «Шкала действий». Каждое высказывание оценивается по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 балла (совершенно не согласен) до 5 баллов (полностью согласен).

3. Особенности эмоциональной автономии подростка в отношениях с родителями исследовались с помощью авторской адаптации методики «Шкалы эмоциональной автономии» (Emotional Autonomy Scale, EAS) (Steinberg, Silverberg, 1986). Опросник состоит из 20 вопросов, по 5 вопросов в каждой из четырех шкал. Две шкалы EAS отражают когнитивные компоненты отношений подростка с родителями: «Деидеализация родителей» (Parental Deidealization), «Восприятие родителей как людей» (Perceives Parents As People). Две другие шкалы EAS отражают аффективные компоненты отношений подростков с родителями: «Независимость от родителей» (Nondependency On Parents), «Индивидуация» (Individuation). Подростки оценивали каждое высказывание по 4-балльной шкале Лайкерта от 1 балла

(«совершенно не согласен») до 4 баллов («совершенно согласен»).

Опросник EAS позволяет оценить различные аспекты эмоциональной автономии от родителей «глазами подростка». В 2016 г. нами был выполнен перевод опросника (прямой и обратный) и апробация методики EAS на русскоязычной выборке (Konshina T.M., 2016).

## Результаты исследования

Для изучения представлений подростков о характере участия родителей в их предварительном профессиональном самоопределении на первом этапе исследования использовался «открытый» вопрос анкеты (прямое шкалирование).

В среднем, подростки оценивают своих матерей как более включенных в их предварительное профессиональное самоопределение, чем отцов.

Проверка нормальности распределения переменных Уч\_М (участие матери) и Уч\_О (участие отца) показала, что по критерию Колмогорова-Смирнова оба распределения нельзя признать нормальными ( $p < 0.05$ ). На диаграмме 1 видно, что оценки участия матери в ППСП (Уч\_М) смещены вправо, что отражает представление подростков о сильной включенности матери в обсуждение и планирование подготовки к профессиональному образованию, выбору учебного заведения для последующего образования и т.д. Ответы 43 подростков (25,7 %) попали в группу «высоких», а ответы 22 подростков (13,2%) – в группу «низких» значений показателя участия матери в ППСП (Уч\_М). Оценки 26 подростков (15,6%) свидетельствуют об участии отца в ППСП, как об активном, по их представлениям, а ответы 34 подростков (20,4%) – отражают неактивное участие отца, они соответству-

ют области низких значений переменной (Уч\_О).

Данные, полученные с помощью опросника PCBC, отражают участие родителей в планировании профессионального развития подростка. «Шкала поддержки» (Support Scale) отражает эмоциональное участие родителей в ППСП. Примеры высказываний подростков: «Мой родитель... говорит, что гордится мной»; «Мой родитель... на самом деле старается понять мои чувства, мысли и интересуется моим мнением на разные темы». «Шкала действий» (Action Scale) опросника PCBC отражает инструментальное участие родителей в ППСП, с точки зрения подростка. Примеры высказываний: «Мой родитель... рассказывает мне о разных профессиях»; «Мой родитель... давал(а) мне информационные материалы о разных ВУЗах/колледжах». Мы рассматриваем подобные действия родителя, как направленные на расширение ориентации подростка в сфере профессий, в области возможных учебных заведений для получения дальнейшего образования. Другими словами, опросник PCBC позволяет выявить, как подросток воспринимает участие родителей в построении ЛПП старшеклассника.

Проявление эмоциональной поддержки со стороны как матерей, так и отцов, опрошенные подростки воспринимают более выраженным, чем проявление их инструментального участия в сфере ППСП.

Полученный результат свидетельствует об имеющемся у части родителей дефиците знаний о планировании образовательного маршрута ребенка (своевременный выбор профиля обучения, набора экзаменов ЕГЭ и т.д.), об особенностях его подготовки к выпускным школьным экзаменам, о современных перспективных профессиях и пр. Этот результат позволяет сформулировать цель просветительской программы для родителей современных подростков.

Выявлены значимые положительные корреляции ( $p < 0.05$ ) между всеми параметрами родительского участия в ППСП, что свидетельствует о хорошей согласованности полученных данных. Для всех шкал опросника PCBC значение альфа Кронбаха находятся в диапазоне от 0,889 до 0,992, что свидетельствует о высокой

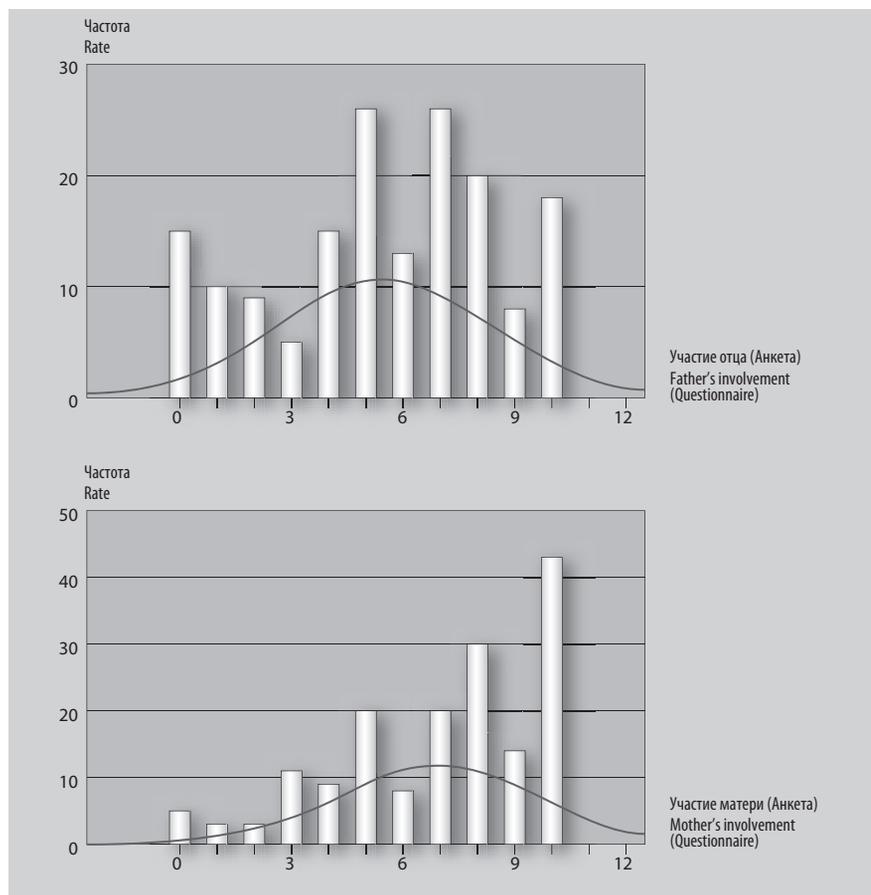


Диаграмма 1. Представленность ответов подростков о степени участия родителей (матери и отца) в ППСП (данные прямого шкалирования).

Fig 1. Adolescents' answers on their parents (mother and father) involvement in career choice of adolescents.

внутренней согласованности высказываний в шкалах опросника.

Выявлены гендерные различия в представлении подростков разного пола о родительском участии в ППСР. Анализировались ответы и данные, полученные с помощью опросника РСВС. Был использован критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок.

Юноши чаще воспринимают своих отцов, как значимо более включенных в ППСР, по сравнению с девушками (6,02 против 4,82) ( $p = 0,007$ ). Значимых различий оценок участия матери в ППСР, данных юношами и девушками, как ответ на «открытый» вопрос анкеты, не выявлено (7,03 против 6,93). В среднем, юноши значимо выше оценивают уровень инструментального участия матери ( $p = 0,026$ ) и инструментального участия отца ( $p = 0,002$ ) в сфере ППСР, по сравнению с девушками. Возможно, это связано с известными психофизиологическими различиями: в подростковом возрасте юноши больше ориентированы на «инструментальный» обмен в дружбе, а девушкам важнее именно эмоциональная близость в отношениях со значимыми людьми (Е.П. Ильин, А.А. Реан, И.Г. Малкина-Пых, Ф. Райс). Эмоциональную поддержку со стороны отца юноши оценивают значимо выше, чем девушки ( $p = 0,026$ ). Значимых различий в вос-

Табл. 1. Описательные статистики по выборке (N=167) - РСВС

|               | Минимум | Максимум | Среднее | Стд. отклонение |
|---------------|---------|----------|---------|-----------------|
| МРП_Поддержка | 1       | 5        | 3,62    | ,807            |
| МРП_Действия  | 1       | 5        | 2,89    | ,70             |
| ОРП_Поддержка | 1       | 5        | 3,25    | ,954            |
| ОРП_Действия  | 1       | 5        | 2,38    | ,986            |

Table 1. Statistics of the sample processed (N=167) - PCB

|                                     | Min | Max | Mean | Standard Deviation |
|-------------------------------------|-----|-----|------|--------------------|
| Mother's emotional support          | 1   | 5   | 3.62 | .807               |
| Mother's Instrumental participation | 1   | 5   | 2.89 | .970               |
| Father's emotional support          | 1   | 5   | 3.25 | .954               |
| Father's Instrumental participation | 1   | 5   | 2.38 | .986               |

приятию юношами и девушками эмоциональной поддержки со стороны матери не выявлено.

Полученный результат, на наш взгляд, отражает «гендерный порядок» российского общества. Успех в профессиональной сфере традиционно важен в жизни мужчины. Самореализация девушки – будущей женщины, видимо, современными мужчинами (отцами) по-прежнему связывается больше с семейной сферой, чем с профессиональной. Можно предположить, что отцы подростков чаще более эмоционально включены в ППСР, как в процесс принятия и реализации семейного решения, если этот подросток – мальчик. Интересно, что значимых различий в восприятии юношами и девушками эмоциональной поддер-

жки матери на этапе ППСР не выявлено. Возможно, этот факт объясняется значительным изменением положения женщины в современной России, увеличением возможностей профессиональной самореализации женщин. Значительная эмоциональная поддержка матерью не только сыновей, но и дочерей в профессиональном самоопределении отражает, на наш взгляд, тенденцию все большей ценности для женщин РФ возможности получения качественного образования, самореализации не только в семейной сфере, но и в профессии, в сфере построения карьеры.

Проанализированы особенности позиции родителей разного пола в построении ЛПП подростка как совместной деятельности родителей и подростков.

Табл. 2. Типы участия родителей в ППСР (в восприятии подростков)

| Название группы       | «Заинтересованные родители» | «Очень включенные родители» | «Дистантная мать и вовлеченный отец» | «Вовлеченная мать и Дистантный отец» | «Устранившиеся родители» |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Кол-во исп., процент. | 50 чел. 29,94 %             | 67 чел. 40,12 %             | 11 чел. 6,59 %                       | 15 чел. 8,98%                        | 24чел. 14,37%            |
| Участие Матери        | 6,51                        | 9,16                        | 3,64                                 | 8,67                                 | 2,5                      |
| Участие Отца          | 5,03                        | 7,9                         | 7,82                                 | 0,87                                 | 1,54                     |
| РСВС_Поддержка Мать   | 3,80                        | 3,92                        | 3,08                                 | 3,22                                 | 3,02                     |
| РСВС_Действия Мать    | 3,10                        | 3,30                        | 2,07                                 | 2,42                                 | 1,85                     |
| РСВС_Поддержка Отец   | 3,46                        | 3,61                        | 3,52                                 | 1,68                                 | 2,48                     |
| РСВС_Действия Отец    | 2,45                        | 2,79                        | 2,75                                 | 1,24                                 | 1,51                     |

Table 2. Type of parental involvement in career choice (according to adolescents)

| Group Type               | Motivated parents | Very involved parents | Detached mother and involved father | Involved mother and detached father | Detached parents |
|--------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------|
|                          | 50 чел. 29,94 %   | 67 чел. 40,12 %       | 11 чел. 6,59 %                      | 15 чел. 8,98%                       | 24чел. 14,37%    |
| Num. of subjects percent | 50 prs. 29.94 %   | 67 prs. 40.12 %       | 11 prs. 6.59 %                      | 15 prs. 8.98%                       | 24 prs. 14.37%   |
| Mother's involvement     | 6.51              | 9.16                  | 3.64                                | 8.67                                | 2.5              |
| Father's involvement     | 5.03              | 7.9                   | 7.82                                | 0.87                                | 1.54             |
| PCB _Support Mother      | 3.80              | 3.92                  | 3.08                                | 3.22                                | 3.02             |
| PCB _Activity Mother     | 3.10              | 3.30                  | 2.07                                | 2.42                                | 1.85             |
| PCB _Support Father      | 3.46              | 3.61                  | 3.52                                | 1.68                                | 2.48             |
| PCB _Activity Farther    | 2.45              | 2.79                  | 2.75                                | 1.24                                | 1.51             |

Для цитирования: Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 77–87. doi: 10.11621/npj.2018.0107

For citation: Konshina T.M., Sadovnikova T.Yu. (2018) Tatiana M. Konshina, Tatiana Yu. Sadovnikova Adolescents' idea of the parental participation in early career choice. National Psychological Journal, *INatsional'nyy psikhologicheskij zhurnal*, 11(1), 77–87. doi: 10.11621/npj.2018.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

Выявлено, что обследованные подростки ( $N = 167$ ) воспринимают участие матери в ППСП, как значимо более выраженное, чем участие отца. Для всех трех пар переменных: Уч\_М – Уч\_О, МРП\_Действия – ОРП\_Действия; МРП\_Поддержка – ОРП\_Поддержка различия значимые (критерий Вилкоксона,  $p = 0.000$ ). Полученный результат можно объяснить традиционным для нашего общества распределением воспитательных ролей в современной российской семье – именно мать является «главным» воспитателем детей в семье (Т.А. Гурко, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, и др.).

На следующем этапе методом кластерного анализа нами было выделено пять групп подростков, представления которых о родительском участии в сфере профессионального самоопределения старших подростков значительно отличаются. В качестве переменных кластеризации выступили оценка уровня родительского участия – матери и отца (анкета) и оценки родительского поведения в сфере построения карьеры подростка по шкалам опросника РСВС, всего шесть переменных (табл. 2). По критерию Краскела-Уоллеса по всем показателям кластеризации между выделенными группами существуют значимые различия ( $W$ ,  $p = 0.000$ ).

В самой многочисленной группе (67 чел. – 40,12%) подростки оценивают уровень участия обоих родителей в сфере профессионального самоопределения как высокий. Показатели по всем шкалам опросника РСВС и шкальная оценка вопроса анкеты являются самыми высокими по выборке. Эту группу мы назвали «Очень включенные родители».

Подростки второй по величине группы (50 чел. – 29,94%) оценивают уровень

участия обоих родителей как средний. Показатели по шкалам опросника РСВС «Поддержка матери», «Действия матери», «Поддержка отца» и шкальные оценки вопроса анкеты выше среднего по выборке, а показатель по шкале «Действия отца» – близок к среднему по выборке. Группа получила название «Заинтересованные родители».

В группу, третью по количеству, попало 24 (14,37%) испытуемых. Подростки этой группы воспринимают уровень участия обоих родителей в предварительном профессиональном самоопределении подростка как низкий. Данные по шкалам опросника РСВС «Поддержка матери», «Действия матери» – самые низкие по выборке, а по шкалам «Поддержка отца», «Действия отца» – ниже среднего по выборке. Шкальные оценки вопроса анкеты имеют низкие средние значения. Эта группа была названа нами «Устранившиеся родители».

Четвертая по наполняемости группа – 15 чел. (8,98%) характеризуется высоким уровнем воспринимаемого участия матери в сфере предварительного профессионального самоопределения подростка и самым низким уровнем воспринимаемого участия отца. Данные по опроснику РСВС для матери – ниже среднего по выборке, а результаты по обоим шкалам опросника РСВС для отца – самые низкие по выборке. Подобный результат получен и для шкальных оценок вопроса анкеты. Мы назвали эту группу «Вовлеченная мать и Дистантный отец».

Испытуемые, которых мы отнесли к самой немногочисленной группе – 11 чел. (6,59%), оценили уровень участия матери в ППСП как ниже среднего, а уровень участия отца в ППСП – как высоко-

кий (анкета). Показатели по опроснику РСВС для матери (шкалы «Поддержка матери», «Действия матери») – ниже среднего для данной выборки. Значения по шкалам опросника РСВС для отца («Поддержка отца», «Действия отца»), наоборот, – выше среднего. По аналогии с предыдущей группой эта получила название «Дистантная мать и Вовлеченный отец».

В таблице 3 представлены результаты изучения особенностей эмоциональной автономии подростков в детско-родительских отношениях по методике «Шкала эмоциональной автономии» (EAS) (Steinberg, Silverberg, 1986).

Две шкалы методики EAS отражают когнитивные компоненты детско-родительских отношений. Примеры высказываний: шкала «Деидеализация родителей», отражающая изменение «идеального» образа родителя «в глазах» подростка – «Мои родители и я соглашаемся во всем» (обратная шкала), шкала «Восприятие родителей как людей», отражающая способность подростка воспринимать родителей как обычных людей – «Мне всегда было интересно, как мои родители ведут себя, когда я не рядом с ними».

Две шкалы методики EAS отражают аффективные компоненты детско-родительских отношений. Примеры высказываний: шкала «Независимость от родителей» – «Если у меня возникнет проблема с другом, я обсужу это с мамой или отцом перед тем, как приму решение, что с этим делать» (обратная шкала), шкала «Индивидуация» – «Есть некоторые вещи, которые мои родители обо мне не знают».

Обнаружены значимые положительные корреляции между шкалами методики (EAS). Шкала «Деидеализация родителей» значимо связана со шкалами «Независимость от родителей» ( $r = 0.528$ ;  $p = 0.000$ ) и «Индивидуация» ( $r = 0.378$ ;  $p = 0.000$ ) (критерий Спирмена), шкала «Восприятие родителей как людей» – со шкалой «Индивидуация» ( $r = 0.296$ ;  $p = 0.000$ ), а шкалы «Независимость от родителей» и «Индивидуация» значимо положительно коррелируют между собой ( $r = 0.374$ ;  $p = 0.000$ ). Образ родителя в процессе формирования автономии старшего подростка в отношениях с родителями изменяется, становится менее идеальным. Отношения «ребенок-родитель»

Табл. 3. Эмоциональная автономия подростков (EAS)

| Название шкал EAS              | Минимум | Максимум | Среднее | Стд. отклонение |
|--------------------------------|---------|----------|---------|-----------------|
| Деидеализация родителей        | 1,00    | 4,00     | 2,71    | ,55             |
| Восприятие родителей как людей | 1,00    | 3,50     | 2,35    | ,52             |
| Независимость от родителей     | 1,25    | 4,00     | 2,78    | ,59             |
| Индивидуация                   | 1,40    | 4,00     | 2,85    | ,58             |

Table 3. Emotional Autonomy Scale (EAS)

| EAS Type                        | Min  | Max  | Mean | SD  |
|---------------------------------|------|------|------|-----|
| Shattering parental image       | 1.00 | 4.00 | 2.71 | .55 |
| Perception of parents as people | 1.00 | 3.50 | 2.35 | .52 |
| Independence of parents         | 1.25 | 4.00 | 2.78 | .59 |
| Individual choice               | 1.40 | 4.00 | 2.85 | .58 |

начинают перестраиваться в отношении «взрослый-взрослый» (Э. Берн).

Значимые гендерные различия обнаружены по шкале «Деидеализация родителей» – юноши больше идеализируют своих родителей, чем девушки ( $p = 0,008$ ). Такой результат соотносится с имеющимися данными о более раннем социо-моральном развитии девушек, по сравнению с юношами (И.С. Кон, А.А. Реан, Ф. Райс и др.).

Мы проанализировали показатели эмоциональной автономии подростков в отношениях с родителями в связи с выявленными типами участия родителей в предварительном профессиональном самоопределении подростка (см. табл. 4). Для подростков из группы «Очень включенные родители», по сравнению с испытуемыми из других групп, выявлены самые низкие показатели эмоциональной автономии по трем шкалам опросника EAS: «Деидеализация образа родителей», «Независимость от родителей» и «Индивидуация». Вероятно, подростки, воспринимающие своих родителей как сверх-вовлеченных, могут испытывать трудности с эмоциональным отделением от них.

Для подростков из группы «Устранившиеся родители» характерны высокие показатели по шкалам эмоциональной автономии «Деидеализация родителей» и «Независимость от родителей». Подростки, воспринимающие обоих родителей как недостаточно заинтересованных

в профессиональном развитии ребенка-старшеклассника, демонстрируют высокий уровень критики в отношении родителей и ощущают себя дистанцированными в отношениях с ними.

Самый высокий балл по шкале «Индивидуация» и, одновременно, самый низкий балл по шкале «Восприятие родителей как людей» (EAS) выявлен у подростков, попавших в группу «Вовлеченная мать и дистантный отец». Возможно, мать как главный воспитатель побуждает (а иногда и требует) от подростка более активного «поиска себя». В то же время, она не может быть воспринята подростком как «обычный человек», т.е. человек не идеальный, с присущими именно ему особенностями и предпочтениями. Эмоционально теплые отношения с матерью создают условия для развития индивидуации подростка. Такой результат соотносится с известными данными о роли надежной привязанности к матери как факторе гармоничного эмоционально-личностного развития подростка (Г.В. Бурменская).

Напротив, у подростков из группы «Дистантная мать и вовлеченный отец» высокие значения по шкале «Родители как обычные люди», что свидетельствует о большей эмоциональной автономии в отношениях с родителями.

У подростков из второй по многочисленности группы – группы «Заинтересованные родители» выявлен средний уровень эмоциональной автономии по всем

четырем параметрам (EAS). Данная группа представляется нам наиболее благополучной – для входящих в нее подростков характерны одновременно эмоциональная близость в отношениях с родителями и обретение все большей эмоциональной автономии в отношениях с ними. Именно в авторитетных и гармоничных детско-родительских отношениях процесс сорегулирования в сфере предварительного профессионального самоопределения подростков представляется происходящим в сотрудничестве, с паритетным участием родителя и ребенка подросткового возраста.

### Обсуждение результатов

В целом, по мнению большинства обследованных подростков, их родители активно участвуют в предварительном профессиональном самоопределении детей. Низкий уровень заинтересованности характерен для незначительной части матерей (13,2 %) и отцов (20,4 %) обследованных подростков. Высокий уровень заинтересованности родителей выявлен для 25,7 % матерей и 15,6% отцов.

Выявлены различия в участии родителей разного пола в ППСР, по мнению подростков. В среднем, подростки оценивают своих матерей как более включенных в ППСР, чем отцов, что отражается и в эмоциональной, и в инструментальной поддержке детей подросткового

Табл. 4. Показатели эмоциональной автономии подростков с различными типами участия родителей в ППСР

| Типы участия родителей подростков в ППСР | Шкала эмоциональной автономии (EAS) |                                |                            |              |
|--|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|
|  | Деидеализация родителей             | Восприятие родителей как людей | Независимость от родителей | Индивидуация |
| 1. «Заинтересованные родители»           | 2,57                                | 2,36                           | 2,73                       | 2,96         |
| 2. «Очень включенные родители»           | 2,52                                | 2,41                           | 2,59                       | 2,74         |
| 3. «Дистантная мать и вовлеченный отец»  | 3,08                                | 2,55                           | 3,07                       | 3,08         |
| 4. «Вовлеченная мать и дистантный отец»  | 3,06                                | 2,24                           | 2,75                       | 3,16         |
| 5. «Устранившиеся родители»              | 3,16                                | 2,41                           | 3,26                       | 2,81         |

Table 4. Indicators of emotional autonomy of adolescents with different types of parental involvement in the child's career choice

| Parental Involvement                   | Emotional Autonomy Scale (EAS) |                                 |                         |                   |
|--|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------|
|  | Shattering parental image      | Perception of parents as people | Independence of parents | Individual choice |
| 1. Motivated parents                   | 2.57                           | 2.36                            | 2.73                    | 2.96              |
| 2. Very involved parents               | 2.52                           | 2.41                            | 2.59                    | 2.74              |
| 3. Detached mother and involved father | 3.08                           | 2.55                            | 3.07                    | 3.08              |
| 4. Involved mother and detached father | 3.06                           | 2.24                            | 2.75                    | 3.16              |
| 5. Detached parents                    | 3.16                           | 2.41                            | 3.26                    | 2.81              |

Для цитирования: Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 77–87. doi: 10.11621/npsj.2018.0107

For citation: Konshina T.M., Sadovnikova T.Yu. (2018) Tatiana M. Konshina, Tatiana Yu. Sadovnikova Adolescents' idea of the parental participation in early career choice. National Psychological Journal, *INatsional'nyy psikhologicheskij zhurnal*, 11(1), 77–87. doi: 10.11621/npsj.2018.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

возраста родителями. При этом проявление эмоциональной поддержки со стороны и матерей, и отцов, подростками воспринимается как более выраженное, чем проявление инструментального участия в сфере ППСР. Такой результат отражает дефицит знаний части родителей современных подростков о планировании образовательного маршрута ребенка. Кроме того, эмоциональная автоно-

ных участников исследования. Вероятно, при слишком высоком уровне близости с родителями в подростковом возрасте ребенок труднее обретает эмоциональную автономию в отношениях с родителями (при условии, что родители скорее сфокусированы на построении ЛПП подростка, чем на поддержке развития автономии подростка в детско-родительских отношениях).

На этапе старшего подросткового возраста задача гармоничной сепарации детей от родителей и достижения ими личностной автономии обретает все большую значимость для их успешного профессионального самоопределения

мня подростков формируется позже, чем когнитивная автономия (Карабанова, Поскребышева, 2014).

Были выявлены гендерные различия в восприятии подростками разного пола родительского участия в ППСР. В среднем, юноши значимо выше оценивают уровень инструментального участия и матери, и отца в ППСР, по сравнению с девушками. Такой результат мы считаем согласующимся с известными представлениями о гендерных особенностях личностного развития подростков. Эмоциональную поддержку со стороны отца юноши оценивают значимо выше, чем девушки. Мы считаем, что мужчины-отцы, в среднем, ориентированы на традиционное распределение ролей и придают больше значимости профессиональному развитию сыновей, нежели дочерей. Значимых различий в восприятии юношами и девушками эмоциональной поддержки со стороны матери в ППСР не выявлено, что можно интерпретировать, как «равные» условия поддержки со стороны матери для подростков разного пола.

На основании представлений подростков было выделено пять типов родителей по степени их участия в предварительном профессиональном самоопределении детей: «Очень включенные родители», «Заинтересованные родители», «Устранившиеся родители», «Вовлеченная мать и Дистантный отец», «Дистантная мать и Вовлеченный отец».

Полученные данные позволяют сделать вывод, что старшие подростки, родители которых оцениваются как сверхвовлеченные в ППСР, воспринимают себя, как наименее эмоционально автоном-

Таким образом, в условиях модернизации системы образования РФ на этапе старшего подросткового возраста задача гармоничной сепарации детей от родителей и достижения ими личностной автономии обретает все большую значимость для их успешного профессионального самоопределения. В этот период возрастает ответственность родителей за благоприятный вариант построения (и реализации) ЛПП подростка. Важной линией анализа условий ППСР является изучение роли сверстников, которые представляют собой референтную для подростка группу.

Наиболее автономными (дистантными, независимыми, деидеализирующими образ родителей) считают себя подростки, оценившие степень участия родителей в их профессиональном самоопределении как очень низкую. Мы имеем дело с ситуацией, когда заданные социумом стандарты подростку очень сложно реализовать самостоятельно. Одним из факторов, затрудняющих самостоятельное построение ЛПП подростком, является его неадекватная автономия в родительско-детских отношениях. Если ребенок будет вынужден самостоятельно принимать решения в сфере ППСР, не будучи когнитивно- и эмоционально-автономным, при дефиците социальной ориентировки и жизненного опыта, т.е. при недостаточной компетентности в сфере планирования образовательного маршрута и пр., его решения могут быть недостаточно обдуманными.

Наиболее высокие показатели индивидуации и наименьшие показатели, отражающие способность восприятия ро-

дителей как обычных людей, получены в группе подростков, оценивших уровень участия матери в ППСР как очень высокий, а уровень участия отца в ППСР как очень низкий. Другими словами, ситуация в семье, когда воспитательные роли родителей можно охарактеризовать, как «отстраненный отец» при «сильно вовлеченной» в жизнь подростка матери, приводит к идеализации родительских фигур ребенком.

По нашим данным, при сверхактивном участии родителей в ППСР выявлена значительная «зависимость» подростков от родителей, т.е. психологическая неготовность к самостоятельным решениям в сфере ППСР. А при дистантных отношениях родителей и подростков показатели эмоциональной автономии подростков можно интерпретировать как «эмоциональный разрыв» в отношениях с матерью и отцом. Таким образом, подросток не получает необходимой ему поддержки в решении задачи построения ЛПП.

Оптимальный вариант сорегулирования в сфере ППСР и развития эмоциональной автономии в детско-родительских отношениях наблюдается у подростков со средним уровнем эмоциональной автономии, воспринимающих своих родителей как заинтересованных в ППСР. Данную группу подростков можно считать наиболее благополучной.

## Выводы

Выявлен нелинейный характер связи между характером участия родителей в ППСР и особенностями эмоциональной автономии подростков в детско-родительских отношениях (ДРО).

В контексте сорегулирования подростка и родителей обязательного для предварительного профессионального самоопределения подростка необходима как ориентировка родителя при построении ЛПП, так и создание ориентировочной основы действия для подростка. Наши данные согласуются с данными о более раннем развитии когнитивного компонента личностной автономии подростка, по сравнению с развитием эмоционального компонента личностной автономии (Поскребышева, Карабанова, 2014).

Особенности сотрудничества подростка и родителя в предварительном профессиональном самоопределении подростка характеризуется широким разнообразием. Нами выявлено пять

типов участия родителей в ППСП. Оптимальный вариант сорегулирования в сфере ППСП и развития эмоциональной автономии в ДРО наблюдается у подростков со средним уровнем

эмоциональной автономии, воспринимающих своих родителей как заинтересованных в ППСП. Данную группу подростков можно считать наиболее благополучной.

### Литература:

- Бурменская Г.В. Становление автономии ребенка как проблема исследования и консультирования // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы 2-й Всерос. науч. конф. Москва, 25–27 октября 2005 г. Ч. 1. – Москва, 2005. – С. 192–203.
- Бурменская Г.В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 7–12.
- Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63–69.
- Долгова Н.Ю. Эффективность совместной деятельности и регуляторный опыт участников : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2012. – 184 с.
- Дзукаева В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2016. – 278 с.
- Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 52–63. doi: 10.11621/npj.2014.0406
- Головей Л.А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы // На пороге взросления : сборник научных статей / ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 62–77.
- Головей Л.А., Манукян В.Р., Рыкман Л.В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути : эмпирическое исследование. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2015. – 336 с.
- Жолудева С.В., Жулина Г.Н. Особенности взаимосвязи отношений с родителями и профессиональных установок в юношеском возрасте // Вестник Челябинского педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 126–131.
- Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен : дис. ... доктора психол. наук. – Москва, 2017. – 367 с.
- Карабанова О.А. Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 3. – С. 54–62.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
- Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Привязанность к матери и идентичность старших подростков в сфере профессионального самоопределения // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 189–198.
- Кузнецова О.В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения : дис. ... кандидата психол. наук. – Москва, 2010. – 180 с.
- Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 84–90. doi: 10.11621/npj.2017.0110
- Носкова О. Г. Психологическая помощь детям-воспитанникам детских домов в профессиональном самоопределении // Психологическая помощь в профессиональном самоопределении детям-сиротам. – Москва : Изд-во Московского гуманитарного университета, 2007. – С. 3–28.
- Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 34–41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
- Пряжников Н. С. Профориентология : учебник и практикум. – Москва : Юрайт, 2016.
- Садовникова Т. Ю. Ценностные основания и социально-экономические условия самоопределения современных российских подростков в сфере труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова / под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – Москва, 2016. – С. 900–904.
- Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 367 с.
- Asmolov, A. G. (2016) Psychology of modernity as a social situation of development: Challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Procedia - social and behavioral sciences*, 233, 27–34. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.122
- Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1994) The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life span. In *Life-Span Development and Behaviour*, Vol. 12, Featherman, D. L., Lerner, R. M. & Perlmutter, M. (Eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–90.
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413–428. doi: 10.1177/106907279600400405
- Brown, B. B., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993) Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467–482. doi: 10.2307/1131263
- Collins, W.A. (1992) Parents' Cognitions and Developmental Changes in Relationships During Adolescence. *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Eds. Irving E. Sigel, Ann V. McGillicuddy-De Lisi, Jacqueline J., Goodnow. 2nd Edition. New Jersey.
- Collins, W.A., & Laursen B. (2004) Parent-adolescent relationships and influences. Eds. R.M. Lerner, & L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. N.Y., 331–362. doi: 10.1002/9780471726746.ch11
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009) Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109–119. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.005

- Feldstein, D.I. (2011) A Changing Child in Changing World: Psychological and Educational Problems of the New School. *Psychology in Russia: State of the Art v. 4*. Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society Moscow, 383–396. doi: 10.11621/pir.2011.0026
- Garber, J., Little, St.A. (2001) Emotional autonomy and adolescent adjustment. *J. of Adolescent Res*, 16(4), 355–371. doi: 10.1177/0743558401164004
- McElhaney, K.B., Allen, J.P., Stephenson, J.C., & Hare, A.L. (2009) Attachment and autonomy during adolescence. Ed. R.M. Lerner, & L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology*. Vol. 1. 3rd ed. N.J., 358–403. doi: 10.1002/9780470479193.adlpsy001012
- Karabanova, O.A., & Poskrebysheva, N.N. (2013) Adolescent autonomy in parent-child relations. *Procedia – social and behavioral sciences*, 86(10), 621–628. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.624
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008) The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198–217. doi: 10.1177/1069072707313206
- Konshina, T. (2016) Parental involvement in the vocational self-determination of adolescents with different types of attachment to mother. *Procedia - social and behavioral sciences*, 233, 397–402. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.169
- Roach, K. L. (2010) The Role of Perceived Parental Influences on the Career Self-Efficacy of College Students. *Counselor Education Master's Theses*. Paper 88.
- Smetana, J.G. (2002) Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. *Advances in Child Development and Behavior*, 29, 51–87/ doi: 10.1016/S0065-2407(02)80051-9
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R.M. (2007) Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Steinberg, L. (1990) Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. *At the threshold: The developing adolescent*. Eds. S.Sh. Feldman, & G.L.R. Elliott. Harvard Univ. Press, 255–276.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986) The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851. doi: 10.2307/1130361
- Young, R.A., Friesen, J.D., & Dillabough, J. M. (1991) Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling/Revue Canadienne de Counseling*, 25(2), 183–190.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003) Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.). *Blackwell Handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishers, 175–204.
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/pir.2016.0409

## References:

- Asmolov, A. G. (2016) Psychology of modernity as a social situation of development: Challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Procedia - social and behavioral sciences*. 233, 27–34. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.122
- Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1994) The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life span. In *Life-Span Development and Behaviour*, Vol. 12, Featherman, D. L., Lerner, R. M. & Perlmutter, M. (Eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–90.
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413–428. doi: 10.1177/106907279600400405
- Brown, B. B., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993) Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467–482. doi: 10.2307/1131263
- Burmenskaya, G.V. (2005) Developing child's autonomy as an issue of research and counseling. [Psikhologicheskie problemy sovremennoy rossiyskoy sem'i: materialy 2-y Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii]. Moscow, October 25-27, 2005. Part 1. Moscow, 192–203.
- Burmenskaya, G.V. (2012) The concept of «orienting activity» as a means of analyzing the phenomena of mental development in ontogenesis. [Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya], 4, 7–12.
- Collins, W.A. (1992) Parents' Cognitions and Developmental Changes in Relationships During Adolescence. *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Eds. Irving E. Sigel, Ann V. McGillicuddy-De Lisi, Jacqueline J., Goodnow. 2nd Edition. New Jersey.
- Collins, W.A., & Laursen B. (2004) Parent-adolescent relationships and influences. Eds. R.M. Lerner, & L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. N.Y., 331–362. doi: 10.1002/9780471726746.ch11
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009) Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109–119. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Dolgova, N.Yu. (2012) Efficiency of joint activities and regulatory experience of participants. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 184.
- Dzukaeva, V.P. (2016) Cultural specific and family factors of separation from the parent family in adolescence. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 278.
- Dzukaeva, V.P., & Sadovnikova, T.Yu. (2014) The role of mother and father in the development of individuation of young men and girls: a cross-cultural aspect. *National Psychological Journal*, 4, 52–63. doi: 10.11621/npj.2014.0406
- Feldstein, D.I. (2011) A Changing Child in Changing World: Psychological and Educational Problems of the New School. *Psychology in Russia: State of the Art v. 4*. Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society Moscow, 383–396. doi: 10.11621/pir.2011.0026
- Garber, J., Little, St.A. (2001) Emotional autonomy and adolescent adjustment. *J. of Adolescent Res*, 16(4), 355–371. doi: 10.1177/0743558401164004
- Golovei, L.A. (2011) Career choice on the threshold of adulthood: indicators, factors, crises. [Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnykh statey]. Moscow, MGPPU, 62–77.
- Golovei, L.A., Manukyan, V.R., & Rykman, L.V. (2015) Professional development of personality: the beginning of the path: empirical research. St. Petersburg, Nestor-History, 336.

- Karabanova, O. (2016) Child-parent relations as a factor of choice career in the puberty and adolescence [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 3, 54–62.
- Klimov, E.A. (2004) Psychology of career choice. Moscow, Akademiya, 304.
- Konshina, T.M., & Sadovnikova, T.Yu. (2016) Attachment to the mother and the identity of older adolescents in the sphere of career choice. [*Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*], 6, 189–198.
- Kuznetsova, O.V. (2010) Psychological conditions of personal and professional choice of adolescents at the stage of choosing the profile of education. Ph.D. in Psychology, thesis. Moscow, 180.
- McElhaney, K.B., Allen, J.P., Stephenson, J.C., & Hare, A.L. (2009) Attachment and autonomy during adolescence. Ed. R.M. Lerner, & L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology*. Vol. 1. 3rd ed. N.J., 358–403. doi: 10.1002/9780470479193.adlpsy001012
- Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N., & Zapunidi, A.A. (2017) Personal autonomy as a factor of responsibility development in adolescents. *National Psychological Journal*, 1, 84–90. doi: 10.11621 / npj.2017.0110
- Noskova, O.G. (2007) Psychological assistance to pupils of orphanages in career choice. [*Psikhologicheskaya pomoshh' v professional'nom samoopredelenii detyam-sirotam*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 3–28.
- Karabanova, O.A., & Poskrebysheva, N.N. (2013) Adolescent autonomy in parent-child relations. *Procedia – social and behavioral sciences*, 86(10), 621–628. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.624
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008) The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198–217. doi: 10.1177/1069072707313206
- Kharlamenkova, N.E., Kumykhina, E.V., & Rubchenko, A.K. (2015) Psychological separation: approaches, problems, mechanisms. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 367.
- Konshina, T. (2016) Parental involvement in the vocational self-determination of adolescents with different types of attachment to mother. *Procedia – social and behavioral sciences*, 233, 397–402. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.169
- Poskrebysheva, N.N., & Karabanova, O.A. (2014) The study of the adolescent personal autonomy in the context of the social situation of development. *National Psychological Journal*, 4, 34–41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
- Pryazhnikov, N.S. (2016) Guide in career choice: textbook and guidance. Moscow, Yurayt.
- Roach, K. L. (2010) The Role of Perceived Parental Influences on the Career Self-Efficacy of College Students. *Counselor Education Master's Theses*. Paper 88.
- Sadovnikova, T. Yu. (2016) Value basis and socio-economic conditions of career choice in modern Russian adolescents in the labour sphere. [*Psikhologiya razvitiya cheloveka kak sub'ekta truda. Razvitie tvorcheskogo naslediya*]. Moscow, 900–904.
- Smetana, J.G. (2002) Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. *Advances in Child Development and Behavior*, 29, 51–87/ doi: 10.1016/S0065-2407(02)80051-9
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R.M. (2007) Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Steinberg, L. (1990) Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. *At the threshold: The developing adolescent*. Eds. S.Sh. Feldman, & G.R. Elliott. Harvard Univ. Press, 255–276.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986) The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851. doi: 10.2307/1130361
- Young, R.A., Friesen, J.D., & Dillabough, J. M. (1991) Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counseling/Revue Canadienne de Counseling*, 25(2), 183–190.
- Vasyagina, N. N. (2013) Specific features and conditions of effective parental educational activity. [*Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*], 1, 63–69.
- Zakharova, E.I. (2017) Parenthood as an age-psychological phenomenon, Doctor of Psychology, thesis. Moscow, 367.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003) Autonomy development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.). *Blackwell Handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishers, 175–204.
- Zholudeva, S.V., & Zhulina, G.N. (2016) Correlation between relationship with parents and professional attitudes in adolescence. [*Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta*], 2, 126–131.
- Sobkin V. S., Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Fedotova A. V., Khalutina U. A., Yakupova V. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 106–122. doi: 10.11621/npj.2016.0409

# Развитие творческого мышления в детском возрасте

С.М. Чурбанова

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 8 февраля 2018/ Принята к публикации: 21 февраля 2018

## Developing creative thinking in children

Swetlana M. Churbanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received February 8, 2017 / Accepted for publication: February 21, 2018

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** Наиболее обсуждаемая тема исследований развития творческого мышления в детском возрасте – массовое снижение показателей креативности у большой популяции современных детей в различных странах по результатам измерения на основе батареи тестов творческого мышления (ТТСТ) Е.Р. Торренса. Методологическая ограниченность тестового подхода и дескриптивных методов затрудняет поиск ответа на вопрос об условиях развития разных сторон креативности в детском возрасте, поэтому данная проблема не получает достаточного рассмотрения в современной психологии развития.

**Цель** проведенного теоретико-аналитического исследования – изучение общего состояния и современных подходов к проблеме творческого мышления ребенка, обоснование методологии «планомерно-формирующего» направления, раскрывающего линию функционального развития логических и творческих действий в возрастном развитии его психики, обсуждение прикладных вопросов, связанных с преодолением кризисных ситуаций в области креативности у современных детей.

**Описание хода исследования.** В теоретико-аналитическом исследовании последовательно обосновывается методология «планомерно-формирующего» направления как система объективных требований к психическому процессу («идеальная форма») и условий, обеспечивающих выполнение этих требований (присвоение орудия деятельности в ориентировочной функции); раскрывается идея функционального развития психики ребенка применительно к творческому мышлению. Обсуждается ограниченность психометрического тестового метода в решении проблемы развития креативности у детей на протяжении XX века и в нынешнее время.

**Результаты исследования.** Проведенный анализ применения методологии «планомерно-формирующего» направления показал, каким образом создаются условия для опосредствования и роста показателей продуктивности в решении дивергентной задачи Picture Construction Test (Torrance, 1966) у дошкольников в направлении приближения к установленной заранее «идеальной форме». В ходе выполнения заданий обнаружены качественно различные типы поведения детей в направлении повышения свойств их действий: инициативности, рефлексивности, управляемости. Оценивание результатов показало, что качественные расхождения в типах продуктивности решения дивергентной задачи дошкольниками значимо связаны с уровнем их интеллектуальной готовности.

**Выводы.** Показана перспективность идеи функционального и возрастного развития психики ребенка для исследования теоретических и прикладных проблем развития творческого мышления в онтогенезе. Применение гальперинской концепции ориентировки к нестандартным (дивергентным) задачам позволило рассмотреть наиболее известные тесты творческой одаренности, предложенные Е.П. Торренсом, в аспекте выявления креативного потенциала у любого нормально развивающегося ребенка.

**Ключевые слова:** креативность, продуктивность, творческое мышление, творческая одаренность, дивергентные задачи, метод планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, функциональное и возрастное развитие психики ребенка, дошкольный возраст.

**Background.** The widely discussed issue of developing creative thinking in childhood is the massive decline in creativity in many children in countries according to Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). The methodological restrictions of the test approach and descriptive methods make it difficult to find an answer to the question of different aspects of creativity development in childhood, so this problem does not receive sufficient consideration in modern developmental psychology.

**The Objective** of the theoretical and analytical research is to study the status quo and modern approaches to the issue of child's creative thinking, to substantiate the methodology of the «gradual development» trend that reveals the line of functional development of logical and creative actions in the development of human psyche, the discussion of applied issues related to overcoming the crisis situations when dealing with creativity in modern children.

**Design.** The theoretical-analytical research consistently substantiates the methodology of «gradual development» as a system of objective requirements for the mental process («ideal form») and conditions ensuring the fulfillment of these requirements (appropriation of the tool of activity in the orienting function); the idea of functional development of the child's psyche is revealed. The restrictions of the psychometric test method in resolving the problem of creativity development in children throughout the 20th century and at the present time are discussed.

**Research Results.** The analysis of the «gradual development» methodology showed how the conditions for mediation and growth of productivity indicators in the solution of the divergent tasks of the Picture Construction Test (Torrance, 1966) in preschool children is approaching the pre-established «ideal form». In the course of the task management, the qualitatively different types of child behaviour of enhancing the properties of their actions are identified: proactivity, reflexivity, control. The results showed that qualitative discrepancies in the productivity types of solving various tasks by preschool children are significantly associated with their intellectual level.

**Conclusion.** The prospects of the functional and age development of the child's psyche is shown to explore the theoretical and applied problems of the development of creative thinking in ontogeny. The application of the P.Ya. Galperin's concept of orientation to non-standard (divergent) problems allowed to consider the most renowned tests of creative talent proposed by E.P. Torrance in identifying the creative potential of a normally developing child.

**Keywords:** creativity, creative thinking, productivity, divergent tasks, Galperin's method of mental actions development, functional and age-related development of child's mind, gifted and talented children, preschoolers

**И**зменение психических процессов в ходе применения экспериментально-генетического метода исследователи обычно связывают с так называемым функциональным развитием, когда возможно достижение нового качественного уровня развития ребенка (Выготский, 1956; Запорожец, 1986; Обухова, 2012). Как известно, впервые процесс функционального развития, который наблюдается в ходе возраст-

Таким образом, линия функционального развития ребенка, по словам Н.Ф. Тальзиной, «выручает» исследователя, когда нужно сформировать логические или творческие действия в более раннем возрасте, чем они появились бы как результат стадийного развития (Тальзина, 1998). Соответственно, в рамках «планово-формированного» направления, основанного П.Я. Гальпериным в отечественной детской возрастной психологии, стало

у креативных детей. Недостаточная разработка научно-ориентированных программ обучения, поддерживающих интерес к нестандартным задачам, излишняя стандартизация в оценках школьных достижений, постоянная спешка и отсутствие в расписании времени для развития свободной мыслительной деятельности школьников не создают условия для развития рефлексивной абстракции у детей. А на ее основе, как полагал Ж. Пиаже (Piaget, 1981), и рождаются новые идеи (Kim, 2011).

В условиях целенаправленного поэтапного формирования на более ранних возрастных периодах у ребенка можно выработать уже очень сложные отдельные умственные действия, не тождественные возрастному развитию, но которые могут становиться предпосылками нового возрастного уровня развития сознания детей

Так, в исследовании А. Karmiloff-Smith 50-ти детям от 4-х до 11 лет было предложено сначала нарисовать обычный предмет (например, «дом»), а затем сделать необычный рисунок («дом, который, не существует», «забавный дом»). То же самое предлагалось и в отношении изображения человека и животного. Эксперимент показал, что, если от ребенка требуется использование новых навыков в ситуации решения нестандартных задач, то происходит обращение к имплицитным (неявным) познавательным репрезентациям (Karmiloff-Smith, 1990). При этом создаются условия для развития эксплицитных (явных) представлений, т.е. неявно выраженные навыки, ошибочные пробы начинают «переписываться» на более высоком уровне с ориентацией на нестандартные критерии. У детей 4-х лет стихийное возникновение новизны связывают скорее с некомпетентностью, чем с креативностью, а у 11-летних – с контролируемой гибкостью, с использованием сознательной саморефлексии, представляющей результат многоуровневых оценок собственных новых идей, т.е. оценок собственно разума (Boden, 2004).

го развития детей, был систематически и углубленно исследован П.Я. Гальпериним и его сотрудниками на основе метода планового формирования умственных действий и понятий с заранее заданными желаемыми свойствами (Гальперин, 1966). Было обнаружено, что в условиях целенаправленного поэтапного формирования на более ранних возрастных периодах у ребенка можно выработать уже очень сложные отдельные умственные действия, не тождественные возрастному развитию, но которые могут становиться предпосылками нового возрастного уровня развития сознания детей. Принято считать, что на этой линии развития ребенок накапливает новые действия, а потом уже совершает переход на новую стадию, когда для этого будут готовы условия. Считается, что наиболее эффективно переход от выполнения отдельных действий в материальном плане в план представлений и воображения в психике ребенка-дошкольника происходит под влиянием ведущей деятельности – игры и близких к ней по характеру форм изобразительной деятельности (Запорожец, 1986).

возможным обращение к изучению функционального развития интеллекта и креативности на ранних этапах онтогенеза у детей дошкольного возраста, что и стало предметом нашего рассмотрения.

Во всем мире исследователи отмечают кризис креативности в детском возрасте, значительное ее снижение на всех возрастных этапах, выявленное с помощью Миннесотских тестов творческого мышления (Torrance, 1998, 2002). Считается, что снижение показателей творческого мышления у дошкольников обусловлено в значительной мере современной домашней средой. В ней, с одной стороны, доминируют формы форсированного развития с преобладанием обучения над свободной творческой игрой с элементами накопленного опыта, а, с другой, – дети достаточно много времени проводят в развлечениях с помощью электронных девайсов. Отмечается также, что дальнейшее накопление знаний в школе приводит к образованию лишь эмпирических абстракций, которые не способствуют реализации творческой активности и снижают интерес к учению

Исследование развития интеллекта и креативности у ребенка на протяжении XX века и в нынешнее время осуществляется, главным образом, на основе использования психометрического тестового подхода в рамках стратегий наблюдения и констатации наличного уровня развития. Оно позволяет выявить и количественно измерить индивидуально-психологические различия проявления креативности при массовом обследовании большой популяции детей в различных странах мира (Bijvoet-van den Berg, Hoicka, 2014). Ограниченность такого



**Светлана Михайловна Чурбанова** –

кандидат психологических наук, доцент;  
доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова  
E-mail: svetlanatch@mail.ru  
<https://istina.msu.ru/profile/ChurbanovaSM/>

подхода состоит в том, что углубленному и разностороннему анализу подвергаются лишь внешние симптомы феномена креативности, а внутренние механизмы явления остаются скрытыми. Широкое распространение такого подхода и отношение к нему как к единственно возможному способу исследования этого явления затрудняет поиск ответа на вопрос о механизмах формирования разных аспектов креативности, о причинах значительного снижения ее показателей у современного ребенка.

Бурное исследование креативности началось после открытия в 1950 году Дж. Гилфордом дивергентного фактора в модели интеллекта, получившим позже название «мышление в разных направлениях» (Guilford, 1967). Ученым были выделены задачи дивергентного типа, отличительной особенностью которых является их «открытый» характер со множеством решений, каждое из которых является правильным. Работы Дж. Гилфорда положили начало новому циклу исследований интеллекта. В них, наряду с известными функциями, была выделена креативность как способность к творческому решению проблем, основу которой составила дивергентная продуктивность, измеряемая на основе таких общих критериев, как количество предложенных вариантов решения проблемы, разработанность идеи, нестандартность, оригинальность и гибкость мысли.

Применительно к детям, Е.П. Торренс предложил Миннесотские тесты творческого мышления (The Torrance Tests of Creative Thinking – ТТСТ), основанные на дивергентной продуктивности (Torrance, 1962). Они состоят из нестандартных вербальных и невербальных задач, которые требуют поиска различных путей и вариантов решения, а в более поздней редакции включают пять субшкал: беглость мышления, оригинальность, разработанность идеи, «абстрактность названия», «сопротивление замыканию» и дифференцирующий оценочный лист творческой силы (Torrance, 1992, 1998, 2002; Torrance & Ball, 1984). Широкое развитие получила также практика нормирования тестовых оценок, определение высокой прогностической валидности батареи ТТСТ, применение более доказательных методов лонгитюдного исследо-

вания креативности (на протяжении 25 лет) в очень широком возрастном диапазоне (Cropley, 2000; Hébert, Cramond, Neumeister, Millar, & Silvian, 2002; Millar 2002). Разработка надежных тестов на творческое мышление вызвала к жизни большое число экспериментальных исследований, проведенных на детях. Они касались следующих проблем: соотношение креативности с восприятием, эмоциями, интеллектом и другими психическими процессами; особенности развития личности креативного ребенка; социальные, культурные и ситуационные факторы, влияющие на развитие творческого мышления в детском возрасте (Barton & Harrington, 1981).

Тесты Е.П. Торренса на творческое мышление – это наиболее популярные методики измерения креативного потенциала в детском возрасте. В настоящее время также широко используется много других методик измерения креативности у детей и взрослых. К ним относятся: тесты Р. Стернберга по изучению инсайта (процессы понимания проблемной ситуации, приводящие к творческому открытию), тесты Ф. Баррона на генерацию метафоры, тест отдаленных ассоциаций (RAT) С. Медника. Для детей от 5 до 17 лет предлагаются образные тесты и опросник креативности Ф. Вильямса, для детей от 4 до 11 лет – рисуночный тест творческого мышления К. Урбана. Помимо этого, при изучении креативности применяются:

1. Стандартные личностные опросники, используемые для построения профиля творческой личности;
2. Биографические опросники, анализирующие домашнее окружение, опыт образования, семейную историю, социальные интересы и т.д.;
3. Анализ установок и интересов в творческой деятельности;
4. Анализ рейтингов учителей, специалистов в данной области творчества;
5. Рейтинг социального и профессионального положения;
6. Самоотчеты о высоких достижениях;
7. Рейтинг креативного продукта (Sternberg, 1999).

Анализ публикаций работ по креативности за рубежом показывает, что до недавнего времени это была относительно маргинальная тема в мировой психоло-

гии. Так, по данным Р. Стернберга, только 0,5 % статей в крупных международных журналах касались проблемы креативности, и только два психологических журнала, выходящих на английском языке, были посвящены креативности (Handbook of creativity, 1999). Журнал «The Creativity Research Journal» (основан в 1988 г.) имеет исследовательскую направленность, в нем представлены психоаналитические (Е. Kris, А. Rothenberg), прагматические (А.Ф. Осборн, W.J.J. Gordon, Е. De Bono), психометрические (J.P. Guilford, Е.P. Torrance), когнитивные (R.A. Finke, R.J. Sternberg, J.E. Davidson, R.W. Weisberg) и личностно-ориентированные концепции креативности (Т.М. Амabile, F. Barron, Н.Е. Eysenck, D.W. MacKinnon). Авторы рассматриваемых в этом журнале исследований используют различные междисциплинарные подходы (Н. Gardner, R.J. Sternberg, Т. Lubart).

Анализ содержания журнала «The Journal of Creative Behavior» (основан в 1967 г.) показывает, что наиболее часто обсуждаемая там тема – обучение креативности (Sternberg, 1999).

По сообщению D.Y. Dai, J.A. Swanson, H. Cheng база данных PsycINFO за период 1998–2010 гг. содержит информацию о 1234 эмпирических исследованиях креативности в детском возрасте, включающих четыре темы: творчество/творческая одаренность, достижение/оставание, идентификация, развитие таланта (Dai, Swanson & Cheng, 2011). Эти исследования представлены в пяти основных журналах по креативности – в двух названных ранее и в следующих трех: «Thinking Skills and Creativity», «Creative Child and Adult Quarterly», «International Journal of Creativity» и «Korean Journal of Thinking and Problem Solving». Исследователи отмечают, что указанные категории и концептуальные пространства еще слабо организованы, не связаны и поэтому не могут рассматриваться с точки зрения парадигмы исследования. Кроме того, среди актуальных методологических трендов доминируют дескриптивные подходы (сравнительные и корреляционные). Только четверть от общего количества составляют качественные исследования. Предполагается, что большая систематичность в построении программы изучения творческих процессов

и координация между исследователями позволят сгладить разрывы между теорией и практикой обучения креативности одаренных детей, т.е. между психологическим пониманием того, как развивать детей и как организовывать практику образования (Dai, Swanson & Cheng, 2011).

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что использование новых задач, а именно, задач «открытого» типа, может стать экспериментальной моделью для изучения условий, при которых дошкольники смогут выдвигать различные креативные идеи

В нашей стране, особенно в последние 20 лет, значительное внимание уделяется проблемам развития креативности детей и изучения решения нестандартных задач – задач с неопределенными ответами. Подтверждением этого факта служит большое число публикаций в отечественных психологических журналах по креативности, проведение научных конференций по этой тематике, открытие лабораторий диагностики творческих способностей в ведущих научных центрах (ИП РАН и ПИ РАО), открытие специализированных детских садов и школ. Появились подробные описания отдельных тестов и шкал на креативность, их анализ и русскоязычная адаптация (И.С. Аверина, Л.Г. Алексеева, Т.В. Галкина, Е.Л. Григоренко, С.А. Корнилов, Р. Стернберг, Р.Е. Тафель, Е.Е. Туник, Е.И. Щеплянова). Но большинство исследователей, в соответствии с мировой традицией, рассматривают проблему креативности в контексте изучения одаренных и талантливых детей (Рабочая концепция одаренности, 2003).

Однако с помощью методологии формирующей стратегии (П.Я. Гальперина) креативный потенциал, как оказалось, выявляется у любого нормально развивающегося ребенка, подобно тому, как при планомерном формировании умственных действий и понятий «феномены Пиаже» у детей не наблюдаются (Обухова, 2001). Один из учеников П.Я. Гальперина – И.Н. Семенов отмечает, что научная школа во главе с П.Я. Гальпериным исследовала проблему творческого мышления в рамках культурно-исторического подхода и предложила научную программу изучения развития мыслительной деятельности в онтогенезе. При этом было рассмотрено развитие раз-

личных средств формирования способов решения нестандартных задач: ориентировочных, эвристических, дивергентных и рефлексивных. Таким образом, методология формирования умственных действий позволила П.Я. Гальперину не только обосновать концепцию ориентировки

как предмета психологии, но и применить ее к решению нестандартных задач. Появились и новые концепции культурного опосредствования – концепции эвристики, рефлексивности, дивергентности (Гальперин, Данилова, 1980; Семенов, Степанов, 1992; Обухова, Чурбанова, 2014; Семенов, 2017).

Традиционно изучение мышления ребенка с помощью метода планомерного формирования умственных действий и понятий велось на материале конвергентных – типовых математических, физических, лингвистических задач, т.е. задач с единственно правильным решением. Однако опыт решения подобных задач не формирует такие важные качества креативного мышления, как дивергентность, навык ухода от привычных, известных ответов, оригинальность, гибкость мысли (Гальперин, Данилова, 1980).

Большие возможности для изучения продуктивных мыслительных процессов человека раскрываются в процессе решения нестандартных задач – задач «на соображение», отличительная особенность которых состоит в том, что субъекту каждый раз необходимо самостоятельно открывать принцип получения ответа. Повышение продуктивности решения таких задач исследователи связывали с использованием подсказки, наводящих вопросов (А.Н. Леонтьев), позиции «стороннего наблюдателя» (Я.А. Пономарев), перестройки привычного видения объекта через переход требуемого результата в состав данного условия (Б.Д. Эльконин), рефлексивных способов решения нестандартных задач (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Однако исследования, в которых в основном изучаются конструктивные процессы – творческие, т.е. сам феномен возникновения догадки,

– как правило, сталкиваются с огромными трудностями и поэтому пока не увенчались успехом. В последних работах по творческому мышлению П.Я. Гальперина и его сотрудников основное внимание направлено не на исследование «озарения» (догадки), а на специальную организацию подготовительной, аналитической части процесса, во время которой происходит упорядочивание хаотичной мысли при выдвижении различных догадок в ходе решения задачи «на соображение» (Гальперин, Данилова, 1980; Гальперин, Котик, 1982).

### Ход исследования

В проведенном нами исследовании на основе метода планомерного формирования умственных действий изучался один из аспектов креативности – феномен продуктивности в решении дивергентных задач дошкольниками.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что использование новых задач, а именно, задач «открытого» типа, может стать экспериментальной моделью для изучения условий, при которых дошкольники смогут выдвигать различные креативные идеи. Наиболее продуктивным для этой цели оказался подход, разработанный в последних работах П.Я. Гальперина по творческому мышлению.

Исследование состояло из двух частей: констатирующей и формирующей, а также двух дополнительных серий исследования.

В констатирующей части исследования приняло участие 120 детей в возрасте от 4,0 до 7,6 лет из средней, старшей, подготовительной групп и нулевых классов детских садов г. Москвы № 125 и № 1512 (по 30 человек в каждой возрастной группе). В качестве стимульного материала использовалась форма «В» образного теста Picture Construction Test (Torrance, 1966) в дивергентной модификации. Ребенку предлагалось создать как можно больше различных оригинальных рисунков, используя в качестве их составной части ярко-желтую тестовую фигуру (по форме напоминающую плод фасоли). Наши опыты проводились индивидуально. При этом поддерживалась

очень доброжелательная атмосфера общения с каждым ребенком, позволяющая ему свободно и без всякой боязни «неверных» решений сообщать все, что удастся придумать. Оценивались основные показатели творческого решения проблем: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность идеи. В целом, у детей была отмечена незначительная положительная возрастная динамика по всем показателям выполнения этого задания, приближающая к кривой роста с «насыщением» на уровне среднего количества созданных рисунков около 2.7. Статистически достоверными оказались межгрупповые различия между детьми средней группы (4–5 лет) и детьми всех остальных возрастных групп ( $p < 0.05$ ; Mann-Whitney U-test). При качественном анализе были обнаружены разные ошибочные варианты выполнения задания, в зависимости от возраста детей – от полного отсутствия решения (средняя группа) до попыток справиться с заданием в более старшем возрасте, используя неадекватные решения: невключение тестовой фигуры в сюжет рисунка, рисование внутри формы, закрашивание вокруг нее и т.д. (Обухова, Чурбанова, 1994, 2014).

**В** формирующей части исследования мы стремились «не наблюдать и констатировать формирование действия, а строить его и создавать условия, которые для этого необходимы» (Гальперин, 1966, С. 251). На первый взгляд кажется, что использование метода управляемого планомерного формирования умственных действий и понятий несовместимо с решением творческих задач. Однако целенаправленное создание условий (требований) для продуктивного решения задач «открытого» типа не означает разработку только жестко «алгоритмизированных» умственных действий, а указывает на принцип научного изучения, согласно которому необходимо сделать, создать психологическое явление для того, чтобы понять его механизм.

**О**снова метода планомерного формирования умственных действий заключается в определении системы объективных требований к формируемому психическому процессу – «идеальной форме» как наиболее развитой форме действия (Galperin, 1968). В нашем исследовании в таком качестве выступили способы ре-

шения взрослыми нестандартной – дивергентной задачи с «открытыми» концами Picture Construction Test (Torrance, 1966).

Студентам и аспирантам факультета психологии МГУ (всего 20 человек) предлагалось создать как можно боль-

Сравнение результатов экспериментов, проведенных на детях и на взрослых, указывает на существование двух уровней решения дивергентной задачи

ше различных оригинальных рисунков, используя в качестве их составной части тестовую фигуру, и затем дать субъективный отчет о процессе выполнения задания. Анализ 233 рисунков взрослых показал наличие двух тактик включения тестовой фигуры в итоговую картинку: опредмечивание и дополнение и их различные варианты (всего 21 прием).

У дошкольников мы видели небольшое число решений, «застревание» на одном найденном приеме и отказ от поисков других способов и сюжетов рисования, ошибки недопонимания инструкции

Сравнение результатов экспериментов, проведенных на детях и на взрослых, указывает на существование двух уровней решения дивергентной задачи. У взрослых мы наблюдали создание множества решений (беглость), легкость в использовании различных способов дорисовывания (гибкость), переходы от тривиальных к редким ответам (оригинальность). У дошкольников же мы видели небольшое число решений, «застревание» на одном найденном приеме и отказ от поисков других способов и сюжетов рисования, ошибки недопонимания инструкции и т.п.

**И**мея представление о более высокой форме развития дивергентности (демонстрируемой взрослыми), мы поставили задачу – создать условия для продвижения дошкольников в этом направлении.

**В** качестве другого основания метода управляемого формирования умственных действий выступила система условий, обеспечивающих выполнение этих требований (Galperin, 1968). Согласно исходным методическим принципам, дошкольники должны быть снабжены новым орудием мыслительной деятельности, помогающим решать задачу определенного типа. В нашем случае это ору-

дие должно опосредствовать процесс поиска и систематизировать опыт ребенка для «вычерпывания» из него множества идей. Обычно эту функцию выполняют «ориентировочные карточки». В качестве ориентировочных карточек использовался комплект «Волшебных окошек»,

разработанных для детей и аккумулирующих обращение в материализованном плане к 7-ми различным сферам детского опыта: опыту пространственных, визуальных, перцептивных, эмоциональных, ситуативных, сказочных и игровых представлений (Obukhova, Churbanova, 1992).

«Каждое «Волшебное окошко» состояло из двух кругов диаметром 14

см каждый, соединенных между собой в центре так, что верхний круг мог вращаться относительно нижнего. Верхний круг имел прорезь в форме сектора (окошко), а нижний круг – разделен на секторы, в которых в словесной или символической форме обозначались различные ситуации, лишь указывающие возможные направления поиска решения. В первом «окошке» показывались нарисованные уменьшенные фигурки фасоли, по-разному расположенные в пространстве, во втором – слова: «вкусное», «большое», «маленькое», «тяжелое», «легкое», «теплое», «холодное», «громкое», «тихое». Третье «окошко» направляло внимание ребенка на эмоциональные переживания – показывались слова: «веселое», «грустное», «доброе», «злое», «хорошее», «плохое». Четвертое «окошко» как бы предлагало подумать, на что тестовая фигурка может быть похожа в различных бытовых ситуациях: «у тебя дома», в «Детском мире», «на речке», «на прогулке», «зимой», «летом»; пятое – включало названия сказок о животных, о волшебных превращениях, о приключениях сказочных человечков. Секторы шестого «окошка» были закрашены различными цветами (голубым, зеленым, розовым). Заглядывая

в седьмое, дети брали на себя роли мишки, лисички, зайки, волка и др. Таким образом, семь «Волшебных окошек» содержали 58 различных ситуаций, позволяющих максимально сориентировать ребенка в сферах воплощения различных идей. Следовательно, многочисленность ответов оказывалась потенциально заданной с помощью новых средств анализа задачи. Благодаря направляемому экспериментатором переходу от одной ситуации к другой (в пределах одного «окошка») и от одного «окошка» к другому, действия ребенка приобретали организованный и целенаправленный характер» (Обухова, Чурбанова, 2014, С. 408).

**В** этой части исследовании приняло участие 16 дошкольников в возрасте от 6,0 до 6,6 лет из подготовительной группы детского сада № 1512 г. Москвы. С каждым ребенком было проведено 16 занятий. Ребенок каждый раз получал лист бумаги и заранее заготовленную тестовую форму в виде фасоли, которую он по своему желанию должен был приклеить, а затем дорисовать ее до оригинальной картинки, используя «Волшебное окошко». Говорилось также, что картинок можно придумать и дорисовать столько, сколько ячеек во всех «окошках». Если ребенок не справлялся с какой-то ситуацией, то он вращал окошко дальше, пока не придумывал решение. Занятия проходили индивидуально один-два раза в неделю.

**Контрольное** оценивание полученных результатов показало, что в ходе занятий дети смогли нарисовать с тестовой формой от 24 до 47 рисунков. Из 21 приема дорисовывания фигуры, выделенных в рисунках взрослых, у детей обнаружили 20. Таким образом, в условиях отработки и освоения опосредствования в творческом процессе при создании множества решений дивергентной задачи был зафиксирован рост показателей продуктивности ее решения дошкольниками в направлении приближения к установленной заранее «идеальной форме». Были обнаружены качественно различные типы поведения детей, направленные на рост таких свойств их действий в ходе занятий, как инициативность, рефлексивность, управляемость.

**Проведение** двух дополнительных серий исследования на основе измерения

психометрического и конкретно-операционального интеллекта позволили уточнить расхождение между типами поведения дошкольников и успешностью выполнения задания Picture Construction Test. В дополнительных сериях приняли участие 16 дошкольников, с которыми была проведена формирующая часть исследования.

**В** 1-й серии применялся детский вариант (WISC) методики измерения интеллекта (Д. Векслер), результаты которого сопоставлялись с данными констатирующей части исследования при выполнении Picture Construction Test (П. Торренс). Была выявлена прямая значимая умеренная корреляционная связь между общим показателем интеллекта (IQ) и коэффициентом продуктивности, предложенным для оценки успешности выполнения задания Picture Construction Test (Spirmen's  $r=0.43$ ;  $p<0.05$ ).

**По** данным J.W. Getzels и P.W. Jackson, наблюдаются расхождения между результатами тестирования интеллекта и креативности (Getzels & Jackson, 1968). Однако W. Ketcham и S. Kheiralla установили, что коэффициенты корреляции варьируют от 0,2 до 0,48 и зависят от применяемых тестов интеллекта (Ketcham & Kheiralla, 1962).

**В** нашем исследовании показано, что основные расхождения в группах детей, различающихся по уровню продуктивности, были получены для трех вербальных субтестов (WISC), таких как: «Осведомленность» (1), «Понятливость» (2), «Сходство» (4) и невербального субтеста «Недостающие детали» (7). Кроме того, у всех детей экспериментальной группы были обнаружены затруднения в выполнении трех невербальных субтестов: «Кубики Косса» (9), «Складывание фигур» (10), «Лабиринты» (12). Таким образом, общая осведомленность дошкольника, способность действовать в знакомой конкретной ситуации, планирование, ориентация на содержательные аспекты логических задач обнаружили связь с успешностью решения дивергентных задач.

**Во** 2-й серии применялись задачи Ж. Пиаже для диагностики понимания сохранения, (на сохранение длины, количества твердого вещества и др.) и проводилось сопоставление полученных

данных с данными констатирующей части исследования при выполнении Picture Construction Test (П. Торренс). Результаты свидетельствовали о том, что многие дети демонстрировали дооперациональный уровень интеллекта, отсутствие обратимости, гибкости мысли. «Феномены Пиаже» были обнаружены у 70 % детей со сниженным уровнем продуктивности решения дивергентной задачи.

**В** исследовании Е.Р. Торранса и Е.К. Рейсмана была получена значимая корреляция между показателями тестов Ж. Пиаже и решением невербальных дивергентных задач Е.Р. Торренса (ТТСТ) (Torrance, Reisman 1980). Достижение конкретно-операционального уровня развития интеллекта позволяет ребенку обнаружить существенные свойства объектов, осуществить с легкостью переход от одного образа представлений к другому, а также переход от способа к способу при решении дивергентных задач.

**Контрольное** оценивание результатов двух дополнительных серий показало, что качественные расхождения в типах продуктивности решения дивергентной задачи дошкольниками связаны также с уровнем их интеллектуальной готовности.

**Таким** образом, создание множества различных вариантов решения дивергентной задачи в экспериментально-генетических условиях обеспечивалось важными психологическими механизмами функционального развития психики: моделированием развернутой формы действия, заданием средств его преобразования, проведением через ряд этапов шкалы планомерного формирования (Galperin, 1969). Создание опосредствованного плана выполнения задания позволило каждому ребенку экспериментальной группы продемонстрировать высокую продуктивность в решении объективно сложной для дошкольников креативной задачи. Это были те необходимые моменты, благодаря которым создавались условия для накопления новых действий: разностороннего обсуждения задачи, высокой степени ее анализа и осознанности, а также видения объекта с разных позиций. П.Я. Гальперин отмечал, что «для решения задачи ... нужно по-особому увидеть объект, который ей отвечает. А увидеть его так, чтобы он

выступил в качестве носителя решения, можно только с определенной позиции ... По сути дела здесь происходит радикальная перестройка самой задачи ...» (Гальперин, 1966, С. 256). В данных условиях в ходе решения дивергентной задачи создавалась также возможность преднастройки (прайминг) на творческий процесс, децентрация и состояние широкого фокуса внимания, что обычно приводит, согласно исследованиям ряда ученых (Friedman, Fishbach, Förster, Werth, 2003), к генерированию более оригинальных ответов.

Идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития в условиях сотрудничества взрослого с ребенком, на которых базируется метод управляемого планомерного формирования умственных действий, открывают перед исследователями путь культурного (функционального) преобразования слабости ребенка в психологическую силу, недостатков – в способности (Выготский, 1956; Vygotsky, 1929, 1978).

## Выводы

В исследовании было показано, что предпосылки возникновения феномена продуктивности при решении дивергентных задач дошкольниками создаются в специальных условиях упорядочивания хаотичной мысли ребенка и овладения им опосредствованными способами решения нестандартных задач. Они также зависят от уровня его актуального развития: осведомленности, познавательных эмоций, продуктивного воображения (умение видеть целое раньше частей, выделение в объекте разных сторон, гибкость образов, легкость в переходах от одного способа построения образа к другому).

Проведенное исследование изучения функционального развития творческого мышления у детей дошкольного возраста с позиций теории и метода П.Я. Гальперина открывает новые пути для исследования важных теоретических и прикладных проблем детской и общей психологии.

В исследовании было показано, что предпосылки возникновения феномена продуктивности при решении дивергентных задач дошкольниками создаются в специальных условиях упорядочивания хаотичной мысли ребенка и овладения им опосредствованными способами решения нестандартных задач

В теоретическом плане обращение к анализу функционального и возрастного развития психики ребенка выводит исследование в плоскость вы-

задач с разной степенью контроля условий: конвергентных, полудивергентных и дивергентных.

Что касается прикладных аспектов проблемы развития креативности в детском возрасте, то надо отметить, что линии с функциональным развитием – формированием творческих действий

в более ранних возрастах – можно использовать в домашней среде, в системе детских садов и общеобразовательных школ. При этом она может быть направ-

Развитие прикладных вопросов в области креативности в генетическом плане позволяет наметить применение системы гальперинских требований к разработке научно-ориентированных образовательных программ, основанных на новых концепциях культурного опосредствования:

явления генетических связей. В своих публикациях ученик П.Я. Гальперина – В.В. Давыдов в качестве одной из наиболее важных теоретических проблем психологии развития называет проблему генетической связи продуктивного воображения и творческого мышления (Обухова, 2012). Решение этой проблемы видится через линию функционального развития – целенаправленное планомерное формирование на более ранних возрастных периодах сложных отдельных умственных действий не тождественных возрастному развитию, но выполняющих роль предпосылок для формирования нового возрастного уровня психики ребенка. Немаловажное место в таком исследовании продуктивных мыслительных процессов принадлежит использованию нестандартных

лена на снижение кризисных ситуаций, развитие мотивации свободной творческой игровой или учебной деятельности и реализации рефлексивной абстракции, возможности оценок собственных идей у современных детей.

Развитие прикладных вопросов в области креативности в генетическом плане позволяет наметить применение системы гальперинских требований к разработке научно-ориентированных образовательных программ, основанных на новых концепциях культурного опосредствования эвристики, рефлексивности, дивергентности и включающих освоение средств формирования способов творческого решения нестандартных задач, а также разработку более гибких алгоритмов оценивания школьных достижений.

## Литература:

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1956.

Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – С. 3–21

Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – Москва : Наука, 1966.

Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии –

1980. – № 1. – С. 31–39.

Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–84.

Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды. Т. 1. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 223–257.

Обухова Л.Ф. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка // Возрастная психология. – Москва : Юрайт, 2012. – С. 411–418.

Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Пиаже Жан: теория, эксперименты, дискуссии / под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2001. – С. 406–414.

Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Условия возникновения множества идей при решении дивергентных задач дошкольниками // Дошкольная педагогика и психология : хрестоматия / ред.-сост. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – С. 405–416.

Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская., науч. ред. В.Д. Шадриков. – Москва, 2003.

Семенов И.Н. Вклад Л.Ф. Обуховой в общую и педагогическую психологию формирования творческого мышления // Психология третьего тысячелетия : IV Международная научно-практическая конференция памяти профессора Л.Ф. Обуховой : сборник материалов / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, О.А. Гончарова. – Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2017. – С. 124–127.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Школа П.Я. Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1992. – № 4. – С. 34–45.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – Москва : Академия, 1998.

Barron, F., & Harrington, D.M. (1981) Creativity, intelligence, and personality. *Annual review of psychology*, 32, 439–476. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.002255

Bijvoet-van den Berg, S., Hoicka, E. (2014) Individual differences and age-related changes in divergent thinking in toddlers and preschoolers. *Developmental psychology*. (March), 1–11. doi: 10.1037/a0036131

Boden, M.A. (2004) Maps of the mind. The creative mind: myths and mechanisms. Routledge Taylor and Francis group. London and New York. 2-nd ed, 76–87.

Cropley, A. J. (2000) Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roepier Review*, 23(2), 72–79. doi: 10.1080/02783190009554069

Dai, D.Y, Swanson, J.A., & Cheng, H. (2011) State of research on giftedness and gifted education: A Survey of empirical studies published during 1998–2010 (April). *Gifted child quarterly*, 55(2), 126–138. doi: 10.1177/0016986210397831

Friedman, R. S., Fishbach, A., Förster, J., & Werth, L. (2003) Attentional priming effects on creativity. *Creativity research journal*, 5(2&3), 277–286. doi: 10.1080/10400419.2003.9651420

Galperin, P.Ja. (1969) Stages in the development of mental acts. A handbook of contemporary soviet psychology. M.D. Cole & I. Maltzman (eds). N.Y., Basic Books, 249–273.

Galperin, P.Ja. (1968) Towards research of the intellectual development of the child. *International journal of psychology*, 3, 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1968) Creativity and intelligence. N.Y.

Goetz, E.M. (1989) The teaching of creativity to preschool children. Handbook of creativity. J.A. Glover et al. (eds). *Springer science+business media*. N.Y., 411–428. doi: 10.1007/978-1-4757-5356-1\_23

Guilford, J.P. (1967) Measurement of creativity. Exploration in creativity. N.Y.

Hébert, T.P., Cramond, B., Neumeister, K.L.S., Millar, G., & Silvian, A. (2002) F. E. Paul Torrance: his life, accomplishments, and legacy. Storrs: The university of Connecticut, The national research on the gifted and talented.

Karmiloff-Smith, A. (1990) Constraints on representational change: evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57–83. doi: 10.1016/0010-0277(90)90031-E

Ketcham, W., & Kheiralla, S. (1962) Creativity in relation to intelligence and school achievement. Inter-institute seminar in child development. *Collected papers*.

Kim, K.H. (2011) The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity research journal*, 23(4), 285–295. doi: 10.1080/10400419.2011.627805

Millar, G.W. (2002) The Torrance kids at mid-life. Selected case studies of creative behavior. Westport, CT: Ablex.

Obukhova, L.F., & Churbanova, S.M. (1992) Psychological condition for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving. *Journal of Russian & East European psychology*, 30(1), 57–76. doi: 10.2753/RPO1061-0405300157

Piaget, J. (1981) Creativity / The learning theory of Piaget and Inhelder. J. M. Gallagher & D.K. Reid (eds.). Monterey, CA: Brooks-Cole. (Original work written in 1972), 221–229.

Saraiva A. B., Ferreira J. (2016). Personality attributes of children with behavior problems. An exploratory analysis with the Exner Comprehensive System of the Rorschach Inkblot Test and implications for the socio-historical clinical practice approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 193–204. doi: 10.11621/pir.2016.0414

Smith, M.K. (1996) Fostering creativity in the early childhood classroom. *Early childhood education journal*, 24 (2), 77–82. doi: 10.1007/BF02353284

Sternberg, R.J. (ed.). (1999) Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge university press.

Torrance, E.P. (1962) Guiding creative talent. N.Y. doi: 10.1037/13134-000

Torrance, E.P. (1966) The Torrance tests of creative thinking—norms—technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E.P. (1998) The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A & B. Bensenville, IL: Scholastic

testing service, Inc.

Torrance, E.P. (2002) *The manifesto: A guide to developing a creative career*. West Westport, CT: Ablex.

Torrance, E.P., & Ball O. E. (1984) *The Torrance tests of creative thinking streamlined (revised) manual, figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic testing service, Inc.

Torrance E.P., & Reisman, F.K. (1980) Alternative procedures for assessing intellectual strengths young children. *Psychol. Repts*, 46 (1), 227–230. doi: 2466/pr0.1980.46.1.227

Vygotsky L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.

Vygotsky, L.S. (1929) The problem of the cultural development of the child, II. *J. genetic psycho*, 36, 414–434. doi: 10.1080/08856559.1929.10532201

## References:

Barron, F., & Harrington, D.M. (1981) Creativity, intelligence, and personality. *Annual review of psychology*, 32, 439–476. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.002255

Bijvoet-van den Berg, S., Hoicka, E. (2014) Individual differences and age-related changes in divergent thinking in toddlers and preschoolers. *Developmental psychology*. (March), 1–11. doi: 10.1037/a0036131

Boden, M.A. (2004) *Maps of the mind. The creative mind: myths and mechanisms*. Routledge Taylor and Francis group. London and New York. 2-nd ed, 76–87.

Bogoyavlenskaya, D.B. & Shadrikov, V.D. (Ed.) (2003) *The working concept of giftedness*. Moscow, Ministerstvo obrazovaniya RF. Federal'naya tselevaya programma «Odarennnye deti».

Cropley, A. J. (2000) Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roepers Review*, 23(2), 72–79. doi: 10.1080/02783190009554069

Dai, D.Y, Swanson, J.A., & Cheng, H. (2011) State of research on giftedness and gifted education: A Survey of empirical studies published during 1998–2010 (April). *Gifted child quarterly*, 55(2), 126–138. doi: 10.1177/0016986210397831

Friedman, R. S., Fishbach, A., Förster, J., & Werth, L. (2003) Attentional priming effects on creativity. *Creativity research journal*, 5(2&3), 277–286. doi: 10.1080/10400419.2003.9651420

Galperin, P.Ya. (2017) Experience of studying mental actions. *[Vestnik Moskovskogo universiteta]*. Series 14. Psychology, 4, 3–21.

Galperin, P.Ja. (1969) Stages in the development of mental acts. A handbook of contemporary soviet psychology. M.D. Cole & I. Maltzman (eds). N.Y., Basic Books, 249–273.

Galperin, P.Ja. (1968) Towards research of the intellectual development of the child. *International journal of psychology*, 3, 257–271. doi: 10.1080/00207596808246649

Galperin, P.Ya. (1966) Psychology of thinking and the theory of the gradual developing of mental actions. *[Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii]*. Moscow, Nauka.

Galperin, P.Ya., & Danilova, V.L. (1980) Education of systematic thinking in the process of solving small creative problems. *[Voprosy psikhologii]*, 1, 31–39.

Galperin, P.Ya., & Kotik, N.R. (1982) On the psychology of creative thinking. *[Voprosy psikhologii]*, 5, 80–84.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1968) *Creativity and intelligence*. N.Y.

Goetz, E.M. (1989) The teaching of creativity to preschool children. Handbook of creativity. J.A. Glover et al. (eds). *Springer science+business media*. N.Y., 411–428. doi: 10.1007/978-1-4757-5356-1\_23

Guilford, J.P. (1967) Measurement of creativity. *Exploration in creativity*. N.Y.

Hébert, T.P., Cramond, B., Neumeister, K.L.S., Millar, G., & Silvian, A. (2002) F. E. Paul Torrance: his life, accomplishments, and legacy. Storrs: The university of Connecticut, The national research on the gifted and talented.

Karmiloff-Smith, A. (1990) Constraints on representational change: evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57–83. doi: 10.1016/0010-0277(90)90031-E

Ketcham, W., & Kheiralla, S. (1962) Creativity in relation to intelligence and school achievement. Inter-institute seminar in child development. *Collected papers*.

Kim, K.H. (2011) The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity research journal*, 23(4), 285–295. doi: 10.1080/10400419.2011.627805

Millar, G.W. (2002) *The Torrance kids at mid-life. Selected case studies of creative behavior*. Westport, CT: Ablex.

Obukhova, L.F., & Churbanova, S.M. (1992) Psychological condition for productivity in schoolchildren's divergent problem-solving. *Journal of Russian & East European psychology*, 30(1), 57–76. doi: 10.2753/RPO1061-0405300157

Obukhova, L.F. (2012) On the regularities of the functional and age development of the child's psyche. *[Vozrastnaya psihologiya]*. Moscow, Yurayt, 411–418.

Obukhova, L.F. (2001) Experimental analysis of some «Piaget phenomena». Piaget Jean: Theory, experiments, discussions. Moscow, Izdatel'stvo Gardariki, 406–414.

Obukhova, L.F., & Churbanova, S.M. (2014) Conditions for the emergence of many ideas in solving divergent problems by preschool children. *[Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya]*. Moscow, Mosaic-Synthesis, 405–416.

Piaget, J. (1981) Creativity / The learning theory of Piaget and Inhelder. J. M. Gallagher & D.K. Reid (eds.). Monterey, CA: Brooks-Cole. (Original work written in 1972), 221–229.

Saraiva A. B., Ferreira J. (2016). Personality attributes of children with behavior problems. An exploratory analysis with the Exner Comprehensive System

- of the Rorschach Inkblot Test and implications for the socio-historical clinical practice approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 193–204. doi: 10.11621/pir.2016.0414
- Semenov, I.N. (2017) Contribution of L.F. Obukhova in the general and pedagogical psychology of the formation of creative thinking. [*Psikhologiya tret'ego tysyacheletiya: 4aya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya pamyati professora L.F. Obuhovoy: sbornik materialov*]. Dubna, Gosudarstvennyy Universitet "Dubna", 124–127.
- Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1992) School of P.Ya. Galperin and the issue of the reflexivity of creative thinking. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 34–45.
- Talyzina, N.F. (1998) Educational psychology. Moscow, Akademiya.
- Smith, M.K. (1996) Fostering creativity in the early childhood classroom. *Early childhood education journal*, 24 (2), 77–82. doi: 10.1007/BF02353284
- Sternberg, R.J. (ed.). (1999) Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge university press.
- Torrance, E.P. (1962) Guiding creative talent. N.Y. doi: 10.1037/13134-000
- Torrance, E.P. (1966) The Torrance tests of creative thinking—norms—technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B. Princeton. NJ: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1998) The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) forms A & B. Bensenville. IL: Scholastic testing service, Inc.
- Torrance, E.P. (2002) The manifesto: A guide to developing a creative career. West Westport. CT: Ablex.
- Torrance, E.P., & Ball O. E. (1984) The Torrance tests of creative thinking streamlined (revised) manual, figural A and B. Bensenville. IL: Scholastic testing service, Inc.
- Torrance E.P., & Reisman, F.K. (1980) Alternative procedures for assessing intellectual strengths young children. *Psychol. Repts*, 46 (1), 227–230. doi: 2466/pr0.1980.46.1.227
- Vygotsky L.S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes: Cambridge. MA: Harvard university press.
- Vygotsky, L.S. (1929) The problem of the cultural development of the child, II. *J. genetic psycho*, 36, 414–434. doi: 10.1080/08856559.1929.10532201
- Vygotsky, L.S. (1956) Selected psychological research. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR.
- Zaporozhets, A.V. (1986) The main problems of the ontogenesis of the psyche. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. Vol. 1. Moscow, Pedagogika, 223–257.

# Влияние памяти на показатели дихотического прослушивания

А.Н. Черкасова, М.С. Ковязина, Т.С. Муромцева

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Поступила 26 ноября 2017/ Принята к публикации: 3 декабря 2017

## The influence of memory on the results of dichotic listening

Anastasia N. Cherkasova, Maria S. Kovyazina\*, Tamara S. Muromtseva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

\* Corresponding author E-mail: kms130766@mail.ru

Received November 26, 2017 / Accepted for publication: December 3, 2017

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** В статье представлен обзор исследований, посвященных изучению функциональной асимметрии слухоречевого восприятия при дихотическом прослушивании. Рассматривается практическая проблема использования этой методики также для изучения других высших когнитивных функций: внимания, регуляторных функций. Анализируются переменные, влияющие на результаты дихотического прослушивания. Особое внимание уделяется памяти, так как она может «смазывать» показатели функциональной асимметрии в сфере слухоречевого восприятия.

**Цель.** Исследовать влияние памяти на результаты выполнения дихотического прослушивания.

**Описание хода исследования.** Использовались 4 варианта методики словесного дихотического прослушивания, в которых варьировались переменные (инструкция и количество стимульных дихотических пар в одной серии), определяющие степень влияния памяти на результат. Вычислялись коэффициент правого уха (КПУ), коэффициент продуктивности – общий (КПР), правого уха (КПРп), левого уха (КПРл) и коэффициент эффективности (КЭФ). Участвовали 80 здоровых человек в возрасте от 18 до 63 лет, которые случайным образом были разделены на 4 группы по 20 человек, и 7 пациентов с инсультом в возрасте от 27 до 75 лет.

**Результаты исследования.** Было показано, что рассматриваемые формулировки инструкций, предлагаемые участникам (на воспроизведение всех услышанных слов или на воспроизведение слов, услышанных наиболее отчетливо), не влияют на результаты выполнения методики. Количество дихотических пар в одной серии (1 или 4) – влияет (при сравнении по КПУ  $U=227, p<0,05$ , по КПР  $U=0, p<0,05$ , по КПРп  $U=2, p<0,05$ , по КПРл  $U=0, p<0,05$ , по КЭФ  $U=174,5, p<0,05$ ). При предъявлении методики с одной дихотической парой отмечаются высокие показатели эффективности и продуктивности, а коэффициент правого уха стремится к нулю. Этот вариант не может быть использован в качестве инструмента для оценки функциональной асимметрии слухоречевого восприятия, как у здоровых людей, так и у участников, перенесших инсульт.

**Выводы.** Для того чтобы контролировать влияние памяти на результаты выполнения методики, можно использовать ее модифицированный вариант с предъявлением одной дихотической пары в серии. Для этого необходимо повысить сложность задания, предлагаемого участникам. Авторы считают, что возможно предъявление слитых слов. Стимулы, одновременно подаваемые на разные слуховые каналы, должны сливаться в единый перцепт.

**Ключевые слова:** дихотическое прослушивание, слухоречевое восприятие, функциональная асимметрия, память, инструкция, дихотическая пара, инсульт.

**Background.** The paper presents the review of the research devoted to functional asymmetry of auditory perception in dichotic listening. The practical application problem of dichotic listening for researching other cognitive functions (attention, executive functions) is considered. The influence of different variables on the results of dichotic listening is analyzed. Particular attention is paid to memory, as it can 'distort' the indices of functional asymmetry of auditory perception.

**The Objective is** to study the influence of memory on the results of dichotic listening.

**Progress Report.** 4 variants of word dichotic listening test were used, in which variables determining the degree of memory influence on the result (the instruction and the number of dichotic pairs in series) is ranged. Laterality index (LI), accuracy scores: total (AS), right-ear (RAS), left-ear (LAS); efficiency score (ES) were calculated. The research involved 80 healthy people aged 18 to 63 years divided randomly into 4 groups of 20 people, and 7 patients with blood stroke aged 25 to 75 years.

**Research Results.** It was shown that the wording of the instructions (participants were instructed to report all the words they had heard or the words they had heard most clearly) does not have any influence on the results of dichotic listening, the number of dichotic pairs in series (1 or 4) has an influence (comparing by LI  $U=227, p<0,05$ ; by AS  $U=0, p<0,05$ ; by RAS  $U=2, p<0,05$ ; by LAS  $U=0, p<0,05$ ; by ES  $U=174,5, p<0,05$ ). When the variant with 1 dichotic pair in series was presented, high accuracy scores and high efficiency score were noted; laterality index was approaching zero. This variant cannot be used to assess the functional asymmetry of auditory perception in healthy people and in participants who suffered a stroke.

**Conclusion.** In order to control the influence of memory on the results of dichotic listening can be used modified variant with 1 dichotic pair in series. But it is necessary to increase the complexity of the task that is offered to the participants. The authors consider that the presentation of fused words is possible. The stimuli presented to different auditory channels simultaneously should merge into a single perception unit.

**Keywords:** dichotic listening, auditory perception, functional asymmetry, memory, instruction, dichotic pair, blood stroke.

**М**етодика дихотического прослушивания была предложена английским инженером-акустиком Колином Черри (Cherry, 1953) для экспериментального исследования селективного внимания. В качестве инструмента для определения доминантности полушарий по речи дихотического прослушивание впервые было использовано Дорин Кимура (Kimura, 1961a) в 1961 году. Процедура проведения методики заключалась в том, что участнику на разные слуховые каналы одновременно предъявлялись разные стимулы. В роли стимулов выступали последовательности, состоящие из трех цифр. Участник должен был воспроизвести все цифры, которые он услышал. В последующих экспериментах стали использоваться другие стимулы: вербальные (слова) и невербальные (короткие мелодии).

Основным показателем, который вычисляется по результату выполнения

методики, является коэффициент правого уха (Кпу). Он определяется как отношение разности между числом стимулов, верно воспринятых правым и левым ухом, к общему числу правильно воспроизведенных стимулов. В ходе исследований Д. Кимура обнаружила, что, если у участника ведущей по речи является левая гемисфера, то он демонстрирует положительный Кпу для вербального (Kimura, 1961b) и отрицательный – для невербального материала (Kimura, 1964). Эти эксперименты дали толчок для широкого использования методики дихотического прослушивания в целях выявления функциональной асимметрии акустических перцептивных процессов и для создания аналогичных методик для изучения других психических функций. Принцип построения таких методик стал обозначаться как принцип двойной стимуляции или двойного реагирования. Согласно этому принципу, одновремен-

но на две рецепторные поверхности (билатерально) подается различная информация, что и создает особую ситуацию конфликта, влияющего на конечный результат (Хомская, 1995).

Со временем стали появляться данные о том, что значения Кпу зависят не только от функциональной асимметрии, но и от ряда других важных переменных.

### Переменные, оказывающие влияние на показатели дихотического прослушивания

Крупнейший специалист по изучению функциональной асимметрии гемисфер Марсель Кинсборн (Hiscock, Kinsbourne, 2011), обобщив имеющиеся исследования, составил список категорий переменных, влияющих на результаты дихотического прослушивания. Он разделил их на три группы по уровням обработки информации. К переменным «высшего» уровня были отнесены внимание и управляющие функции, которые связывают с работой префронтальных отделов мозга (Russel, 1997). Контроль их влияния стал самостоятельным предметом изучения в работах Кеннета Хугдала, который ввел парадигму «вынужденного внимания» (forced-attention paradigm) (Hugdahl, Andersson, 1986, P. 417). Он предложил три варианта процедуры проведения дихотического прослушивания со слоговыми стимулами в зависимости от подаваемой инструкции. В традиционной процедуре инструкция «ненаправленная». В остальных двух процедурах предъявляются «направленные» инструкции, в которых внимание участника концентрируется на стимулах, подаваемых в правое или левое ухо, соответственно. Было показано, что эффект от направления внимания участника неодинаков. Проявление внимания к стимулам, подаваемым на правый или левый слуховой канал, приводит, соответственно, к увеличению или уменьшению показателя Кпу по сравнению с традиционной процедурой.

Эксперименты с целью контроля переменных «высшего» уровня проводились и самим М. Кинсборном, который применял «направленные» на правое или левое ухо инструкции в задаче на обнаружение целевого стимула. Участнику ди-



**Анастасия Николаевна Черкасова** –

студент 5 курса факультета психологии

МГУ имени М. В. Ломоносова

E-mail: cherka.sova@mail.ru



**Мария Станиславовна Ковязина** –

доктор психологических наук, профессор кафедры

нейро- и патопсихологии факультета психологии

МГУ имени М. В. Ломоносова

E-mail: kms130766@mail.ru

<https://istina.msu.ru/profile/KovyazinaMariaStanislavovna/>



**Тамара Станиславовна Муромцева** –

аспирант 3 года обучения факультета психологии

МГУ имени М. В. Ломоносова

E-mail: startamara92@mail.ru

*Для цитирования:* Черкасова А.Н., Ковязина М.С., Муромцева Т.С. Влияние памяти на показатели дихотического прослушивания // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

*For citation:* Cherkasova A.N., Kovyazina M.S., Muromtseva T.S. (2018) The influence of memory on the results of dichotic listening. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

хотически предъявлялся ряд слов, среди которых был стимул, заранее обозначаемый как целевой. Задача состояла в назывании уха, на который предъявлялся этот стимул. В результате эффект правого уха существенно снижался, когда внимание направлялось на левое ухо.

К переменным «среднего» уровня группа М. Кинсборна отнесла те параметры, которые могут способствовать непроизвольному переключению внимания и которые не просто проконтролировать в процессе выполнения методики дихотического прослушивания. К ним относятся отрицательные и положительные прайминг-эффекты, технические нюансы экспериментальной процедуры (контактное/дистантное расположение источников звука), движения головы, глаз участника (в том числе нистагм).

К «низшему» уровню авторы отнесли переменные, которые минимально зависят от внимания человека и в большей степени определяются самими стимулами и латеральными особенностями восприятия. Именно эти переменные определяют значение Кпу. Основными из них являются: специфичность стимулов (вербальные/невербальные, слова/слоги, образующие/не образующие единый перцепт при слиянии, тональность/ритмичность языка подачи стимулов) (Shankweiler, Studert-Kennedy, 1966, 1967; Geffen, Traub, Stierman, 1978; Wexler, Halwes, 1983; Bless et al., 2015), языковой опыт человека (Mohr, Costa, 1985), эмоциональный тон предъявления стимулов, маскирующий шум (Sequeira et al., 2008; McCulloch et al., 2017).

Ряд отечественных и зарубежных исследователей выделяют такую важную переменную, влияющую на Кпу, как память (Асенова, 2005, De Scoenen, Mathivet, 1990; Parker, Benton, 1998). Наличие этой переменной «смазывает» показатели функциональной асимметрии в сфере слухоречевого восприятия. Для ее контроля исследователи меняют процедуру предъявления стимулов, то есть предъявляют по одной или несколько дихотических пар. Чем больше стимулов в одной дихотической серии, тем больше нагрузка на память (Mohr, Costa, 1985; Penner et al., 2009).

В некоторых исследованиях процедура проведения дихотического прослушивания модифицировалась введением паузы

между предъявленными стимулами и началом ответа участника. Длительность паузы варьировалась, что изменяло степень влияния памяти на Кпу. Если длительность паузы была в большом диапазоне (10–60 сек), то происходило снижение (Belmore,

Было показано, что эффект от направления внимания участника неодинаков. Проявление внимания к стимулам, подаваемым на правый или левый слуховой канал, приводит, соответственно, к увеличению или уменьшению показателя Кпу по сравнению с традиционной процедурой

1981), а если в малом (0–4 сек) – увеличение Кпу (D'Anselmo, Marzoli, Brancucci, 2016). Авторы объясняют это тем, что левое полушарие, вероятно, больше вовлечено на начальных этапах переработки слухоречевой информации, чем на этапе ее удержания во времени. Однако вне специальных экспериментальных условий точное время ответа участника после предъявления дихотической пары, как правило, сложно проконтролировать.

Приведенные выше исследования ярко иллюстрируют, что модификация процедуры проведения методики должна быть четко отражена в инструкции, поэтому предъявляемая участнику инструкция рассматривается самостоятельной переменной, влияющей на конечный результат. Долгое время, начиная с исследований Д. Кимуры (Kimura, 1961 а, б), применялась инструкция, направленная на называние всех стимулов, которые были услышаны участником. При таком варианте инструкции, на конечный результат сильное влияние оказывают мнестические процессы. К. Хугдал в рамках парадигмы «вынужденного внимания» использовал следующую «ненаправленную» инструкцию: «Сейчас Вы должны будете слушать различные слоги, соответствующие представленным в списке (испытуемому дается список с возможными слогами: ba, da, ga, pa, ta, ka). После каждого предъявления Вы должны повторить слог, который услышите. Произнесите слог громко и ясно сразу после того, как Вы его услышите. Иногда Вам будет казаться, что Вы слышите два слога одновременно. Не беспокойтесь об этом и называйте слог, который Вы услышали наиболее четко. Не тратьте время на раздумья, называйте слог сразу после его предъявления» (Hugdahl, 2000, Р. 72). По мнению исследователя, при такой инструкции влияние памяти пол-

ностью элиминируется. Однако нельзя исключать, что человек в процессе выполнения может концентрировать свое внимание только на одном слуховом канале, так как от него требуется воспроизводить только один слог из стимульной пары.

Все варианты методики дихотического прослушивания были разработаны за рубежом. В нашей стране наиболее используемым является словесный вариант, аналогичный тесту Д. Кимуры и апробированный в дипломных работах Б.С. Котик (Котик, 1974) и А.Б. Хавина (Хавин, 1972) на больших выборках взрослых и детей. Каждая серия состоит из 4 пар односложных нейтральных частотных слов, а от участника требуется воспроизвести все, что он услышал.

Цель данной работы – исследовать влияние памяти на показатели дихотического прослушивания.

## Экспериментальное исследование

В исследовании участвовали 80 здоровых человек в возрасте от 18 до 63 лет и 7 пациентов, перенесших инсульт, в возрасте от 27 до 75 лет со средним профессиональным, высшим и неполным высшим образованием. Здоровые участники не имели травм и повреждений мозга и не обращались за помощью к неврологам и/или психиатрам. Они были случайным образом разделены на 4 группы по 20 человек. В клиническую выборку вошли 4 пациента после ишемического инсульта в бассейне левой СМА (средней мозговой артерии), 2 – в правой СМА и 1 больной после геморрагического инсульта в правом полушарии.

В эксперименте использовались 4 варианта методики дихотического прослушивания, в которых варьировались переменные, определяющие степень влияния памяти на конечный результат, а именно – менялось количество стимульных дихотических пар в одной серии и инструкция.

Первый вариант состоял из 18 серий, каждая из которых включает 4 дихотические пары. Участникам давалась следующая инструкция: «В наушниках Вам будут предъявляться слова, причем, в одном наушнике одни слова, в другом – другие, одновременно. Слова идут сериями, между сериями большие паузы. Ваша задача – называть во время пауз все слова, которые Вы услышали». Во втором варианте сохраняется та же процедура за исключением инструкции, она звучит следующим образом: «В наушниках Вам будут предъявляться слова, причем, в одном наушнике одни слова, в другом – другие, одновременно. Слова идут сериями, между сериями большие паузы. Ваша задача состоит в том, чтобы после каждого предъявления называть слова, которые Вы услышали наиболее отчетливо». В третьем варианте использовались те же самые слова, однако их предъявление осуществлялось не по четыре, а по одной дихотической паре в серии (всего, таким образом, формировалось 72 серии). Инструкция была следующей: «В наушниках Вам будут одновременно предъявляться различные слова на разные уши. Ваша задача состоит в том, чтобы после каж-

дого предъявления называть все слова, которые Вы услышите». Четвертый вариант аналогичен третьему, за исключением инструкции: «В наушниках Вам будут одновременно предъявляться различные слова на разные уши. Ваша задача состоит в том, чтобы после каждого предъявления называть те слова, которые Вы услышали наиболее отчетливо».

По результатам выполнения каждого варианта методики вычислялись следующие коэффициенты.

1. Коэффициент правого уха (Кпу)

$K_{пу} = (\sum D - \sum S) / (\sum D + \sum S) * 100\%$ , где  $\sum D$  – общее количество правильно воспроизведенных стимулов, предъявлявшихся на правое ухо,  $\sum S$  – соответственно, на левое.

2. Коэффициент эффективности (Кэф), предложенный Б.С. Котик (Котик, 1988), показывающий удельный вес правильных ответов среди всех ответов испытуемого, по формуле:

$K_{эф} = (\sum пр - \sum ош) / (\sum пр + \sum ош) * 100\%$ , где  $\sum пр$  – общее количество правильных ответов,  $\sum ош$  – общее количество ошибок.

3. Коэффициент продуктивности (Кпр): общий, Кпр правого уха, Кпр левого уха

$K_{пр} \text{ общий} = C / окс * 100\%$ , где  $C$  – сумма верно воспроизведенных стиму-

лов, окс – общее количество эталонных стимулов.

$K_{пр} \text{ (правое ухо)} = C \text{ (пр)} / окс \text{ (пр)} * 100\%$ , где  $C \text{ пр}$  – сумма верно воспроизведенных стимулов с правого уха, окс пр – количество эталонных стимулов с правого уха.

$K_{пр} \text{ (левое ухо)} = C \text{ (лев)} / окс \text{ (лев)} * 100\%$ , где  $C \text{ лев}$  – сумма верно воспроизведенных стимулов с левого уха, окс лев – количество эталонных стимулов с левого уха.

Математико-статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью программ Microsoft Excel 2007 и IBM SPSS Statistics 20.0.0.1.

## Результаты

Каждый из 4-х представленных вариантов методики выполнялся отдельной группой здоровых людей. Распределения сырых баллов участников в вариантах с предъявлением 4 дихотических пар слов в одной серии являются нормальными при любой инструкции (для инструкции на воспроизведение всех услышанных слов –  $Z = 0,133$   $p = 0,2$ , для инструкции на воспроизведение наиболее отчетливо услышанных слов –  $Z = 0,084$   $p = 0,2$ ). Сырые баллы в обоих вариантах с предъявлением 1-ой дихотической пары в серии, напротив, оказались распределены ненормально (для инструкции на воспроизведение всех услышанных слов –  $Z = 0,248$   $p = 0,002$ , для инструкции на воспроизведение наиболее отчетливо услышанных слов –  $Z = 0,21$   $p = 0,021$ ). Исходя из этого, анализ полученных данных осуществлялся путем попарного сравнения групп здоровых участников по отдельным переменным, определяющим степень влияния памяти на конечный результат выполнения методики.

### Параметр «Инструкция»

Сравнение групп с предъявлением 4-х дихотических пар в одной серии, но разными инструкциями по всем показателям выполнения методики с помощью параметрического Т-критерия Стьюдента для независимых выборок не выявило значимых различий между ними (табл. 1). Аналогичное сравнение групп, выполнявших методику с предъявлением одной дихотической пары в серии, но разными

**Табл. 1.** Статистический анализ различий выполнения методики дихотического прослушивания с предъявлением 4-х дихотических пар в одной серии в зависимости от инструкции на воспроизведение всех услышанных или наиболее отчетливо услышанных слов по всем показателям методики

|            | Сырой балл | Кпу  | Общий Кпр | Кпр (пр) | Кпр (лев) | Кэф    |
|------------|------------|------|-----------|----------|-----------|--------|
| Т-критерий | -1,141     | ,223 | -1,148    | -,940    | -,493     | -1,470 |
| p          | ,261       | ,825 | ,258      | ,353     | ,625      | ,150   |

**Table 1.** Statistical analysis of dichotic listening to 4 dichotic pairs in one series depending on the instruction for the reproduction of all heard or most clearly heard words for all indicators of the technique used

|               | Raw Score | LI (right ear) | Total AS | RAS   | LAS   | ES     |
|---------------|-----------|----------------|----------|-------|-------|--------|
| T-Coefficient | -1,141    | ,223           | -1,148   | -,940 | -,493 | -1,470 |
| p             | ,261      | ,825           | ,258     | ,353  | ,625  | ,150   |

**Табл. 2.** Статистический анализ различий выполнения методики дихотического прослушивания с предъявлением 1-й дихотической пары в серии в зависимости от инструкции на воспроизведение всех запомненных или наиболее отчетливо услышанных слов по всем показателям методики

|               | Сырой балл | Кпу     | Общий Кпр | Кпр (пр) | Кпр (лев) | Кэф     |
|---------------|------------|---------|-----------|----------|-----------|---------|
| U Манна-Уитни | 188,000    | 136,000 | 188,000   | 157,500  | 178,500   | 171,000 |
| P             | ,745       | ,083    | ,745      | ,247     | ,559      | ,433    |

**Table 2.** Statistical analysis of dichotic listening to 1 dichotic pair in the series depending on the instruction for the reproduction of all memorized or most clearly heard words for all indicators of the technique used

|                       | Raw Score | LI (right ear) | Total AS | RAS     | LAS     | ES      |
|-----------------------|-----------|----------------|----------|---------|---------|---------|
| Mann — Whitney U-test | 188.000   | 136.000        | 188.000  | 157.500 | 178.500 | 171.000 |
| P                     | ,745      | ,083           | ,745     | ,247    | ,559    | ,433    |

*Для цитирования:* Черкасова А.Н., Ковязина М.С., Муромцева Т.С. Влияние памяти на показатели дихотического прослушивания // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

*For citation:* Cherkasova A.N., Kovyazina M.S., Muromtseva T.S. (2018) The influence of memory on the results of dichotic listening. National Psychological Journal, [Nationalnyy psikhologicheskij zhurnal], 11(1), 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

инструкциями с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни также не выявило значимых различий ни по одному из параметров (табл. 2). Таким образом, рассматриваемые формулировки инструкций, предлагаемые участникам (на воспроизведение всех услышанных слов и на воспроизведение наиболее отчетливо услышанных слов), не влияют на показатели выполнения методики дихотического прослушивания.

### Параметр «Количество стимулов в одной серии»

Производилось сравнение групп, в которых при одинаковой инструкции, предъявлялось разное количество слов в одной серии. И при инструкции на воспроизведение всех услышанных слов (табл. 3), и при инструкции на воспроизведение наиболее отчетливо услышанных слов (табл. 4) наблюдались статистически значимые различия между группами с разным количеством дихотических пар в серии по всем коэффициентам. Те же результаты повторились и без учета фактора инструкции как незначительного (табл. 5). Таким образом, предъявление разного количества дихотических пар в одной серии (1 или 4) существенно влияет конечный результат.

Далее были отдельно рассмотрены показатели дихотического прослушивания и некоторые психометрические характеристики для варианта с предъявлением одной дихотической пары слов в серии без учета инструкций, так как предполагалось, что в этом варианте нагрузка на память будет минимальной. Распределение сырых баллов (репрезентативность) по результатам его выполнения не является нормальным ( $Z = 0,156$   $p = 0,15$ ), что наглядно отражено на графике (рис. 1). Большая часть баллов находится в диапазоне от 125 до 140, то есть на верхней границе возможных значений сырого балла. Практически все участники справились с предлагаемой задачей без затруднений. Коэффициент продуктивности выполнения этого варианта методики лежит в диапазоне от 72% до 97% ( $90,1 \pm 5$ ). Значения Кпу распределились в диапазоне от -3,78% до 12,8% ( $2,65 \pm 4,39$ ). У большинства участников значения Кпу стремятся к нулю, что свидетельствует о неэффективности данного варианта

Табл. 3. Статистический анализ различий между вариантами методик с предъявлением 1-й или 4-х дихотических пар в серии при инструкции на воспроизведение всех услышанных слов

|               | Сырой балл | Кпу    | Общий Кпр | Кпр (пр) | Кпр (лев) | Кэф    |
|---------------|------------|--------|-----------|----------|-----------|--------|
| U Манна-Уитни | ,000       | 78,000 | ,000      | ,000     | ,000      | 34,000 |
| p             | ,000       | ,001   | ,000      | ,000     | ,000      | ,000   |

Table 3. Statistical analysis of 1 or 4 dichotic pairs in the series with instructions for the reproduction of all the words heard

|                       | Raw Score | LI (right ear) | Total AS | RAS  | LAS  | ES     |
|-----------------------|-----------|----------------|----------|------|------|--------|
| Mann — Whitney U-test | .000      | 78.000         | .000     | .000 | .000 | 34.000 |
| p                     | .000      | .001           | .000     | .000 | .000 | .000   |

Табл. 4. Статистический анализ различий между вариантами методик с предъявлением 1-й или 4-х дихотических пар в серии при инструкции на воспроизведение наиболее отчетливо услышанных слов

|               | Сырой балл | Кпу    | Общий Кпр | Кпр (пр) | Кпр (лев) | Кэф    |
|---------------|------------|--------|-----------|----------|-----------|--------|
| U Манна-Уитни | ,000       | 60,000 | ,000      | 1,000    | ,000      | 52,000 |
| p             | ,000       | ,000   | ,000      | ,000     | ,000      | ,000   |

Table 4. Statistical analysis of 1 or 4 dichotic pairs in the series with instructions for the reproduction of the most clearly heard words

|                       | Raw Score | LI (right ear) | Total AS | RAS   | LAS  | ES     |
|-----------------------|-----------|----------------|----------|-------|------|--------|
| Mann — Whitney U-test | .000      | 60.000         | .000     | 1.000 | .000 | 52.000 |
| p                     | .000      | .000           | .000     | .000  | .000 | .000   |

Табл. 5. Статистический анализ различий между вариантами методик с предъявлением 1-й или 4-х дихотических пар в серии без учета параметра инструкции

|               | Сырой балл | Кпу     | Общий Кпр | Кпр (пр) | Кпр (лев) | Кэф     |
|---------------|------------|---------|-----------|----------|-----------|---------|
| U Манна-Уитни | ,000       | 277,000 | ,000      | 2,000    | ,000      | 174,500 |
| p             | ,000       | ,000    | ,000      | ,000     | ,000      | ,000    |

Table 5. Statistical analysis of 1 or 4 dichotic pairs in the series (instruction parameter is not considered)

|                       | Raw Score | LI (right ear) | Total AS | RAS   | LAS  | ES      |
|-----------------------|-----------|----------------|----------|-------|------|---------|
| Mann — Whitney U-test | .000      | 277.000        | .000     | 2.000 | .000 | 174.500 |
| p                     | .000      | .000           | .000     | .000  | .000 | .000    |

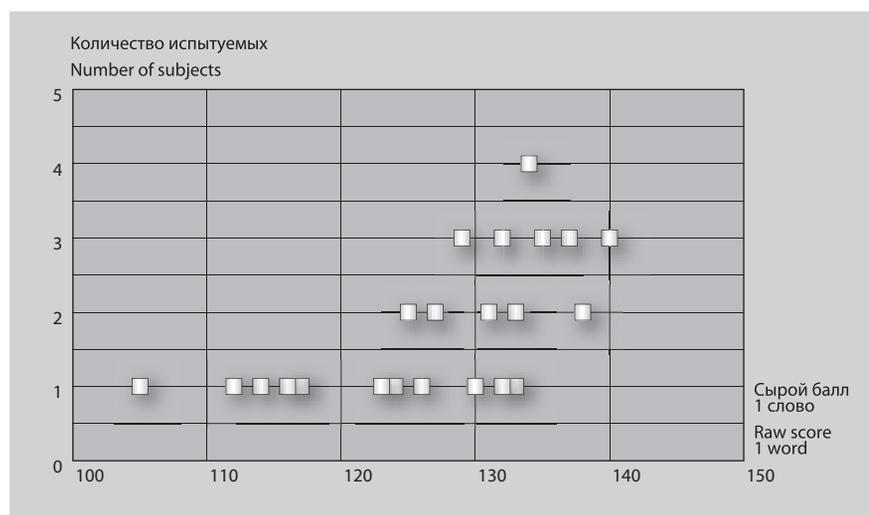


Рис. 1. График распределения испытуемых по сырым баллам при выполнении варианта дихотического прослушивания с предъявлением 1-й дихотической пары в каждой серии.

Fig. 1. Subjects on raw scores when performing a variant of dichotic listening with presentation of 1 dichotic pair in each series

методики для выявления межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия у здоровых людей.

Представленные варианты методики с предъявлением 1-й или 4-х дихотических пар в серии выполнялись также и пациентами с инсультом. Количество участников позволяет провести только предварительный качественный сравнительный анализ их результатов со средними баллами здоровых участников без учета значимости различий. В группу пациентов, которые выполняли методику с предъявлением 4-х дихотических пар, попали пациенты с патологией правого (2 человека) и левого (1 человек) полушарий головного мозга. У всех трех пациентов можно отметить снижение показателей общего Кпр. В группе здоровых участников для этого варианта методики он варьирует в диапазоне от 28,5% до 59,7% (41,6 +/- 7,1). А у пациентов с поражениями головного мозга он равен 27,5%, 21% и 24,3%. Следует отметить, что у участников с поражением правого полушария снижение общего Кпр обусловлено резким снижением Кпр левого уха.

В группу пациентов с поражениями головного мозга, выполнявшими методику с предъявлением одной дихотической пары в серии, попали 3 человека после инсульта в бассейне левой СМА и 1 человек – в бассейне правой СМА. Пациенты с поражением левого полушария продемонстрировали снижение показателей общего Кпр по сравнению с группой нормы (64,6%, 76,4%, 65,9%), у участника с поражением правого полушария такого снижения не наблюдалось (Кпр=82%).

Кпу при выполнении этой методики людьми с повреждениями головного мозга также варьирует в диапазоне, близком к нулю (от -11,6 до 11,8%).

## Обсуждение результатов

В представленном исследовании была предпринята попытка проконтролировать влияние памяти на показатели дихотического прослушивания с помощью параметров инструкции и количества слов в одной серии.

Было показано, что рассматриваемые варианты инструкций, предлагаемых участникам, не влияют на показатели выполнения методики дихотического прослушивания.

Количество дихотических пар в одной серии (1 или 4) влияет на показатели выполнения методики. В варианте с предъявлением 1-й дихотической пары участники практически не допускают ошибок и пропусков. Отмечаются высокие показатели коэффициентов продуктивности и эффективности, а Кпу стремится к нулю. Соответственно, этот вариант методики не может быть использован в качестве инструмента для оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия у лиц без повреждений головного мозга, так как не является сложным для них.

Чтобы повысить сложность предлагаемого задания, можно обратиться к дихотическому тесту слитых слов (Asbjorsnsen, Bryden, 1996; Wiens, Emmerich, 1999). В каждой серии теста также предъявля-

ется по одному слову, но они подобраны так, что при предъявлении сливаются в единый перцепт.

Данные, полученные при предъявлении 4-х дихотических пар пациентам с различной патологией головного мозга, не позволяют произвести количественный анализ результатов из-за малочисленности выборок. Но эти результаты демонстрируют снижение показателей общего Кпр, что согласуется с имеющимися данными (Schulhoff, Goodglass, 1969; Ковязина, Рощина, 2013).

Проведение методики с предъявлением одной дихотической пары в серии показало снижение общего Кпр у пациентов с поражением левого полушария. Стоит отметить, что вариант методики с предъявлением 1-й дихотической пары слов в серии длится достаточно долго, что может утомлять участников с поражениями мозга.

## Заключение

При выполнении методики дихотического прослушивания значения Кпу зависят не только от функциональной асимметрии, но и от мнестических процессов. Формулировки инструкций, предлагаемые участникам, не влияют на результаты выполнения методики, а количество дихотических пар в одной серии – влияет. Апробированный вариант задания с предъявлением одной дихотической пары в серии оказался простым как для здоровых участников, так и для участников, перенесших инсульт.

## Литература:

- Асенова И.В. Онтогенетическая динамика функциональной асимметрии мозга при вербальной перцепции // Вопросы психологии. – 2005. – № 17. – С. 100–110.
- Зинченко Ю.П., Филатов М.А., Колосова А.И., Макеева С.В. Сравнительный стохастический и хаотический анализ параметров внимания учащихся в аспекте их работоспособности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – С. 21–33.
- Ковязина М.С., Рощина Е.И. Показатели продуктивности дихотического прослушивания при нарушениях межполушарного взаимодействия // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 126–133.
- Котик Б.С. Исследование латерализации речевых функций методом дихотического прослушивания // Психологические исследования. – 1974. – № 6. – С. 69–76.
- Котик Б.С. Нейропсихологический анализ межполушарного взаимодействия. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та. – 1988. – 192 с.
- Хавин А.Б. Исследование латерализации речевой функции методом дихотического прослушивания: дипломная работа. – Москва, 1972.
- Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В., Ефимова И.В., Степанова О.Б., Горина И.С. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. – Москва: Изд-во Моск. ун-та. – 1995. – 78 с.
- Asbjorsnsen, A.E., & Bryden, M.P. (1996) Biased attention and the fused dichotic words test. *Neuropsychologia*, 34(5), 407–411. doi: 10.1016/0028-3932(95)00127-1
- Belmore, S.M. (1981) The fate of ear asymmetries in short-term memory. *Brain Lang*, 12(1), 101–115. doi: 10.1016/0093-934X(81)90007-9
- Bless, J.J., Westerhausen, R., Torkildsen, J.K., Gudmundsen, M., Kompus, K., & Hugdahl, K. (2015) Laterality across languages: Results from a

Для цитирования: Черкасова А.Н., Ковязина М.С., Муромцева Т.С. Влияние памяти на показатели дихотического прослушивания // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

For citation: Cherkasova A.N., Kovyazina M.S., Muromtseva T.S. (2018) The influence of memory on the results of dichotic listening. *National Psychological Journal*, [Nationalnyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 98–105. doi: 10.11621/npj.2018.0109

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

- global dichotic listening study using a smartphone application. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain, and Cognition*, 20(4), 434–452. doi: 10.1080/1357650X.2014.997245
- Cherry, E.C. (1953) Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975–979. doi: 10.1121/1.1907229
- D'Anselmo, A., Marzoli, D., & Brancucci, A. (2016) The influence of memory and attention on the ear advantage in dichotic listening. *Hearing research*, 342, 144–149. doi: 10.1016/j.heares.2016.10.012
- De Scoenen, S., & Mathivet, E. (1990) Hemispheric asymmetry in face discrimination task in infants. *Child Development*, 61(4), 1192–1205. doi: 10.2307/1130887
- Geffen, G., Traub, E., & Stierman, I. (1978) Language laterality assessed by unilateral ECT and dichotic monitoring. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 41(4), 354–360. doi: 10.1136/jnnp.41.4.354
- Hiscock, M., & Kinsbourne, M. (2011) Attention and the right-ear advantage: What is the connection? *Brain and Cognition*, 76(2), 263–275. doi: 10.1016/j.bandc.2011.03.016
- Hugdahl, K. (2000) What can be learned about brain function from dichotic listening? *Revista Espanola de Neuropsicologia*, 2(3), 62–84.
- Hugdahl, K., & Andersson, L. (1986) The «forced-attention paradigm» in dichotic listening to CV-syllables: A comparison between adults and children. *Cortex*, 22(3), 417–432. doi: 10.1016/S0010-9452(86)80005-3
- Kimura, D. (1961a) Some effects of temporal-lobe damage on auditory perception. *Canadian Journal of Psychology*, 15(3), 156–165. doi: 10.1037/h0083218
- Kimura, D. (1961b) Cerebral dominance and the perception of verbal stimuli. *Canadian Journal of Psychology*, 15(3), 166–17. doi: 10.1037/h0083219
- Kimura, D. (1964) Left-right differences in the perception of melodies. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16(4), 355–358. doi: 10.1080/17470216408416391
- McCulloch, K., Bass, N.L., Dial, H., Hiscock, M., & Jansen, B. (2017) Interaction of attention and acoustic factors in dichotic listening for fused words. *Laterality*, 22(4), 473–494. doi: 10.1080/1357650X.2016.1219361
- Mohr, E., & Costa, L. (1985) Ear asymmetries in dichotic listening tasks which increase in difficulty. *Brain and Language*, 24(2), 326–358. doi: 10.1016/0093-934X(85)90133-6
- Parker, P., & Benton, D. (1998) Blood glucose levels selectively influence memory for word lists dichotically presented to the right ear. *Neuropsychology*, 33(7), 843–854. doi: 10.1016/0028-3932(95)00028-2
- Penner, I., Schläfli, K., Opwis, K., & Hugdahl, K. (2009) The role of working memory in dichotic-listening studies of auditory laterality. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31(3), 959–966. doi: 10.1080/13803390902766895
- Russell, J. (1997) *Autism as an executive disorder*. Oxford, N. Y.: Oxford University Press, 328.
- Schulhoff, G., & Goodglass, H. (1969) Dichotic listening, side of brain injury and cerebral dominance. *Neuropsychologia*, 7(2), 149–160. doi: 10.1016/0028-3932(69)90012-8
- Sequeira, S.D.S., Specht, K., Hämäläinen, H., & Hugdahl, K. (2008) The effects of different intensity levels of background noise on dichotic listening to consonant-vowel syllables. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(4), 305–310. doi: 10.1111/j.1467-9450.2008.00664.x
- Shankweiler, D., & Studert-Kennedy, M. (1966) Lateral Differences in perception of dichotically presented synthetic consonant-vowel syllables and steady-state vowel. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 39(6), 12–56. doi: 10.1121/1.1942886
- Shankweiler, D., & Studert-Kennedy, M. (1967) Identification of consonant and vowel presented to left and right ears. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 19(1), 59–63. doi: 10.1080/14640746708400069
- Velichkovsky B.M., Krotkova O.A., Sharaev M.G., Ushakov V.L. (2017). In search of the “P”: Neuropsychology of lateralized thinking meets Dynamic Causal Modeling. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(3), 7–27. doi: 10.11621/pir.2017.0301
- Wexler, B.E., & Halwes, T. (1983) Increasing the power of dichotic methods the fused rhymed words test. *Neuropsychologia*, 21(1), 59–66. doi: 10.1016/0028-3932(83)90100-8
- Wiens, S., & Emmerich, D.S. (1999) Synthetic stimuli attenuate the effect of attention on the dichotic right-ear advantage. *Acta Psychologica*, 102(1), 13–19. doi: 10.1016/S0001-6918(99)00015-3

## References:

- Asenova, I.V. (2005) Ontogenetic Dynamics of Functional Brain Asymmetry in Verbal Perception. *[Voprosy Psikhologii]*, 17, 100–110.
- Kovyazina, M.S., & Roshina, E.I. (2013) Indicators of the dichotic listening efficiency for violations of interhemispheric interaction *[Voprosy Psikhologii]*, 5, 126–133.
- Kotik, B.S. (1974) A study of the lateralization of speech functions by the method of dichotic listening. *[Psikhologicheskie issledovaniya]*, 6, 69–76.
- Kotik, B.S. (1988) Neuropsychological analysis of interhemispheric interaction. Rostov-on-Don, Izdatel'stvo Rostovskogo Universiteta, 192.
- Khavin, A.B. (1972) The study of the speech function lateralization using the dichotic listening method: diploma paper. Moscow.
- Khomskaya, E.D., Privalova, N.N., Enikolopova, E.V., Efimova, I.V., Stepanova, O.B., & Gorina, I.S. (1995) *Methods for assessing interhemispheric asymmetry and interhemispheric interaction*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 78.
- Asbjørnsen, A.E., & Bryden, M.P. (1996) Biased attention and the fused dichotic words test. *Neuropsychologia*, 34(5), 407–411. doi: 10.1016/0028-3932(95)00127-1
- Belmore, S.M. (1981) The fate of ear asymmetries in short-term memory. *Brain Lang*, 12(1), 101–115. doi: 10.1016/0093-934X(81)90007-9
- Bless, J.J., Westerhausen, R., Torkildsen, J.K., Gudmundsen, M., Kompus, K., & Hugdahl, K. (2015) Laterality across languages: Results from a global dichotic listening study using a smartphone application. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain, and Cognition*, 20(4), 434–452. doi: 10.1080/1357650X.2014.997245

- Cherry, E.C. (1953) Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975–979. doi: 10.1121/1.1907229
- D'Anselmo, A., Marzoli, D., & Brancucci, A. (2016) The influence of memory and attention on the ear advantage in dichotic listening. *Hearing research*, 342, 144–149. doi: 10.1016/j.heares.2016.10.012
- De Schoonen, S., & Mathivet, E. (1990) Hemispheric asymmetry in face discrimination task in infants. *Child Development*, 61(4), 1192–1205. doi: 10.2307/1130887
- Geffen, G., Traub, E., & Stierman, I. (1978) Language laterality assessed by unilateral ECT and dichotic monitoring. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 41(4), 354–360. doi: 10.1136/jnnp.41.4.354
- Hiscock, M., & Kinsbourne, M. (2011) Attention and the right-ear advantage: *What is the connection?* *Brain and Cognition*, 76(2), 263–275. doi: 10.1016/j.bandc.2011.03.016
- Hugdahl, K. (2000) What can be learned about brain function from dichotic listening? *Revista Espanola de Neuropsicología*, 2(3), 62–84.
- Hugdahl, K., & Andersson, L. (1986) The «forced-attention paradigm» in dichotic listening to CV-syllables: A comparison between adults and children. *Cortex*, 22(3), 417–432. doi: 10.1016/S0010-9452(86)80005-3
- Kimura, D. (1961a) Some effects of temporal-lobe damage on auditory perception. *Canadian Journal of Psychology*, 15(3), 156–165. doi: 10.1037/h0083218
- Kimura, D. (1961b) Cerebral dominance and the perception of verbal stimuli. *Canadian Journal of Psychology*, 15(3), 166–17. doi: 10.1037/h0083219
- Kimura, D. (1964) Left-right differences in the perception of melodies. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16(4), 355–358. doi: 10.1080/17470216408416391
- McCulloch, K., Bass, N.L., Dial, H., Hiscock, M., & Jansen, B. (2017) Interaction of attention and acoustic factors in dichotic listening for fused words. *Laterality*, 22(4), 473–494. doi: 10.1080/1357650X.2016.1219361
- Mohr, E., & Costa, L. (1985) Ear asymmetries in dichotic listening tasks which increase in difficulty. *Brain and Language*, 24(2), 326–358. doi: 10.1016/0093-934X(85)90133-6
- Parker, P., & Benton, D. (1998) Blood glucose levels selectively influence memory for word lists dichotically presented to the right ear. *Neuropsychology*, 33(7), 843–854. doi: 10.1016/0028-3932(95)00028-2
- Penner, I., Schläfli, K., Opwis, K., & Hugdahl, K. (2009) The role of working memory in dichotic-listening studies of auditory laterality. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31(3), 959–966. doi: 10.1080/13803390902766895
- Russell, J. (1997) *Autism as an executive disorder*. Oxford, N. Y.: Oxford University Press, 328.
- Schulhoff, G., & Goodglass, H. (1969) Dichotic listening, side of brain injury and cerebral dominance. *Neuropsychologia*, 7(2), 149–160. doi: 10.1016/0028-3932(69)90012-8
- Sequeira, S.D.S., Specht, K., Hämäläinen, H., & Hugdahl, K. (2008) The effects of different intensity levels of background noise on dichotic listening to consonant-vowel syllables. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(4), 305–310. doi: 10.1111/j.1467-9450.2008.00664.x
- Shankweiler, D., & Studert-Kennedy, M. (1966) Lateral Differences in perception of dichotically presented synthetic consonant-vowel syllables and steady-state vowel. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 39(6), 12–56. doi: 10.1121/1.1942886
- Shankweiler, D., & Studert-Kennedy, M. (1967) Identification of consonant and vowel presented to left and right ears. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 19(1), 59–63. doi: 10.1080/14640746708400069
- Velichkovsky B.M., Krotkova O.A., Sharaev M.G., Ushakov V.L. (2017). In search of the “I”: Neuropsychology of lateralized thinking meets Dynamic Causal Modeling. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(3), 7–27. doi: 10.11621/pir.2017.0301
- Wexler, B.E., & Halwes, T. (1983) Increasing the power of dichotic methods the fused rhymed words test. *Neuropsychologia*, 21(1), 59–66. doi: 10.1016/0028-3932(83)90100-8
- Wiens, S., & Emmerich, D.S. (1999) Synthetic stimuli attenuate the effect of attention on the dichotic right-ear advantage. *Acta Psychologica*, 102(1), 13–19. doi: 10.1016/S0001-6918(99)00015-3
- Zinchenko, Yu.P., Filatov, M.A., Kolosova, A.I., & Makeeva, S.V. (2017) Comparative stochastic and chaotic analysis of students' attention parameters of work capacity. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 21–33.

# Когнитивные стили и различение громкости тональных сигналов: дифференциально-психологический анализ

Н.Н. Волкова, А.Н. Гусев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 18 января 2018/ Принята к публикации: 9 февраля 2018

## Cognitive styles and loudness discrimination: individual differential analysis

Natalia N. Volkova, Aleksey N. Gusev\*

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: angusev@mail.ru

Received January 18, 2017 / Accepted for publication: February 9, 2018

**Актуальность работы** обусловлена необходимостью изучения роли различных высокоуровневых психологических механизмов регуляции сенсорно-перцептивных процессов, протекающих в условиях перцептивной неопределенности.

**Цель.** Целью настоящего исследования было изучение роли когнитивных стилей как важных индивидуально-психологических детерминант решения околопороговой и пороговой сенсорных задач по различению громкости тональных сигналов.

**Описание хода исследования.** В исследовании приняли участие 90 человек. В качестве стимульного фактора рассматривался уровень сложности выполняемой задачи, заданный величиной межстимульной разницы (2 или 1 дБ в околопороговой и пороговой задачах, соответственно), а в качестве индивидуально-психологических факторов – пять когнитивных стилей (усиление-ослабление, сглаживание-заострение, гибкость-ригидность познавательного контроля, диапазон эквивалентности, фокусирующий-сканирующий контроль).

**Результаты исследования.** Мы обнаружили значимые и квази-значимые ( $0,05 < p < 0,1$ ) эффекты как отдельных когнитивных стилей, так и их совместного влияния. Указанные эффекты варьировали в зависимости от уровня сложности выполняемой задачи.

На величину сенсорной чувствительности в пороговой задаче оказали влияние когнитивные стили «усиление-ослабление» ( $p=0,008$ ) и «сглаживание-заострение» ( $p=0,044$ ), а также их сочетание ( $p=0,042$ ), в околопороговой задаче – только сочетание этих стилей ( $p=0,047$ ). «Гибкость-ригидность познавательного контроля» ( $p=0,042$ ), а также сочетание «усиления-ослабления» и «сглаживания-заострения» влияли на величину ( $p=0,073$ ) и стабильность ( $p=0,083$ ) вариационного ряда (ВР) в пороговой задаче. Субъективная уверенность в околопороговой задаче зависела от таких когнитивных стилей, как «гибкость-ригидность познавательного контроля» ( $p=0,081$ ), «диапазон эквивалентности» ( $p=0,043$ ); в пороговой задаче – от когнитивных стилей «фокусирующий-сканирующий контроль» ( $p=0,021$ ), «гибкость-ригидность познавательного контроля» ( $p=0,071$ ), «диапазон эквивалентности» ( $p=0,018$ ), а также сочетания двух последних ( $p=0,052$ ). Полученные результаты соотносились с результатами выполнения задач по обнаружению зрительного паттерна.

**Выводы.** Было продемонстрировано, что тип и уровень сложности задачи как важнейшие ситуационные детерминанты решения сенсорных задач в ситуации высокой перцептивной неопределенности опосредуют влияние индивидуально-психологических факторов на показатели сенсорного исполнения. Полученные результаты обсуждаются в рамках системно-деятельностного подхода в психофизике.

**Ключевые слова:** индивидуальные различия, психофизика, сенсорная задача, когнитивные стили, различение громкости сигналов.

**Background.** The paper highlights the necessity of studying the role of various high-level psychological mechanisms that participate in regulating sensory perceptual processes occurring under perceptual uncertainty.

**Objective.** The objective was to study the role of cognitive styles as crucial factors of individual differences that determine the performance of near-threshold and threshold sensory tasks on loudness discrimination.

**Design.** The tasks represented the discrimination of loudness of 1000Hz tonal signals in the 'similar-different' paradigm. The stimulus factor was presented by the difficulty level set by the value of difference between the stimuli (2 or 1 dB). Five cognitive styles (augmenting-reducing, leveling-sharpening, flexibility-rigidity of cognitive control, equivalence range, and focusing-scanning) were considered as factors of individual differences. The sensitivity index  $A'$ , RT and its stability, and also confidence index for each task were analyzed.

**Results.** The significant and quasi-significant ( $0.05 < p < 0.1$ ) effects of separate cognitive styles and also their interactions effects were identified. These effects varied depending on the task difficulty level. Cognitive styles 'augmenting-reducing' ( $p=0.008$ ) and 'leveling-sharpening' ( $p=0.044$ ), together with their interaction ( $p=0.042$ ), affected sensitivity in threshold task; the interaction of these styles affected sensitivity in near-threshold task ( $p=0.047$ ). 'Flexibility-rigidity of cognitive control' ( $p=0.042$ ) as well as the interaction of 'augmenting-reducing' and 'leveling-sharpening' affected RT ( $p=0.073$ ) and its stability ( $p=0.083$ ). Subjective confidence in the near-threshold task depended on such cognitive styles as 'flexibility-rigidity of cognitive control' ( $p=0.081$ ), and 'equivalence range' ( $p=0.043$ ); the threshold task depended on 'focusing-scanning' ( $p=0.021$ ), 'flexibility-rigidity of cognitive control' ( $p=0.071$ ), and 'equivalence range' ( $p=0.018$ ), alongside the interaction of the latter two ( $p=0.052$ ). The results were compared to the ones of threshold and near-threshold visual signal detection tasks performance.

**Conclusion.** Being crucial situational determinants of solving sensory tasks under perceptual uncertainty, the type and difficulty level of the task mediate the effects of individual differences factors on sensory performance indices. The results are discussed within the framework of system activity approach in psychophysics.

**Keywords:** individual differences, psychophysics, sensory task, cognitive style, loudness discrimination.

**И**сследование процесса решения сенсорных задач представляет собой изучение психологических механизмов деятельности наблюдателя в условиях перцептивной неопределенности (Гусев, 2004, 2013; Скотникова, 2008). При выполнении таких задач актуализируются разнообразные механизмы регуляции сенсорно-перцептивной деятельности, в том числе индивидуально-психологические различия наблюдателей. Разрабатывае-

ка-наблюдателя (Гусев, 2004; Чекалина, Гусев, 2011; Parasuraman et al., 1987).

**В** контексте изучения роли так называемых субъектных факторов исследование когнитивных стилей (КС) представляет особый интерес. КС рассматриваются как индивидуально-свообразные способы взаимодействия человека с информацией в виде индивидуальных различий в паттернах когнитивных операций при восприятии, запоминании, анализе, структурировании,

al., 2014; Moskvina, Kozhevnikov, 2011; Nosal, 2009; Sternberg, Grigorenko, 1997).

**Отметим**, что в рамках дифференциально-психофизических исследований отсутствуют работы, в которых изучается вклад КС в решение пороговых задач различения громкости сигналов. Кроме того, отсутствуют данные о роли таких мало изученных КС, как усиление-ослабление, сглаживание-заострение, фокусирующий-сканирующий контроль.

**Целью** настоящего исследования было изучение роли когнитивных стилей в решении задач разной сложности по различению громкостей тональных сигналов. Предметом нашего внимания являются не только влияния каждого КС в отдельности, но также эффекты их совместного влияния. Мы предположили, что у лиц с разными когнитивно-стилевыми особенностями обнаруживаются индивидуальные различия в показателях сенсорного исполнения, а уровень стимульной неопределенности опосредует влияние на них субъектных факторов. В рамках нашего экспериментального подхода данное исследование позволит сопоставить особенности влияния КС на решение наблюдателем разных типов сенсорных задач: обнаружения (Волкова, Гусев, 2018) и различения пороговых сигналов.

Мы предположили, что у лиц с разными когнитивно-стилевыми особенностями обнаруживаются индивидуальные различия в показателях сенсорного исполнения, а уровень стимульной неопределенности опосредует влияние на них субъектных факторов

мая в рамках системно-деятельностного подхода (Асмолов, 2002; Леонтьев, 2005) «психофизика сенсорных задач» (Асмолов, 2002; Гусев, 2004, 2013) и субъектный подход в психофизике (Бардин, Индлин, 1993; Скотникова, 2008) позволяют учитывать проявления активности личности при выполнении сенсорных задач, а также рассматривать процесс их решения в системе многочисленных стимульных и индивидуально-психологических детерминант. Выполнение таких задач является весьма сложным в виду присущей им высокой перцептивной неопределенности и высокой информационной нагрузки на челове-

категоризации и оценивании происходящего (Холодная, 2004; Kozhevnikov et al., 2014; Moskvina, Kozhevnikov, 2011; Sternberg, 2011).

**Из** всего многообразия КС в рамках настоящего исследования выделено пять: усиление-ослабление, сглаживание-заострение, гибкость-ригидность познавательного контроля (ПК), диапазон эквивалентности (ДЭ), фокусирующий-сканирующий контроль (ФСК) (Волкова, Гусев, 2018), т.к. они связаны с широким спектром психологических механизмов регуляции познавательной деятельности (Соколова, 2011; Холодная, 2004; Cools, Rayner, 2011; Kozhevnikov et



**Наталья Никитична Волкова** –

аспирант кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [n.volkova.psy@gmail.com](mailto:n.volkova.psy@gmail.com)  
<https://istina.msu.ru/profile/n.n.volkova/>



**Алексей Николаевич Гусев** –

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [angusev@mail.ru](mailto:angusev@mail.ru)  
<http://www.psy.msu.ru/people/gusev.html>

## Ход исследования

### Испытуемые.

**В** исследовании приняли участие 90 человек в возрасте от 16 до 40 лет, 28 мужчин и 62 женщины. Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение.

### Аппаратура и программное обеспечение.

**Все** экспериментальные задачи проводились на персональных компьютерах с операционной системой Windows XP Professional, в которой были отключены все фоновые процессы. Для предъявления звуковых стимулов использовались головные телефоны Sennheiser HD 202. Методики были подготовлены в системе «Практика-МГУ» (авторы А.Е. Кремлев и А.Н. Гусев). Ответы испытуемого фиксировались с помощью специального

USB-пульта, обеспечивающего точность регистрации вариационного ряда (BP) не меньше, чем  $\pm 5$  мс.

#### Стимуляция.

В качестве психофизической процедуры использовалась задача различения громкостей тональных сигналов в варианте «одинаковые-разные». Звуковые стимулы представляли собой тональные посылки частотой 1000 Гц и длительностью 200 мс, предъявлявшиеся бинаурально. Межстимульный интервал составлял 500 мс, межпробный интервал – 3 с. Опыт состоял из ознакомительной (10 проб), двух тренировочных (по 30 проб) и двух основных (по 100 проб) серий разной сложности. Сложность определялась величиной межстимульной разницы в дБ. В ознакомительной серии межстимульная разница составила 4 дБ. В тренировочной и основной сериях разница в 2 дБ соответствовала более простой (околопороговой) задаче, а в 1 дБ – более сложной (пороговой) задаче. Место более громкого стимула в паре, а также порядок предъявления «одинаковых» и «разных» пар менялись в случайном порядке. Число «одинаковых» и «разных» пар в серии проб было равным.

В каждой пробе испытуемому предлагалось отвечать «да», если стимулы в паре отличались друг от друга, и «нет», если они не отличались. Он также оценивал уверенность в ответе по трем категориям (50, 75 или 100%). Рассчитывались следующие показатели: непараметрический индекс сенсорной чувствительности  $A'$ , непараметрический индекс строгости критерия принятия решения YesRate<sup>1</sup>, BP и среднеквадратичное отклонение BP (СКО BP), средний процент уверенности – Conf.

#### Процедура.

Эксперимент состоял из двух блоков:  
1) диагностика КС;  
2) решение двух сенсорных задач разной сложности.

По каждому КС разделение испытуемых на полярные группы проводилось по значению медиан основных показателей указанных ниже методик.

1. Сглаживание-заострение: «Тест с домом на сглаживание-заострение» (Santostefano, 1971). Основной показатель – «Соотношение сглаживания/заострения».
2. Гибкость-ригидность ПК: тест словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа (Stroop, 1935). Основной показатель – «Разница во времени выполнения серий 3 и 2».
3. ДЭ – методика «Свободная сортировка объектов» (Gardner et al., 1959) в модификации В.А. Колги (Колга, 1976). Основной показатель – «Общее количество групп».
4. ФСК – методика «Оценка размера круга в условиях отвлекающих помех» (Gardner et al., 1959). Основной показатель – средняя ошибка подравнивания (без учета знака).
5. Усиление-ослабление: показатель субъективного завышения или занижения размера кругов в методике «Оценка

размера круга в условиях отвлекающих помех» (Gardner et al., 1959). Для разделения испытуемых на группы анализировался знак средней ошибки подравнивания.

#### Обработка данных

Обработка данных проводилась в статистической системе IBM SPSS Statistics 22. Применялись процедуры однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа.

#### Результаты

##### Усиление-ослабление

Результаты сравнения испытуемых из групп «усиление» и «ослабление» показали статистически достоверный эффект влияния данного фактора на показатель сенсорной чувствительности в более сложной задаче ( $F(1, 89)=7,317; p=0,008$ ).

Табл. 1. Влияние фактора «усиление-ослабление» на выполнение сенсорных задач

| Задача                | Показатели выполнения задачи | Группа «усиление» | Группа «ослабление» | Значимость |
|-----------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|------------|
| Околопороговая задача | $A'$                         | 0,914             | 0,863               | 0,118      |
|                       | BP                           | 0,827             | 0,810               | 0,766      |
|                       | СКО BP                       | 0,498             | 0,508               | 0,861      |
|                       | Conf                         | 0,888             | 0,842               | 0,072      |
| Пороговая задача      | $A'$                         | 0,833             | 0,771               | 0,008      |
|                       | BP                           | 0,846             | 0,863               | 0,782      |
|                       | СКО BP                       | 0,464             | 0,520               | 0,267      |
|                       | Conf                         | 0,840             | 0,810               | 0,300      |

Примечание. Здесь и далее в таблицах жирным шрифтом в столбце «Значимость» отмечены значимые ( $p < 0,05$ ) и квази-значимые ( $0,05 < p < 0,1$ ) межгрупповые различия.

Table 1. The influence of the "Augmenting-Reducing" factor on the performance of sensory tasks

| Task           | Task Performance | Augmenting Group | reducing Group | Value |
|----------------|------------------|------------------|----------------|-------|
| Near-Threshold | $A'$             | 0.914            | 0.863          | 0.118 |
|                | RT               | 0.827            | 0.810          | 0.766 |
|                | RMSD RT          | 0.498            | 0.508          | 0.861 |
|                | Conf             | 0.888            | 0.842          | 0.072 |
| Threshold      | $A'$             | 0.833            | 0.771          | 0.008 |
|                | RT               | 0.846            | 0.863          | 0.782 |
|                | RMSD RT          | 0.464            | 0.520          | 0.267 |
|                | Conf             | 0.840            | 0.810          | 0.300 |

NB. Hereinafter within the tables in bold in the column "Significance", significant ( $p < 0.05$ ) and quasi-significant ( $0.05 < p < 0.1$ ) intergroup differences are marked.

<sup>1</sup> Поскольку нами не были обнаружены значимые различия строгости критерия принятия решения между разными стилевыми группами, результаты по этому показателю далее не приводятся.

Табл. 2. Влияние фактора «сглаживание-заострение» на выполнение сенсорных задач

| Задача                | Показатели выполнения задачи | Группа «сглаживание» | Группа «заострение» | Значимость |
|-----------------------|------------------------------|----------------------|---------------------|------------|
| Околопороговая задача | A'                           | 0,890                | 0,903               | 0,496      |
|                       | BP                           | 0,809                | 0,826               | 0,754      |
|                       | СКО BP                       | 0,495                | 0,512               | 0,749      |
|                       | Conf                         | 0,869                | 0,854               | 0,540      |
| Пороговая задача      | A'                           | 0,776                | 0,823               | 0,044      |
|                       | BP                           | 0,865                | 0,845               | 0,721      |
|                       | СКО BP                       | 0,520                | 0,469               | 0,302      |
|                       | Conf                         | 0,830                | 0,815               | 0,593      |

Table 2. Influence of the "Leveling-Sharpening" factor on the performance of sensory tasks

| Task           | Task Performance | Leveling Group | Sharpening Group | Value |
|----------------|------------------|----------------|------------------|-------|
| Near-Threshold | A'               | 0.890          | 0.903            | 0.496 |
|                | RT               | 0.809          | 0.826            | 0.754 |
|                | RMSD RT          | 0.495          | 0.512            | 0.749 |
|                | Conf             | 0.869          | 0.854            | 0.540 |
| Threshold      | A'               | 0.776          | 0.823            | 0.044 |
|                | RT               | 0.865          | 0.845            | 0.721 |
|                | RMSD RT          | 0.520          | 0.469            | 0.302 |
|                | Conf             | 0.830          | 0.815            | 0.593 |

Табл. 3. Влияние фактора «гибкость-ригидность ПК» на выполнение сенсорных задач

| Задача                | Показатели выполнения задачи | Группа «гибкость ПК» | Группа «ригидность ПК» | Значимость |
|-----------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|------------|
| Околопороговая задача | A'                           | 0,905                | 0,887                  | 0,356      |
|                       | BP                           | 0,846                | 0,789                  | 0,303      |
|                       | СКО BP                       | 0,495                | 0,511                  | 0,762      |
|                       | Conf                         | 0,840                | 0,883                  | 0,081      |
| Пороговая задача      | A'                           | 0,797                | 0,800                  | 0,901      |
|                       | BP                           | 0,915                | 0,798                  | 0,042      |
|                       | СКО BP                       | 0,519                | 0,473                  | 0,354      |
|                       | Conf                         | 0,796                | 0,848                  | 0,071      |

Table 3. Influence of the "Flexibility-Rigidity of Cognitive Control" factor on the performance of sensory tasks

| Task           | Task Performance | Flexibility Group | Rigidity group | Value |
|----------------|------------------|-------------------|----------------|-------|
| Near-Threshold | A'               | 0.905             | 0.887          | 0.356 |
|                | RT               | 0.846             | 0.789          | 0.303 |
|                | RMSD RT          | 0.495             | 0.511          | 0.762 |
|                | Conf             | 0.840             | 0.883          | 0.081 |
| Threshold      | A'               | 0.797             | 0.800          | 0.901 |
|                | RT               | 0.915             | 0.798          | 0.042 |
|                | RMSD RT          | 0.519             | 0.473          | 0.354 |
|                | Conf             | 0.796             | 0.848          | 0.071 |

Обнаружено, что лица из группы «усиление» решали пороговую задачу различения более эффективно, нежели испытуемые из группы «ослабление» (разница

в средних показателях составила около 8% – табл. 1). При решении околопороговой задачи по данному показателю значимые различия не обнаружены.

Кроме того, на уровне статистической тенденции установлено, что при решении околопороговой задачи испытуемые из группы «усиление» демонстрируют более высокую уверенность в своих ответах, нежели лица с выраженностью противоположного стилевого полюса  $F(1, 89)=3,327$ ; ( $p=0,072$ ).

### Сглаживание-заострение

Данные статистического анализа обнаружили значимые различия между наблюдателями из указанных стилевых групп в величине показателя сенсорной чувствительности при выполнении пороговой задачи –  $F(1, 89)=4,170$ ; ( $p=0,044$ ). Средний индекс сенсорной чувствительности группы «заострение» на 6% превышал последний у группы «сглаживание» (табл. 2).

### Гибкость-ригидность ПК

Межгрупповое сравнение средних значений BP в пороговой задаче выявило, что у более ригидных испытуемых BP на 117 мс меньше, чем у более гибких –  $F(1, 89)= 4,257$ ; ( $p=0,042$ ). Как видно из табл. 3, полученный эффект означает, что «гибкие» испытуемые тратят больше времени на ответ, чем «ригидные».

На уровне статистической тенденции обнаружен эффект влияния указанного фактора на индекс уверенности в решении обеих задач –  $F(1, 89)=3,109$ ;  $p=0,081$  для околопороговой задачи,  $F(1,89)=3,338$ ; ( $p=0,071$ ) – для пороговой задачи. «Ригидные» испытуемые оказались более уверенными в своих сенсорных впечатлениях, нежели «гибкие» (см. табл. 3).

### Диапазон эквивалентности

Был установлен статистически достоверный эффект влияния этого фактора на показатель уверенности в ответах при выполнении как околопороговой, так и пороговой задач. Как видно из табл. 4, в группе «узкий ДЭ» средний индекс уверенности был выше, чем в группе «широкий ДЭ» –  $F(1, 89)=4,224$ ; ( $p=0,043$ ) для околопороговой задачи,  $F(1, 89)=5,847$ ; ( $p=0,018$ ) – для пороговой задачи.

### Фокусирующий-сканирующий контроль

Между группами «ФК» и «СК» установлены статистически достоверные различия в показателе среднего про-

цента уверенности в пороговой задаче –  $F(1,89)=5,511$ ; ( $p=0,021$ ): «фокусирующиеся» были на 8% более уверены в ответах, нежели «сканирующие» (см. табл. 5).

#### Эффекты совместного влияния когнитивных стилей

Мы проанализировали также эффекты совокупного влияния КС на показатели решения каждой задачи по различению громкостей. Опишем значимые и квази-значимые эффекты межфакторных взаимодействий.

*Усиление-ослабление × сглаживание-заострение*

*Сенсорная чувствительность.* Статистический анализ выявил достоверные эффекты совместного влияния этих факторов на индексы сенсорной чувствительности как в околопороговой –  $F(1, 86)=4,064$ ; ( $p=0,047$ ), см. рис. 1, так и в пороговой задаче –  $F(1, 86)=4,257$ ; ( $p=0,042$ ), см. рис. 2. Сравнение данных четырех групп испытуемых показало, что при выполнении задач обеих уровней сложности наибольшей сенсорной чувствительностью по сравнению с другими обладают наблюдатели с тенденцией к «усилению» в сочетании с выраженностью «сглаживания». Наименьшим же преимуществом обладали испытуемые с таким сочетанием стилевых полюсов, как «ослабление» и «сглаживание» (рис. 1, 2).

Полученные эффекты иллюстрируются также парными сравнениями всех стилевых сочетаний между собой. В обеих задачах между группами с наибольшим и наименьшим преимуществом установлены статистически достоверные различия в величине индекса сенсорной чувствительности (табл. 6, 7). Особенностью сложной задачи оказалось то, что при ее выполнении испытуемые двух групп с выраженностью «усиления» показали почти одинаковую сенсорную чувствительность вне зависимости от их принадлежности к группам «заострения» или «сглаживания», что подтверждается оценкой значимости различий между ними (табл. 7).

**BP** и его стабильность в ходе опыта. На уровне статистической тенденции установлен эффект совместного влияния указанных факторов на показатели скорости и стабильности моторных реак-

Табл. 4. Влияние фактора «ДЭ» на выполнение сенсорных задач

| Задача                | Показатели выполнения задачи | Группа «узкий ДЭ» | Группа «широкий ДЭ» | Значимость |
|-----------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|------------|
| Околопороговая задача | A'                           | 0,898             | 0,892               | 0,771      |
|                       | BP                           | 0,815             | 0,821               | 0,912      |
|                       | СКО BP                       | 0,515             | 0,480               | 0,603      |
|                       | Conf                         | 0,882             | 0,830               | 0,043      |
| Пороговая задача      | A'                           | 0,805             | 0,788               | 0,501      |
|                       | BP                           | 0,846             | 0,870               | 0,699      |
|                       | СКО BP                       | 0,486             | 0,509               | 0,653      |
|                       | Conf                         | 0,850             | 0,780               | 0,018      |

Table 4. The influence of the "Equivalence Range" factor on the performance of sensory tasks

| Task           | Task Performance | Wide Equivalence Range Group | Narrow Equivalence Range Group | Value |
|----------------|------------------|------------------------------|--------------------------------|-------|
| Near-Threshold | A'               | 0.898                        | 0.892                          | 0.771 |
|                | RT               | 0.815                        | 0.821                          | 0.912 |
|                | RMSD RT          | 0.515                        | 0.480                          | 0.603 |
|                | Conf             | 0.882                        | 0.830                          | 0.043 |
| Threshold      | A'               | 0.805                        | 0.788                          | 0.501 |
|                | RT               | 0.846                        | 0.870                          | 0.699 |
|                | RMSD RT          | 0.486                        | 0.509                          | 0.653 |
|                | Conf             | 0.850                        | 0.780                          | 0.018 |

Табл. 5. Влияние фактора «ФСК» на выполнение сенсорных задач

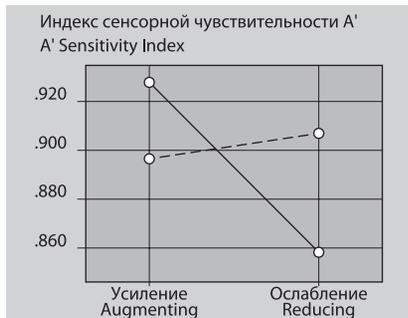
| Задача                | Показатели выполнения задачи | Группа «ФК» | Группа «СК» | Значимость |
|-----------------------|------------------------------|-------------|-------------|------------|
| Околопороговая задача | A'                           | 0,893       | 0,899       | 0,744      |
|                       | BP                           | 0,805       | 0,829       | 0,666      |
|                       | СКО BP                       | 0,519       | 0,488       | 0,550      |
|                       | Conf                         | 0,880       | 0,844       | 0,149      |
| Пороговая задача      | A'                           | 0,802       | 0,795       | 0,758      |
|                       | BP                           | 0,854       | 0,857       | 0,964      |
|                       | СКО BP                       | 0,518       | 0,473       | 0,367      |
|                       | Conf                         | 0,856       | 0,790       | 0,021      |

Table 5. The influence of the "Focusing-Scanning" factor on the performance of sensory tasks

| Task           | Task Performance | Focusing Group | Scanning Group | Value |
|----------------|------------------|----------------|----------------|-------|
| Near-Threshold | A'               | 0.893          | 0.899          | 0.744 |
|                | RT               | 0.805          | 0.829          | 0.666 |
|                | RMSD RT          | 0.519          | 0.488          | 0.550 |
|                | Conf             | 0.880          | 0.844          | 0.149 |
| Threshold      | A'               | 0.802          | 0.795          | 0.758 |
|                | RT               | 0.854          | 0.857          | 0.964 |
|                | RMSD RT          | 0.518          | 0.473          | 0.367 |
|                | Conf             | 0.856          | 0.790          | 0.021 |

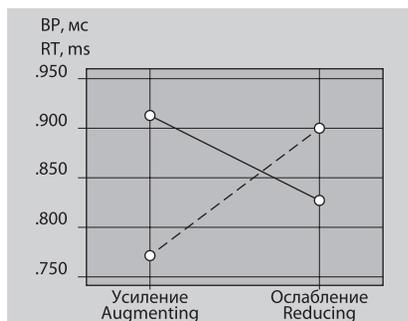
ций только при решении пороговой задачи –  $F(1, 86)=3,298$ ; ( $p=0,073$ ) для BP,  $F(1, 86)=3,067$ ; ( $p=0,083$ ) – для СКО BP. Рисунки 3 и 4 иллюстрируют установ-

ленные зависимости: явное преимущество в скорости и стабильности моторных реакций, по сравнению с тремя другими группами, имеют наблюдатели с сочета-



**Рис. 1.** Эффект совместного влияния КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение» на индекс сенсорной чувствительности A' в более простой задаче. Сплошной линией обозначена группа «сглаживание», пунктирной – «заострение».

**Fig 1.** Joint effect of the «Augmenting-Reducing» and «Leveling-Sharpening» cognitive style on A' sensitivity index in a simpler task. The solid line indicates «Leveling» group, the dotted line indicates «Sharpening» group.

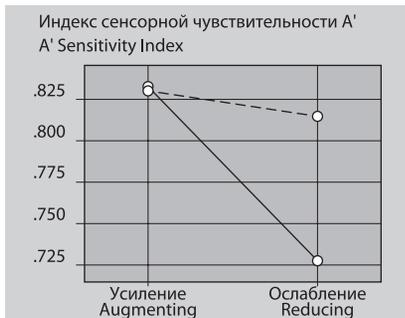


**Рис. 3.** Эффект совместного влияния КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение» на ВР в более сложной задаче. Сплошной линией обозначена группа «сглаживание», пунктирной – «заострение».

**Fig 3.** Joint effect of the «Augmenting-Reducing» and «Leveling-Sharpening» on RT in a more complex task. The solid line indicates «Leveling» group, the dotted line indicates «Sharpening» group.

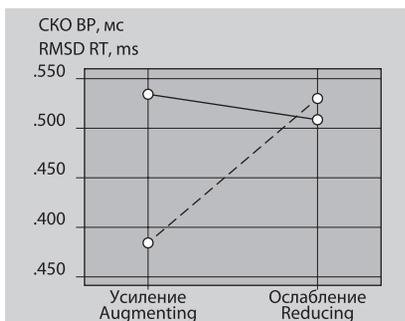
нием таких стилевых полюсов, как «усиление» и «заострение». Эта группа значительно отличается по показателю СКО ВР от трех других, различия между которыми, в свою очередь, не являются статистически достоверными (табл. 9). Для величины ВР получен похожий результат: на квази-значимом уровне группа «усиление-заострение» отличается от группы «усиление-сглаживание» (табл. 8).

*Гибкость-ригидность ПК × ДЭ.* На уровне статистической тенденции был выявлен эффект совместного влияния



**Рис. 2.** Эффект совместного влияния КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение» на индекс сенсорной чувствительности A' в более сложной задаче. Сплошной линией обозначена группа «сглаживание», пунктирной – «заострение».

**Fig 2.** Joint effect of the «Augmenting-Reducing» and «Leveling-Sharpening» cognitive style on the A' sensitivity index in a complex task. The solid line indicates the «Leveling» group, the dotted line indicates «Sharpening» group.



**Рис. 4.** Эффект совместного влияния КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение» на СКО ВР в более сложной задаче. Сплошной линией обозначена группа «сглаживание», пунктирной – «заострение».

**Fig 4.** Joint effect of the «Augmenting-Reducing» and «Leveling-Sharpening» on RMSD RT in a more complex task. The solid line indicates «Leveling» group, the dotted line indicates «Sharpening» group.

указанных факторов на индекс уверенности в пороговой задаче ( $F(1, 86)=3,867$ ;  $p=0,052$ ). Этот эффект выразился в явном преимуществе одной группы испытуемых по сравнению с тремя остальными – наибольшая уверенность в ответах проявилась у испытуемых с сочетанием «ригидности ПК» и «узкого ДЭ» (рис. 5). Парные сравнения средних значений всех четырех групп обнаруживают значимые различия в показателе субъективной уверенности между группой «ригидность-узость ДЭ» и тремя остальными,

которые, в свою очередь, достоверно не отличаются друг от друга (табл. 10).

Аналогичный эффект в околороговой задаче не обнаружен.

## Обсуждение результатов

### Усиление-ослабление

Мы предполагали, что данный КС, будучи напрямую связан с регуляцией воспринимаемой интенсивности предъявляемых стимулов (Davis et al., 1983; Larsen, Zarate, 1991), закономерно окажет влияние на показатель сенсорной чувствительности. Действительно, мы установили значимые различия в величине сенсорной чувствительности между испытуемыми из групп «усиление» и «ослабление». Особо подчеркнем, что полученные различия были установлены лишь для сложной, пороговой задачи различия, в которой различия по громкости между стимулами в паре испытуемым очень трудно установить. На наш взгляд, более высокую сенсорную чувствительность испытуемых из группы «усиление» при решении этой задачи можно объяснить тем, что в условиях маленькой межстимульной разницы стратегия ее субъективного завышения оказывается более успешной, чем противоположная стратегия, свойственная испытуемым из группы «ослабление». У последней группы мы наблюдаем занижение воспринимаемой интенсивности различий, когда различия и без того крайне малы, что, на наш взгляд, закономерно приводит к снижению эффективности сенсорного исполнения.

В рамках логики модели Л. Терстоуна или психофизической теории обнаружения сигнала (Проблемы и методы психофизики, 1974), гипотетическое распределение сенсорных эффектов межстимульных различий в группе «усиление» сдвинуто вправо относительно группы «ослабление».

Можно предположить, что в более простой – околороговой задаче обе стратегии оказываются одинаково продуктивными, тогда как специфические условия пороговой задачи вскрывают проявление индивидуальных различий в эффективности сенсорного исполнения. По-видимому, выполнение сложной

задачи «провоцирует» привлечение дополнительных ресурсов у испытуемых из группы «усиление», обусловленных их когнитивно-стилевыми особенностями. Это согласуется с идеей о том, что одинаковая итоговая эффективность разных групп КС может быть достигнута разными способами и связана с разными ресурсными затратами (Скотникова, 2008; Чекалина, Гусев, 2011).

*Сглаживание-заострение.*

На наш взгляд, причина, по которой лица из группы «заострение» показали более высокую сенсорную чувствительность при решении пороговой задачи, состоит в особенностях восприятия и запоминания поступающей информации, характерных для данного стилевого полюса. Так, указанный полюс связан с большей чувствительностью к различиям и более детализированным запоминанием (Gardner, Long, 1962a; Gardner et al., 1959; Santostefano, 1971), что в контексте решения сенсорных задач означает формирование более точных и дифференцированных сенсорных эталонов предъявляемых стимулов (Запорожец и др., 1967). По-видимому, это позволяет испытуемым из группы «заострение» более эффективно различать предъявляемые пары звуковых стимулов по громкости. Однако, как уже отмечалось для КС «усиление-ослабление», условия более простой задачи не требуют построения столь детализированных сенсорных эталонов, что и обуславливает одинаковую продуктивность испытуемых из обеих стилевых групп.

Подчеркнем, что при решении задач по обнаружению зрительного паттерна испытуемые из группы «заострение» продемонстрировали преимущество не только в точности, но и в скорости выполнения задач обеих уровней сложности (Волкова, Гусев, 2018). Мы полагаем, что этот факт показывает, что тип задачи, как важнейший ситуационный фактор, предполагающий комплекс определенных условий выполнения сенсорного действия, обуславливает специфику того функционального органа, который формируется для ее решения (Гусев, 2013).

*Гибкость-ригидность*

III. В отношении межгрупповых различий в скорости моторных реакций, как динамического аспекта различения сен-

**Табл. 6.** Оценка статистической достоверности различий по показателю A' в околопороговой задаче между группами испытуемых с различными сочетаниями КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение»

|                         |                          | Средняя<br>разность | Значимость |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|------------|
| Усиление × сглаживание  | Усиление × заострение    | 0,030               | 0,293      |
|                         | Ослабление × сглаживание | 0,069               | 0,009      |
|                         | Ослабление × сглаживание | 0,020               | 0,440      |
| Усиление × заострение   | Ослабление × сглаживание | 0,039               | 0,159      |
| Ослабление × заострение | Усиление × заострение    | 0,010               | 0,724      |
|                         | Ослабление × сглаживание | 0,048               | 0,053      |

**Table 6.** Assessment of the A' sensitivity index in the near-threshold task between the groups with different "Augmenting-Reducing" and "Leveling-Sharpning" cognitive style scales

|                        |                        | MD    | Value |
|------------------------|------------------------|-------|-------|
| Augmenting × Leveling  | Augmenting × Sharpning | 0.030 | 0.293 |
|                        | Reducing × Leveling    | 0.069 | 0.009 |
|                        | Reducing × Sharpning   | 0.020 | 0.440 |
| Augmenting × Sharpning | Reducing × Leveling    | 0.039 | 0.159 |
| Reducing × Sharpning   | Augmenting × Sharpning | 0.010 | 0.724 |
|                        | Reducing × Leveling    | 0.048 | 0.053 |

**Табл. 7.** Оценка статистической достоверности различий по показателю A' в пороговой задаче между группами испытуемых с различными сочетаниями КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение»

|                          |                         | Средняя<br>разность | Значимость |
|--------------------------|-------------------------|---------------------|------------|
| Усиление × заострение    | Усиление × заострение   | -0,003              | 0,933      |
| Ослабление × сглаживание | Усиление × заострение   | -0,107              | 0,000      |
|                          | Усиление × заострение   | -0,104              | 0,001      |
|                          | Ослабление × заострение | -0,089              | 0,002      |
| Ослабление × заострение  | Усиление × заострение   | -0,018              | 0,543      |
|                          | Усиление × заострение   | -0,016              | 0,620      |

**Table 7.** Assessment of the A' sensitivity index in the threshold task between the groups with different "Augmenting-Reducing" and "Leveling-Sharpning" cognitive style scales

|                        |                        | MD     | Value |
|------------------------|------------------------|--------|-------|
| Augmenting × Sharpning | Augmenting × Leveling  | -0.003 | 0.933 |
| Reducing × Leveling    | Augmenting × Leveling  | -0.107 | 0.000 |
|                        | Augmenting × Sharpning | -0.104 | 0.001 |
|                        | Reducing × Sharpning   | -0.089 | 0.002 |
| Reducing × Sharpning   | Augmenting × Leveling  | -0.018 | 0.543 |
|                        | Augmenting × Sharpning | -0.016 | 0.620 |

сорных сигналов, преимущество получили более «ригидные» испытуемые. На наш взгляд, полученные различия обусловлены разницей в глубине уровня обработки перцептивной информации – более «ригидные» испытуемые тратят меньше времени на ответ, поскольку менее глубоко анализируют сенсорные данные, чем «гибкие».

В литературе представлено множество данных о более высокой скорости «ригидных»: они быстрее выполняют

теппинг-тест (Холодная, 2004), склонны реагировать по импульсивному типу и не стремятся к достижению как можно более полной информированности перед принятием решений (Корнилова и др., 1986). Кроме того, для психофизических задач показано, что «ригидные», хотя и выполняют задачу менее точно, обладают преимуществом в скорости моторных реакций (Скотникова, 2008; Чекалина, Гусев, 2011 и др.).

**Табл. 8.** Оценка статистической достоверности различий по показателю ВР между группами испытуемых с различными сочетаниями КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение»

|                          |                          | Средняя<br>разность | Значимость |
|--------------------------|--------------------------|---------------------|------------|
| Усиление × сглаживание   | Усиление × заострение    | 0,141               | 0,099      |
|                          | Ослабление × сглаживание | 0,083               | 0,288      |
|                          | Ослабление × заострение  | 0,013               | 0,867      |
| Ослабление × сглаживание | Усиление × заострение    | 0,058               | 0,478      |
| Ослабление × заострение  | Усиление × заострение    | 0,128               | 0,121      |
|                          | Ослабление × сглаживание | 0,070               | 0,349      |

**Table 8.** Assessment of the RT index in the near-threshold task between the groups with different "Augmenting-Reducing" and "Leveling-Sharpning" cognitive style scales

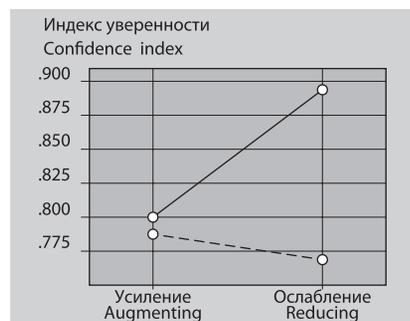
|                       |                        | MD    | Value |
|-----------------------|------------------------|-------|-------|
| Augmenting × Leveling | Augmenting × Sharpning | 0.141 | 0.099 |
|                       | Reducing × Leveling    | 0.083 | 0.288 |
|                       | Reducing × Sharpning   | 0.013 | 0.867 |
| Reducing × Leveling   | Augmenting × Sharpning | 0.058 | 0.478 |
| Reducing × Sharpning  | Augmenting × Sharpning | 0.128 | 0.121 |
|                       | Reducing × Leveling    | 0.070 | 0.349 |

**Табл. 9.** Оценка статистической достоверности различий по показателю СКО ВР между группами испытуемых с различными сочетаниями КС «усиление-ослабление» и «сглаживание-заострение»

|                          |                          | Средняя<br>разность | Значимость |
|--------------------------|--------------------------|---------------------|------------|
| Усиление × заострение    | Усиление × заострение    | -0,151              | 0,038      |
|                          | Ослабление × сглаживание | -0,127              | 0,068      |
|                          | Ослабление × заострение  | -0,148              | 0,034      |
| Ослабление × сглаживание | Усиление × заострение    | -0,025              | 0,710      |
|                          | Усиление × заострение    | -0,0217             | 0,733      |
| Ослабление × заострение  | Ослабление × заострение  | -0,003              | 0,964      |

**Table 9.** Assessment of the RMSD RT index between the groups with different "Augmenting-Reducing" and "Leveling-Sharpning" cognitive style scales

|                        |                       | MD      | Value |
|------------------------|-----------------------|---------|-------|
| Augmenting × Sharpning | Augmenting × Leveling | -0.151  | 0.038 |
|                        | Reducing × Leveling   | -0.127  | 0.068 |
|                        | Reducing × Sharpning  | -0.148  | 0.034 |
| Reducing × Leveling    | Augmenting × Leveling | -0.025  | 0.710 |
|                        | Reducing × Sharpning  | -0.0217 | 0.733 |
| Reducing × Sharpning   | Augmenting × Leveling | -0.003  | 0.964 |

**Рис. 5.** Эффект совместного влияния КС «гибкость-ригидность ПК» и «ДЭ» на индекс уверенности Conf в более сложной задаче. Сплошной линией обозначена группа «узкий ДЭ», пунктирной – «широкий ДЭ».

**Fig 5.** Joint effect of the «Flexibility-Rigidity» and «Equivalence Range» on Conf index in a more complex task. The solid line indicates «Narrow Equivalence Range» group, the dotted line indicates «Wide Equivalence Range» group.

Указанные ранее особенности «ригидных» могут объяснить также их более высокую уверенность в ответах, по сравнению с «гибкими», – менее глубокий уровень переработки информации обуславливает и более низкий порог оценки своих ответов как уверенных. Хотя, следует отметить, что в исследовании Е.В. Головиной не были обнаружены различия по этому показателю для «гибкости-ригидности ПК» (Головина, 2007).

Обратим внимание на то, что при решении модифицированной нами задачи по обнаружению зрительного паттерна «гибкие» испытуемые продемонстрировали более высокую сенсорную чувствительность, по сравнению с «ригидными». Тогда как в настоящем исследовании испытуемые из обеих стилевых групп показали одинаковую точность. Кратко отметим, что разный вклад КС в решение задач по обнаружению и различению сенсорных сигналов мы объясняем спецификой их условий и требований, в частности, наличием или отсутствием необходимости подавления импульсивных ответов (Волкова, Гусев, 2018).

*ДЭ.*

Испытуемые с более узким ДЭ продемонстрировали более высокую уверенность, что согласуется с результатами, полученными в исследованиях Е.В. Головиной (Головина, 2007). Мы полагаем, что стратегия акцентирования внимания на различиях между стимулами и более дифференцированная категоризация полученных сенсорных впечатлений испытуемыми из группы «узкий ДЭ» (Колга, 1976; Gardner et al., 1959) обуславливает и их большую уверенность в правильности данных ответов.

*ФСК.*

«Фокусирующиеся» оказались более уверенными в своих сенсорных впечатлениях при решении пороговой задачи. На наш взгляд, это можно объяснить особенностями распределения внимания, свойственными полюсам данного КС. «Фокусирующиеся» склонны направлять внимание на яркие, хотя и не всегда релевантные выполняемой задаче признаки стимуляции, которые вызывают более сильные сенсорные впечатления и соответствующую уверенность в них (Gardner, Long, 1962b; Холодная, 2004). Можно предположить, что их повышенная субъективная уверенность связана

с большей направленностью на выполнение инструкции, предполагающей максимальную концентрацию (фокусировку) лишь на одном сенсорном признаке, а не на сканировании всей звуковой сцены (в нашем случае практически одномерной). Наше предположение требует дальнейшей проверки, поскольку эмпирических данных о роли этого КС в регуляции познавательных процессов крайне мало. В будущем исследовании мы планируем варьировать тип сенсорной задачи для контроля степени включения ресурсов внимания в операциональный состав перцептивного действия. По-видимому, целесообразно варьировать число сенсорных признаков целевого стимула, использовать задачи, которые требуют включения стратегий развернутого зрительного поиска, т.е. сравнить показатели сенсорного исполнения «фокусирующихся» и «сканирующих» при решении задач с одномерными и многомерными стимулами.

## Заключение

Эффективность выполнения задачи по различению громкости сенсорных сигналов обусловлена, с одной стороны, ее условиями как ситуационными факторами, с другой стороны – когнитивно-стилевыми особенностями решающего ее субъекта как индивидуально-психологическими факторами.

Полученные результаты дают дополнительное свидетельство в пользу продуктивности обращения к понятию функционального органа или воспринимающей функциональной системы (Леонтьев, 2005; Ухтомский, 1978) как особого средства решения человеком сенсорной задачи. При выполнении такой задачи выстраивается особая операцио-

**Табл. 10.** Оценка статистической достоверности различий по показателю Conf между группами испытуемых с различными сочетаниями КС «гибкость-ригидность ПК» и «ДЭ»

|                       |                         | Средняя разность | Значимость |
|-----------------------|-------------------------|------------------|------------|
| Гибкость × узкий ДЭ   | Гибкость × широкий ДЭ   | 0,012            | 0,752      |
|                       | Ригидность × широкий ДЭ | 0,030            | 0,444      |
| Гибкость × широкий ДЭ | Ригидность × широкий ДЭ | 0,018            | 0,675      |
| Ригидность × узкий ДЭ | Гибкость × узкий ДЭ     | 0,092            | 0,007      |
|                       | Гибкость × широкий ДЭ   | 0,104            | 0,006      |
|                       | Ригидность × широкий ДЭ | 0,122            | 0,002      |

**Table 10.** Assessment of the Conf index between the groups with different "Flexibility-Rigidity" and "Equivalence Range" cognitive style scales.

|  |  | MD    | Value |
|--|--|-------|-------|
| Flexibility × Narrow Equivalence Range | Flexibility × Wide Equivalence Range   | 0.012 | 0.752 |
|  | Rigidity × Wide Equivalence Range      | 0.030 | 0.444 |
| Flexibility × Wide Equivalence Range   | Rigidity × Wide Equivalence Range      | 0.018 | 0.675 |
| Rigidity × Narrow Equivalence Range    | Flexibility × Narrow Equivalence Range | 0.092 | 0.007 |
|  | Flexibility × Wide Equivalence Range   | 0.104 | 0.006 |
|  | Rigidity × Wide Equivalence Range      | 0.122 | 0.002 |

нальная конструкция, соответствующая актуальным условиям и индивидуально-психологическим особенностям субъекта, которые выступают в качестве психологических ресурсов и средств, позволяющих справиться с ситуацией высокой перцептивной неопределенности (Гусев, 2013).

При несомненной значимости анализа сенсорных задач в дифференциально-психологическом контексте подчеркнем также роль ситуационных факторов как опосредующих влияние переменных субъекта на показатели сенсорного исполнения. Это представляется важным и в контексте проблемы «ценностной нагруженности» стилевых полюсов КС, согласно которой любой стилевой полюс не может оцениваться как связанный с большей или меньшей продуктивностью деятельности в целом, а может лишь соответствовать, или не соответствовать условиям актуальной ситуации (Zhang et

al., 2012). Сопоставляя результаты решения задач разных типов и уровней сложности, мы постарались показать преимущества каждого из стилевых полюсов при их выполнении.

## Благодарности

Авторы благодарят А.Е. Кремлева за подготовку программного обеспечения и постоянное внимание к нашей работе.

## Финансирование

Работа выполнена в рамках приоритетного направления научных исследований факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова «Культурно-историческая психология развития психики, сознания и личности» (115102840017). Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01051А.

## Литература:

- Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – Москва : Смысл, 2002.
- Бардин К.В., Индлин Ю.А. Начала субъектной психофизики. – Москва : ИП РАН, 1993.
- Волкова Н.Н., Гусев А.Н. Как когнитивные стили влияют на точность и скорость обнаружения зрительного сигнала? // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. (в печати).
- Головина Е.В. Когнитивно-стилевой портрет человека, уверенного в сенсорных впечатлениях // Психофизика сегодня / под ред. В.Н. Носуленко, И.Г. Скотниковой. – Москва : ИП РАН, 2007. – С. 254–261.
- Гусев А.Н. Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та; УМК «Психология», 2004.
- Гусев А.Н. От психофизики чистых ощущений к психофизике сенсорных задач: системно-деятельностный подход в психофизике // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 143–156.

- Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. – Москва : Просвещение, 1967.
- Зинченко Ю.П., Филатов М.А., Колосова А.И., Макеева С.В. Сравнительный стохастический и хаотический анализ параметров внимания учащихся в аспекте их работоспособности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – С. 21–33.
- Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : дисс. ... канд. психол. наук. – Ленинград : ЛГУ, 1976.
- Корнилова Т.В., Скотникова И.Г., Чудина Т.В., Шуранова О.И. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. – Таллинн, 1986. – С. 99–103.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Смысл; Академия, 2005.
- Проблемы и методы психофизики / под ред. А.Г. Асмолова, М.Б. Михалевской. – Москва : Изд-во Московского Университета, 1974.
- Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики. – Москва : ИП РАН, 2008.
- Соколова Е.Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность/интегрированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств // Дифференциально-интеграционная теория развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – Москва : Языки славянских культур, 2011. – С. 415–434.
- Ухтомский А.А. Избранные труды. – Москва : Наука, 1978.
- Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Санкт-Петербург : Питер, 2004.
- Чекалина А.И., Гусев А.Н. Когнитивно-стилевые особенности решения сенсорных задач. Системно-деятельностный подход к анализу процессов различения и обнаружения. – LAP Lambert Academic Publishing Saarbrücken, 2011.
- Cools, E., & Rayner, S. (2011) Researching style: More of the same or moving forward? *Style Differences in Cognition, Learning, and Management: theory, research and practice*. (eds.) S. Rayner, & E. Cools. New York, NY: Routledge, 295–306.
- Davis, C., Cowles, M. & Kohn, P. (1983) Strength of the nervous system and augmenting-reducing: Paradox lost. *Personality and Individual Differences*, 5, 491–498. 1 doi: 0.1016/0191-8869(83)90079-X
- Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton, H.B., & Spence, D.P. (1959) Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues*. Monograph 4. V.1. N.Y.
- Gardner, R.W., & Long R.J. Cognitive controls of attention and inhibition: A study of individual consistencies. *British Journal of Psychology*. 1962a, 53, 381–388. doi: 10.1111/j.2044-8295.1962.tb00843.x
- Gardner, R. W., & Long, R.J. (1962b) Control, defense and centration effect: A study of scanning behavior. *British journal of Psychology*, 53(2), 129–140. doi: 10.1111/j.2044-8295.1962.tb00819.x
- Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, S.M. (2014) Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business, and management. *Psychological Science In The Public Interest*, 15(1), 3–33. doi: 10.1177/1529100614525555
- Larsen, R.J., & Zarate, M.A. (1991) Extending reducer/augmenter theory into the emotion domain: The role of affect in regulating stimulation level. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 713–723. doi: 10.1016/0191-8869(91)90227-3
- Moskvina, V., & Kozhevnikov, M. (2011) Determining cognitive style: Historical perspective and directions for future research. *Style differences in cognition, learning, and management: Theory, research, and practice*. (eds.) S. Rayner, & E. Cools. New York, NY: Taylor & Francis Group, 19–31.
- Nosal, C.S. (2009) The structure and regulative function of the cognitive styles: a new theory. *Polish Psychological Bulletin*, 40, 122–126.
- Parasuraman, R., Warm, J.S., & Dember, W.N. (1987) Vigilance: Taxonomy and utility. *Ergonomics and human factors: Recent research*. (Eds.) L.S. Mark, J.S. Warm, & R.L. Huston. N.Y.: Springer-Verlag, 11–32. doi:10.1007/978-1-4612-4756-2\_2
- Santostefano, S. (1971) Leveling-sharpening house test: a procedure for assessing the cognitive principle of leveling-sharpening. Boston: S. Santostefano.
- Sternberg, R. J. (2011) Epilogue: Another mysterious affair at styles. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. (eds.) R. J. Sternberg, & L. F. Zhang. New York: Routledge, 249–252.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko E. L. (1997) Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*. V. 52(7), 700–712. doi:10.1037/0003-066X.52.7.700
- Stroop, J. R. (1935) Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 18(6), 643–662. doi: 10.1037/h0054651
- Velichkovsky B.M., Krotkova O.A., Sharaev M.G., Ushakov V.L. (2017). In search of the “I”: Neuropsychology of lateralized thinking meets Dynamic Causal Modeling. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(3), 7–27. doi: 10.11621/pir.2017.0301
- Zhang, L.F., Sternberg, R.J., & Rayner, S. (2012) Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. Handbook of intellectual styles: *Preferences in cognition, learning, and thinking*. (eds.) L.F. Zhang, R.J. Sternberg, & S. Rayner. N.Y.: Springer Publishing Company, 1–20.

## References

- Asmolov, A.G. (2002) On the other side of consciousness. Methodological problems of non-classical psychology. Moscow, Smysl.
- Asmolov, A.G., & Mikhalevskaia M.B. (eds.) (1974) Issues and methods of psychophysics. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Bardin, K.V., & Indlin, Yu.A. (1993) The principles of subjective psychophysics. Moscow, IP RAN.
- Chekalina, A.I., & Gusev, A.N. (2011) Using cognitive styles to solve sensory tasks. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Cools, E., & Rayner, S. (2011) Researching style: More of the same or moving forward? *Style Differences in Cognition, Learning, and Management: theory, research and practice*. (eds.) S. Rayner, & E. Cools. New York, NY: Routledge, 295–306.
- Davis, C., Cowles, M. & Kohn, P. (1983) Strength of the nervous system and augmenting-reducing: Paradox lost. *Personality and Individual Differences*, 5, 491–498. 1 doi: 0.1016/0191-8869(83)90079-X
- Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton, H.B., & Spence, D.P. (1959) Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues*. Monograph 4. V.1. N.Y.
- Gardner, R.W., & Long R.J. Cognitive controls of attention and inhibition: A study of individual consistencies. *British Journal of Psychology*. 1962a, 53,

381–388. doi: 10.1111/j.2044-8295.1962.tb00843.x

Gardner, R. W., & Long, R.J. (1962b) Control, defense and centration effect: A study of scanning behavior. *British journal of Psychology*, 53(2), 129–140. doi: 10.1111/j.2044-8295.1962.tb00819.x

Golovina, E.V. (2007) Portrait of a person confident in his sensory impressions in terms of his cognitive styles. [*Psihofizika segodnya*]. V.N. Nosulenko, & I.G. Skotnikova (eds.). Moscow, IP RAN, 254–261.

Gusev, A.N. (2004) The psychophysics of sensory tasks: system-activity analysis of human's behavior under uncertainty. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta; UMK «Psikhologiya».

Gusev, A.N. (2013) From psychophysics of pure sensations to psychophysics of sensory tasks: system-activity approach in psychophysics. [*Voprosy psikhologii*], 3, 143–156.

Kolga, V.A. (1976) Differential psychological study of cognitive style and learning: Dr. of Psychology Thesis. Leningrad, LGU.

Kornilova, T.V., Skotnikova, I.G., Chudina, T.V., & Shuranova, O.I. (1986) Cognitive styles and decision making factors under uncertainty. [*Kognitivnye stili*]. Tallinn, 99–103.

Kholodnaya, M.A. (2004) Kognitivnye stili. Cognitive styles. On the nature of the individual mind. 2-nd ed. Saint-Petersburg, Piter.

Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, S.M. (2014) Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business, and management. *Psychological Science In The Public Interest*, 15(1), 3–33. doi: 10.1177/1529100614525555

Larsen, R.J., & Zaraté, M.A. (1991) Extending reducer/augmenter theory into the emotion domain: The role of affect in regulating stimulation level. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 713–723. doi: 10.1016/0191-8869(91)90227-3

Leontiev, A.N. (2005) Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Smysl, Akademiya.

Moskvina, V., & Kozhevnikov, M. (2011) Determining cognitive style: Historical perspective and directions for future research. *Style differences in cognition, learning, and management: Theory, research, and practice*. (eds.) S. Rayner, & E. Cools. New York, NY: Taylor & Francis Group, 19–31.

Nosal, C.S. (2009) The structure and regulative function of the cognitive styles: a new theory. *Polish Psychological Bulletin*, 40, 122–126.

Parasuraman, R., Warm, J.S., & Dember, W.N. (1987) Vigilance: Taxonomy and utility. *Ergonomics and human factors: Recent research*. (Eds.) L.S. Mark, J.S. Warm, & R.L. Huston. N.Y.: Springer-Verlag, 11–32. doi:10.1007/978-1-4612-4756-2\_2

Santostefano, S. (1971) Leveling-sharpening house test: a procedure for assessing the cognitive principle of leveling-sharpening. Boston: S. Santostefano.

Skotnikova, I.G. (2008) Issues of subjective psychophysics. Moscow, IP RAN.

Sokolova, E.T. (2011) Affective-cognitive differentiation/integration as a dispositional factor of personality and behaviour disorders. [*Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya*]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur, 415–434.

Sternberg, R. J. (2011) Epilogue: Another mysterious affair at styles. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. (eds.) R. J. Sternberg, & L. F. Zhang. New York: Routledge, 249–252.

Sternberg, R. J., & Grigorenko E. L. (1997) Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*. V. 52(7), 700–712. doi:10.1037/0003-066X.52.7.700

Stroop, J. R. (1935) Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 18(6), 643–662. doi: 10.1037/h0054651

Ukhtomskii, A.A. (1978) Selected Works. Moscow, Nauka.

Velichkovsky B.M., Krotkova O.A., Sharaev M.G., Ushakov V.L. (2017). In search of the “I”: Neuropsychology of lateralized thinking meets Dynamic Causal Modeling. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(3), 7–27. doi: 10.11621/pir.2017.0301

Volkova, N.N., & Gusev, A.N. (2018) How cognitive styles affect accuracy and speed of visual signal detection? [*Voprosy psikhologii*]. 1. In press.

Zaporozhets, A.V., Venger, L.A., Zinchenko, V.P., & Ruzskaya, A.G. (1967) Perception and action. Moscow, Prosveshchenie.

Zhang, L.F., Sternberg, R.J., & Rayner, S. (2012) Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. (eds.) L.F. Zhang, R.J. Sternberg, & S. Rayner. N.Y.: Springer Publishing Company, 1–20.

Zinchenko, Yu.P., Filatov, M.A., Kolosova, A.I., & Makeeva, S.V. (2017) Comparative stochastic and chaotic analysis of students' attention parameters of work capacity. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 4, 21–33.

# Особенности атрибуции ситуации успеха и неудачи у представителей разных религиозных конфессий (на примере православных и мусульман)

А.М. Рикель

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

М.А. Цой

МГУ имени М.В. Ломоносова, Ташкент, Узбекистан

Поступила 23 мая 2017/ Принята к публикации: 17 ноября 2017

## Peculiarities of attributing success and failure in representatives of different religious confessions (based on Muslims and Orthodox Christians case)

Aleksandr M. Rikel\*

Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia

Maria A. Tsoy

Lomonosov Moscow State University Tashkent, Uzbekistan

\* Corresponding author E-mail: a.m.rikel@gmail.com

Received May 23, 2017 / Accepted for publication: November 17, 2017

**Актуальность тематики статьи.** Успех социализации индивида, его личностного развития напрямую связаны с процессами построения им адекватной социальной картины мира, чему способствуют атрибутивные процессы.

**Цель.** Целью исследования стала эмпирическая проверка предположения о влиянии религии на выбор атрибуций у представителей двух вышеупомянутых религиозных конфессий. Были выдвинуты задачи по выявлению особенностей атрибутивных процессов у верующих православных и мусульман при решении задач с дифференцированным уровнем сложности в условиях группового обсуждения.

**Описание хода исследования.** Для участия в исследовании были сформированы две группы верующих православных и мусульман. Основную эмпирическую часть предваряло пилотажное исследование, целью которого было получение массива возможных вариантов атрибуций у сформированных групп мусульман и православных. По его итогам была создана анкета, отображающая мнения членов групп и дополненная нашими авторскими вариантами.

После ее апробации был проведен основной этап исследования, направленный на выявление особенностей атрибутивных процессов у верующих православных и мусульман при решении задач с дифференцированным уровнем сложности в условиях группового обсуждения.

**Результаты исследования.** Результаты исследования показали, что представители рассматриваемых конфессий сходны по использованию диспозиционных интерпретаций причин как успеха, так и неудачи, то есть, интернальность атрибутивных процессов не отличается у православных и мусульман. Кроме того были выявлены различия в атрибуции как группового успеха и неуспеха, так и личного успеха и неуспеха у представителей двух конфессий при решении задач разной степени сложности.

**Выводы.** Религиозный макрофактор в виде определенных традиционных паттернов поведения оказывается менее значимым, по сравнению с классическими атрибутивными процессами, являющимися результатами групподинамических процессов.

**Ключевые слова:** атрибуции успеха, атрибуции неудачи, мусульмане, православные, успешность деятельности, групповая дискуссия, психология религии.

**Background.** The successful socialization and personal development of the individual are directly related to the processes of creating an adequate social picture of the world, which is promoted by attributive processes.

**The Objective of the research** was an empirical test of the religious impact on the choice of attribution in the representatives of the Muslims and Orthodox Christians. The tasks of identifying the peculiarities of attributive processes in Orthodox Christians and Muslims in solving problems with a different level of complexity in a group are discussed.

**Progress Report.** Two groups of Orthodox Christians and Muslims were invited to participate in the research. The main empirical part was preceded by the pilot research, whose aim was to obtain an array of possible options of attribution in the groups of Muslims and Orthodox Christians. Based on the results of the pilot research a questionnaire was created, it reflects the opinions of the group members and is supplemented by the author's versions.

After the approbation stage, the main stage of the research was carried out that is aimed at revealing the peculiarities of attributive processes in Orthodox Christians and Muslims in solving problems with a different level of complexity in a group discussion.

**Research Results.** The results showed that the representatives of the confessions under consideration are similar in using dispositional interpretations of the keys to success and reasons for failure, i.e. the internal attribution processes do not differ between Orthodox Christians and Muslims. In addition, differences in the attribution of both group success and failure, and also individual success and failure in the representatives of the two confessions in solving problems of varying degrees of complexity were revealed.

**Conclusion.** Religious macrofactor performed by traditional patterns of behaviour is less significant in comparison with the classical attributive processes being the results of group dynamic processes.

**Keywords:** attribution of success, attribution of failure, Muslims, Orthodox Christians, success, group discussion.

## Актуальность тематики статьи

Стремление познать и объяснить для себя окружающую действительность является неотъемлемой потребностью человека, живущего в условиях заданной социальной действительности (Андреева, 2014). В свою очередь, успех социализации индивида, его личностного развития и самореализации напрямую связаны с процессами построения им адекватной социальной картины мира, чему способствуют атрибутивные процессы, рассматриваемые в психологии как своеобразный «мост», тянущийся от изучения социального восприятия к социальному познанию. Аtribuтивные модели в части приписывания успеха и неудачи во многом опираются на сами модели успеха и достижения, принятые в данной культуре и сложившиеся как результат исторического развития общества (Согомонов, 2005).

Первые теории атрибуций разрабатывались Ф. Хайдером и Г. Келли, в работах которых прослеживается предположение о том, что человек действует рационально при объяснении причинности события, применяя «статистические техники» для его анализа (Андреева, 2004; Юревич, 1984). Последователи Ф. Хайдера – Э. Джонс и К. Дэвис в своей теории корреспондентного вывода изучали механизм создания людьми внутренних

атрибуций о диспозициях или личностных характеристиках других (Мейжис, Почебут, 2010). Позднее эти модели подвергались критике, основным аргументом которой выступал взгляд на человека как на существо иррациональное, склонное подвергаться разного рода искажениям и ошибкам восприятия, приводящим в итоге к неверным суждениям и интерпретациям. Подобный взгляд на природу человека долгое время противостоял представлениям о человеке как о «непрофессиональном ученом» (Андреева, 2009, С. 90), пытающемся действовать более взвешенно при оценке и интерпретации своего поведения. Один из теоретиков когнитивной психологии Л. Фестингер, разработавший теорию когнитивного диссонанса, утверждал примат установок по отношению к поведению человека, что впоследствии попытался опровергнуть Д. Бем в теории самовосприятия, согласно которой человек узнает и заключает о своих установках и внутренних состояниях из информации о своем поведении (Белинская, Тихомандрицкая, 2001).

Особое развитие теории каузальных атрибуций получили в контексте изучения мотивации. Необходимость включения мотивации в атрибутивный процесс, как отмечала Г.М. Андреева, была обусловлена влиянием субъективных интерпретаций на дальнейшую мотивацию

поведения человека (Андреева, 2004). Наиболее разработанной моделью стала предложенная модель атрибуции достижений Б. Вайнера.

Изучение механизмов формирования атрибуций имеет долгую и богатую историю. За период становления и развития социальной психологии в ее лоне сформировался определенный пласт социально-психологических исследований. Они посвящены механизмам формирования и выбора атрибуций у индивидов в условиях наличия/отсутствия информации об анализируемой реальности, в условиях включения или невключения индивидов в рассматриваемую ситуацию и с учетом возможных искажений и ошибок, совершаемых людьми как «наивными наблюдателями» (Андреева, 2004; Белинская, Тихомандрицкая, 2001; Aronson, 2011; Myers, 2009). Большое количество исследований посвящено исследованиям атрибуций в контексте развития моральной и ценностной сферы личности (Заикин, 2017; Молчанов, 2014; Пеан, 2016; Agthe, Spoerle, Foersterling, 2008; Fielding, Hogg, Annandale, 2006). При этом в контексте этнопсихологии представлены результаты эмпирических исследований, описывающих, как представители одних этнических групп объясняют причины успеха/неудачи результатов деятельности членов своей этнической общности и представителей других этнических групп (Стефаненко, 2013). Тем не менее, эмпирических данных о своеобразии формирования и выбора атрибуций успеха/неудачи индивидами в связи с их религиозным фактором все еще явно недостаточно. Хотя влияние религии, в том числе и на культуру достижения, в которой развивается определенный этнос, обсуждается в ряде западных источников (Abdelhadi, 2017; Byun, Park, 2011; Farkas, 2007; Heaton, 2013; Koehrsen, 2015; Moore, 2006; Sauder, 2012). В данных исследованиях поднимается проблема успеха и успешного поведения в контексте факторов религиозного и национальных меньшинств в том или ином обществе, однако социально-психологическая проблематика, связанная с атрибутивным поведением, остается мало проработанной (Bazarova, Hancock, 2011).

Обобщая все сказанное выше, можно подытожить, что в современном понимании атрибуция, в том числе



**Александр Маркович Рикель** –

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: a.m.rikel@gmail.com  
<https://istina.msu.ru/profile/amrikel/>



**Мария Александровна Цой** –

выпускник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Ташкент (Узбекистан).  
E-mail: Veseliebudni@gmail.com

успешного поведения, связана с приписыванием причин в условиях дефицита информации, что продиктовано естественным стремлением человека к упрощению процесса познания окружающей реальности (Gordon, 2006). В данном исследовании используется классическая классификация типов атрибуции, при которой она разделяется на три типа: (1) личностную (когда причина приписывается личностным особенностям актора поведения), (2) обстоятельную (когда причина приписывается ситуации и ее контексту) и (3) стимульную (когда причина приписывается объекту, на который направлено поведение) (Андреева, 2004).

Человек с момента рождения погружается в пространство общественных и межличностных отношений, в которых люди транслируют определенные нормы и ценности, сложившиеся в данном конкретном обществе и оказывающие по мере взросления человека влияние на развитие его мировоззренческой позиции. Эти нормы и ценности претерпевают значительные изменения в зависимости от степени устойчивости идентичности в современном постмодернистском мире (Емелин, 2017). Эти нормы, ценности и представления о мире формируются в пространстве той культуры, в которой взрослеет человек, и той религии, которую исповедует группа, представителем которой он является. Более того, стоит отметить, что говоря о культуре в широком смысле, мы понимаем, что во многом ее развитие в своей уникальности продиктовано религией, что метафорично отметил А. Мень, отмечая, что культура зарождается в религии (Мень, 2005). А Н. Бердяев писал: «Культура родилась из культа. Истоки ее – сакральны ... Культура имеет религиозные основы» (Бердяев, 2012, С. 248–249).

В своем исследовании мы исходили из основополагающих догматов религиозных учений ислама и православия, как влияющих на мировоззрение и миропонимание верующих, и их сравнения при обосновании правомерности предположения о наличии своеобразия стратегий выбора атрибуций в ситуациях успеха/неудачи. В ходе рассмотрения базисных религиозных положений нами были отмечены некоторые расхождения, каса-

ющиеся положения веры и роли церкви в жизни общества и государства.

В православии церковь направляет свои усилия на создание справедливого общества путем воздействия на внутренний мир человека, призывая его к благочестивой жизни, сопротивлению страстям и противостоянию грехам, но, не вмешиваясь явно в светскую государственную деятельность (Фиолетов, 1992).

В своем исследовании мы исходили из основополагающих догматов религиозных учений ислама и православия, как влияющих на мировоззрение и миропонимание верующих, и их сравнения при обосновании правомерности предположения о наличии своеобразия стратегий выбора атрибуций в ситуациях успеха/неудачи

Признается, что церковь и государство имеют разные сферы деятельности. Более того, православие признает, что государство и государственная власть имеют божественное происхождение и представляют собой исторически необходимую организацию, которая призвана установить естественный порядок общественной жизни людей (Фиолетов, 1992; Пруссаков, 2009). Таким образом, православная церковь не берет на себя функцию государственной власти и не занимается решением государственных и правовых вопросов.

В исламе отношения религии и общества строятся совершенно иным образом. Учение ислама напрямую участвует в регулировании как духовной, мирской,

законодательства послужило то, что мечеть долгое время являлась местом решения и религиозных вопросов, и светских дел и судебных разбирательств (Зеленков, 2003). В исламе, так же как и в христианстве, правовые установления рассматриваются как частица единого божественного закона и порядка. Однако, если православное учение оставляет управление и правовое регулирование

общественной жизни за институтом государства, то Шариат – это исламский закон, требующий повиновения мусульман Корану и следования хадисам – сборникам преданий, рассказывающим о жизни пророка Мухаммеда (Порублев, 2009). Указаниям и запретам, составляющим нормы шариата, также приписывается божественное значение (Зеленков, 2003).

Религия, с одной стороны представляет собой весьма мощный консолидирующий фактор, сплачивающий людей в единую группу, однако, с другой стороны, это объединение отделяет группу от иных других, делает ее уникальным образованием с присущими ему уникальными свойствами.

Религия, с одной стороны представляет собой весьма мощный консолидирующий фактор, сплачивающий людей в единую группу, однако, с другой стороны, это объединение отделяет группу от иных других, делает ее уникальным образованием с присущими ему уникальными свойствами

так и правовой жизни социума. Соблюдение Шариата (мусульманского права), который представляет собой свод религиозных и правовых норм, составленный на основе Корана и Сунны (мусульманских священных преданий) и содержащий нормы государственного, наследственного, уголовного и брачно-семейного права, имеет важнейшее значение для верующих мусульман (Зеленков, 2003). Начиная со времен зарождения ислама, и по мере его последующего распространения Шариат стал своеобразной мировой системой права. Во многом закреплению за ним функции основного

Касаясь недавних исследований на тему различий в сознании людей конфессиональных установок, можно отметить интересные данные, представленные в исследовании О.В. Митиной и А.С. Бондаренко. На выборке из 176 человек разных национальностей с использованием метода множественной идентификации В.Ф. Петренко ими было выявлено, что для представителей всех групп типичным узбек и типичный русский видятся похожими по уровню религиозности и социального конформизма и относительно разными по уровню социального альтруизма и религиозной автономии (Митина,

Бондаренко, 2015). Так, узбекские мужчины считают себя более религиозно автономными, то есть, способными самостоятельно свободно, добровольно, искренне обращаться к Богу по сравнению с представлениями о себе русских мужчин. Однако примечательно то, что узбекские мужчины, тем не менее, в своем идеальном образе хотели бы быть менее религиозно автономными, тогда как русские мужчины наоборот стремятся стать более свободными и искренними в принятии веры. Показатели религиозной автономии русских женщин более выражены, чем аналогичные показатели узбекских женщин. Считая себя относительно свободными и добровольно принимающими веру, они хотят обладать еще большей религиозной автономией, что видно по результатам идеального образа Я. Приведенные данные убедительно демонстрируют то, насколько неоднозначно понимание и отношение к религии в сознании даже самих верующих людей.

### Описание хода исследования

С опорой на определенную теоретическую базу, дающую нам основание для выдвижения гипотез, нами было организовано исследование с целью проверить эмпирически предположение о влиянии фактора религии на выбор атрибуций у представителей двух религиозных конфессий.

### Характеристика выборки

Для участия в исследовании были сформированы две группы верующих

православных и мусульман. Группа православных представлена посетителями православного кафедрального собора Ташкентской духовной епархии в количестве 24 человек в возрасте от 19 до 28 лет.

Группу мусульман составили русскоязычные студенты Исламского университета в г. Ташкент в количестве 22 человек в возрасте от 20 до 23 лет.

### Задачи

Нами были выдвинуты следующие задачи исследования:

1. Выявить и проанализировать особенности избираемых атрибуций представителями группы мусульман и группы православных в ситуациях:
  - группового/личного успеха при решении простой задачи;
  - группового/личного успеха при решении сложной задачи;
  - группового/личного неуспеха при решении простой задачи;
  - группового/личного неуспеха при решении сложной задачи;
2. Выявить различия и сходства в выборе атрибуций между группами мусульман и православных.

### Методы и методики

1. Исследования: Групповая дискуссия;
2. Обработки данных: Метод статистической оценки значимости различий для k-независимых выборок с помощью критерия Краскала-Уоллеса и метод статистической оценки значимости взаимосвязи с помощью ранговой корреляции Спирмена.

Основную эмпирическую часть предвзяло пилотажное исследование, целью

которого было получение массива возможных вариантов атрибуций у сформированных групп мусульман православных. Для этого были отобраны задачи из электронной базы интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» для молодежи с электронного ресурса (<http://db.chgk.info>), дифференцированы по уровню сложности как простые (в количестве 2-х вариантов) и как сложные (в количестве 2-х вариантов, соответственно). Далее группам было предложено решить их в формате групповой дискуссии, а затем, по окончании работы – в виде развернутых ответов, предложить свои варианты причин, объясняющих успех/неудачу полученных результатов групповых и индивидуальных, описывающих непосредственный вклад каждого члена группы в совокупный итог. После данной процедуры была сформирована анкета, отображающая мнения членов групп, а также дополненная нашими авторскими вариантами.

В анкете фигурировал следующий вопрос:

«Как бы Вы могли объяснить успех (или неуспех) группы (или индивидуальный) по результату выполненного задания?» Далее респонденту было предложено выбрать не более 3-х возможных вариантов либо вписать свой вариант в графу «Другое». Та же форма вопроса была использована для ситуаций неуспеха.

Ниже представлен перечень предложенных вариантов причин группового/личного успеха/неуспеха:

После апробации опросника был проведен основной этап исследования. Он направлен на выявление особенностей

Табл. 1. Возможные варианты интерпретации личного и группового успеха и неуспеха

| Возможные причины успеха   |   |
|--|---|
| Группового   | Личного   |
| Высокий уровень логического мышления членов группы   | У меня аналитический склад ума, позволяющий быстро решать такие задачи          |
| Члены группы приложили усилия, чтобы справиться с задачами   | У меня получилось быстро сосредоточиться и сконцентрироваться на поиске решения |
| Командный дух, который появился в результате совместной работы нашей группы и подстегнул успешно решить задачу | Групповая работа увеличила мою эффективность в решении задачи                   |
| Нашей группе помогло обращение к прошлому опыту решения подобных задач   | Я проанализировал задачу с разных сторон  |
| Организатор исследования хорошо проинструктировал перед тем, как дать задание                                  | Условия задачи содержали подсказку  |
| Задача была легкой   | Задача была легкой  |
| Сегодня нам повезло  | Мне сегодня многое удается легко  |

| Возможные причины успеха  |   |
|---|---|
| Группового  | Личного   |
| Ответ внезапно возник в моей голове, как будто это было чье-то провидение                           | Атмосфера в моей группе настраивала на продуктивную работу                    |
| Задача была очень интересной  | У меня высокие интеллектуальные способности                                   |
| Условия задачи содержали подсказку  | Я сегодня особенно бодр и работоспособен, это помогло мне работать эффективно |
| Совместный поиск разгадки повысил работоспособность группы, поэтому мы легко нашли правильный ответ | Организатор исследования хорошо проинструктировал перед тем, как дать задание |
| Задача была красочная, ее легко было представить в воображении и решить                             | Задача была красочная, ее легко было представить в воображении и решить       |
| Задача не требовала сложных расчетов, а потому было несложно ее решить                              | Ответ внезапно возник в моей голове, как будто это было чье-то провидение     |
| Это было озарение   | Задача была интересной  |
| Сегодня такой удачный день, поэтому решить задачу было легко  | Задача не требовала сложных расчетов, а потому было несложно ее решить        |

| Возможные причины неуспеха  |   |
|---|---|
| Группового  | Личного   |
| Члены группы не сильны в решении подобного рода задач                           | У меня низкие способности в решении подобных задач                                    |
| Группа поленилась решить задачу   | Мне было лень задумываться над решением этой задачи                                   |
| Не хватило теоретических знаний, чтобы решить задачу                            | Я не верил в свои силы  |
| Группа не смогла прийти к общему мнению и выбрать единый вариант решения задачи | Никакие идеи не приходили мне в голову  |
| Задача была сложной   | Я не знал фактов, на которых основывается задача                                      |
| Группе не повезло   | Не хватило времени  |
| Другие группы постоянно отвлекали своим обсуждением                             | Задача была сложная   |
| Смысл задачи был непрозрачен  | Сегодня не мой день   |
| Группа не поняла задание  | Мысли о важных делах, которые надо успеть сделать сегодня мешали погрузиться в задачу |
| Дела (учеба) до участия в групповой работе утомили еще до начала работы         | Смысл задачи был непрозрачен  |
| Условия задачи были не понятны  | Задача была неинтересной  |
| Не хватило времени на решение задачи  | Я не понял задачу   |
| Задача показалась нам некорректной  | Вопросы задачи были глупыми   |
| Члены группы отвлекались на посторонние дела                                    | Задача показалась мне некорректной  |
| Задача была неинтересной  | Я отвлекался на посторонние дела  |

**Table 1.** Possible ways for interpreting personal and group success and failure

| Keys to Success  |   |
|--|---|
| Group Success  | Individual Success  |
| High level of logical thinking in group members  | I have an analytical mindset that allows me to quickly solve such problems              |
| Members of the group have made efforts to cope with the tasks  | I managed to quickly concentrate and focus on finding a solution                        |
| Team spirit that was achieved due to teamwork of our group and spurred successfully to solve the problem             | Group work increased my efficacy in solving the problem                                 |
| Past experience of solving similar problems helped us a lot  | I analyzed the problem from different angles  |
| The study organizer gave a good instruction before submitting the assignment   | Условия задачи содержали подсказку The problem contained a hint                         |
| The problem was easy to solve  | The problem was easy to solve   |
| We were lucky today  | I am lucky today  |
| The answer suddenly appeared in my head as if it were someone's providence   | The atmosphere in my group tuned me for productive work                                 |
| The problem was very interesting to solve  | I have high intellectual abilities  |
| The problem contained a hint   | Today I am particularly vigorous and efficient in my work, so I did my work effectively |
| The joint search for the problem solution increased the efficiency of the group, so we easily found the right answer | The research organizer gave a good instruction before submitting the assignment         |

*Для цитирования:* Рикель А.М., Цой М.А. Особенности атрибуции ситуации успеха и неудачи у представителей разных религиозных конфессий (на примере православных и мусульман)// Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 117–127. doi: 10.11621/npj.2018.0111

*For citation:* Rikel A. M., Tsoy M. A. (2018) Peculiarities of attributing success and failure in representatives of different religious confessions (based on Muslims and Orthodox Christians case). National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 117–127. doi: 10.11621/npj.2018.0111

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
 © Lomonosov Moscow State University, 2018  
 © Russian Psychological Society, 2018

| Keys to Success   |   |
|---|---|
| Group Success   | Individual Success  |
| The problem was colorful, it was easy to imagine and solve it                                     | The problem was colorful, it was easy to imagine and solve it                                     |
| The task did not require complicated calculations, and therefore it was not difficult to solve it | The answer suddenly appeared in my head as if it were someone's providence                        |
| It was insight  | The problem was uninteresting to solve  |
| Today is such a good day, so it was easy to solve the problem                                     | The task did not require complicated calculations, and therefore it was not difficult to solve it |

| Reasons for Failure   |  |
|---|--|
| Group Failure   | Individual Failure   |
| The group members are not good at solving such problems   | I am not good at solving such problems   |
| The group members were too lazy to solve the problem  | I was lazy to solve the problem  |
| The group members did not have enough theoretical knowledge to solve the problem  | I did not believe in my own  |
| The group was not able to arrive to a common opinion and choose a single solution to the problem                                  | No ideas came to my mind   |
| The problem was difficult to solve  | I did not know the facts the task is based on  |
| The group was unlucky   | I lacked time  |
| Other groups were constantly disturbing us with their discussion  | The problem was difficult to solve   |
| The meaning of the task was not transparent   | This is not my day   |
| The group did not understand the task   | Thoughts about other important things that I had to do prevented me from being involved into problem solving |
| Studies or other things we had to do before participating in group discussion made us exhausted even before the beginning of work | The meaning of the task was not transparent  |
| The task was not clear  | The problem was uninteresting to solve   |
| The group lacked time   | I did not understand the task  |
| The task seemed incorrect   | The task was stupid  |
| The group members were distracted by other tasks  | The task seemed incorrect  |
| The problem was uninteresting to solve  | I was distracted by other tasks  |

атрибутивных процессов у верующих православных и мусульман при решении задач с дифференцированным уровнем сложности в условиях группового обсуждения. Как метод была выбрана груп-

повая дискуссия, т.к. она является эффективным исследовательским приемом, требующим от каждого члена изучаемой группы активного участия при решении проблемного вопроса и/или формирова-

ния общего решения, что позволяет собрать максимальное количество взглядов и мнений, а также выявить особенности протекания динамических процессов внутри анализируемых групп. Таким

**Табл. 2.** Сходства в атрибуции группового и личного успеха/неуспеха у представителей группы православных и мусульман (коэф. корр. Спирмена).

| Тип атрибуции            | Наличие взаимосвязи |
|--------------------------|---------------------|
| <b>Групповой успех</b>   |                     |
| Диспозиционная           | 0,572*              |
| Обстоятельственная       | 0,196               |
| Стимульная               | 0,153               |
| <b>Личный успех</b>      |                     |
| Диспозиционная           | 0,493*              |
| Обстоятельственная       | 0,264               |
| Стимульная               | 0,142               |
| <b>Групповой неуспех</b> |                     |
| Диспозиционная           | 0,232*              |
| Обстоятельственная       | 0,371*              |
| Стимульная               | 0,275               |
| <b>Личный неуспех</b>    |                     |
| Диспозиционная           | 0,645*              |
| Обстоятельственная       | 0,131               |
| Стимульная               | 0,138               |

**Table 2.** Similarities in the attribution of group and individual success/failure in the representatives of the Orthodox Christian and Muslim group (Spearman's correlation coefficient)

| Attribution Type          | Relationship |
|---------------------------|--------------|
| <b>Group Success</b>      |              |
| Dispositional             | 0.572*       |
| Circumstantial            | 0.196        |
| Stimulant                 | 0.153        |
| <b>Individual Success</b> |              |
| Dispositional             | 0.493*       |
| Circumstantial            | 0.264        |
| Stimulant                 | 0.142        |
| <b>Group Failure</b>      |              |
| Dispositional             | 0.232*       |
| Circumstantial            | 0.371*       |
| Stimulant                 | 0.275        |
| <b>Individual Failure</b> |              |
| Dispositional             | 0.645*       |
| Circumstantial            | 0.131        |
| Stimulant                 | 0.138        |

образом, респондентам из группы православных и мусульман было предложено разделиться на мини-группы по 6 человек и выполнить задания, поочередно решая задачи, идя от простых к сложным. После каждого решения групп и оглашения нами верных ответов группы заполняли опросники.

## Результаты исследования

В рамках исследования условно «простые» задачи решили все участники групповых дискуссий, проводимых с представителями православной конфессии, а сложные – только две группы из четырех. Следовательно, особенности атрибуций группового и личного неуспеха анализировались на материале ответов лишь двух групп. В группе мусульман с простыми задачами справились все группы, а при решении сложных – только одна группа. Ответы испытуемых и групп приписывались личностному, обстоятельному или стимульному типу атрибуции в зависимости от того, где субъект решения задачи видел причину успеха / неудачи (соответственно, в себе и своей группе, в сложившихся обстоятельствах или в типе задачи).

На основе данных таблицы 2 можно констатировать наличие значимой взаимосвязи показателей диспозиционной атрибуции во всех четырех ситуациях группового/личного успеха/неудачи. Так, можно сделать вывод, что представители рассматриваемых конфессий сходны по использованию диспозиционных интерпретаций причин как успеха, так и неудачи, то есть, интернальность атрибуционных процессов не отличается у православных и мусульман.

Далее был выполнен анализ различий атрибутивных интерпретаций в отношении решения задач разной степени сложности. Так, были выявлены:

1. Различия в атрибуции группового успеха и неуспеха у представителей православной конфессии/конфессии ислама при решении задач разной степени сложности.
2. Различия в атрибуции личного успеха и неуспеха у представителей православной конфессии/конфессии ислама при решении задач разной степени сложности.

**Табл. 3.** Различия в атрибуции группового успеха представителей православной конфессии при решении задач разной степени сложности

| Тип атрибуции   | Ср. ранг (простая задача) | Ср. ранг(сложная задача) |
|-----------------|---------------------------|--------------------------|
| Диспозиционная* | 14,58                     | 22,88                    |
| Обстоятельная   | 15,75                     | 16,63                    |
| Стимульная      | 15,94                     | 14,83                    |

(\*уровень значимости различий  $p < 0,05$ )

**Table 3.** Differences in the attribution of group success to representatives of the Orthodox Christian confession in solving problems of varying degrees of complexity

| Attribution Type | Average (simple task) | Average (complex task) |
|------------------|-----------------------|------------------------|
| Dispositional    | 14,58                 | 22,88                  |
| Circumstantial   |                       | 16,63                  |
| Stimulant        | 15,94                 | 14,83                  |

(\*significance of differences  $p < 0,05$ )

**Табл. 4.** Различия в атрибуции группового успеха представителей конфессии ислама при решении задач разной степени сложности.

| Тип атрибуции   | Ср. ранг(простая задача) | Ср. ранг(сложная задача) |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| Диспозиционная* | 14,16                    | 21,09                    |
| Обстоятельная   | 19,77                    | 20,29                    |
| Стимульная      | 20,29                    | 18,94                    |

(\*уровень значимости различий  $p < 0,05$ )

**Table 4.** Differences in the attribution of group success to representatives of the Muslim confession in solving problems of varying degrees of complexity

| Attribution Type | Average (simple task) | Average (complex task) |
|------------------|-----------------------|------------------------|
| Dispositional    | 14.16                 | 21.09                  |
| Circumstantial   | 19.77                 | 20.29                  |
| Stimulant        | 20.29                 | 18.94                  |

(\*significance of differences  $p < 0,05$ )

Из приведенных в таблицах 3–4 данных видно, что средний ранг (усредненный результат успешности решения задач) различается при разных типах атрибуции. Было выявлено, что особенности атрибутивных интерпретаций различаются у респондентов обеих выборок при объяснении группового результата в зависимости от сложности задачи (см. таблицы 3, 4). Так, диспозиционная атрибуция оказалась более выраженной при успешном решении сложной задачи при объяснении

группового успеха. Таким образом, результаты обеих групп демонстрируют сходные внутригрупповые различия.

Было выявлено также, что особенности атрибутивных интерпретаций различаются у респондентов обеих выборок при объяснении личного результата в зависимости от сложности задачи (см. таблицы 5, 6). Так, диспозиционная атрибуция более выражена при успешном решении сложной задачи при объяснении личного успеха.

**Табл. 5.** Различия в атрибуции личного успеха представителей православной конфессии при решении задач разной степени сложности.

| Тип атрибуции    | Ср. ранг (простая задача) | Ср. ранг(сложная задача) |
|------------------|---------------------------|--------------------------|
| Диспозиционная * | 13,49                     | 17,23                    |
| Обстоятельная    | 12,75                     | 16,63                    |
| Стимульная       | 15,31                     | 13,74                    |

(\*уровень значимости различий  $p < 0,05$ )

**Table 5.** Differences in the attribution of individual success to representatives of the Orthodox Christian confession in solving problems of varying degrees of complexity.

| Attribution Type | Average (simple task) | Average (complex task) |
|------------------|-----------------------|------------------------|
| Dispositional    | 13.49                 | 17.23                  |
| Circumstantial   | 12.75                 | 16.63                  |
| Stimulant        | 15.31                 | 13.74                  |

(\*significance of differences  $p < 0,05$ )

Табл. 6. Различия в атрибуции личного успеха представителей конфессии ислама при решении задач разной степени сложности.

| Тип атрибуции      | Ср. ранг(простая задача) | Ср. ранг(сложная задача) |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| Диспозиционная *   | 13,49                    | 21,43                    |
| Обстоятельственная | 12,75                    | 16,63                    |
| Стимульная         | 15,31                    | 13,74                    |

(\*уровень значимости различий  $p < 0,05$ )

Table 6. Differences in the attribution of individual success to representatives of the Muslim confession in solving problems of varying degrees of complexity.

| Attribution Type | Average (simple task) | Average (complex task) |
|------------------|-----------------------|------------------------|
| Dispositional    | 13.49                 | 21.43                  |
| Circumstantial   | 12.75                 | 16.63                  |
| Stimulant        | 15.31                 | 13.74                  |

(\*significance of differences  $p < 0.05$ )

Также было выявлено, что особенности атрибутивной интерпретации различаются у респондентов обеих выборок при объяснении группового и личного неуспеха в зависимости от сложности задачи. Так, респонденты из группы мусульман и православных склонны выбирать диспозиционные и стимульные атрибуции при неуспешном решении сложной задачи, как при объяснении группового результата, так и личного неуспеха.

## -Интерпретация и выводы

Полученные результаты атрибуций успешных итогов решения задач респондентами (см. таблицы 2, 3, 4, 5, 6) демонстрируют, что для обеих религиозных групп характерно ссылаться на диспозиционные объяснительные принципы при интерпретации группового/личного успеха при повышении уровня сложности задач.

В социальной психологии хорошо описана фундаментальная атрибуционная ошибка, заключающаяся в переоценке личностных и недооценке обстоятельственных причин (Майерс, 2007; Аронсон, 2007). В данном случае наблюдается аналогичная тенденция игнорировать ситуационные причины в пользу диспозиционных. За совершением действия (будь то решение какой-либо задачи) стоит личность – активный субъект, действующий, производящий работу. Таким образом, интерпретация успеха через диспозиционные причины представляется более простым и удобным механизмом атрибуций. Увеличение же частоты выбора диспозиционной атрибуции при успешном решении сложной задачи может объясняться

и тем, что усложненная задача требует больших когнитивных усилий для выполнения работы по ее решению. Успех от проделанной работы, на наш взгляд, увеличивает субъективное ощущение ценности вклада, как самого индивида, так и членов группы в преодоление трудности. Победа группы воспринимается как закономерный результат вложенных усилий и через механизмы идентификации с группой воспринимается не только как групповая, но и как личная. Таким образом, нами был сделан вывод о том, что религиозный фактор в данном случае напрямую не определяет различия, поскольку описанная выше предрасположенность к положительной оценке (а порой и переоценке) собственных заслуг в ситуации успеха обнаруживалась также в результатах многочисленных исследований, проводимых на различных выборках вне рассмотрения фактора религии (Кингдом, 1967; Росс, Сиколи, 1979; Крюгер, Гилович, 1999).

С другой стороны, существует множество исследований, посвященных изучению влияния культуры на выбор атрибуций при интерпретации событий. Например, было выявлено, что азиаты реже, чем представители западной культуры склонны ссылаться на диспозиционные внутренние объяснительные принципы, зато они чаще прибегают к факторам социального контекста при интерпретациях (Morris, Peng, 1994; Lee et al., 1996; Morris et al., 2010). Эти данные ставят под сомнения постулат, который был признан в качестве универсального для человека, и обращают внимание на необходимость рассмотрения культурных факторов в качестве определяющих специфику психологических особенностей людей разных этнических групп.

В полученных результатах присутствовали некоторые качественные отличия в избираемых причинах, объясняющих успех личных и групповых результатов, которые были проинтерпретированы с точки зрения культурной специфики. Так, предпочтение в ответах у респондентов в группе мусульман ( $\approx 90\%$ ) были отданы следующим ответам: «Командный дух, который появился в результате совместной работы нашей группы, и подстегнул успешно решить задачу», «Совместный поиск разгадки повысил работоспособность группы, поэтому мы легко нашли правильный ответ». Было предположено, что выявленные особенности могут быть связаны с самобытностью культуры и особенностями образа жизни мусульман, для которых идентификация и сплочение с группой имеют существенное значение в иерархии ценностей. В Узбекистане определенные семейно-бытовые вопросы обсуждаются и решаются совместно группой или при участии нескольких групп людей и по сей день. Например, издревле известна роль так называемой «махаллы» (своеобразного института самоуправления горожан) в жизни мусульманина.

Мнение группы – будь то семья, мусульманская община, соседская община, оказывает большое влияние на жизнь каждого мусульманина, во многом ориентируя в принятии ключевых решений жизненно-важных вопросов. Например, выбор супруга и заключение брака в многочисленных традиционных мусульманских семьях осуществляется в результате тщательного сбора информации о семье потенциального кандидата (то же справедливо и в отношении подбора невест), его репутации и положении в обществе, а затем, в результате совместных переговоров семьи договариваются о браке. Схожие результаты, демонстрирующие «большую зависимость решений и поступков человека от социального окружения, от мнения значимых других» (Агеев, 1990) были получены в исследовании, проведенном на вьетнамцах (Бу Тхи Фьонг; Агеев, 1990). Было обнаружено, что при оценке поведения персонажей проективных ситуаций вьетнамцы приписывали и большую, чем русские испытуемые, степень причастности к успеху, и большую ответственность за негативные последствия

третьим лицам – друзьям и родственникам основных участников событий. Авторами исследования это было проинтерпретировано через особую значимость первичных коллективов в иерархии ценностей представителей данной национальности. Поэтому имеет смысл анализировать психологические особенности с позиций разделения этносов на представителей коллективистских и индивидуалистических культур.

## Заключение

Основополагающей проблемой социальной психологии является вопрос взаимовлияния базовых культурных факторов и ситуационного контекста. Данный классический научный фокус внимания в описываемом здесь исследовании получил конкретное эмпирическое воплощение. Мы изучали, испытывает ли на себе влияние макрокультурных факторов совместно-творческая деятельность, реализуемая в процессе групповой дискуссии, и связанные с ней атрибутивные процессы, если да, то насколько сильно, или же они подчиняются классическим универ-

Религиозный макрофактор в виде определенных традиционных паттернов поведения оказывается менее значимым по сравнению с классическими атрибутивными процессами, являющимися результатами групподинамических процессов

сальным социально-психологическим законам?

Культура представляет собой довольно емкий феномен, включающий обычаи и традиции, язык, предметы материальной и духовной культуры, а также религиозные аспекты – все эти составляющие обусловлены взаимовлиянием и взаимопроникновением. С другой стороны, нельзя не признать, что основополагающие догматы самых распространенных мировых религиозных культур во многом строятся на схожих морально-нравственных принципах и направлены на организацию и обеспечение мирных условий общежития людей и реализацию определенных прав и свобод человека. Например, такие постулаты, как «не убей», «не укради», «возлюби ближнего своего», строясь на общечеловеческих универсальных ценностях, призывают к формированию и поддержанию добрососедских отношений между людьми – как верующими, так и не исповедующими религию.

Нами был сделан вывод, что религиозный фактор не влияет на различия стратегий атрибуций, избираемых верующими при интерпретации группового и личного успеха, поскольку респонденты склонны давать схожие ответы.

Таким образом, в рамках описываемого в данной статье исследования был сделан важный предварительный вывод: религиозный макрофактор в виде определенных традиционных паттернов поведения оказывается менее значимым по сравнению с классическими атрибутивными процессами, являющимися результатами групподинамических процессов.

Правильность данной объяснительной модели можно проверить в рамках дальнейших исследований при включении группы респондентов, не определяющих себя как людей религиозных и верующих, а также при увеличении размеров выборки и введении стимульного материала с дифференцированным уровнем сложности.

## Литература:

- Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
- Андреева Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 288 с.
- Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 375 с.
- Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности : учеб. пособие для вузов. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
- Белорусов С.А. Психология духовности, веры и религии // Журнал практического психолога. – 1998. – № 6. – С. 21–43.
- Бердяев Н.А. Философия неравенства / составитель и отв. ред. О.А. Платонов. – Москва : Институт русской цивилизации, 2012. – 624 с.
- Бучек А.А. Полиэтническая среда и ее влияние на этническое самосознание личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – № 5(19) : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru> – (дата обращения 10.09.2017). 0421100116/0053. ??
- Емелин В.А. Кризис постмодернизма и потеря устойчивой идентичности // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 2(26). – С. 5–15. doi: 10.11621/npj.2017.0202
- Заикин В.А. Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 32–38. doi: 10.11621/npj.2017.0104
- Зеленков М.Ю. Мировые религии: история и современность. – Москва : Юридический институт МИИТа, 2003. – 252 с.
- Мейжис И.А., Почебут Л.Г. Социальная психология. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 672 с.
- Мень А.В. Магизм и единобожие. – Москва : Фонд им. А. Меня, 2005. – 670 с.
- Митина О.В., Бондаренко А.С. Психосемантический анализ ценностных установок в полиэтнической среде (на материале Ташкента) // На перекрестке миграции: от теоретических моделей к практическим решениям : сборник материалов четвертой Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития», 25–26 октября 2013 г. – Москва, 2013. – С. 54–55.
- Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 42–51. doi: 10.11621/npj.2014.0405
- Порублев Н.В. Культы и мировые религии. – Москва : Благовестник, 1994. – 336 с.
- Пруссаков В. Исламская мозаика. [Электронный ресурс] : [сайт]. URL: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/20f/fioletov/fioletov1/12.html>

- Реан А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1(21). – С. 3–8. doi: 10.11621/npj.2016.0101
- Синельникова Е.С. Влияние характеристик ситуации на проявление культурных различий в предпочтении способов взаимодействия в конфликте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №1. – С. 64–78.
- Согомонов А.Ю. Генеалогия успеха и неудач. – Москва : Солтэкс, 2005.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
- Фиолетов Н.Н. Очерки христианской апологетики. [Электронный ресурс] // Православие и современность : [сайт]. URL: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/20f/fioletov/fioletov1/12.html>
- Фоломеева А.В. Социальные представления молодежи о терроризме и террористах. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 33. : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru>
- Социальная психология : практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева, Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров и др.; под ред. Т.В. Фоломеевой. – Москва : Аспект Пресс, 2006.
- Юревич А.В. К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 168–175.
- Abdelhadi, E. (2017) Religiosity and Muslim Women's Employment in the United States. *Socius*, 3. doi: 10.1177/2378023117729969
- Agthe, M., & Spoerle, M. (2008) Success Attributions and More: Multidimensional Extensions of the Sexual Attribution Bias to Failure Attributions, Social Emotions, and the Desire for Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1627–1638. doi: 10.1177/0146167208324446
- Aronson, J., & Aronson, E. (Ed.). (2011) Readings about the social animal (11th ed.). New York: Worth/Freeman. ISBN 1-4292-3342-7
- Bazarova, N., & Hancock, J. (2011) Attributions After a Group Failure. *Communication Research*, 39(4), 499–522. doi: 10.1177/0093650210397538
- Byun, S., & Park, H. (2011) The Academic Success of East Asian American Youth. *Sociology of Education*, 85(1), 40–60. doi: 10.1177/0038040711417009
- Fielding, K., Hogg, M., & Annandale, N. (2006) Reactions to Positive Deviance: Social Identity and Attribution Dimensions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(2), 199–218. doi: 10.1177/1368430206062077
- Gordon, L. M. (2006) Attribution theory. *The Encyclopedia of Human Development*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1, 142–144.
- Heaton, T. (2013) Religion and socioeconomic status in developing nations: A comparative approach. *Social Compass*, 60(1), 97–114. doi: 10.1177/0037768612471772
- Jung, C.G. (1970). Psychology and Religion: West and East, Collected Works of C. G. Jung, Vol. 11, Princeton, N.J.: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-09772-5.
- Isaichev S.A., Chernorizov A.M., Adamovich T.V., Isaichev E.S (2018). Psychophysiological indicators of the human functional state in the process of socio-psychological testing ethnic and religious. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 4–19. doi: 10.11621/pir.2018.0101
- Koehrsen, J. (2015). Does religion promote environmental sustainability? Exploring the role of religion in local energy transitions. *Social Compass*, 62(3), 296–310. doi: 10.1177/0037768615587808
- Lebedeva, Nadezhda M., & Tatarko, Alexander N. (2008) Ethnic Identity, Group Status and Type of Settlement as Predictors of Ethnic Intolerance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1, 102–119.
- Lee, Hallahan & Herzog (1996) Social Psychology of Culture.
- Moore, W. (2006) Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools, 588–589.
- Morris & Peng. (1994) Culture and Cause: American and Chinese Attributions for Social and Physical Events. Retrieved from: <http://www.personal.psu.edu/faculty/n/x/nxy906/COMPS/CLT/cultureandCLT/MorrisPengculturalconstrual.pdf>
- Morris, Menon & Ames. (2010) Culture, attribution and automaticity: a social cognitive neuroscience view. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2894680/>.
- Myers, D. (2009) Social Psychology, 10th Edition. McGraw Hill. ISBN 978-0-07-337066-8.
- Petrenko, V.E., & Mitina, O.V. (2008). Using Psychosemantic Methods in Political Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1, 239–264.
- Sauder, M. (2012) Rich, Free, and Miserable: The Failure of Success in America. *Contemporary Sociolog*, 41(2), 185–187. doi: 10.1177/00943061124381901

## References:

- Abdelhadi, E. (2017) Religiosity and Muslim Women's Employment in the United States. *Socius*, 3. doi: 10.1177/2378023117729969
- Ageev, V.S. (1990) Intergroup interaction: social psychological problems. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 240.
- Agthe, M., & Spoerle, M. (2008) Success Attributions and More: Multidimensional Extensions of the Sexual Attribution Bias to Failure Attributions, Social Emotions, and the Desire for Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1627–1638. doi: 10.1177/0146167208324446
- Andreeva, G.M. (2004) Psychology of Social Cognition: Textbook for students of higher education. Moscow, Aspekt Press, 288.
- Andreeva, G.M. (2001) Social Psychology. Moscow, Aspekt Press, 375.
- Andreeva, G.M., Aksенова, E.A., & Bazarov, T.Yu. et al. T.V. Folomeeva (Ed). (2006) Social Psychology: Practice file for university students. Moscow, Aspekt Press.
- Aronson, J., & Aronson, E. (Ed.). (2011) Readings about the social animal (11th ed.). New York: Worth/Freeman. ISBN 1-4292-3342-7
- Belinskaya, E.P., & Tikhomandritskaya, O.A. (2001) Social psychology of personality: Textbook. for universities. Moscow, Aspekt Press, 301.
- Belorusev, S.A. (1998) Psychology of Spirituality, Faith and Religion. [*Zhurnal prakticheskogo psihologa*], 6, 21–43.

- Berdyayev, N.A. (2012) Philosophy of inequality/ compiler and responsible. Moscow, Institut russkoy tsivilizatsii, 624.
- Bazarova, N., & Hancock, J. (2011) Attributions After a Group Failure. *Communication Research*, 39(4), 499–522. doi: 10.1177/0093650210397538
- Buchek, A.A. (2011) Polyethnic environment and its influence on the ethnic self-awareness of the individual. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 5 (19): Retrieved from: <http://psystudy.ru> – (accessed: September 10, 2017). 0421100116/0053.
- Byun, S., & Park, H. (2011) The Academic Success of East Asian American Youth. *Sociology of Education*, 85(1), 40–60. doi: 10.1177/0038040711417009
- Emelin, V.A. (2017) The crisis of postmodernism and the loss of a stable identity. *The National Psychological Journal*, 2, 5–15. doi: 10.11621/npj.2017.0202
- Fielding, K., Hogg, M., & Annandale, N. (2006) Reactions to Positive Deviance: Social Identity and Attribution Dimensions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(2), 199–218. doi: 10.1177/1368430206062077
- Fioletov, N.N. Essays on Christian apologetics. [*Pravoslaviye i sovremennost'*]. Retrieved from: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/20f/fioletov/fioletov1/12.html>
- Folomeeva, A.V. (2014) Social representations of youth about terrorism and terrorists. [*Psikhologicheskie issledovaniya*], 7(33). Retrieved form: <http://psystudy.ru>
- Gordon, L. M. (2006) Attribution theory. *The Encyclopedia of Human Development*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1, 142–144.
- Heaton, T. (2013) Religion and socioeconomic status in developing nations: A comparative approach. *Social Compass*, 60(1), 97–114. doi: 10.1177/0037768612471772
- Isaichev S.A., Chernorizov A.M., Adamovich T.V., Isaichev E.S (2018). Psychophysiological indicators of the human functional state in the process of socio-psychological testing ethnic and religious. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 4–19. doi: 10.11621/pir.2018.0101
- Jung, C.G. (1970). Psychology and Religion: West and East, Collected Works of C. G. Jung, Vol. 11, Princeton, N.J.: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-09772-5
- Isaichev S.A., Chernorizov A.M., Adamovich T.V., Isaichev E.S (2018). Psychophysiological indicators of the human functional state in the process of socio-psychological testing ethnic and religious. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 4–19. doi: 10.11621/pir.2018.0101
- Koehrsen, J. (2015). Does religion promote environmental sustainability? Exploring the role of religion in local energy transitions. *Social Compass*, 62(3), 296–310. doi: 10.1177/0037768615587808
- Lebedeva, Nadezhda M., & Tatarko, Alexander N. (2008) Ethnic Identity, Group Status and Type of Settlement as Predictors of Ethnic Intolerance. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1, 102–119.
- Lee, Hallahan & Herzog (1996) Social Psychology of Culture.
- Meizhis, I.A., & Pochebut, L.G. (2010) Social Psychology. St. Petersburg, Piter, 672.
- Men, A.V. (2005) Magism and monotheism. Moscow, Fond im. A. Menya, 670.
- Mitina, O.V., & Bondarenko, A.S. (2013) Psychosemantic analysis of values in polyethnic environment (based on Tashkent material). [*Na perekrestke migratsii: ot teoreticheskikh modeley k prakticheskim resheniyam: sbornik materialov chetvertoy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prakticheskaya etnopsikholgiya: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya», 25–26 oktyabrya 2013 g.*], Moscow, 54–55.
- Molchanov, S.V. (2014) Conditions and factors for solving moral dilemmas in adolescence. *National psychological journal*, 4, 42–51. doi: 10.11621/npj.2014.0405
- Moore, W. (2006) Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools, 588–589.
- Morris & Peng. (1994) Culture and Cause: American and Chinese Attributions for Social and Physical Events. Retrieved from: <http://www.personal.psu.edu/faculty/n/x/nxy906/COMPS/CLT/cultureandCLT/MorrisPengculturalconstrual.pdf>
- Morris, Menon & Ames. (2010) Culture, attribution and automaticity: a social cognitive neuroscience view. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2894680/>.
- Myers, D. (2009) Social Psychology, 10th Edition. McGraw Hill. ISBN 978-0-07-337066-8.
- Petrenko, V.F., & Mitina, O.V. (2008). Using Psychosemantic Methods in Political Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 1, 239–264.
- Porublev, N.V. (1994) Cults and world religions. Moscow, Blagovestnik, 336.
- Prussakov, V. Islamic mosaic. Retrieved from: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/20f/fioletov/fioletov1/12.html>
- Rean, A.A. (2016) The attitude of young people to the institution of the family and family values. *National Psychological Journal*, 1, 3–8. doi: 10.11621/npj.2016.0101
- Sauder, M. (2012) Rich, Free, and Miserable: The Failure of Success in America. *Contemporary Sociolog*, 41(2), 185–187. doi: 10.1177/0094306112438190i
- Sinelnikova, E.S. (2016) Impact of the situation on the manifestation of cultural differences in the preference for ways of interaction in the conflict. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 1, 64–78.
- Sogomonov, A.Yu. (2005) Genealogy of success and failure. Moscow, Solteks.
- Stefanenko, T.G. (2004) Ethnopsychology. Moscow, Aspekt Press, 368.
- Yurevich, A.V. (1986) To the analysis of the studies of causal attribution in foreign social psychology. [*Voprosy psikhologii*], 4, 168–175.
- Zaikin, V.A. (2017) Moral functioning: socio-psychological approach. Socio-intuitional theory of J. Haidt. *National psychological journal*, 1, 32–38. doi: 10.11621/npj.2017.0104
- Zelenkov, M.Yu. (2003) World religions: history and modernity. Moscow, Yuridicheskiy Institut MIITa, 252.

# Связь инновационной активности руководителя и предпочитаемых им путей преодоления «проблемы успеха»

Г.И. Марасанов, Д.А. Сальник

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Поступила 24 ноября 2017/ Принята к публикации: 12 декабря 2017

## The connection between the manager's innovative activity and preferred ways of overcoming the «problem of success»

Herman I. Marasnov\*, Daria A. Salnik

Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: marasnov-gi@ranepa.ru

Received November 24, 2017 / Accepted for publication: December 12, 2017

**Актуальность (контекст) тематики статьи.** В статье через анализ сюжетов из литературной художественной классики и психологической консультативной практики выявляются пути преодоления руководителями «проблемы успеха» и связанной с этими путями инновационной активности субъектов управленческой деятельности.

**Цель.** Гипотеза настоящего исследования может быть представлена в следующем виде – результативная новаторская активность, общая эффективность руководителя порождают у него противоречивое отношение к достигаемому успеху. Понимая, что успех во многом обеспечивается созданием и внедрением новаций, и не всегда осознавая свое стремление избежать потери цели, руководитель попадает на один из двух путей. Он либо невольно старается сохранить цель деятельности одновременно со стремлением ее достичь. Либо он ищет возможность ставить новые цели на основе достигнутой или противоположные ей. Поскольку цель достижения большей эффективности почти всегда связана с новациями, предполагается, что по отношению руководителя к новациям можно будет судить о том, как руководитель преодолевает «проблему успеха» и насколько он осознает ее.

**Описание хода исследования.** Общая выборка составила 115 человек (из них 78 мужчин, 37 женщин), все они – руководящие работники среднего звена, в возрасте от 32 до 51 года. В исследовании также принимали участие 14 экспертов. На основе интервью экспертов респонденты были разделены на две группы: более успешные и более ориентированные на новации руководители (63 человека) и менее успешные и менее ориентированные на новации (52 человека). Методами исследования явились разработанная авторская анкета и интервью.

**Результаты исследования.** В результате проверки различий между двумя группами управленцев статистически значимо ответы различаются у 79% пар участников.

**Выводы.** Итогом исследования стал вывод о том, что для успешных в инновационной деятельности руководителей характерным способом переживания успеха и продвижения к новым целям стал путь, по ключевым признакам соответствующий тому пути, который в художественной форме представил Э. Хемингуэй. Практическая значимость этого результата в том, что выявленные признаки продуктивного переживания успеха могут стать предметом специального осознания для руководителей, застревающих на проблеме успеха по одному из двух сценариев, слабо осознаваемых субъектом управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** успех, «проблема успеха», новации, метафора, эффективность руководителя, управленческая деятельность.

**Background.** Based on the analysis of literary plots and consulting practice the paper identifies the ways of overcoming the «problem of success» and innovative activity by managers and executives.

**Objective.** The hypothesis of the research can be presented in the following way: efficient innovative activity, overall effectiveness of the manager causes a contradictory attitude to the success achieved. Being aware that success is largely ensured by creating and implementing innovations, and sometimes being unaware of the commitment to avoid losing the goal, the manager falls into one of two ways. He/she either involuntarily seeks to keep the aim of the activity simultaneously with the desire to achieve it, or he/she is looking for opportunities to set new goals based on the one that has already been achieved or opposed to it. Since the goal of achieving greater efficiency is almost always associated with innovations, it is assumed that in the leader's relation to innovations one can judge how the leader overcomes the «problem of success» and how much he/she is aware of it.

**Research Progress.** The total sample consisted of 115 participants (including 78 males, 37 females), middle-level managers, aged 32 to 51. 14 experts participated in the research. Based on expert interviews, the respondents were divided into two groups: more successful and more innovative managers were performed by 63 participants; less successful and less innovative managers were performed by 52 participants. The research methods were the author's questionnaire and interview.

**Research Results.** Based on the difference analysis between the two groups of managers statistically significant answers differ in 79 per cent in the pairs of participants. Conclusion. The conclusion is based on the fact that for the leaders who are quite successful in innovative activity a characteristic feature of experiencing success and moving towards new goals was the way whose key features were depicted by E. Hemingway in his literary works. The practical significance of the research is that the revealed signs of the efficient experience of success can become a subject of special awareness for managers who are stuck on the problem of success in one of two scenarios poorly realized by the subject of management activity.

**Keywords:** success, «problem of success», innovations, metaphor, executive efficiency, managerial activity.

Предваряя изложение наблюдений и обобщений, поясним причину, по которой успех далее будет оцениваться как проблема. Для нас двойственность восприятия личного успеха постепенно стала обнаруживать себя, прежде всего, в нашей консультативной практике. Именно практика подсказала нам мысль о том, что трудности в продвижении к успеху и связанные с успехом новации коренятся не столько в персонале организации, сопротивляющемся нововведениям, сколько в персоне руководителя органи-

проблему переживания и принятия человеком своего успеха с этнической идентичностью «великоросса», замечает, что великороссу «легче одолеть препятствие, опасность, неудачу, чем с тактом и достоинством выдержать успех; легче сделать великое, чем освоиться с мыслью о своем величии». (Ключевский, 2013). Сегодня уже очевидно, что проблема переживания и принятия успеха не обязательно проявляется в тех или иных особенностях национального характера. Проблема эта, скорее всего, порождается индивидуаль-

В.С. Ротенберга (Асмолов, 2007). По его данным, в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. уровень всех видов заболеваний советских людей, в том числе инфекционных, резко, на статистически значимом уровне снизился, по сравнению с уровнем довоенным. А сразу после войны число заболеваний вновь резко выросло (Асмолов, 2007, С. 180). В качестве объяснения В.С. Ротенберг выдвигает следующие причины. После победы в Великой Отечественной войне многие люди были не в состоянии психологически перестроиться, переключить себя на мирную жизнь. Это изменение жизненного порядка с военных будней на мирные дни, потеря цели в связи с ее достижением, когда этой целью была Победа, порождали, по мнению исследователя, эмоциональный кризис, кризис привычного мышления и, как следствие, проблемы физического здоровья. Вероятно, эти переживания и психолого-физиологические эффекты второго, так сказать, плана, вызываются не всегда осознанным ощущением, что стремиться после достижения цели уже не к чему (Марасанов, 1996). И, поскольку, все это человек неизбежно ощущает одновременно с достижением успеха, несложно догадаться, что интуитивное стремление избежать подобных проблем оказывается сопутствующим стремлению к успеху.

Подобные эффекты хорошо представлены в произведениях Э.-М. Ремарка, где люди, вернувшиеся после войны и переживающие, как можно ожидать, радостные моменты, не могут определить для себя, как им дальше жить, чем заниматься. Они страдают. А некоторые из них даже остаются на службе в вооруженных силах, поскольку не в состоянии обрести новые цели, не связанные с войной. Противоречия подобного рода образуются, вероятно, еще и потому, что, судьба, по мысли Б.С. Братуся, «диктуется не только обстоятельствами, как мы часто думаем, но и образовавшимися смысловыми структурами сознания» (Братусь, С. 11).

Эти наблюдения и суждения позволяют сформулировать гипотезу, а также выделить общие характеристики объекта и предмета исследования. Объектом исследования в настоящей работе стало восприятие руководителем собственного успеха и связь достигнутого успеха с инновационной активностью руководителя.

Трудности в продвижении к успеху и связанные с успехом новации коренятся не столько в персонале организации, сопротивляющемся нововведениям, сколько в персоне руководителя организации

зации. Именно руководитель, увлекаемый силой и логикой собственных жизненных сюжетов, ролевых сценариев, неосознаваемой субъективно значимой драматургией своей жизни (Гофман, 2004), так использует «психический механизм самопостроения своей личности» (Как построить..., 1991, С. 68), что, невольно сопротивляясь нововведениям, нередко разрушает свой успех, не желая этого.

К пониманию успеха как самостоятельной проблемы переживающего этот успех человека приходили исследователи, действующие в очень разных областях научного знания, и в разное время. Так, например, историк В.О. Ключевский, связывая

ными особенностями личности человека, независимо от того, как он осознает себя в плане этнической идентичности.

«Проблему успеха» можно кратко охарактеризовать как ощущение потери цели из-за того, что цель достигнута, и не надо больше к ней стремиться. Это ощущение потери вначале, чаще всего неосознанно, развивается на фоне радости от успеха. Насколько осознанна радость от успеха, настолько неосознанной является растерянность, недоумение, а нередко страх, эмоциональная незащищенность и даже физическая уязвимость перед опасностью различных заболеваний. Наиболее яркой иллюстрацией этого является работа

#### Герман Игоревич Марасанов –

кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).  
E-mail: marasanov-gi@ranepa.ru  
<http://www.ranepa.ru/prepodavатели/sotrudnik/?1115>



#### Дарья Александровна Сальник –

магистр психологии кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).  
E-mail: dashasalnik@mail.ru



*Для цитирования:* Марасанов Г.И., Сальник Д.А. Связь инновационной активности руководителя и предпочитаемых им путей преодоления «проблемы успеха» // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 128–140. doi: 10.11621/npj.2018.0112

*For citation:* Marasanov H.I., Salnik D.A. (2018) The connection between the manager's innovative activity and preferred ways of overcoming the «problem of success». National Psychological Journal, [Natsional'nnyy psikhologicheskii zhurnal], 11(1), 128–140. doi: 10.11621/npj.2018.0112

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

Предмет исследования – пути преодоления руководителем проблемы своего успеха и связь их с инновационной активностью субъекта управленческой деятельности.

Гипотеза настоящего исследования может быть представлена в следующем виде. Результативная новаторская активность, общая эффективность руководителя порождают у него противоречивое отношение к достижимому успеху. Понимая, что успех во многом обеспечивается созданием и внедрением новаций, и не всегда осознавая своего стремления избежать потери цели, руководитель попадает на один из двух путей. Он либо невольно стремится сохранить цель деятельности одновременно со стремлением ее достичь. Либо он ищет возможность ставить новые цели на основе достигнутой или противоположные ей. Поскольку цель достижения большей эффективности почти всегда связана с новациями, предполагается, что по отношению к ним руководителя можно будет судить о том, как он преодолевает «проблему успеха» и насколько он осознает ее.

В арсенале современной психологической науки имеется немало методов определения новаторской активности, инновационных возможностей руководителя. Это анкетные опросники, структурированные наблюдения, интервью, игровое имитационное моделирование соответствующих ситуаций. Исчерпывающий обзор таких методов выполнен С.Р. Яголковским (Яголковский, 2011). Среди наиболее часто применяемых этих методов он выделяет следующие: опросник определения выраженности стремления к риску и уровня мотивации достижения цели и успеха Т. Элерса, анкету определения терпимости по отношению к ситуации неопределенности С. Баднера, тест диагностики инновационности субъекта (и ее видов: когнитивной и сенсорной) М. Кертона (Kirton Adaption-Innovation Inventory), а также опросник переживания новизны (Novelty Experiencing Scale – NES) и опросник поиска ощущений М. Закермана SSS (The Zuckerman Sensation Seeking Scale) (Яголковский, 2011).

Опора на неоднократно апробированные методы, безусловно, полезна. Но это не единственно возможный путь. Можно вести анализ, изучая не только сюжеты

реальной управленческой практики, но, что, на наш взгляд, не менее перспективно, сюжеты художественной литературы. Ведь часто реальная жизнь, по меткому определению В. Набокова, подражает художественному вымыслу, а не наоборот (Как построить ..., 1991, С. 131).

Исходя из этого, мы предприняли попытку поиска возможных путей преодоления руководителем «проблемы успеха» и связи этих путей с инновационной направленностью субъекта управленческой деятельности посредством изучения лите-

Поскольку цель достижения большей эффективности почти всегда связана с новациями, предполагается, что по отношению к ним руководителя можно будет судить о том, как он преодолевает «проблему успеха» и насколько он осознает ее

ратурной художественной классики. Используя тексты художественной литературы, методы проникновения в сущность личности человека, принятые в писательском творчестве, нас подвигло, в том числе, известное суждение Г. Олпорта. Он писал: «Стоит психологии коснуться человеческой личности, как она повторяет лишь то, что всегда говорилося литературой, но делает это гораздо менее искусно. Многие литературные метафоры часто гротескно-ложны, но их редко осуждают. Вместо того, чтобы стремиться превзойти писателей, психолог обычно находит безопасное убежище в чащах статистической корреляции. Будучи запуганы инструментами естественных наук, многие психологи отвергают более тонкий регистрирующий инструмент, специально предназначенный для сопоставления и правильной группировки фактов – свой собственный разум» (Олпорт, 2009, С. 110).

Для нашего исследования мы привлекли также методы включенного наблюдения, слабо структурированные интервью консультативного характера, беседы с ближайшим окружением руководителя и с его высшим руководством, если открывалась такая возможность.

### Современные исследования инновационной активности руководителя

Поскольку, как уже отмечалось, продуктивной будет траектория преодоле-

ния «проблемы успеха», которая приводит субъекта управленческой деятельности к стремлению не снижать свою инновационную активность, невзирая на достигнутый успех, целесообразно выяснить, как представлена эта тема или близкие к ней в современных исследованиях, где в фокусе научного интереса оказывается инновационная активность руководителя.

Segers и Inceoglu показали, что одним из распространенных сюжетов, в рамках которых образуется потребность в управленческих новациях и реализуется на пра-

ктике инновационная активность, является индивидуальное наставничество (Segers, Inceoglu, 2012). J. Zhou раскрывает устойчивую и значимую связь между инновационной активностью, мотивами достижений и высокой социализацией (Zhou, 2017). Chong и Leong вводят понятие «профессионально-управленческая гибкость», под которой понимают фактор, облегчающий проявление инновационной активности (Chong, Leong, 2017). Presti, Pace и Cascio с коллегами выявили, что стремление избегать неудач существенно снижает инновационную активность руководителя (Presti, Pace, Cascio et al., 2017). Н. Braunstein-Bercovitz и Y. Lipshits-Brazilier показали, что дальность личностно-деятельностного целеполагания и высокий уровень трудовой мотивации профессиональных притязаний положительно связаны с преобладающей у индивида ориентацией на успех и готовностью генерировать новации (Braunstein-Bercovitz, Lipshits-Brazilier, 2017). В работе Н. Zacher на выборке, состоящей из почти двух тысяч руководящих работников частных компаний, государственных учреждений Австралии выявлено, что высокая «карьерная адаптивность» обеспечивает высокую инновационную активность и, наоборот (Zacher, 2014). W. Hu, B. Wu, X. Jia, X. Yi, C. Duan, W. Meyer, J. Kaufman обнаружили, что влияние на инновационную активность аналитического мышления, развиваемого у руководителей по специальной программе, было, зачастую, отсроченным, но, как правило, длительным (Hu, Wu, Jia,

Yi, Duan, Meyer, Kaufman, 2013). S. Robinson и H. Stubberud показали, что наращивание инновационной активности руководителя в процессе командного тренинга, центральная тема которого – развитие аналитических навыков при решении учебных управленческих задач, требующих мыслительных усилий, окажется достоверно значимым (Robinson, Stubberud, 2014). S. Kanungo с группой исследователей нашли, что управленческая изобретательность как проявление инновационной активности является констелляцией трех общих качеств: навыка управленческого влияния (эмоциональный авторитет), интеллекта (когнитивный или профессиональный авторитет) и ориентации на конкретные действия (практический или операциональный интеллект руководителя) (Kanungo, 2004). В исследовании N. Valaei, S. Rezaei, W.K. Ismail изучена возможность и результативность инновационного тренинга руководителей, построенного на исследовательских стратегиях, реализуемых в форме проблемного обучения, требующего импровизации (Valaei, Rezaei, Ismail, 2017). Полученные результаты свидетельствуют о том, что даже руководители с изначально низким уровнем управленческой компетентности могут существенно нарастить свою инновационную активность и соответствующую компетентность, если они проходят такой тренинг. M.L. Sang, S. Trimi отмечают, что 94% опрошенных ими руководителей (N=1510) выразили недовольство в связи с инновационной деятельностью их организаций. Конечной целью такой деятельности, отмечают авторы, должно быть создание лучшего будущего в глобальном, общечеловеческом масштабе (Sang, Trimi, 2016). Подобная смысловая ориентированность, по данным этих авторов, ссылающихся на мнения топ-менеджеров с мировым именем, собранные в ходе исследования, открывает более значительные возможности и перспективы в инициировании инновационной активности и успешности руководителей. L. Sołoducho-Pelc выдвигает на передний план такой аспект инновационной активности руководителя, как априорное определение роли, места, затратности, сроков, вариативных гипотетических эффектов, возникающих от еще не созданной, но ожидаемой инновации (Sołoducho-Pelc,

2015). Автор утверждает, что осуществление планируемой вариативной стратегии на долгосрочную перспективу в переменной и плохо прогнозируемой социально-экономической среде представляет собой критерий правильно организованного процесса стратегического инновационного проектирования для руководителей. N. Anderson, K. Potočnik, J. Zhou отмечают, что творчество в организации и инновации, к которым побуждают своих сотрудников руководители, являются сложными, многоярусными явлениями, требующими новых методов работы. Авторы выдвигают и обосновывают идею многовекторного восприятия инновационности, распределенной по уровням, начиная с индивидуального, через групповой и профилно-профессиональный к общеорганизационному (Anderson, Potočnik, Zhou, 2014). Но, управляя процессами на каждом из этих уровней, руководитель не обязан сам быть новатором, а должен уметь видеть и оценивать новационность. A.J. Bock, A.B. Eisengerich, D. Sharapov и G. George отмечают в качестве главного аспекта инновационной активности современного руководителя, его управленческого творчества ориентированность на клиента (Bock, Eisengerich, Sharapov, George, 2015). То есть, цеха, отделы, управления, рабочие группы, иные подразделения организации, находясь между собой в функциональной цепочке, выступают в роли «внутреннего клиента» друг для друга. Они приобретают «внутреннее сырье» у смежных отделов или цехов и продают «внутренний продукт» тем подструктурам, которые оказываются следующими в функциональной цепочке. Так маркетинговое мышление можно сделать основой для инициирования инновационной активности руководителей любых подразделений – от бухгалтерии до юридической группы. В исследовании K.T. Goh, P.S. Goodman и L.R. Weingart на основе результатов лонгитюдных тематических исследований двух инновационных групп, работающих для нужд средств массовой информации, определяют два самостоятельных цикла инновационной работы. Это цикл экспериментирования и цикл проверки (Goh, Goodman, Weingart, 2013). Для каждого цикла авторы выявили особые формы и методы работы. T. Dax, W. Strahl, J. Kirwan и D. Maue проанализи-

ровали позитивные изменения в развитии сельских районов двух стран ЕС: Австрии и Ирландии, произошедшие вследствие совершенствования инновационной культуры руководства этих территорий (Dax, Strahl, Kirwan, Maue, 2016). Главный акцент в своей программе они делали на социальную ориентированность инноваций и «лидерский подход», предполагающий отказ от межсекторного и многоуровневого управления, преобладание персональной ответственности и единоначалия в принятии решений, когда необходимость внедрения новации становится неизбежна. В работе M. Mathew, D. Kumar и S. Peruma выявлена положительная взаимосвязь между успешностью инновационных проектов в организациях и способностью их руководителей рефлексировать и осознанно активизировать свою инновационность в области управления как своими знаниями, так и знаниями своих сотрудников (Mathew, Kumar, Peruma, 2011).

Подводя итог обзора, следует отметить, что инновационная активность современного руководителя находится сегодня в центре внимания исследователей. Условия и факторы, средства и методы инициирования инновационности, упоминаемые в приведенных публикациях, в большинстве своем сходны с теми, что вошли в активный научный и практический оборот организационной психологии во второй половине двадцатого столетия. Новым является лишь акцент на все возрастающей значимости инновационной активности руководителя, его способности и стремлении оценивать возможные новации, прогнозировать их ожидаемую эффективность, сочетать неизбежную долю риска с необходимостью расчета. При этом ни в одной из упомянутых выше работ не рассматривается вопрос о связи уже достигнутого управленческого успеха с последующей активностью руководителя в инновационном плане.

### Анализ путей преодоления «проблемы успеха», представленных в литературной художественной классике

Обобщая свои исследования и наблюдения, относящиеся к спаду и подъему за-

болеваний до, в период и после Великой Отечественной войны, В.С. Ротенберг назвал выявленные им феномены «болезнями достижений» или «синдромом Мартина Идена» (Асмолов, 2007, С. 183). Здесь исследователь привлек для наиболее адекватного отображения выявленной им «проблемы успеха» образ героя, созданного Джеком Лондоном. Подобно Мартину Идену, погибшему в связи с потерей смысла жизни, люди, достигшие значимого успеха, согласно логике автора, подвергаются опасности такой глубокой утраты смысла своего дальнейшего существования, что это может привести их к смертельному исходу. То есть, успех оборачивается поражением. Если проводить параллели между «синдромом Мартина Идена», описанным В.С. Ротенбергом, и реакцией руководителя на успех, значимый в личностном и в профессиональном плане, то можно предполагать следующее. Субъект управленческой деятельности, оказывающийся в таких обстоятельствах, нередко на бессознательном уровне может всячески замедлять свое приближение к успеху, как будто бы стремясь избежать смерти желаний, сопровождающей исчезновение цели в связи с ее достижением.

Сущность переживания успеха как «поражения», мироощущение и бытие человека, достигшего ключевой цели, к которой он шел всю предшествующую жизнь, представлена А.П. Чеховым в рассказе «Крыжовник». Здесь показан опустившийся, потерявший интерес к жизни, обрюзгший, почти омертвевший персонаж. Он добился желаемого, достиг цели, к которой шел долгие годы, ради достижения которой и жил. Вся предшествовавшая жизнь персонажа, потраченная им на достижение поставленной некогда цели, оказалась существенно более содержательной, насыщенной событиями, свершениями, промежуточными победами и временными поражениями, чем жизнь после достигнутого успеха. По версии А.П. Чехова, этот человек уже не имеет никаких новых желаний и стремлений. Ему больше ничего не надо. Фактически, в чеховской версии, человек, добившийся в жизни всего, чего он желал, начинает продвигаться к умиранию. Он движется от смерти желаний, к смерти духовной и физической. Получается, что это – последствия достигнуто-

го жизненного успеха, итог воплощенной мечты. Почему у чеховского персонажа не происходит генерирование новых целей, хотя бы из желания избежать пустоты, скуки и прозябания на вершине успеха? Это автор не проясняет, из произведения это понять нельзя.

А.П. Чехов создал модель проживания жизни человеком, который весь свой долгий предшествовавший окончательному успеху жизненный период умел организовать себя так, чтобы жить, не распляясь, не теряя свою цель, чтобы действовать, ориентируясь на созданную для себя целесообразность, на свой пристрастный личностный смысл

Рискнем предположить, что А.П. Чехов создал модель проживания жизни человеком, который весь свой долгий предшествовавший окончательному успеху жизненный период умел организовать себя так, чтобы жить, не распляясь, не теряя свою цель, чтобы действовать, ориентируясь на созданную для себя целесообразность, на свой пристрастный личностный смысл. Далеко не каждый сможет подчинить всю свою жизнь продвижению к избранной однажды цели, отмечая все соблазняющее сиюминутные отвлечения, как жил герой «Крыжовника». И если способом жизни для этого человека стала жизнедеятельность ради дальней цели, имеющей глубокий личностный смысл, не важно как оцениваемый социумом, то странно и не

уже имеющуюся жизненно важную цель практически любой ценой можно разделить на две большие группы. Как мы предполагаем, руководитель делает это ради того, чтобы избежать неопределенности, растерянности и замешательства, экзистенциального вакуума, бесцельности, под-

спудно ожидаемых и неизбежно переживаемых после успеха (Марасанов, 2001).

В первой сюжетной группе субъект управленческой деятельности всячески стремится избежать констатации факта успеха, отодвинуть под разными предлогами момент достижения. Он готов улучшать и переделывать уже сделанное. Здесь успех, который постоянно подвергается пересмотру и переработке, превращается для руководителя и для людей, с ним работающих, в своеобразное бремя. И близкий, ожидаемый, но перманентно отодвигаемый успех воспринимается уже как форменное наказание.

Такое непродуктивное переживание успеха легко ассоциируется с мифом о Сизифе. Это во многом совпадает с состоянием «псевдо профессионализма»,

Нередко руководителем почти не осознается проблема, вырастающая перед ним в случае успеха новаций. Ведь при достижении успеха воплощенная в реальность цель перестает, как неоднократно отмечалось, существовать. Наступает бесцельная стабильность

совсем логично выглядит его измена самому себе после того, как цель достигнута. Что-то произошло в его сознании, в его мировосприятии, в его личностном пространстве, что остановило его жизнь. Ведь логично было бы ожидать, что такой человек будет искать себе новые цели и образовывать для себя новые смыслы, чтобы не отказываться от «целесообразного» способа проживания жизни, ставшего частью его личности в предшествовавшие годы. Этого не происходит. Достигнутая цель оборачивается потерей смысла жизни и крахом.

Все множество сюжетов, в которых проявляется стремление руководителя не искать новые цели, а сохранить для себя свою

описанным А.К. Марковой (Маркова, 1996). Если принять нашу версию понимания мифа о Сизифе, то она не вполне совпадает с известным пониманием этого мифа как метафоры абсурда, предложенным в свое время Альбером Камю (Камю, 1990).

Но, нередко руководителем почти не осознается проблема, вырастающая перед ним в случае успеха новаций. Ведь при достижении успеха воплощенная в реальность цель перестает, как неоднократно отмечалось, существовать. Наступает бесцельная стабильность. Редко кому из руководителей удастся, не теряя темпа, не успокаиваясь, продолжать инновационный поиск, по-прежнему интенсивно генерируя нечто новое. Часто, именно из-за подсос-

нательной боязни возможной успокоенности после успеха немалое число руководителей, как это ни покажется странным, поступают с новациями непоследовательно и даже беспощадно, осуществляя сценарий непродуктивного преодоления успеха как наказания. Они, как «сизифы», свертывают модернизацию на подходе к результату. Они выхолощивают суть обновления разрушающими это обновление мелкими

кие обстоятельства становится непомерное разрастание потребности в поиске признания заслуг, не насыщаемое стремление вновь и вновь получать все возрастающую плату за некогда достигнутое.

Второй сюжет легко ассоциируется – со Сказкой о рыбаке и рыбке. То, что результат многолетнего труда пушкинский Старик воспринимает как удачу и как нечто пугающее его, прямо отра-

Желание создать новую цель конвертируется в стремление получить все возрастающую награду за когда-то достигнутое. Хотеть то, что уже привычно стало хотеть, в таком сценарии оказывается более приемлемо, чем генерировать новые желания, мечты и цели

поправками. Либо, доведя дело до почти окончательной победы, они как бы обесценивают, перечеркивают сделанное, требуя начать все сначала.

Те люди в организации, кто в первую голову занимается новациями, часто увольняются из-за этой непоследовательности и управленческих метаний руководства. Такой руководитель недоволен собой, недоволен своим ближайшим окружением, недоволен многими входящими обстоятельствами. Его логика ведет к разрушению, к выхолощиванию сути перемен, к бесконечным переделкам уже сделанного. И новации задыхаются не из-за осознанного сопротивления персонала, а из-за неосознанного торможения их со стороны руководителя.

жено в тексте: «Удивился старик, испугался ...». Старик, обладая властью, благодаря признательности со стороны Рыбки, не пользуется ею в своих интересах. Старуха, никакой властью не обладая, довольно жестко управляет Стариком, помыкает им, отдает ему приказы, а он вместо того, чтобы игнорировать ее требования и попросить Рыбку избавить его от «сварливой бабы», хоть и жалуется Рыбке на свою тяжелую долю, но безропотно подчиняется диктату Старухи. Объяснить такое нерациональное поведение Старика можно, если рассматривать «Старика-со-Старухой» как единое целое, как одну противоречивую личность. Этот внутриличностный конфликт двух автономных «Я», уживающихся в од-

Наиболее продуктивным и жизнеутверждающим сюжетом становится проявленная активность субъекта управленческой деятельности, направленная на создание им для себя новых целей, вопреки обстоятельствам, оценкам социума, поражениям и победам

Во второй сюжетной группе руководитель переживает недоумение, иногда, даже, изумление, что действительно значимый, заслуженный, ставший итогом большого труда успех, все-таки пришел. Это изумление затем оборачивается ненасытной жадью признания. Так, вероятно, реагирует на свой успех человек, неосознанно воспринимающий свое достижение как везение, как удачу, как не вполне заслуженный подарок судьбы, несмотря и вопреки тому, что на уровне осознаваемой реальности успех этот стал закономерным итогом многолетней самоотверженной и непростой деятельности. Эмоциональной реакцией на та-

ном человеке, подменяет для субъекта управленческой деятельности движение к дальнейшим личностно-профессиональным достижениям, подавляет инновационную активность. «Старик-со-Старухой», подобно аниме и анимусу, двум сублимностям (Юнг, 1998), сосуществующим в одной индивидуальности, старается, или стараются, не потерять главное – свои желания наград за некогда добытую и великодушно выпущенную «Рыбку-удачу». Ведь, когда получены все возможные награды, возникает проблема – поиск новых целей и желаний их достичь. И здесь желание создать новую цель конвертируется в стремление получить все возра-

стающую награду за когда-то достигнутое. Хотеть то, что уже привычно стало хотеть, в таком сценарии оказывается более приемлемо, чем генерировать новые желания, мечты и цели. Образно говоря, сублимность «Старик» сам разрушает свои отношения с «Рыбкой-судьбой». А сублимность «Старуха» сама разбивает свое новое корыто. «Золотая рыбка-удача», если трактовать этот сюжет в заявленном русле, создает «Старику-со-Старухой» наилучшие условия, в которых потерять любые желания просто невозможно. Потеря или, точнее, лишение субъекта успеха наград и признания, полученных им ранее, надежно обеспечивают устойчивость вернувшихся желаний. То есть, сидя «у разбитого корыта», намного легче понимать, осознать, чего же хочется на самом деле, какие новые цели приведут к новому успеху, полноценно пережить который оказывается можно, лишь потеряв все приобретения, связанные с уже достигнутым успехом. Здесь «Старик-со-Старухой» получают коммуникативный результат, прямо соответствующий формуле И. Гофмана: «Попробуйте определить ситуацию неверно, и она определит вас» (Гофман, 2004, С. 7).

Личность руководителя, воспринимающего успех как удачу и везение, одновременно сочетает в себе унылую безропотность «Старика» и не насыщаемый потребительский азарт «Старухи». Как только нерасчетливое экспрессивное, в терминологии И. Гофмана (Гофман, 2004, С. 10), поведение «Старика-со-Старухой» перестает восприниматься социумом как «правильное», социум-начальство спасает невротическую личность от дальнейшего усугубления девиации в мировосприятии и поведении, возвращая ее к исходному положению, перекрывая поток наград и аплодисментов, как бы предлагая совершить вторую попытку. Ведь, по неотменяемому суждению М.М. Бахтина, «пока человек жив, он живет тем, что еще не завершено и еще не сказал своего последнего слова» (Бахтин, 2009, С. 68).

Обе группы сценариев реагирования руководителя на успех объединяет специфическая активность субъекта управленческой деятельности, вектор которой направлен не столько на поиск, выбор и опознание сущности новой цели, сколько на поиск способов сохранения

актуальности цели уже достигнутой. Сценарии обеих групп переживаются человеком болезненно, поскольку они на поверку, конечно же, оказываются непродуктивными.

Третьим, наиболее продуктивным и жизнеутверждающим сюжетом становится проявленная активность субъекта управленческой деятельности, направленная на создание им для себя новых целей, вопреки обстоятельствам, оценкам социума, поражениям и победам.

На наш взгляд, наиболее адекватно этот путь преодоления проблемы успеха метафорически отображается в повести Э. Хемингуэя «Старик и море». Старик у Хемингуэя имеет немалый рыболовецкий опыт. Очевидно, ему не раз доводилось достигать успех в этом деле. Он и на этот раз, несмотря ни на что, завоевывает победу. В смертельно опасной схватке, во время ночного шторма Старик добывает рыбу. Он побеждает эту рыбу. И успех практически сразу оборачивается поражением. В процессе буксировки рыбы к берегу от нее остается лишь один скелет. Рыбу съедают пираньи. Реакция же социума на возвращение Старика проявляется в двух вариантах. Группа туристов смотрит на обессиленного Старика, буксирующего скелет огромной рыбыны, с недоумением, насмешками, равнодушным любопытством. А местные жители – рыбаки, они впечатлены. Трактирщик просит Старика отдать ему череп рыбы, чтобы водрузить его над стойкой бара в память о подвиге Старика. Мальчик, которого Старик научил рыбачить, просит его взять с собой в море в следующий раз. Иными словами, эстафета мастерства и мужества, стойкости и профессионализма Старика может быть транслирована следующему поколению. Казалось бы, остается почитать на лаврах. И Старик засыпает. «Старик спал. Старик утонул». Так заканчивается притча.

То есть, пережив все возможные последствия своего успеха, своего подвига, от поражения до победы, от восхищения социума до его же насмешки, Старик резит о новых целях.

На первый взгляд, все три метафоры имеют общее. Это общее заключается в том, что все три героя терпят поражение, крах. Камень Сизифа рушится. «Старик-со-Старухой» А.С. Пушкина остаются у разбитого корыта. Старик у Хемингуэя достается

только скелет огромной Рыбы. Отличия в сценариях обнаруживаются, когда мы пытаемся проникнуть в сущность положительной стороны их достижений. И Сизиф, и Старик А.С. Пушкина возвращают себе прежнюю цель, любимую мечту, привычную жизнь. И только Старик у Хемингуэя обретает новую мечту. Она пока еще живет лишь во сне. Но она живет, и ею заканчивается притча. Старик у Хемингуэя получил, точнее, добыл новую мечту своей жизни, а не только скелет рыбы, над которым смеются туристы и которым восхищаются другие рыбаки. Следует добавить, что Старик у Хемингуэя получил еще и преемника, последователя, ученика, стремящегося, как в свое время Старик, к «вершинам профессионализма» (Климов, 2004).

Операционализируя совершенное и пережитое героем Э. Хемингуэя, можно заключить следующее. Старик переживает победу (пойманная рыба), затем потерю (когда от рыбы остается лишь скелет), после этого получает ироническую реакцию социума (группа туристов), признание, восхищение социума (рыбаки поселка), трансцендентальное осознание продолжения дела своей жизни вне зависимости от ограниченности жизни собственной (мальчик-ученик) и, наконец, Старик погружается в грезы о новых целях (снящиеся лвы). Все это герой Э. Хемингуэя переживает за невероятно короткий промежуток времени, почти одновременно. По сути, автор создал убедительную формулу или модель переживания счастья.

Содержащаяся в притче Э. Хемингуэя траектория, по которой можно продвигаться от цели к цели, конечно, далеко не всегда доступна человеку, поскольку невозможно заставить себя сочинить новую цель, приказать себе мечтать или каким-либо иным усилием вызвать в себе процесс генерации новаций. Но, своеобразный ансамбль признаков продуктивности, «правильности» и полезности подготовительных шагов, увеличивающих шансы открытия для себя новых смыслов здесь, несомненно, просматривается.

### Описание процедуры эмпирического исследования

С целью эмпирической проверки нашей гипотезы были опрошены руко-

водящие работники среднего звена из нескольких кредитных организаций. Общая выборка составляла 115 человек (из них 78 мужчин, 37 женщин) в возрасте от 32 до 51 года. В исследовании также принимали участие 14 экспертов. Их разделили на две группы. В одной группе были собраны более успешные и ориентированные на новации руководители, а в другой – руководители менее успешные и менее ориентированные на новации.

Для того, чтобы выявить критерии отбора в каждую группу, было проведено специальное исследование. В ходе нескольких индивидуальных встреч и специальных интервью с топ-менеджерами семи кредитных организаций определялись особенности и признаки эффективного, успешного, ориентированного на новации руководителя. Среди участвовавших в интервью были 5 вице-президентов и 9 директоров филиалов банков. Те характеристики, что были выделены меньшинством экспертов, т.е., получили менее пятидесяти процентов упоминаний, не использовались для формирования групп, участвовавших в эмпирическом исследовании. Итоги интервью, а именно, характеристики успешных и неуспешных руководителей приведены в таблицах 2 и 3.

В первую группу успешных и новационно ориентированных управленцев среднего звена вошли 63 человека. Группа формировалась на основе опроса их вышестоящих руководителей.

Во второй группе, численностью 52 человека, были собраны руководители, отличающиеся, по мнению их начальства, средним и невысоким уровнем успешности как в отношении общей результативности, так и в области новаций.

### Методы исследования

Решая задачу проверки гипотезы о связи результативности руководителя и его предрасположенности к новациям со свойственными ему способами преодоления «проблемы успеха», мы, в качестве основы для конкретизации признаков эффективного преодоления этой проблемы, разработали авторскую анкету, отображающую все выявленные признаки в ходе анализа притчи Э. Хемингуэя «Старик и море».

Применяемая в исследовании анкета была составлена с учетом следующих признаков продуктивного преодоления проблемы успеха:

- стремление к победе и уверенность в ее достижении;
- готовность пережить поражение;
- понимание возможной перспективы неодобрения частью социума, его иронии, насмешек и обесценивающих реакций;
- понимание возможной перспективы одобрения, восхищения признания со стороны социума;
- склонность и желание иметь продолжателей своего дела, последователей, учеников, перенимающих опыт и навыки;
- грезы, мечты о новых свершениях;
- оптимистическая установка на свое будущее.

По каждому признаку был подготовлен соответствующий вопрос. Ответы участников исследования давались ими в форме меток на шкалах, построенных как методика Дембо-Рубинштейн. Т.е. высота каждой шкалы равна 100 мм, каждые 10 миллиметров шкалы считаются за 1 балл. На каждой линии должны быть обозначения верхней и нижней точек, а также середины шкалы.

Инструкция к анкете была следующая: «Пожалуйста, выразите свое отношение к каждому из вопросов посредством простой отметки на шкале, помещенной сразу после вопроса».

#### Вопросы анкеты.

- Когда Вы ставите перед собой новую цель и начинаете работу по ее достижению, насколько Вы убеждены в успехе?
- Продвигаясь к новой цели, понимая, что возможно поражение, до какой степени Вы внутренне готовы не только пережить неуспех, фиаско, но незамедлительно искать и предпринимать действенные меры по преодолению неудачи?
- До какой степени осуждение, неодобрение, непонимание, высмеивание Ваших действий и решений, успехов и поражений со стороны социума будет влиять на Вашу работоспособность, настроение, продуктивность, на решимость продолжить однажды начатое?
- До какой степени одобрение, поддержка, Ваших действий и решений, успехов и поражений, лояльность и симпатии со стороны социума будут влиять на Вашу работоспособность, настроение, продуктивность, на решимость продолжить однажды начатое?
- Насколько для Вас актуальна необходимость в работе, в профессиональной деятельности, сотрудничестве с теми начинающими профессионалами, которые становятся Вашими учениками, последователями, преемниками эстафеты профессионализма, перенимая Ваши приемы работы, умения, навыки, превращаясь со временем в продолжателей Вашего дела?

- Насколько сильно Вас увлекают мечты, намерения, задумки, связанные с обновлением, инновационным преобразованием, модернизацией управляемого Вами объекта?

- До какой степени оптимистично Вы смотрите в свое будущее?

Обработка полученных данных состояла из нескольких шагов. Вначале данные, представленные в виде меток на не проградуированных шкалах, были превращены в численные показатели. Для этого каждая из шкал разделялась на десять равных отрезков по всей ее длине. Так образовалась возможность представить ответы участников в виде баллов от 1 до 10. Далее были вычислены средние арифметические значения ответов по каждому пункту анкеты для первой и для второй групп.

#### Результаты эмпирического исследования

В таблицах 1 и 2 представлены характеристики успешных и неуспешных руководителей, выявленные по итогам интервью с топ-менеджерами организаций. Итоги обработки данных, полученных по результатам заполнения авторской анкеты, представлены в таблице 3.

Для того, чтобы определить, насколько статистически значимыми оказались различия в ответах между группами, ока-

Табл. 1. Характеристики успешных и новационно ориентированных руководителей

| №  | Содержание характеристики  | % топ-менеджеров, указавших эту характеристику |
|----|--|--|
| 1. | Умение быстро реагировать на изменение условий деятельности (оперативность).   | 87%  |
| 2. | Склонность и способность предлагать сразу несколько вариантов преодоления возникающих затруднений (вариативность).   | 81%  |
| 3. | Гибкость в расстановке исполнителей и, при необходимости, в привлечении к решению задач необходимых ресурсов из смежных подразделений, из внешней среды по аутсорсингу (гибкость).                                     | 79%  |
| 4. | Самостоятельность и ответственность в принятии текущих решений, имеющих риск неудачного воплощения (самостоятельность).  | 79%  |
| 5. | Стремление генерировать новые цели еще на этапе работы над предыдущими задачами (перспективность).   | 75%  |
| 6. | Поиск и поддержка сотрудников, проявляющих наиболее заметную новационную активность, предлагающих нетривиальные решения поставленных задач.  | 70%  |
| 7. | Умение оптимально сочетать побуждающую эмоциональную поддержку, разнотипный по своим формам контроль, рациональную постановку задач, гибкую систему стимулирования при управлении людьми.                              | 66%  |
| 8. | Способность и решимость не только проявлять настойчивость в достижении результата, но и, при необходимости, иметь мужество отказываться от дальнейшей работы, не оправдывая себя по критериям ожидаемой эффективности. | 57%  |
| 9. | Стремление искать и выявлять новации в конкурирующих, родственных, смежных структурах, учреждениях, подразделениях, организациях, компаниях, адаптируя и внедряя их в деятельность своего управляемого объекта.        | 52%  |

Для цитирования: Марасанов Г.И., Сальник Д.А. Связь инновационной активности руководителя и предпочитаемых им путей преодоления «проблемы успеха» // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 128–140. doi: 10.11621/npj.2018.0112

For citation: Marasanov H.I., Salnik D.A. (2018) The connection between the manager's innovative activity and preferred ways of overcoming the «problem of success». National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal], 11(1), 128–140. doi: 10.11621/npj.2018.0112

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

**Table 1.** Features of successful and innovative management

| №  | Feature  | Top managers who emphasize the feature, per cent |
|----|--|--|
| 1. | Ability to respond quickly to changes in operating conditions (efficiency)   | 87   |
| 2. | Inclination and ability to offer several options to overcome the difficulties encountered (variability)  | 81   |
| 3. | Flexibility in arranging executives and if necessary in attracting necessary resources from other departments and external environment through outsourcing (flexibility)   | 79   |
| 4. | Independence and responsibility in taking current decisions that have the risk of unsuccessful implementation (independence)   | 79   |
| 5. | The desire to set new goals at the stage of working on previous tasks (prospects)  | 75   |
| 6. | Search and support of employees who show the most effective innovative activity, those who offer inconvenient approach to doing the task set   | 70   |
| 7. | Ability to efficiently combine stimulating emotional support, diverse forms of control, rationally set tasks, flexible incentives for managing employees   | 66   |
| 8. | Ability and determination not only to display persevere in achieving the result, but if necessary to have the courage to refuse further work that does not correspond the criteria of the expected effectiveness | 57   |
| 9. | Desire to seek and identify innovations in competing or related structures, institutions, divisions, organizations, companies by adapting and introducing them into the managed facility                         | 52   |

**Табл. 2.** Характеристики не вполне успешных и новационно не ориентированных руководителей

| №  | Содержание характеристики  | % топ-менеджеров, указавших эту характеристику |
|----|--|--|
| 1. | Склонность поддерживать стабильность деятельности управляемого объекта вне зависимости от изменяющихся условий.  | 90%  |
| 2. | Склонность к поиску и априорному обоснованию какого-либо одного, приоритетного, наиболее предпочтительного варианта преодоления управленческих затруднений, избираемого на основе всестороннего анализа имеющихся альтернатив. | 90%  |
| 3. | Ориентация на собственные силы и ресурсы, имеющиеся в распоряжении руководителя, для преодоления проблемных ситуаций.  | 72%  |
| 4. | Ориентация на предварительное согласование ответственных и рискованных решений с высшим руководством.  | 70%  |
| 5. | Горизонт планирования в большей степени содержит намерения совершенствовать доступные и, очевидно, реальные в обозримом будущем результаты, полноценно выполняя задачи, поставленные высшим руководством.                      | 70%  |
| 6. | Внимательное и критичное отношение к сотрудникам, предлагающим новации.  | 67%  |
| 7. | Приверженность к какому-либо одному стилю управления, преобладающему в управленческой деятельности на разных уровнях его осознанности.   | 63%  |
| 8. | Очевидная ориентация на завершение начатого дело любой ценой, прилагая все возможные усилия.   | 63%  |
| 9. | Восприятие стабильности и ориентация на ее поддержание как на наиболее надежное средство, обеспечивающее, по сравнению с новациями, требуемый результат с большей гарантией успеха.  | 57%  |

**Table 2.** Features of not quite successful and not innovative leaders

| №  | Feature   | Top managers who emphasize the feature, per cent |
|----|---|--|
| 1. | Ability to maintain the stability of the managed object regardless of changing conditions   | 90   |
| 2. | Ability to search and apriori justification of other priority, most preferable option of overcoming managerial difficulties whose choice is based on the comprehensive analysis of alternatives available | 90   |
| 3. | Commitment to one's own resources and resources at manager's disposal to overcome problematic situations  | 72   |
| 4. | Commitment to preliminary coordination of responsible and risky decisions with top management   | 70   |
| 5. | Planning horizon contains more intentions to improve available and obviously realistic results in the foreseeable future by fully fulfilling the tasks set by the top management                          | 70   |
| 6. | Attentive and critical attitude to employees who are able to offer innovations  | 67   |
| 7. | Adherence to a style of management that prevails in management activities at different levels of its awareness  | 63   |
| 8. | Obvious commitment to completing the task at any cost, making every possible effort   | 63   |
| 9. | Stability awareness and stability maintenance as the most reliable means to provide the required result with a greater guarantee of success in comparison with innovations                                | 57   |

**Табл. 3.** Сравнительная выраженность признаков продуктивного преодоления проблемы успеха у участников двух групп

| № вопроса | Ответы-баллы, представленные в десятибалльной системе (средние значения по группам)                |  |
|-----------|--|--|
|           | Группа управленцев, успешных в области новаций, по мнению их руководителей (отмечена индексом «н») | Группа управленцев, не вполне успешных в области новаций, по мнению их руководителей (отмечена индексом «у») |
| 1.        | 8 <sub>н</sub>   | 3 <sub>у</sub>   |
| 2.        | 10 <sub>н</sub>  | 8 <sub>у</sub>   |
| 3.        | 4 <sub>н</sub>   | 7 <sub>у</sub>   |
| 4.        | 7 <sub>н</sub>   | 9 <sub>у</sub>   |
| 5.        | 9 <sub>н</sub>   | 2 <sub>у</sub>   |
| 6.        | 9 <sub>н</sub>   | 3 <sub>у</sub>   |
| 7.        | 9 <sub>н</sub>   | 4 <sub>у</sub>   |

**Table 3.** Comparison of effective problem solution of the of success in the participants of the two groups

| Question | Answers in points presented in a ten-point system (group mean)                                   |  |
|----------|--|--|
|          | Group of successful managers in the field of innovations, according to their leaders ("n" index) | Group of managers who are not quite successful in the area of innovation, according to their leaders ("y" index) |
| 1.       | 8 <sub>n</sub>   | 3 <sub>y</sub>   |
| 2.       | 10 <sub>n</sub>  | 8 <sub>y</sub>   |
| 3.       | 4 <sub>n</sub>   | 7 <sub>y</sub>   |
| 4.       | 7 <sub>n</sub>   | 9 <sub>y</sub>   |
| 5.       | 9 <sub>n</sub>   | 2 <sub>y</sub>   |
| 6.       | 9 <sub>n</sub>   | 3 <sub>y</sub>   |
| 7.       | 9 <sub>n</sub>   | 4 <sub>y</sub>   |

**Табл. 4.** Ранги усредненных ответов участников двух групп

| Ответ в баллах | 2 <sub>у</sub> | 3 <sub>у</sub> | 3 <sub>у</sub> | 4 <sub>у</sub> | 4 <sub>н</sub> | 7 <sub>н</sub> | 7 <sub>у</sub> | 8 <sub>н</sub> | 8 <sub>у</sub> | 9 <sub>у</sub> | 9 <sub>н</sub> | 9 <sub>н</sub> | 9 <sub>н</sub> | 10 <sub>н</sub> |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Ранг ответа    | 1              | 2.5            | 2.5            | 4.5            | 4.5            | 6.5            | 6.5            | 8.5            | 8.5            | 11.5           | 11.5           | 11.5           | 11.5           | 14              |

**Table 4.** Ranks of mean value of participant answers in the two groups

| Answer in points | 2 <sub>y</sub> | 3 <sub>y</sub> | 3 <sub>y</sub> | 4 <sub>y</sub> | 4 <sub>n</sub> | 7 <sub>n</sub> | 7 <sub>y</sub> | 8 <sub>n</sub> | 8 <sub>y</sub> | 9 <sub>y</sub> | 9 <sub>n</sub> | 9 <sub>n</sub> | 9 <sub>n</sub> | 10 <sub>n</sub> |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Answer rank      | 1              | 2.5            | 2.5            | 4.5            | 4.5            | 6.5            | 6.5            | 8.5            | 8.5            | 11.5           | 11.5           | 11.5           | 11.5           | 14              |

залось полезным воспользоваться сравнением этих двух рядов ответов между собой по непараметрическому критерию Манна-Уитни, поскольку в формулу расчета этого критерия не включены параметры распределения, и он основан на оперировании рангами.

Процедура сквозного ранжирования всех усредненных ответов, выраженных в баллах, полученных в первой и во второй группах, дала результаты, представленные в таблице 4.

Таким образом, для группы участников, привлеченных к исследованию, оказалось возможным проследить различия

в признаках переживания успеха и связанном с этими переживаниями продвижением к новациям.

Для более детальной проверки глубины несовпадения между двумя группами управленцев по критерию отношения к признакам продуктивного преодоления успеха и направленности на новации, подчерпнутым нами из повести Э. Хемингуэя, представлялось уместным провести попарное сравнение всех участников из этих групп между собой. Так, каждый участник из первой, «успешной» группы был сопоставлен по его ответам на приведенные выше семь вопросов с ка-

ждым участником из второй, условно, «неуспешной» группы. Сравнение также выполнялось по критерию Манна-Уитни. В итоге оказалось, что статистически значимо различаются ответы у 79% пар участников. Остальные руководители, относящиеся как к первой, так и ко второй группам, по-видимому, обладали склонностью переживать свой успех и воспринимать необходимость дальнейшего развертывания новаций либо по сценарию «Старика-со-Старухой», либо по сценарию «Сизифа», либо в стиле героя чеховского «Крыжовника».

## Обсуждение результатов

Итогом нашего исследования стал вывод о том, что для успешных в инновационной деятельности руководителей характерным способом переживания успеха и продвижения к новым целям является путь, соответствующий по ключевым признакам тому пути, что в художественной форме представил Э. Хемингуэй. Это уверенность в успехе, открытость в принятии возможного поражения, независимость от мнения социума, каким бы оно ни было, готовность к транслированию своего жизненного и профессионального мировоззрения, навыков в работе, способа жизни ученикам, последователям, смелость в мечтах о новых успехах, оптимистическая установка на свое будущее.

Практическая значимость такого результата проявляется в том, что выявленные признаки продуктивного переживания успеха могут стать предметом специального осознания для руководителей, застревающих на проблеме успеха по одному из двух сценариев, слабо ими осознаваемых. Это восприятие своего успеха как наказания (метафора «Сизиф») либо как источника бесконечного наращивания требовательных ожиданий все большего признания и все возрастающих наград (метафора «Старик-со-Старухой» А.С. Пушкина), либо по сюжету полного удовлетворения и самоуспокоенности (метафора «Крыжовник» А.П. Чехова).

Не исключается предположение, что путей преодоления «проблемы успеха» и связей каждого из этих путей с инновационной направленностью руководителя

значительно больше тех нескольких, что рассмотрены в настоящей работе. Однако выявленные пути имеют убедительные параллели в художественной литературной классике, что повышает эффективность их использования как метафор, отражающих осознание руководителем управленческой реальности, в которой он действует.

**Метафоры, осознанные и воспринятые** субъектом управленческой деятельности как непосредственно отображающие специфичность и неповторимость текущих переживаний, связанных с отношением к успеху, естественным образом предоставляют ему возможности для расширения поля выбора, для побуждения к новой деятельности, к новому целеобраз-

зованию. Когда сказочные и притчевые образы опознаются как свои, руководитель, возможно, с большей вероятностью отважится на подлинные поступки, на пусть и рискованные, но обоснованные и новаторские решения.

никнется тремя рассмотренными выше сюжетами, если сможет обнаружить параллель между ними и своей деятельностью, то он неизбежно и невольно усложняя свою психологическую культуру (Марасанов, 1996), существен-

Метафоры, осознанные и воспринятые субъектом управленческой деятельности как непосредственно отображающие специфичность и неповторимость текущих переживаний, связанных с отношением к успеху, естественным образом предоставляют ему возможности для расширения поля выбора, для побуждения к новой деятельности, к новому целеобразованию

**Наши** наблюдения за результатами использования приведенных метафор в консультативной практике показывают следующее. Если руководитель про-

но повысит продуктивность преодоления проблем успеха и станет более рационально воспринимать и внедрять новации.

#### Литература:

- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – Москва : Смысл; Академия, 2007.
- Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – Москва : АСТ; Астрель, 2009. – С. 64–73.
- Братусь Б.С. О развитии личности // Как построить свое «Я» / под ред. В.П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1991. – С. 11.
- Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – Москва : Смысл, 2003.
- Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / под ред. Г.С. Батыгина и Л.А. Козловой; вступ. статья Г.С. Батыгина. – Москва : Институт социологии РАН, 2004.
- Как построить свое «Я» / под ред. В.П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1991.
- Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов. Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.П. Сартр. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 222–318.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2004.
- Ключевский В.О. Психология великоросса // Общая психология. В 3 тт. Т. 2. Субъект деятельности. Кн. 1 / ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин, В.В. Петухов. – Москва : Когито-Центр, 2013. – С. 307–308.
- Марасанов Г.И. Гуманитарная метафора профессионализма // Культурно-историческая психология развития: материалы Первых чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15–17 ноября 2000 / под ред. И.А. Петуховой. – Москва : Смысл, 2001. – С. 263–267.
- Марасанов Г.И. Усложнение психологической культуры клиента как основной эффект консультирования руководителей // Материалы I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества «Психология сегодня» (31 января – 2 февраля 1996 г.) Т. 2., Вып. 2. – Москва, 1996. – С. 107–109.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва : Знание, 1996.
- Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – Москва : АСТ; Астрель, 2009. – С. 107–114.
- Пряжников Н.С., Полевая М.В., Камнева Е.В. Возрастно-психологические аспекты профессиональных деструкций госслужащих. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №3. – С. 87–94.
- Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996.
- Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Исследование процесса индивидуации. – Москва : Рефл-бук; Ваклер, 1998.
- Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, методы, процессы. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.
- Anderson, N., Potočník K., & Zhou J. (2014) Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, 7, 102–120. doi: 10.1177/0149206314527128
- Bock, A.J., Eisengerich A.B., Sharapov D. & George G. (2015) Innovation and leadership: when does CMO leadership improve performance from innovation? *SAGE journals*, 14, 1–14.
- Braunstein-Bercovitz, H., & Lipshits-Brazilier Y. (2017) Career-planning beliefs as predictors of intentions to seek career counseling. *Journal of career assessment*, 25(2), 352–368. doi:10.1177/1069072715616129
- Chong, S., & Leong, T. L. (2017) Antecedents of career adaptability in strategic career management. *Journal of career assessment*, 25 (2), 268–280. doi: 10.1177/1069072715621522
- Dax, T., Strahl, W., Kirwan, J., & Maye D. (2016) Organizational innovativeness – the leader programme 2007– 2013 and 2014 – 2020: insights from Austria and Ireland. *European urban and regional studies*, 1, 56–68. 10.1177/0969776413490425

- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., & Kaufman, J. C. (2013) Increasing students' scientific creativity: The "learn to think" intervention program. *The journal of creative behavior*, 47 (1), 3–21. doi: 10.1002/jobc.20
- Goh K. T., Goodman P. S., Weingart L. R. (2013) Team Innovation Processes. *SAGE journals*, 13, 54–67. doi: 10.1177/1046496413483326
- Kanungo, R. N. (2004) The construct and its measurement. *Journal of entrepreneurship*, 13, 129–152. doi: 10.1177/097135570401300201
- Lovakov A.V., Agadullina E.R., Schaufeli W.B. (2017). Psychometric properties of the Russian version of the utrecht Work engagement scale (UWES-9). *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 145–162. doi: 10.11621/pir.2017.0111
- Mathew, M., Kumar, D. & Peruma S. (2011) Role of knowledge management Initiatives in organizational innovativeness: empirical findings from the IT industry. *VIKALPA*, 2, 31–44.
- Presti, A., Pace, F., & Cascio, V. et al. (2017) The Italian version of the career factors inventory. *Journal of Career Assessment*, 2, 326–337. doi: 10.1177/1069072714565857
- Robinson, S., & Stubberud, H. A. (2014) Teaching creativity, team work and other soft skills for entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17, 186–201.
- Sang, M. L., & Trimi, S. (2016) Innovation for creating a smart future. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3, 253–271.
- Segers, J., & Inceoglu, I. (2012) Exploring supportive and developmental career management through business strategies and coaching. *Human Resource Management*, 1, 99–120. doi:10.1002/hrm.20432
- Soloduchko-Pelc, L. (2015) Searching for opportunities for development and innovations in the strategic management process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 210, 77–86. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.331
- Valaei, N., Rezaei, S., & Ismail, W.K. (2017) Examining learning strategies, creativity, and innovation at SMEs using fuzzy set qualitative comparative analysis and PLS path modeling. *Journal of business research*, 70, 224–233. doi: 10.1016/j.jbusres.2016.08.016
- Zacher, H. (2014) Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of vocational Behavior*, 1, 21–30. doi:10.1016/j.jvb.2013.10.002
- Zhou, J. (2017) Social support and career psychological states: an integrative model of person-environment fit. *Journal of career assessment*, 2, 219–237.

## References:

- Anderson, N., Potočník K., & Zhou J. (2014) Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, 7, 102–120. doi: 10.1177/0149206314527128
- Asmolov, A.G. (2007) Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. Moscow, Smysl; Akademiya.
- Bakhtin, M.M. (2009) To the dialogical understanding of personality. [*Psikhologiya lichnosti*]. Ed. Yu.B. Gippenreiter, & A.A. Bubble, V.V. Arkhangelsk. Moscow, AST: Astrel, 64–73.
- Bock, A.J., Eisengerich A.B., Sharapov D. & George G. (2015) Innovation and leadership: when does CMO leadership improve performance from innovation? *SAGE journals*, 14, 1–14.
- Bratus', B.S. (1991) On the development of personality. [*Kak postroit' svoe «ya»*]. Moscow, Pedagogika, 11.
- Braunstein-Bercovitz, H., & Lipshits-Braziler Y. (2017) Career-planning beliefs as predictors of intentions to seek career counseling. *Journal of career assessment*, 25(2), 352–368. doi:10.1177/1069072715616129
- Camus, A. (1990) Myth of Sisyphus. Essay on the absurd. F. Nietzsche, S. Freud, E. Fromm, A. Camus, J.P. Sartre [*Sumerki bogov*]. Moscow, Politizdat, 222–318.
- Chong, S., & Leong, T. L. (2017) Antecedents of career adaptability in strategic career management. *Journal of career assessment*, 25 (2), 268–280. doi: 10.1177/1069072715621522
- Dax, T., Strahl, W., Kirwan, J., & Maye D. (2016) Organizational innovativeness – the leader programme 2007– 2013 and 2014 – 2020: insights from Austria and Ireland. *European urban and regional studies*, 1, 56–68. doi:10.1177/0969776413490425
- Gofman, I. (2004) Frame analysis: an essay on arranging everyday experience. Moscow, Institute Sotsiologii RAN.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., & Kaufman, J. C. (2013) Increasing students' scientific creativity: The "learn to think" intervention program. *The journal of creative behavior*, 47 (1), 3–21. doi: 10.1002/jobc.20
- Goh K. T., Goodman P. S., Weingart L. R. (2013) Team Innovation Processes. *SAGE journals*, 13, 54–67. doi: 10.1177/1046496413483326
- Jung, K.G. (1998) Tavistock lectures. Study of the individuation process. Moscow, Refl-buk; Vakler.
- Kanungo, R. N. (2004) The construct and its measurement. *Journal of entrepreneurship*, 13, 129–152. doi: 10.1177/097135570401300201
- Klimov, E.A. (2004) Psychology of professional self-determination: manual for teacher-training institutuins. Moscow, Akademiya.
- Klyuchevsky, V.O. (2013) Psychology of the Great Russian. [*Obschaya psikhologiya*]. In 3 vols. Vol. 2. The subject of the activity. Book. 1. Eds. Yu.B. Dormashev, S.A. Kapustin, & V.V. Petukhov. Moscow, Kogito-Tsenter, 307–308.
- Lovakov A.V., Agadullina E.R., Schaufeli W.B. (2017). Psychometric properties of the Russian version of the utrecht Work engagement scale (UWES-9). *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 145–162. doi: 10.11621/pir.2017.0111
- Marasano, G.I. (2001) Humanitarian metaphor of professionalism. Ed. I.A. Petukhova [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya razvitiya. Materialy Pervykh chteniy pamyati L.S. Vygot'skogo, Moskva, 15–17 noyabrya 2000*], Moscow, Smysl, 263–267.
- Marasano, G.I. (1996) Complication of the psychological culture of the client as the main effect of counseling leaders. [*Materialy I Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii po psikhologii Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva «Psikhologiya segodnya» (31 yanvarya – 2 fevralya 1996 g.)*], 2(2), Moscow, 107–109.
- Markova, A.K. (1996) Psychology of professionalism. Moscow, Znanie.

- Mathew, M., Kumar, D. & Peruma S. (2011) Role of knowledge management Initiatives in organizational innovativeness: empirical findings from the IT industry. *VIKALPA*, 2, 31–44.
- Olport, G. (2009) Personality: the issue of science or art? [*Psikhologiya lichnosti*]. Ed. Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyrey, & V.V. Arkhangelskaya. Moscow, AST; Astrel, 107–114.
- Presti, A., Pace, F., & Cascio, V. et al. (2017) The Italian version of the career factors inventory. *Journal of Career Assessment*, 2, 326–337. doi: 10.1177/1069072714565857
- Pryazhnikov, N.S., Polevaya, M.V., & Kamneva, E.V. (2016) Age-psychological aspects of professional destruction of civil servants. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*], 3, 87–94.
- Robinson, S., & Stubberud, H. A. (2014) Teaching creativity, team work and other soft skills for entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17, 186–201.
- Sang, M. L., & Trimi, S. (2016) Innovation for creating a smart future. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3, 253–271.
- Segers, J., & Inceoglu, I. (2012) Exploring supportive and developmental career management through business strategies and coaching. *Human Resource Management*, 1, 99–120. doi:10.1002/hrm.20432
- Sidorenko, E.V. (1996) Methods of mathematical processing in psychology. St. Petersburg, Sotsial'no-Psikhologicheskii Tsentr.
- Sołoducho-Pelc, L. (2015) Searching for opportunities for development and innovations in the strategic management process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 210, 77–86. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.331
- Valaei, N., Rezaei, S., & Ismail, W.K. (2017) Examining learning strategies, creativity, and innovation at SMEs using fuzzy set qualitative comparative analysis and PLS path modeling. *Journal of business research*, 70, 224–233. doi: 10.1016/j.jbusres.2016.08.016
- Vasilyuk, F.E. (2003) Methodological analysis in psychology. Moscow, Smysl.
- Yagolkovsky, S.R. (2011) Psychology of innovation: approaches, methods, processes. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki.
- Zacher, H. (2014) Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of vocational Behavior*, 1, 21–30. doi:10.1016/j.jvb.2013.10.002
- V.P. Zinchenko (Ed.) (1991) How to build your own «I». Moscow, Pedagogika.
- Zhou, J. (2017) Social support and career psychological states: an integrative model of person-environment fit. *Journal of career assessment*, 2, 219–237.

# Современное состояние правового регулирования психологической помощи

А.К. Голиченков, А.В. Белицкая, В.В. Барабанщикова, В.А. Вайпан,  
Г.М. Давидян, Ю.П. Зинченко, А.Е. Молотников

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Л.Н. Тимофеева, Ю.С. Шойгу

Центр экстренной психологической помощи МЧС России, Москва, Россия

Поступила 6 марта 2018/ Принята к публикации: 14 марта 2018

## The current state of the legal regulation of psychological assistance

Alexander K. Golichenkov \*, Anna V. Belitskaya, Valentina V. Barabanshchikova,  
Victor A. Vaipan, Gayane M. Davidyan, Yury P. Zinchenko, Alexander E. Molotnikov

Moscow Lomonosov State University Moscow, Russia

Lydia N. Timofeeva, Yulia S. Shoigu

Emergency Psychological Aid Center of the Ministry for Emergencies of Russia, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: office@law.msu.ru

Received March 6, 2017 / Accepted for publication: March 14, 2018

**Актуальность.** В настоящее время назрела необходимость принятия специального федерального закона, посвященного оказанию психологической помощи населению. Отсутствие такого нормативного правового акта не позволяет использовать единую терминологию в отношении оказания психологической помощи, затрудняет разграничение государственной и негосударственной форм оказания психологической помощи, а также не отвечает интересам ее потенциальных получателей в силу неопределенности круга субъектов, которые такую помощь могут оказывать.

**Цель.** В статье ставятся задачи: проанализировать современное состояние правового регулирования оказания психологической помощи, выявить пробелы в законодательном регулировании названной сферы и подтвердить вывод о необходимости принятия специального федерального закона об оказании психологической помощи населению.

**Описание хода исследования.** В статье анализируется современное состояние правового регулирования оказания психологической помощи в Российской Федерации и зарубежных странах с использованием метода сравнительно-правового анализа.

**Результаты исследования.** В ходе исследования подтвердилась гипотеза о необходимости принятия специального федерального закона о психологической помощи населению.

**Выводы.** Специальный федеральный закон о психологической помощи населению необходим для систематизации оказания социальных услуг в данной сфере, для защиты прав и законных интересов получателей психологической помощи, для закрепления требований к лицам, которые могут оказывать психологическую помощь. Результаты, полученные в ходе настоящего исследования, могут быть использованы при подготовке федерального закона о психологической помощи и подзаконных нормативных правовых актов.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, социальные услуги, социально-психологические услуги, психолог, чрезвычайные ситуации.

**Background.** Currently there is a need to adopt a special federal law that covers psychological counselling of the population. The lack of such law is preventing use of uniformed terminology across the country and separating governmental and non-governmental psychological counselling rendered. Such gap also does not correspond with the interests of the clients that counselling is focused on since the experts who are allowed to extend those services are undetermined and undefined.

**Objective.** The paper is directed at analyzing the status quo of legal regulation of the psychological counselling, finding gaps in such regulation and proving the need in a special federal law.

**Research Progress.** The paper takes an account of the current state of regulation of psychological counselling in the Russian Federation and foreign countries using the comparative legal analysis approach. The research resulted in a finding that there is the need in a special federal law on psychological counselling.

**Conclusion.** Special federal law on psychological counselling of the population is necessary to elaborate and eventually to implement for uniformity in counselling and in social work services, and also to protect the rights and interests of those who seek counselling, as well as determining the qualifications of those to render such services.

**Practical Application.** The research results can be used while drafting and passing a special federal law on psychological counselling and executive regulatory acts.

**Keywords:** psychological counselling, social services, social and psychological services, psychologist, emergency situations and emergencies

В настоящее время назрела необходимость принятия специального федерального закона, посвященного оказанию психологической помощи населению. Отсутствие такого нормативного правового акта не позволяет использовать единую терминологию в отношении оказания психологической помощи, затрудняет разграничение государственной и негосударственной форм оказания психологической помощи, а также не отвечает интересам ее потен-

циальных получателей в силу неопределенности круга субъектов, которые такую помощь могут оказывать. Разработка новой законодательной базы, направленной на регулирование психологической помощи населению, требует выявления и анализа действующих норм в этой сфере.

Необходимость государственного регулирования оказания психологической помощи широко обсуждается международными экспертами (Whelan, 2009). Еще

в 1980 г. Jeanne Fischer указывала на необходимость такого регулирования в связи с важностью деятельности психологов для общества и для отдельного его представителя (Fischer, 1980). Правовое регулирование оказания психологической помощи осуществляется либо на уровне всей страны, либо на региональном уровне<sup>1</sup> (например, в США, Австралии и Канаде). Такое регулирование иногда осуществляется и на наднациональном уровне (в частности, в Европейском союзе<sup>2</sup>). В некоторых странах правовое регулирование деятельности психологов отсутствует (Mutual evaluation of regulated ..., URL : file:///C:/Users/scientist.DESKTOP-S64V15U/Downloads/ME\_-\_update\_-\_FINAL\_report\_psychologists\_-\_to\_be\_published.pdf). Государственное реагирование зачастую затрагивает государственную регистрацию и лицензирование психологов, разграничение профессии психолога и смежных профессий (Bednar, Lanske, Schaffenberg, 2004), требования, предъявляемые к психологам<sup>3</sup>.

Вместе с тем, в сфере оказания психологической помощи также активно используются инструменты саморегулирования, которые снимают проблему возникновения возможной коллизии между законом и этикой психолога (Knapp, Gottlieb, Berman, Mitchell, 2007), так как разрабатываются самими психологами в рамках саморегулируемых обществ или ассоциаций. Так, американская ассоциация психологов разработала Модельный закон о госу-



**Александр Константинович Голиченков** – доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета, заведующий кафедрой экологического и земельного права МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: office@law.msu.ru  
http://www.law.msu.ru/node/7851



**Анна Викторовна Белицкая** – кандидат юридических наук, доцент кафедры предпринимательского права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: belankav@gmail.com  
http://www.law.msu.ru/node/32043



**Валентина Владимировна Барабанщикова** – доктор психологических наук, доцент, зам. декана по учебной работе, зав. лабораторией психологии труда факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: vvb-msu@bk.ru  
https://istina.msu.ru/profile/Valentina/



**Виктор Алексеевич Вайпан** – кандидат юридических наук, проректор, доцент кафедры предпринимательского права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: vaypan@jusinf.ru  
http://www.law.msu.ru/node/17127

<sup>1</sup> *Review of Psychotherapy Statutory Regulations by Jurisdiction*. URL: [https://www.oaccpp.ca/assets/Psychotherapy\\_Jurisdictional\\_Summary.pdf](https://www.oaccpp.ca/assets/Psychotherapy_Jurisdictional_Summary.pdf)

<sup>2</sup> *Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications, OJ L 255, 30.9.2005, as amended by Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 amending Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications and Regulation (EU) No 1024/2012 on administrative cooperation through the Internal Market Information System ('the IMI Regulation') OJ L 354, 28.12.2013*. URL: [http://www.aic.lv/bolona/Recognition/dir\\_prof/Directive\\_2005\\_36\\_EC.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Recognition/dir_prof/Directive_2005_36_EC.pdf)

<sup>3</sup> *Psychologists profession regulation // Alberta Regulation 251/2005*. URL: [http://www.qp.alberta.ca/documents/regs/2005\\_251.pdf](http://www.qp.alberta.ca/documents/regs/2005_251.pdf)

**Гаяне Михайловна Давидян** –

кандидат юридических наук, доцент кафедры истории государства и права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [gaya.davidyan@gmail.com](mailto:gaya.davidyan@gmail.com)  
<http://www.law.msu.ru/node/7713>

**Юрий Петрович Зинченко** –

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО, зав. кафедрой методологии психологии, декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: [dek@psy.msu.ru](mailto:dek@psy.msu.ru)  
[http://www.psy.msu.ru/people/zinchenko\\_yp.html](http://www.psy.msu.ru/people/zinchenko_yp.html)

**Александр Евгеньевич Молотников** –

кандидат юридических наук, доцент кафедры предпринимательского права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [amolotnikov@gmail.com](mailto:amolotnikov@gmail.com)  
<http://www.law.msu.ru/node/7781>

**Лидия Николаевна Тимофеева** –

заместитель начальника отдела экстренного реагирования Центра экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий  
E-mail: [cepp@mail.ru](mailto:cepp@mail.ru)  
<https://istina.msu.ru/profile/LidiyaTimofeeva/>

**Ольга Сергеевна Шойгу** –

кандидат психологических наук, директор Центра экстренной психологической помощи министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, зав. кафедрой экстремальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [cepp@mail.ru](mailto:cepp@mail.ru)  
<https://istina.msu.ru/profile/SHOIGUYULIA/>

дарственным лицензировании психологов<sup>4</sup>. Та же ассоциация приняла Кодекс этических принципов и правил поведения психолога<sup>5</sup>. Помимо этого Кодекс профессиональной этики и поведения психолога был принят Британским обществом психологов<sup>6</sup>, Австралийским обществом психологов<sup>7</sup>, Канадским обществом психологов<sup>8</sup>. Такой кодекс был разработан также, например, в Новой Зеландии<sup>9</sup>, Турции<sup>10</sup>, Малайзии<sup>11</sup>, Республики Филиппины<sup>12</sup> и др. Профессиональные организации психологов зачастую служат для оказания консультационной помощи психологам в отношении юридических вопросов (George, URL: <http://www.factbc.org/wp-content/uploads/2014/06/2011UtendaleNov29LegalCommentary.pdf>).

Оказание психологической помощи в Российской Федерации регулируется нормами Конституции Российской Феде-

<sup>4</sup> *American Psychological Association Model Act for State Licensure of Psychologists Adopted by Council as APA Policy 2/20/2010* URL: <https://www.apa.org/about/policy/model-act-2010.pdf>

<sup>5</sup> *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. URL: <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>

<sup>6</sup> *Code of Ethics and Conduct Guidance published by the Ethics Committee of the British Psychological Society*. URL: <https://www1.bps.org.uk/system/files/user-files/Division%20of%20Clinical%20Psychology/public/Code%20of%20Ethics%20and%20Conduct%20282009%29.pdf>

<sup>7</sup> *APS Code of Ethics*. URL: <https://www.psychology.org.au/getmedia/67370669-e701-4b1d-9ef9-c5b8e0011da8/Code-of-Ethics-APS.pdf>

<sup>8</sup> *Canadian Code of Ethics for Psychologists*. URL: [https://www.cpa.ca/docs/File/Ethics/CPA\\_Code\\_2017\\_4thEd.pdf](https://www.cpa.ca/docs/File/Ethics/CPA_Code_2017_4thEd.pdf)

<sup>9</sup> *Code of Ethics For Psychologists Working in Aotearoa / New Zealand*. URL: [http://www.psychologistsboard.org.nz/cms\\_show\\_download.php?id=235](http://www.psychologistsboard.org.nz/cms_show_download.php?id=235)

<sup>10</sup> *Turkish Psychological Association Ethics Code*. URL: <https://www.pskilog.org.tr/turkey-code-eng.pdf>

<sup>11</sup> *MSCP Ethical Code (2015) Ethical Guidelines for Registered Clinical Psychologists*. URL: <http://malaysiaclinicalpsychology.com/wp-content/uploads/2015/06/mscp-ethics.pdf>

<sup>12</sup> *Adoption and Promulgation of the Code of Ethics and Professional Standards for Psychology Practitioners in the Philippines*. URL: <https://www.pap.org.ph/sites/default/files/upload/resolution11-2017.pdf>

рации, Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ), Федеральным законом от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»<sup>13</sup> (далее – Закон об основах социального обслуживания граждан), Законом РФ от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей»<sup>14</sup> (далее – Закон о защите прав потребителя) и другими нормативными актами.

Значительную роль в правовом регулировании оказания психологической помощи населению играют ведомственные нормативные акты, в частности, Приказ Минздравсоцразвития РФ № 1086, МЧС РФ № 550, Приказ Минобрнауки РФ № 2415, Приказ Минкомсвязи РФ № 241 от 29 сентября 2011 г. «Об утверждении Концепции создания Интернет-службы психологической помощи населению и комплексного плана мероприятий по ее реализации»<sup>15</sup> (далее – Приказ об утверждении Концепции создания Интернет-службы психологической помощи), Приказ МЧС РФ от 20 сентября 2011 г. № 525 «Об утверждении Порядка оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах»<sup>16</sup> (далее – Приказ МЧС о порядке оказания экстренной психологической помощи), Постановление Минтруда РФ от 19 июля 2000 г. № 54 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр экстренной психологической помощи по телефону»<sup>17</sup> и др.

Ряд понятий и требований, предъявляемых при оказании психологической помощи населению, раскрываются в национальных стандартах, например, в ГОСТ Р 52495-2005 «Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Термины и определения»<sup>18</sup> (далее – Национальный стандарт РФ о социальном обслуживании).

В соответствии со ст. 72 Конституции РФ координация вопросов здравоохранения; защиты семьи, материнства, отцовства и детства; социальной защиты, включая социальное обеспечение, относится к совместному ведению Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. В связи с этим, нормы психологической помощи населению содержатся также в региональном законодательстве, например, в Законе г. Москвы от 7 октября 2009 г. № 43 «О психологической помощи населению в городе Москве»<sup>19</sup> (далее – Закон г. Москвы о психологической помощи населению в городе Москве).

Кроме того, деятельность психологов регулируется на уровне саморегулируемых организаций, например, принятым съездом Российского общества психологов Этическим кодексом психолога, Универсальной декларацией этических принципов для психологов (Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists). Нельзя не отметить и проект Федерального закона № 553338-6 «О психологической помощи населению в Российской Федерации»<sup>20</sup>, разработка которого преследовала цели правового обеспечения социальной защищен-

ности и психологического благополучия населения РФ, а также доступа граждан к квалифицированной психологической помощи<sup>21</sup>. Однако данный закон не был принят.

Согласно ст. 7 Конституции РФ, Российская Федерация признается социальным государством с политикой, направленной на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. В Конституции Российской Федерации закрепляется необходимость охраны здоровья людей, обеспечения государственной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развития системы социальных служб. Российский законодатель относит оказание психологической помощи к предоставлению социальных услуг.

Классификация социальных услуг производится законодателем в зависимости от предметных областей деятельности, в результате чего выделяются, в том числе социально-психологические услуги (Путило, 2017), в рамках которых рассматривает оказание психологической помощи населению Закон об основах социального обслуживания граждан. Эти услуги в Национальном стандарте РФ о социальном обслуживании населения определяются как социальные услуги, направленные на содействие клиентам в улучшении их психического состояния, восстановлении способности к адаптации в среде жизнедеятельности (п. 2.2.4). Ст. 20 Закона об основах социального обслуживания граждан предусматривает

<sup>13</sup> Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2013. – № 52 (часть 1). (30.12). – Ст. 7007.

<sup>14</sup> Закон РФ от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» // Собрание законодательства РФ. – 1996. – №3. (15.01). – Ст. 140.

<sup>15</sup> Приказ Минкомсвязи РФ № 241 от 29 сентября 2011 г. «Об утверждении Концепции создания Интернет-службы психологической помощи населению и комплексного плана мероприятий по ее реализации». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/4094093/>

<sup>16</sup> Приказ МЧС РФ от 20 сентября 2011 г. № 525 «Об утверждении Порядка оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах». URL: <http://base.garant.ru/55172473/>

<sup>17</sup> Постановление Минтруда РФ от 19 июля 2000 г. № 54 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр экстренной психологической помощи по телефону». URL: <http://base.garant.ru/182398/>

<sup>18</sup> ГОСТ Р 52495-2005 «Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Термины и определения». – Москва : Стандартинформ, 2006.

<sup>19</sup> Закон г. Москвы от 7 октября 2009 г. № 43 «О психологической помощи населению в городе Москве». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/292902/>

<sup>20</sup> Проект Федерального закона № 553338-6 «О психологической помощи населению в Российской Федерации». URL: <http://psyppress.ru/articles/26094.shtml>

<sup>21</sup> Пояснительная записка «К проекту Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации». URL: <http://www.aprpe.ru/text/psybeatiblexruzap>

оказание помощи в коррекции психологического состояния получателей социально-психологических услуг для адаптации в социальной среде, в том числе оказание психологической помощи анонимно с использованием телефона доверия. Ст. 21 Закона относит содействие в получении экстренной психологической помощи с привлечением к этой работе психологов и священнослужителей к срочным социальным услугам.

Договор об оказании психологической помощи рассматривается как договор об оказании услуг, который подпадает под действие ГК РФ, а также Закона о защите прав потребителей. Он определяется как соглашение, в силу которого одна сторона – психолог обязуется оказать другой стороне – клиенту квалифицированную психологическую помощь

Очевидно, что с точки зрения законодателя понятие «психологическая помощь» не тождественно понятию «социально-психологическая услуга», а является его видом. Социально-психологические услуги состоят из, например, психологической профилактики и психологической диагностики, психологической коррекции, а также психологического просвещения (п. 10 Приказа Минобразования РФ № 636), предоставления психологической помощи и под-

законодательстве не признаются изъятиями или ограниченными в обороте. Участвующая в обороте услуга при этом выступает объектом гражданского права и инструментом рынка, для которого необходимо установить гражданско-правовой режим регулирования, который бы не зависел от факта признания такой услуги платной или бесплатной, оказанной государственной или частной организацией (Сфера услуг: гражданско-

правовое ..., 2011). Договор об оказании психологической помощи рассматривается как договор об оказании услуг, который подпадает под действие ГК РФ, а также Закона о защите прав потребителей. Он определяется как соглашение, в силу которого одна сторона – психолог обязуется оказать другой стороне – клиенту квалифицированную психологическую помощь (Козлова, Филиппова, 2013). С.В. Клименко рассматривает такую услугу как деятельность, осуществляемую

Психологическую помощь как вид социальных услуг необходимо разграничивать с иными социальными услугами. В настоящее время ни в российском законодательстве, ни в доктрине не содержится единого определения понятия «психологическая помощь».

держки гражданам, осуществляющим уход на дому за тяжелобольными получателями социальных услуг (Аверьянова, 2017) и другие виды услуг. Интересно отметить, что оказание психологической помощи при этом не рассматривается как вид государственной социальной помощи в рамках Федерального закона от 17 июля 1999 г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи»<sup>22</sup>, который предполагает оказание такой помощи в виде предоставления определенным категориям граждан набора социальных услуг, а также помощи малоимущим семьям, малоимущим одиноко проживающим гражданам.

В научной литературе указывается, что социальные услуги в отечественном

неклиническим психологом, целью которой является удовлетворение клиентской потребности в решении различных психологических проблем, которые, однако, не вызваны психическим заболеванием клиента, а также улучшение качества его жизни с помощью таких инструментов, как психопрофилактика, психодиагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование и психотерапия (Клименко, 2007).

Вместе с тем, психологическую помощь как вид социальных услуг необходимо разграничивать с иными социальными услугами. В настоящее время ни в российском законодательстве, ни в доктрине не содержится единого определения понятия «психологическая помощь».

Дефиниция данного термина, которую, однако, нельзя считать универсальной, закреплена в Законе г. Москвы о психологической помощи населению в городе Москве. Там под психологической помощью законодатель понимает профессиональную поддержку и содействие, которые оказываются индивиду, семье или социальной группе в связи с необходимостью решения ими своих психологических проблем, их социальной адаптации, саморазвития и самореализации, а также реабилитации и преодоления сложной психологической ситуации. На федеральном уровне определение данного понятия отсутствует, но встречаются дефиниции частных случаев психологической помощи. Так, в Приказе МЧС о порядке оказания экстренной психологической помощи экстренную психологическую помощь законодатель определяет как целостную систему мероприятий, которые нацелены на оптимизацию актуального психического состояния пострадавших, родственников и близких погибших и пострадавших в условиях чрезвычайных ситуаций, снижение рисков возникновения массовых негативных реакций и профилактику отдаленных негативных психических последствий. Профилактика включает в себя как отдельные специальные методы психологического воздействия, так и организацию особой среды, окружающей пострадавших, родственников и близких погибших и пострадавших в чрезвычайных ситуациях в процессе ликвидации их последствий. Отметим, что в научной литературе экстренная психологическая помощь рассматривается в более широком контексте. Она понимается как консультирование по телефону доверия, предоставление психологической помощи в разрешении конфликтов в семейных и иных отношениях, как деятельность, направленная на предотвращение эмоционального и психического кризиса индивидов, в том числе с целью предотвращения самоубийств, оказания психопрофилактической помощи и т.п. (Белянинова и др., 2013).

Наряду с понятием «экстренная психологическая помощь», в Приказе МЧС о порядке оказания экстренной психологической помощи выделяется также по-

<sup>22</sup> Федеральный закон от 17 июля 1999 г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи» // Собрание законодательства РФ. – 1999. – № 29 (19.07). – Ст. 3699.

нятие «пролонгированная психологическая помощь», которая понимается как комплекс мероприятий по психологической реабилитации пострадавших, родственников и близких погибших и пострадавших в чрезвычайных ситуациях, осуществляемых специалистами субъектов Российской Федерации после завершения работ по оказанию экстренной психологической помощи.

В научной литературе высказывается мнение, что понятие «психологическая помощь» охватывает все виды социально-психологических услуг, которые законодатель не выделил в самостоятельные категории в рамках национальных стандартов (Макаров, 2015). В Национальном стандарте РФ о социальном обслуживании населения называются такие услуги, как социально-психологическое консультирование (п. 2.2.4.1), психологическое консультирование (п. 2.2.4.2), психодиагностика и обследование личности (п. 2.2.4.3), психологическая коррекция (п. 2.2.4.4), психопрофилактическая и психологическая работа (п. 2.2.4.6), психологический тренинг (п. 2.2.4.7), социально-психологический патронаж (п. 2.2.4.8).

Понятие «психологическая помощь» необходимо разграничивать с понятием «психиатрическая помощь». В частности, в Законе г. Москвы о психологической помощи населению в городе Москве прямо указывается, что он не распространяется на отношения в сфере оказания психиатрической и медицинской психотерапевтической помощи гражданам. В соответствии с Законом РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»<sup>23</sup> психиатрическая помощь включает в себя психиатрическое обследование и психиатрическое освидетельствование, профилактику и диагностику психических расстройств, лечение и медицинскую реабилитацию лиц, страдающих психическими расстройствами (ст. 1 названного Закона).

Разграничение понятий «психологическая помощь» и «психотерапевтическая помощь» не столь однозначно. Так,

в Национальных стандартах психотерапевтическая помощь определяется как социально-психологическая услуга, заключающаяся в психологических воздействиях в системе «психолог – клиент», направленных на решение проблем клиента, которые лежат в основе глубинных жизненных трудностей и межличностных конфликтов (п. 2.2.4.5 названных Стандартов). В научной литературе подчеркивается, что, по сравнению с медицинской помощью, помощь психотерапевтическая не подпадает под какие-либо установленные государством стандарты ее правильного осуществления. Каждый пациент, выбирая психолога, тем самым соглашается на использование практикуемых им приемов и способов (Козлова, Филиппова, 2013). Таким образом, понятие «психологическая помощь» и «психотерапевтическая помощь» фактически рассматриваются как синонимичные.

Анализируя современное состояние правового регулирования оказания психологической помощи населению, нельзя не затронуть вопрос субъектного состава оказания такой помощи. Со стороны лица, оказывающего такую помощь, будет выступать психолог. ГОСТ Р 52883-2007. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Требования к персоналу учреждений социального обслуживания<sup>24</sup> (п. 5.1) выделяет среди персонала учреждения отдельно психолога, педагога-психолога, а также психотерапевта (последнего он относит к медицинскому персоналу). Отметим, что в научной литературе указывается, что психологом (психотерапевтом) можно признать субъекта, который имеет специальные знания и квалификацию, необходимые для оказания психологической (психотерапевтической) помощи. Причем, предлагается различать медицинскую и иную психотерапевтическую помощь (Козлова, Филиппова, 2013). По определению, предложенному С.В. Клименко, неклинический психолог – это физическое лицо, которое приобрело соответствующий статус и право осуществлять психологи-

ческую деятельность в порядке, предусмотренном законом об основах деятельности неклинического психолога. При этом от названного субъекта требуется соблюдение стандартов, установленных для неклинических психологических услуг, а также правил психологической деятельности и норм профессиональной этики (Клименко, 2007).

Требования к психологу, на котором лежит обязанность оказания психологической помощи, закреплены в ч. 6.7 названных Стандартов. Они включают в себя, во-первых, требование наличия соответствующего образования, знания основ психологии личности, общей, возрастной, социальной психологии, конфликтологии, психотерапии, психопрофилактики, консультативной психологии, профориентационной работы, методов социально-психологического обслуживания населения, основ законодательной и нормативной базы Российской Федерации в области социальной защиты населения. Во-вторых, в обязанности психолога входит обеспечение психологической защищенности клиентов, оказание им социально-психологических услуг в рамках имеющихся у них специализаций, поддержание и укрепление их психического здоровья и психического комфорта, формирование психологической культуры клиентов в сфере межличностного, семейного общения, осуществление их психологического просвещения, оказание им психологической помощи в преодолении конфликтов, в социальной адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни, в мобилизации творческих, интеллектуальных, духовных и физических ресурсов для выхода из кризисного состояния. Кроме того, обязанности психолога состоят в проведении профилактической исследовательской и методической работы в области психологии, использовании в работе научных методов и технологий психологической диагностики, анализа, консультирования и коррекции, соблюдении принципов и норм профессиональной этики, проведе-

<sup>23</sup> Закон РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» // Ведомости СНД и ВС РФ. – 1992. – № 33 (20.08). – Ст. 1913.

<sup>24</sup> ГОСТ Р 52883-2007. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Требования к персоналу учреждений социального обслуживания. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200061327>

нии психодиагностики разного профиля и назначения психологического консультирования. Психолог также должен принимать участие в проводимой учреждением реабилитационной деятельности, деятельности по психологической реабилитации и супервизорской поддержке работников учреждения. Отметим, что в соответствии с ч. 6.12.4, 6.12.5 Стандартов педагог-психолог также должен принимать меры по оказанию различного вида психологической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной), а также оказывать помощь обучающимся (воспитанникам), родителям или лицам, их заменяющим, и педагогическому коллективу в решении конкретных проблем.

Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр экстренной психологической помощи по телефону»<sup>26</sup> (далее – Постановление Минтруда РФ о центре экстренной психологической помощи по телефону) устанавливается, что на работу в государственное (муниципальное) учреждение «Центр экстренной психологической помощи по телефону» принимаются специалисты, имеющие высшее образование, специализирующиеся в области практической психологии и психотерапии, прошедшие специальную подготовку в сфере оказания экстренной психологической помощи по телефону. Вместе с тем, нельзя не отметить, что приведенные

существуют специальные ведомственные службы психологической помощи, в частности, в системе здравоохранения, в системе МЧС России, а также в системе образования. Каждое из названных ведомств действует в рамках оказания психологической помощи населению в соответствии со специальными ведомственными актами. Например, Приказом МЧС РФ о порядке оказания экстренной психологической помощи, Приказом Минобрнауки РФ от 22 октября 1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»<sup>27</sup>, Приказом Минздрава РФ от 24 октября 2002 г. № 325 «О психологической и психиатрической помощи в чрезвычайных ситуациях»<sup>28</sup>, Постановлением Минтруда РФ о центре экстренной психологической помощи по телефону, Приказом ГТК РФ о психологической службе таможенных органов и др. В таможенных органах психологическая служба занимается двумя видами деятельности, связанными с психологическим обеспечением, во-первых, реализации служебных задач, во-вторых, работы с должностными лицами и работниками таможенных органов, а также кандидатами на службу (Савосина, 2010). Приказ об утверждении Концепции создания Интернет-службы психологической помощи предлагает сделать психологическую помощь более доступной для населения вследствие размещения информации об оказании такой помощи в информационно-телекоммуникационной сети Интернет на сайте соответствующих ведомств.

Что касается получателя психологической помощи, то в настоящее время законодательство не дает ясного представления о его статусе. В научной литературе отмечается, что при оформлении отношений, возникающих в ходе предоставления психологической помощи,

Приведенные в нормативных правовых актах требования не являются систематизированными, в законодательстве нет запрета на оказание «непрофессиональных» психологических услуг, что ведет к потенциальной угрозе нанесения вреда психическому здоровью неограниченного круга получателей таких услуг

Приведем еще несколько требований к психологам, обозначенных в российском законодательстве. В п. 38 Приказа ГТК РФ от 14 декабря 2000 г. № 1164 «Об утверждении нормативных документов психологической службы таможенных органов Российской Федерации»<sup>25</sup> (далее – Приказ ГТК РФ о психологической службе таможенных органов) указывается, что на должности психологов психологической службы таможенных органов Российской Федерации принимаются специалисты с высшим базовым психологическим образованием и специалисты с высшим образованием, прошедшие специальную переподготовку в области психологии на факультетах и курсах переподготовки, подтвержденную документом государственного образца, и имеющие опыт работы. В п. 3.7 Постановления Минтруда РФ от 19 июля 2000 г. № 54 «Об утверждении

в данных нормативных правовых актах требования не являются систематизированными, в законодательстве нет запрета на оказание «непрофессиональных» психологических услуг, что ведет к потенциальной угрозе нанесения вреда психическому здоровью неограниченного круга получателей таких услуг. Как указывается в научной литературе, психологическую помощь оказывают множество различных категорий лжепсихологов-«магов», которые рекламируют свои достижения, таланты, титулы, полученные в различных негосударственных общественных организациях, и интернет-сайты (Дашко и др., 2011).

Вместе с тем, ответственность за организацию и оказание психологической помощи людям, попавшим в чрезвычайную или трудную жизненную ситуацию, берет на себя государство (Мищенко, 2014). В Российской Федерации

<sup>25</sup> Приказ ГТК РФ от 14 декабря 2000 г. № 1164 «Об утверждении нормативных документов психологической службы таможенных органов Российской Федерации». URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/19863>

<sup>26</sup> Постановление Минтруда РФ от 19 июля 2000 г. № 54 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр экстренной психологической помощи по телефону» // Бюллетень Минтруда РФ. – 2000. – № 8.

<sup>27</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 22 октября 1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» // Бюллетень Минобрнауки РФ. – 1999. – № 12.

<sup>28</sup> Приказ Минздрава РФ от 24 октября 2002 г. № 325 «О психологической и психиатрической помощи в чрезвычайных ситуациях» // Здравоохранение. – 2003. – № 1. URL: <http://base.garant.ru/4178694/>

следует обосновать, что помощь оказывается лицу, находящемуся в ситуации, объективно нарушающей его жизнедеятельность, и именно в связи с тем, что это лицо не может преодолеть ситуацию, делающую оказание помощи необходимым, самостоятельно (Макаров, 2015).

В заключение необходимо отметить, что, наряду с государственным регулированием психологической деятельности, необходимо ее саморегулирование, как и в отношении любого вида профессиональной деятельности. Как отмечает Е.П. Губин, саморегулирование выступает способом координации участников профессиональной деятельности между собой государством. Это самостоятельное явление, не сводящееся, с одной стороны, к реализации функций государства, а с другой – исключительно к реализации интересов участников саморегулируемых организаций (Губин, 2015). Саморегулирование не представляет собой продолжение государственного регулирования общественно-экономических отношений, а является самостоятельным явлением (Петров, 2013), что имеет определяющее значение для психологической деятельности. Так, например,

При оформлении отношений, возникающих в ходе предоставления психологической помощи, следует обосновать, что помощь оказывается лицу, находящемуся в ситуации, объективно нарушающей его жизнедеятельность, и именно в связи с тем, что это лицо не может преодолеть ситуацию, делающую оказание помощи необходимым, самостоятельно

саморегулируемые организации надежны важнейшей в рыночных условиях хозяйствования функцией обеспечения дополнительной имущественной ответственности своих членов перед потребителями произведенных ими товаров (работ, услуг) и иными лицами» (Саморегулирование предпринимательской ..., 2016, С. 27).

тия «психологическая помощь», разграничения данного понятия со смежными понятиями и категориями, указания на круг субъектов, которые могут оказывать и получать психологическую помощь. Приведенные пробелы в законодательстве свидетельствуют о необходимости принятия специального федерального закона о психологической

Пробелы в законодательстве свидетельствуют о необходимости принятия специального федерального закона о психологической помощи населению, который бы систематизировал оказание социальных услуг в данной сфере, защитил права и законные интересы получателей психологической помощи

Приведенный анализ современного состояния законодательства об оказании психологической помощи населению доказывает отсутствие необходимых правовых определений в сфере оказания психологической помощи, в том числе и определения самого понятия

помощи населению, который бы систематизировал оказание социальных услуг в данной сфере, защитил права и законные интересы получателей психологической помощи в результате четкого закрепления требований к лицам, которые могут такую помощь оказывать.

## Литература:

- Аверьянова М.И. Правовое регулирование социального обслуживания граждан в субъектах Российской Федерации // Административное и муниципальное право. – 2017. – № 6. – С. 35–49.
- Белянинова Ю.В., Гурина О.А., Захарова Н.А., Кузнецова О.В., Слесарев С.А. Комментарий к Федеральному закону от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (постатейный) / под ред. Э.Р. Курманова. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=CMB&n=17866#03418787947904842>
- Губин Е.П. Государство и бизнес в условиях правовых реформ // Журнал российского права. – 2015. – № 1. – С. 23–30.
- Дашко М.Н., Арчибасова Л.А., Зубцова Е.Н., Бережкова Н.Ф. Административно-правовое регулирование оказания психологической помощи гражданам // Административное право и процесс. – 2011. – № 8. – С. 23–26.
- Клименко С.В. Договор возмездного оказания неклинических психологических услуг в Российской Федерации : автореферат дис. ... канд. юрид. наук. – Москва, 2007.
- Козлова Н.В., Филиппова С.Ю. Договор об оказании психологической и психотерапевтической помощи: правовые аспекты // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 83–88.
- Макаров К.О. Регулирование деятельности в сфере оказания психологической помощи и предоставления психологических услуг в свете разработки проекта Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации» // Современное право. – 2015. – № 12. – С. 71–81.
- Майсак Н.В. Правовые основы деятельности психолога : учеб. пособие. – Астрахань, 2005. – 119 с.
- Мищенко И.Н. Основные направления совершенствования подготовки современного военного психолога // Право в Вооруженных Силах. – 2014. – № 5. – С. 118–120.
- Мохов А.А. Правовые режимы осуществления экономической деятельности и саморегулирование предпринимательской или профессиональной деятельности // Законы России: опыт, анализ, практика. – 2015. – № 4. – С. 9–14.
- Петров Д.А. Институционализация саморегулирования: современное состояние и перспективы // Конкурентное право. – 2013. – № 4. – С. 14–17.
- Путило Н.В. Публичные услуги: между доктринальным пониманием и практикой нормативного закрепления (10 лет спустя) // Журнал российского права. – 2017. – № 8. – С. 81–92.
- Савосина Н.Г. Организационно-правовые основы работы психолога в таможенных органах // Таможенное дело. – 2010. – № 2. – С. 13–16.
- Саморегулирование предпринимательской и профессиональной деятельности: единство и дифференциация / отв. ред. И.В. Ершова. – Москва, 2015.

Сфера услуг: гражданско-правовое регулирование : сборник статей / А.В. Асосков, А.В. Барков, А.А. Богер и др.; под ред. Е.А. Суханова, Л.В. Санниковой. – Москва : Инфотропик Медиа, 2011. – 240 с.

Atkinson, J. M. (2006) Private and Public Protection: Civil Mental Health Legislation by Published by Dunedin Academic Press. *Journal of Mental Health Law*. Edinburgh, 94.

Bednar, W., Lanske, P. & Schaffenberger, E. (2004) Regulation of the Professions of Psychotherapist, Clinical Psychologist, Health Psychologist in the Member States of the EEA and the Swiss Confederation. Vienna, April 2004. Retrieved from: <http://www.pce-europe.org/file/Infos/Publ-EEA-Regulations.pdf>

Bryce, G.K. (2010) BC Association of Clinical Counsellors Legal Commentary. December 21, 2010. Retrieved from: <http://www.factbc.org/wp-content/uploads/2014/06/2011UtendaleNov29LegalCommentary.pdf>

Camara, W. J. Use and Consequences of Assessments in the USA: Professional, Ethical and Legal Issues. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(2), 140–152. Retrieved from: <http://people.uncw.edu/leccil/psy526/ethical%20issues%20in%20assessment.pdf>

Carson, D. & Bull, R. Handbook of Psychology in Legal Contexts. Second Edition. Retrieved from: <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Handbook-of-Psychology-in-Legal-Contexts-2ed-Wiley-2003.pdf>

Cave, S.B. (1995) The enforcers: licensing boards and ethics committees. Paper presented at First International Congress on Licensure, Certification and Credentialing of Psychologists. New Orleans Google Scholar. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124639802800303>

Coe, J. Counselling and psychotherapy must be state-regulated. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/society/joepublic/2009/jul/01/counselling-psychotherapy-state-regulation>

Fischer J. (1980) State Regulation of Psychologists. *Washington University Law Review*. 58(3)A. January 1980. Retrieved from: [https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2426&context=law\\_lawreview](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2426&context=law_lawreview)

Helan D. (2009) Mental health law and practice civil and criminal aspects. Thomson Reuters (Professional) Ireland Limited. England. Retrieved from: <https://www.ucc.ie/academic/law/irishlaw/book/Mental-Health-Book-2009-Whelan-Darius.pdf>.

Justickis, V. & Danisauskas G. Problem of the incompatibility between the law and psychology and the use of psychological knowledge in the law. Retrieved from: <https://mruni.pure.elsevier.com/en/publications/problem-of-the-incompatibility-between-the-law-and-psychology-and>

Knapp, S., Gottlieb, M., Berman, J. & Handelsman, M. M. (2007) When Laws and Ethics Collide: What Should Psychologists Do? *Professional Psychology: Research and Practice Copyright 2007 by the American Psychological Association*, 38(1), 54–59.

Margolin, G. Ethical and Legal Considerations in Marital and Family Therapy. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1c70/b4bac5ada9dd16052eed4cd1c50536f2c384.pdf>

Mutual evaluation of regulated professions Overview of the regulatory framework in the health services sector – psychologists and related professions. Retrieved from: <http://slideplayer.com/slide/7629184/>

Ragusea, S.A. Is It Ethics or Law? Retrieved from: <https://nationalpsychologist.com/2015/05/is-it-ethics-or-law/102875.html>

Wassenaar, D.R. (1998) A History of Ethical Codes in South African Psychology: An Insider's View. September 1, 1998. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124639802800303?journalCode=sapc>

## References:

Atkinson, J. M. (2006) Private and Public Protection: Civil Mental Health Legislation by Published by Dunedin Academic Press. *Journal of Mental Health Law*. Edinburgh, 94.

Averyanova, M.I. (2017) Legal regulation social services for citizens in the subjects of the Russian Federation. [*Administrativnoe i munitsipal'noe pravo*], 6, 35–49.

Bednar, W., Lanske, P. & Schaffenberger, E. (2004) Regulation of the Professions of Psychotherapist, Clinical Psychologist, Health Psychologist in the Member States of the EEA and the Swiss Confederation. Vienna, April 2004. Retrieved from: <http://www.pce-europe.org/file/Infos/Publ-EEA-Regulations.pdf>

Belyaninova, Yu.V., Gurina, O.A., Zakharova, N.A., Kuznetsova, O.V., & Slesarev, S.A. (2014) Commentary to the Federal Law as of December 28, 2013 # 442-FZ «On the Basics of Social Services for Citizens in the Russian Federation» (itemized). [*SPS ConsultantPlus*]. Retrieved from: <https://www.twirpx.com/file/1675296/>

Bryce, G.K. (2010) BC Association of Clinical Counsellors Legal Commentary. December 21, 2010. Retrieved from: <http://www.factbc.org/wp-content/uploads/2014/06/2011UtendaleNov29LegalCommentary.pdf>

Camara, W. J. Use and Consequences of Assessments in the USA: Professional, Ethical and Legal Issues. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(2), 140–152. Retrieved from: <http://people.uncw.edu/leccil/psy526/ethical%20issues%20in%20assessment.pdf>

Carson, D. & Bull, R. Handbook of Psychology in Legal Contexts. Second Edition. Retrieved from: <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Handbook-of-Psychology-in-Legal-Contexts-2ed-Wiley-2003.pdf>

Cave, S.B. (1995) The enforcers: licensing boards and ethics committees. Paper presented at First International Congress on Licensure, Certification and Credentialing of Psychologists. New Orleans Google Scholar. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124639802800303>

Coe, J. Counselling and psychotherapy must be state-regulated. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/society/joepublic/2009/jul/01/counselling-psychotherapy-state-regulation>

Dashko, M.N., Archibasova, L.A., Zubtsova, E.N., & Berezhkova, N.F. (2011) Administrative and legal regulation of psychological assistance to citizens. [*Administrativnoe pravo i process*], 8, 23–26.

Ershova, I.V. (Ed.) (2015) Self-regulation of entrepreneurial and professional activities: unity and differentiation / answering. Moscow.

Fischer J. (1980) State Regulation of Psychologists. *Washington University Law Review*, 58(3)A. January 1980. Retrieved from: [https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2426&context=law\\_lawreview](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2426&context=law_lawreview)

- Gubin, E.P. (2015) State and business in conditions of legal reforms. [*Zhurnal Rossiyskogo prava*], 1, 23–30.
- Helan D. (2009) Mental health law and practice civil and criminal aspects. Thomson Reuters (Professional) Ireland Limited. England. Retrieved from: <https://www.ucc.ie/academic/law/irishlaw/book/Mental-Health-Book-2009-Whelan-Darius.pdf>.
- Justickis, V. & Danisauskas G. Problem of the incompatibility between the law and psychology and the use of psychological knowledge in the law. Retrieved from: <https://mr.uni.pure.elsevier.com/en/publications/problem-of-the-incompatibility-between-the-law-and-psychology-and>
- Klimenko, S.V. (2007) The contract for the provision of non-clinical psychological services in the Russian Federation: Ph.D. in Law, thesis. Moscow.
- Knapp, S., Gottlieb, M., Berman, J. & Handelsman, M. M. (2007) When Laws and Ethics Collide: What Should Psychologists Do? *Professional Psychology: Research and Practice* Copyright 2007 by the American Psychological Association, 38(1), 54–59.
- Kozlova, N.V., & Filippova, S.Yu. (2013) Agreement on the provision of psychological and psychotherapeutic assistance: legal aspects. *National Psychological Journal*, 1 (9), 83–88.
- Makarov, K.O. (2015) Regulation of activities in the provision of psychological assistance and the provision of psychological services in the light of the drafting of the Federal Law «On Psychological Assistance to the Population in the Russian Federation». [*Sovremennoe pravo*], 12, 71–81.
- Margolin, G. Ethical and Legal Considerations in Marital and Family Therapy. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1c70/b4bac5ada9dd16052eed4cd1c50536f2c384.pdf>
- Maysak, N.V. (2005) Legal foundations of the work of a psychologist: manual. Astrakhan, 119.
- Mishchenko, I.N. (2014) The basic directions of perfection of preparation of the modern military psychologist. [*Pravo v Vooruzhenykh Silakh*], 5, 118–120.
- Mokhov, A.A. (2015) Legal regimes of economic activity and self-regulation of entrepreneurial or professional activity. [*Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika*], 4, 9–14.
- Mutual evaluation of regulated professions Overview of the regulatory framework in the health services sector – psychologists and related professions. Retrieved from: <http://slideplayer.com/slide/7629184/>
- Petrov, D.A. (2013) The institutionalization of self-regulation: the current state and prospects. [*Konkurentnoe pravo*], 4, 14–17.
- Putilo, N.V. (2017) Public services: between doctrinal understanding and practice of normative consolidation (10 years later). [*Zhurnal Rossiyskogo prava*], 8, 81–92.
- Ragusea, S.A. Is It Ethics or Law? Retrieved from: <https://nationalpsychologist.com/2015/05/is-it-ethics-or-law/102875.html>
- Savosina, N.G. (2010) Organizational and legal issues of psychologist's practice in customs agencies. [*Tamozhennoe delo*], 2, 13–16.
- Sukhanov, E.A. & Sannikova, L.V. (Eds.) (2011) Service industry: civil-law regulation. Collected papers. Moscow, Infotropik Media, 240.
- Wassenaar, D.R. (1998) A History of Ethical Codes in South African Psychology: An Insider's View. September 1, 1998. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/008124639802800303?journalCode=sapc>

# О необходимости принятия федерального закона о психологической помощи

А.К. Голиченков, В.А. Вайпан, Г.М. Давидян  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Поступила 6 марта 2018/ Принята к публикации: 14 марта 2018

## On the need for elaborating a federal law on psychological assistance

Alexander K. Golichenkov\*, Victor A. Vaipan, Gayane M. Davidyan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: office@law.msu.ru

Received March 6, 2017 / Accepted for publication: March 14, 2018

**Актуальность.** Правовое регулирование психологической помощи в Российской Федерации осуществляется в настоящее время лишь ведомственными актами, а нормативно регулируется на уровне субъекта в Российской Федерации в городе Москве. Такого нормативного регулирования недостаточно, так как существующие акты не дают нормативное определение психологической помощи, не определяют принципы и формы оказания этой помощи, не систематизируют отдельные виды психологической деятельности, а порой – противоречат друг другу. Кроме того, существует необходимость нормативного определения не только психологической помощи, но и психологической деятельности, как комплекса различных видов и форм деятельности, осуществляемой психологами, нормативного определения профессии психолога и квалификационных требований к ней, принципов осуществления психологической деятельности.

**Цель.** В статье ставится задача обоснования необходимости принятия федерального закона о психологической деятельности, выявления пробелов в законодательном регулировании в названной сфере.

**Описание хода исследования.** В статье проанализированы основания принятия федерального закона о психологической деятельности как общественной потребности, а также основные разделы предполагаемого акта. В ходе исследования подтвердилась гипотеза о необходимости принятия специального федерального закона о психологической деятельности.

**Выводы.** Принятие федерального закона о психологической помощи – общественная потребность. Он послужит инструментом для систематизации осуществления психологической деятельности, нормативно закрепит профессию психолога, четко определит виды и формы данного вида профессиональной деятельности, определит принципы оказания психологической деятельности.

**Практическое использование результатов.** Результаты, полученные в ходе настоящего исследования, могут быть использованы при подготовке федерального закона о психологической деятельности, подзаконных нормативных правовых актов.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, закон о психологической деятельности, психолог, принципы осуществления психологической деятельности, юридические нормативы работы психолога.

**Background.** Legal regulation of psychological assistance in the Russian Federation is currently being implemented only by the departmental acts, and is legislatively regulated by the subject of the Russian Federation in the city of Moscow. Such legislative regulation may be found not sufficient, since existing acts do not provide a standard regulatory definition of psychological assistance, neither they define the principles and forms of rendering this assistance. Also they can hardly arrange and classify certain types of psychological activity, which results in mutually contradicting nature.

In addition, there is a need for a standard definition not only of psychological assistance, but also of psychological activity as a complex of various types of activity carried out by psychologists, and also a standard definition of the profession of a psychologist and qualification requirements including principles of psychological activity.

**Objective.** The objective is to prove the existing need of adopting a new federal law on psychological counselling, finding gaps in legal regulation of psychological sphere.

**Research Progress.** The paper analyzes the reason for accepting a new federal law on psychological counselling and the societal need in such legislation and also main provisions of the new law.

**Hypothesis.** The research resulted in the need for passing a federal law on psychological counselling.

**Conclusion.** There is a public demand for a new federal law on psychological counselling and such law will certainly create a lot of benefits for the population. It will be a tool for psychological counselling that will put the profession of a psychologist into the statute, and will clearly define types of psychological activity and set principles that the psychologist should follow.

**Practical Application.** The research results can be used while drafting and passing the new federal law on psychological counselling and executive regulatory acts.

**Keywords:** psychological counselling, psychological activity, psychologist, principles of psychological counselling.

Необходимость систематизации и комплексного правового регулирования психологической помощи в Российской Федерации назрела давно. Прошедшая нелегкий путь психологическая профессия состоялась в нашей стране как самостоятельный, признанный вид деятельности. Она имеет различные отрасли и формы проявления: педагогическая, клиническая, экстренная и иные (Ярошевский, 1997). Перефразируя классиков (Эббингауз, Бэн, 1998, С. 5) можно утверждать, что российская психология имеет длинное прошлое и минимальное нормативное регулирование.

Серьезные достижения отечественной психологии подтверждаются огромным массивом научных и практических исследований отечественных специалистов (Асмолов, 2003) и признанием этих достижений зарубежными психологами.

Психология имеет большое значение не только для решения ряда основных те-

Возникла потребность принятия единого федерального закона, в котором будут установлены правовые основы психологической деятельности: обеспечена унификация квалификационных требований; закреплены правовые основы регулирования деятельности психологов и юридических лиц, оказывающих психологическую помощь; определены принципы, виды и формы этой деятельности

оретических вопросов сознательной деятельности человека. Она имеет также практическое значение, возрастающее по мере того, как основным вопросом общественной жизни становится управление поведением человека на научных основах и учет человеческого фактора в промышленности и общественных отношениях (Лурья, 2004). Исследователи уделяют серьезное внимание изучению роли и места психологии в управлении кадрами, (Cascio, Herman Aguinis, 2004), в правовой деятельности (Present and Future, 1954; The social psychology ..., 1988), в армии, во многих других сферах общественной жизни.

Конечно, профессия психолога по мере развития регулировалась нормативно. В настоящее время существует ряд подзаконных актов как общих, так и ведомственных, регулирующих те или иные формы этой деятельности (Об утверждении Положения ..., 1996). Имеет место и регулирование психологической помощи на уровне субъектов Российской Федерации (например, Закон города Москвы «О психологической ...», URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/292902/>). Вместе с тем, разрозненные правовые акты, иногда даже противоречащие друг другу в части нормативов оказания психологической помощи, не обеспечивают надлежащего правового регулирования данной сферы.

Возникла потребность принятия единого федерального закона, в котором будут установлены правовые основы психологической деятельности: обеспечена унификация квалификационных требований; закреплены правовые основы регулирования деятельности психологов и юридических лиц, оказывающих психологическую помощь; определены принципы, виды и формы этой деятельности.

Нормативное правовое регулирование психологической деятельности в Российской Федерации – общественная потребность. При отсутствии единых нормативных требований к профессии психолога и к основам психологической деятельности создается весьма хаотичная картина осуществления данного вида деятельности, особенно в частном сегменте оказания психологической помощи. Лица, получающие эту помощь, не имеют никаких юридических гарантий ее высокого качества, обоснованности и целесообразности этой помощи. Они не владеют механизмами оспаривания последствий некачественной психологической помощи. Таким образом, принятие нового федерального закона – это нормативное закрепление гарантий получения квалифицированной психологической помощи. О необходимости выделения специальных субъектов,



**Александр Константинович Голиченков** – доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета, заведующий кафедрой экологического и земельного права МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [office@law.msu.ru](mailto:office@law.msu.ru)  
<http://www.law.msu.ru/node/7851>



**Виктор Алексеевич Вайпан** – кандидат юридических наук, проректор, доцент кафедры предпринимательского права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [vaypan@jusinf.ru](mailto:vaypan@jusinf.ru)  
<http://www.law.msu.ru/node/17127>



**Гаяне Михайловна Давидян** – кандидат юридических наук, доцент кафедры истории государства и права юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: [gaya.davidyan@gmail.com](mailto:gaya.davidyan@gmail.com)  
<http://www.law.msu.ru/node/7713>

получающих психологическую помощь, пишут некоторые зарубежные авторы (Hodge, Rutkow, Corcoran, 2010).

Однако это – лишь ближайшая и наиболее актуальная задача будущего закона. Идущей дальше, очень важной задачей является также формирование норм психологической деятельности как профессиональной. Устанавливая нормативные требования к профессии, определяя принципы и основы оказания психологической помощи, единый федеральный нормативный акт формально закрепляет в правовом поле Российской Федерации профессию психолога как самостоятельный вид профессиональной деятельности.

Серьезной является проблема определения предмета правового регулирования будущего федерального закона. Здесь рассматриваются два варианта. Возможно принятие закона, который будет регулировать только оказание психологической помощи в Российской Федерации, либо закона, нацеленного на регулирование всей психологической деятельности в Российской Федерации.

Термин «помощь» широко используется в нормативных правовых актах Российской Федерации. Например, статья 48 Конституции РФ (Конституция Российской Федерации ..., URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)) устанавливает право граждан на квалифицированную юридическую помощь. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (Федеральный закон «Об основах...», URL: <http://kodeksysystems.ru/zakon/fz-323/>) устанавливает понятие «медицинской помощи». Федеральный закон «О государственной социальной помощи» от 17.07.1999 N 178-ФЗ (Федеральный Закон «О государственной социальной ...», URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_23735/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/)) определяет медицинскую, психологическую, педагогическую и социальную помощь. Более того, все они там поставлены в один ряд как равноценные и равнозначные виды деятельности. Все эти примеры ярко свидетельствуют о том, что психологическая помощь, как и остальные виды помощи населению, – социально значимая, необходимая и полезная форма деятельности, и ее особенности должны иметь право-

Устанавливая нормативные требования к профессии, определяя принципы и основы оказания психологической помощи, единый федеральный нормативный акт формально закрепляет в правовом поле Российской Федерации профессию психолога как самостоятельный вид профессиональной деятельности

вую определенность. Однако ясно и другое: помощь – это основной вид деятельности профессионального психолога, но этим она не исчерпывается. Помощь можно рассматривать как окончательную цель психологической деятельности. Задача нового закона – установление нормативных основ этой деятельности, регулировании всего процесса. Поэтому закон должен быть посвящен правовым основам профессиональной деятельности психологов в целом. В психологии в структуре деятельности рассматриваются цели, мотивы, средства, способы, с помощью которых осуществляется деятельность (Басов, 1926, С. 12).

Огромное значение для профессии психолога имеют квалификационные требования, являющиеся основой профессиональной деятельности. Однако не менее важными для данной профессии являются и этические требования, как основные стандарты, составляющие смысл, содержание и общественную значимость данного рода деятельности

Нормативные правовые акты устанавливают основы профессиональной деятельности и для ряда других профессий, в которых оказание помощи также является конечной социально-значимой целью, например, для адвокатской деятельности, (Федеральный закон «Об адвокатской ...», URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_36945/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/)), нотариальной деятельности и др.

В большинстве словарей профессия определяется как род трудовой деятельности лица, имеющего специальную подготовку (Ушаков, 2014, С. 556). В российской психологической науке и практике также имеется представление и определение профессии психолога. Например, в учебной литературе профессия психолога определяется как весь спектр различных типов деятельности, куда входят и научные исследования, и практическая психологическая работа, и преподавательская деятельность (Карандашев, 2000).

Такие определения давались и правоведами. Последние определяют психолога (психотерапевта) как субъек-

та, который имеет специальные знания и квалификацию, необходимые для оказания психологической (психотерапевтической) помощи (Козлова, Филиппова, 2013). Такого определения недостаточно профессии психолог. Законодательное определение должно внести ясность в определение профессии психолога и помочь установить рамки, в которых правовое регулирование его деятельности распространяется на субъекта этой деятельности.

Когда мы говорим о нормативном регулировании, мы не призываем государство взять деятельность данных специалистов под тотальный контроль,

хотя такие предложения также существуют (Дашко и др., 2011). Хочется заметить, что вмешательство государства в профессиональную деятельность и сомнения профессиональных психологов в связи с этим, отнюдь не являются нашей российской проблемой. Эта достаточно часто глобально обсуждаемая проблема зарубежными психологами (например, Glaeser, 2005). Безусловно, огромное значение для профессии психолога имеют квалификационные требования, являющиеся основой профессиональной деятельности. Однако не менее важными для данной профессии являются и этические требования, как основные стандарты, составляющие смысл, содержание и общественную значимость данного рода деятельности. При этом многие исследователи обращают внимание на «необыкновенную сложность этических аспектов психологии» и «необходимость иногда выполнять исследования, немного нарушающие одну из установленных этических норм» (Хэйес, Оррел, 2005, С. 621).

В этом отношении большое значение имеют уже закрепленные принципы де-

тельности психолога в Этическом кодексе психолога, принятом на V Съезде Российского психологического общества 14 февраля 2012 г.<sup>1</sup> Смысл установления важнейших принципов в нормативном правовом акте заключается в том, чтобы придать им юридическую силу, обязательность.

Ст. 8 ФЗ от 14 июня 1994 г. № 5-ФЗ «О порядке опубликования и вступления в силу федеральных конституционных законов, федеральных законов, актов палат Федерального Собрания» перечисляет все нормативные правовые акты, подлежащие официальному опубликованию<sup>2</sup>. Кодексы профессиональной этики в этих актах не обозначены. В правовой науке эти акты не рассматриваются в системе традиционных источников права (Марченко, 2008). Получается, что Этический кодекс психолога, будучи корпоративным актом, может служить лишь в качестве нравственной основы деятельности психолога, но не правовой.

Принципы, на которых будет базироваться деятельность психолога, должны регулировать не только деятельность его самого, но и его взаимоотношения с лицами, обращающимися к нему за психологической помощью, с профессиональным сообществом, с коллегами, с органами, осуществляющими регулирование его деятельности

Конституционный Суд Российской Федерации, в свою очередь, неоднократно обращал внимание на недостаточную юридическую силу подобных корпоративных актов при принятии профессиональными сообществами мер дисциплинарного воздействия. Например, он дает следующую оценку Кодекса Судейской этики: «Между тем корпоративные акты судейского сообщества, каковыми являются названные кодексы, формулируя правила поведения судьи, не могут исходить из расширительного истолкования составов дисциплинарных проступков,

как они определены Федеральным законом «О статусе судей в Российской Федерации»<sup>3</sup>.

Более того, санкции, предусмотренные по данному кодексу за нарушение профессиональной этики психологом, выглядят весьма «безобидными»:

- а) предупреждение от имени Российского психологического общества (общественное порицание);
- б) приостановление членства в Российском психологическом обществе, сопровождающееся широким информированием общественности и потенциальных клиентов об исключении данного специалиста из действующего реестра психологов РПО<sup>4</sup>.

При этом исключение из весьма уважаемой общественной организации не означает прекращения профессиональной деятельности. Поэтому, для полноты регулируемых законом правоотношений в области оказания профессиональной психологической помо-

щи вполне уместно закрепить этические принципы поведения психолога в будущем законе.

Принципы, на которых будет базироваться деятельность психолога, должны регулировать не только деятельность его самого, но и его взаимоотношения с лицами, обращающимися к нему за психологической помощью, с профессиональным сообществом, с коллегами, с органами, осуществляющими регулирование его деятельности.

К наиболее важным принципам профессионального поведения психолога

относятся независимость, беспристрастность, компетентность, конфиденциальность, избегание конфликта интересов.

Независимость психолога является важным элементом его деятельности, гарантией его профессионализма и качества оказываемой им помощи. Подлинную независимость данного вида специалистов можно обеспечить только в случае нормативного правового регулирования их профессионального статуса. Независимость психолога является важнейшей гарантией его успешной деятельности, в том числе и для лиц, обращающихся к нему за профессиональной помощью.

Беспристрастность – основа, обеспечивающая равенство прав лиц, обращающихся за профессиональной помощью. Она обеспечивает профессиональный, полный и справедливый подход ко всем их проблемам. Здесь уместно вспомнить подход Европейского суда по правам человека к определению беспристрастности: беспристрастность должна быть объективной, так, чтобы ни у кого не возникло сомнений в деятельности лица или организации, а также субъективной, то есть лицо не должно иметь никаких сомнений в своей объективности и непредвзятости<sup>5</sup>.

Профессиональная деятельность любого психолога невозможна без должной компетентности. Профессионализм лица, оказывающего психологическую помощь, должен быть основой его вхождения в профессию. И здесь закон обязательно должен установить в качестве минимального требования высшее психологическое образование, полученное в вузе, имеющем государственную аккредитацию. При этом, с учетом изменяющихся реалий в методах и способах психологических исследованиях, целесообразно и требование повышения квалификации психолога, как формы обеспечи-

<sup>1</sup> Этический кодекс психолога. URL: <http://pno.pf/rpo/documentation/ethics.php>

<sup>2</sup> Федеральный закон «О порядке опубликования и вступления в силу федеральных конституционных законов, федеральных законов, актов палат Федерального Собрания». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_3859/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_3859/)

<sup>3</sup> Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 28 февраля 2008 г. N 3-П «По делу о проверке конституционности ряда положений статей 61 и 121 Закона Российской Федерации «О статусе судей в Российской Федерации» и статей 21, 22 и 26 Федерального закона «Об органах судейского сообщества в Российской Федерации» в связи с жалобами граждан Г.Н. Белоусовой, Г.И. Зыминой, Х.Б. Саркитова, С.В. Семак и А.А. Филатовой». URL: <http://www.ksrf.ru/ru/Decision/Pages/default.aspx>

<sup>4</sup> П. 3 Раздел II Этического Кодекса психолога. URL: <http://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php>

<sup>5</sup> Постановление ЕСПЧ от 03.02.2011 «Дело «Игорь Кабанов против Российской Федерации» (жалоба № 8921/05) // Бюллетень Европейского суда по правам человека – 2011 – № 9.

вающей компетентную психологическую помощь. О компетентности, как базовом требовании к психологу, пишут не только отечественные исследователи, но и зарубежные. (Rodolfa et. al., 2005).

Краеугольным камнем любой психологической помощи должна быть установленная и гарантируемая законом конфиденциальность деятельности психолога. Конфиденциальность, закрепленная законом, позволяет обеспечить ряд гарантий прав лица, получающего психологическую помощь и правовой иммунитет психолога по защите той информации, которая стала известной ему в процессе оказания профессиональной помощи. При этом закон может предусмотреть перечень тех сведений, которые являются конфиденциальными, вплоть до имени и иных персональных данных лица, обращающегося к психологу.

Избегание конфликта интересов – принцип, широко используемый в современном российском законодательстве. Например, в Федеральном Законе от 25 декабря 2008 года № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», конфликт интересов определяется как ситуация, при которой личная заинтересованность (прямая или косвенная) лица, замещающего должность, замещение которой предусматривает обязанность принимать меры по предотвращению и урегулированию конфликта интересов, влияет или может повлиять на надлежащее, объективное и беспристрастное исполнение им должностных (служебных) обязанностей (осуществление полномочий) (Федеральный Закон «О противодействии ...», URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/)) Из данного определения следует, что допущение конфликта интересов в процессе оказания психологической помощи поставит под сомне-

Учитывая общественные интересы и ориентируясь на общественное благо, можно преодолеть все трудности. Потребность в заполнении «вакуума регулирования» в сфере психологической деятельности актуально для многих стран, несмотря на имеющийся массив нормативных актов

ние объективность и беспристрастность лица, оказывающего психологическую помощь и, в результате, – его профессионализм в целом.

Пожалуй, основным вопросом закона является вопрос о том, какой орган будет осуществлять координацию деятельности профессиональных психологов.

Здесь есть два возможных пути: либо профессиональная психологическая деятельность будет регулироваться профессиональной общественной организацией, действующей на основании законности, независимости, самоуправления, корпоративности, а также принципа равноправия психологов как части гражданского общества, либо координацию деятельности всего профессионального сообщества психологов может осуществлять федеральный исполнительный орган власти, специально созданный для этих целей.

В чем достоинства и недостатки первого возможного пути? Большим достоинством всероссийской общественной организации как органа, осуществляющего руководство психологическим сообществом, станет наличие самоуправления, коллегиальности принимаемых решений, самостоятельность в разработке стандартов поведения психологов. Недостатки же этой системы очевидны – данная организация может охватить только лиц, оказывающих психологическую помощь в частном сегменте данной профессии. Она не сможет регулировать деятельность тех специалистов, которые работают в системе органов государственной власти, в системе муниципальных

организаций. Создастся двойственное, если не тройственное, регулирование, что оставит профессию разобщенной, с разными принципами деятельности.

Второй способ руководства и перспективы создания с его помощью единой профессии больше подходят нашей правовой системе, как системы страны континентального права. Он кажется более целесообразным и допустимым. Однако и эта система имеет определенные недостатки. В качестве главного недостатка можно рассмотреть опасения многих представителей профессионального сообщества в том, что государственное регулирование профессии психолога приведет к потере его самостоятельности в осуществлении профессиональной деятельности, слишком серьезной недопустимой стандартизации основ этой деятельности. Более того, очевидно, что создание нового органа власти будет сопряжено с финансовыми затратами, что, в свою очередь, может затруднить принятие нового закона.

Тем не менее, учитывая общественные интересы и ориентируясь на общественное благо, можно преодолеть все трудности. Потребность в заполнении «вакуума регулирования» в сфере психологической деятельности актуально для многих стран, несмотря на имеющийся массив нормативных актов (Hodge, Rutkow, White, 2012). Принятие предлагаемого федерального закона позволит обеспечить надлежащую правовую основу оказания разнообразных видов психологической помощи и достигнуть баланса публичных и частных интересов в данной сфере.

#### Литература:

- Асмолов А. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека : учебник. – Москва, 2010.
- Басов М.Я. Личность и профессия. – Москва, Ленинград, 1926.
- Габай Т.В. Педагогическая психология. – Москва, 2003.
- Дашко М.Н., Арчибасова Л.А., Зубцова Е.Н., Бережкова Н.Ф. Административно-правовое регулирование оказания психологической помощи гражданам // Административное право и процесс. – 2011. – № 8. – С. 23–26.
- Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва : Смысл, 2000.
- Козлова Н.В., Филиппова С.Ю. Договор об оказании психологической и психотерапевтической помощи: правовые аспекты // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 83–88.
- Лурья А.Р. Лекции по общей психологии. – Санкт-Петербург : Питер. 2004.

*Для цитирования:* Голиченков А.К., Вайпан В.А., Давидян Г.М. О необходимости принятия федерального закона о психологической помощи // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1(29). – С. 151–157. doi: 10.11621/npsyj.2018.0114

*For citation:* Golichenkov A. K., Vaipan V.A., Davidyan G.M. (2018) On the need for elaborating a federal law on psychological assistance. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal], 11(1), 151–157. doi: 10.11621/npsyj.2018.0114

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2018  
© Russian Psychological Society, 2018

- Марченко М.Н. Источники права. – Москва, 2008.
- Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. – Москва, 2008.
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – Москва, 2014.
- Хэйес Н, Оррел С. Что такое психология? – Москва, 2005.
- Эббингауз Г., Бэн А. Ассоциативная психология. – Москва, 1998.
- Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века : учебное пособие для вузов. – Москва, 1997.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1954) Present and Future Implications of Social Psychology for Law and lawyers. *J. Pub. L.*
- Cascio, W.F. & Herman Aguinis (2004) APPLIED PSYCHOLOGY IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT H. Aguinis Kelley School of Business Indiana University.
- Edward, L. Glaeser (2005) Paternalism and psychology. Working Paper 11789. Retrieved from: <http://www.nber.org/papers/w11789> NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 November 2005.
- Glaeser, Edward L. (2005) PATERNALISM AND PSYCHOLOGY. Working Paper 11789. Retrieved from: <http://www.nber.org/papers/w11789> NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 November 2005. doi: 10.3386/w11789
- Hodge, J.G., Rutkow, L., & White, L. (2012) Redefining the Legal Basis for Mental Health Emergencies. *Annals of Health Law*. Issue 1, Special Edition, 170.
- Lind, E.A. & Tyler, T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. Retrieved from: [books.google.com](http://books.google.com).
- Rodolfa, Em., Russ, D., Eisman, El. & Nelson, P. et.al (2005) A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice Copyright 2005 by the American Psychological Association*, 36(4), 347–354. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Staal, Mark A., King, & Raymond E. (2000) *Managing a multiple relationship environment: The ethics of military psychology*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(6), Dec 2000, 698–705. doi: 10.1037/0735-7028.31.6.698

#### Нормативно-правовые акты:

- Закон города Москвы «О психологической помощи населению в городе Москве» от 7 октября 2009 г. № 43 [Электронный ресурс] // Гарант.ру : сайт. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/292902/>
- Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014, № 2-ФКЗ от 21.07.2014, № 11-ФКЗ). [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)
- Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ». Постановление Минтруда РФ № 1 от 27 сентября 1996 г.» // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12217/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12217/)
- Федеральный Закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ. [Электронный ресурс] // Кодексы и законы РФ : сайт. URL: <http://kodeks.systems.ru/zakon/fz-323/>
- Федеральный закон «О государственной социальной помощи» от 17.07.1999 № 178-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_23735/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/)
- Федеральный Закон от 25 декабря 2008 года № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/)
- Федеральный Закон от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_36945/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/)
- Этический кодекс психолога [Электронный ресурс] // Российское психологическое общество. Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России : сайт. URL: <http://ппо.рф/гпо/documentation/ethics.php>

#### References:

- Asmolv, A. (2010) Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development: textbook. Moscow.
- Basov, M.Ya. (1926) Personality and profession. Moscow, Leningrad.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1954) Present and Future Implications of Social Psychology for Law and lawyers. *J. Pub. L.*
- Cascio, W.F. & Herman Aguinis (2004) APPLIED PSYCHOLOGY IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT H. Aguinis Kelley School of Business Indiana University.
- Dashko, M.N., Archibasova, L.A., Zubtsova, E.N., Berezhkova, N.F. (2011) Administrative and legal regulation of the provision of psychological assistance to citizens. *[Administrativnoe pravo i protsess]*, 8, 23–26.
- Ebbinghaus, G., & Ben, A. (1998) Associative Psychology. Moscow.
- Edward, L. Glaeser (2005) Paternalism and psychology. Working Paper 11789. Retrieved from: <http://www.nber.org/papers/w11789> NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 November 2005.
- Gabay, T.V. (2003) Pedagogical psychology. Moscow.
- Glaeser, Edward L. (2005) PATERNALISM AND PSYCHOLOGY. Working Paper 11789. Retrieved from: <http://www.nber.org/papers/w11789> NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 November 2005. doi: 10.3386/w11789
- Hayes, N, & Eagle, S. (2005) What is psychology? Moscow.
- Hodge, J.G., Rutkow, L., & White, L. (2012) Redefining the Legal Basis for Mental Health Emergencies. *Annals of Health Law*. Issue 1, Special Edition, 170.

- Karandashev, V.N. (2000) Psychology: introduction to the profession: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Smysl.
- Kozlova, N.V., & Filippova, S.Yu. (2013) Agreement on the provision of psychological and psychotherapeutic assistance: legal aspects. *National Psychological Journal*, 1 (9), 83–88.
- Lind, E.A. & Tyler, T.R. (1988) The social psychology of procedural justice. Retrieved from: [books.google.com](http://books.google.com).
- Luria, A.R. (2004) Lectures on general psychology. St. Petersburg, Piter.
- Marchenko, M.N. (2008) Sources of law. Moscow.
- Rodolfa, Em., Russ, D., Eisman, El. & Nelson, P. et.al (2005) A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice Copyright 2005 by the American Psychological Association*, 36(4), 347–354. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.347
- Staal, Mark A., King, & Raymond E. (2000) *Managing a multiple relationship environment: The ethics of military psychology*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(6), Dec 2000, 698–705. doi: 10.1037/0735-7028.31.6.698
- Thorndike, E., & Watson, J.B. (2008) Behaviorism. Moscow.
- Ushakov, D.N. (2014) Explanatory dictionary of the modern Russian language. Moscow.
- Yaroshevsky, M.G. (1997) The history of psychology from antiquity to the middle of the twentieth century: textbook for high schools. Moscow.

### Legislative Acts and Regulations:

- The Law of the City of Moscow «On Psychological Assistance to the Population in the City of Moscow» as of October 7, 2009 #43 Retrieved from: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/292902/>
- Constitution of the Russian Federation «(adopted by the popular vote on 12.12.1993) amendments introduced by the Laws of the Russian Federation on Amendments to the Constitution of the Russian Federation #6-FKZ dated 30.12.2008, #7-FKZ, dated 30.12.2008, dated 05.02.2014, # 2-FKZ of July 21, 2014, No. 11-FKZ) Retrieved from: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)
- On approval of the Regulations on Vocational Guidance and Psychological Assistance of the population in the Russian Federation. Decree of the Ministry of Labour of the Russian Federation # 1 as of September 27, 1996. Retrieved from: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12217/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12217/)
- Federal Law «On the Bases of Protecting Health of Citizens in the Russian Federation» as of 21.11.2011 #323-FZ. Retrieved from: <http://kodeks.systems.ru/zakon/fz-323/>
- Federal Law «On State Social Assistance» as of 17.07.1999 #78-FZ. Retrieved form: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_23735/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/)
- Federal Law as of 25 December 2008 #273-FZ «On Countering Corruption». Retrieved from: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/)
- Federal Law of May 31, 2002 No. 63-FZ «On advocacy and advocacy in the Russian Federation». Retrieved from: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_36945/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/)
- The ethical code of a psychologist. [Rossiyskoe psikhologicheskoe obshchestvo]: Retrieved from: <http://pro.pf/rpo/documentation/ethics.php>

# Информация для авторов

«Национальный психологический журнал» – всероссийское научное информационно-аналитическое издание, на страницах которого отражаются достижения различных направлений современной психологической науки и практики.

Журнал публикует оригинальные научные и практико-ориентированные статьи по актуальным проблемам различных областей психологии, отличающиеся научной новизной и выраженной авторской позицией.

## Подача рукописи

Рукописи представляются в редакцию «Национального психологического журнала» в pdf-формате в электронном виде. Они должны содержать оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в других изданиях. Для подтверждения этого ставится пометка «Оригинальная статья». Автор сообщает адрес электронной почты, по которому будет проводиться переписка, а также номер телефона и полный почтовый адрес.

## Оформление рукописи

В начале статьи должны содержаться инициалы и фамилия автора (на русском и английском языках, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки (на русском и английском языках), заголовок статьи (на русском и английском языках), аннотация на русском и английском языках (не менее 1700 знаков на русском языке и 250 слов на английском языке), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках, индекс УДК. Далее идет основной текст статьи и библиографический список.

Объем статей – не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

## Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшиф-

рованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в конце статьи перед списком литературы.

## Не допускается использование:

- пробелов и табуляции для форматирования абзацного отступа («красной строки») и выравнивания иного, чем по левому краю или середине,
  - расстановки переносов,
  - концевых сносок.
- курсива, полужирного шрифта и подчеркиваний при оформлении текста статьи,
  - выделение заголовков прописными буквами.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

## Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не меньше 30 ссылок для статей и 50 ссылок для обзоров. 50% ссылок необходимо давать на иностранные источники.

Источники приводятся в алфавитном порядке. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)» по адресу: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>). Ссылки на электронные публикации в сети Интернет допускаются только на официальные ресурсы, имеющие регистрацию в Роскомнадзоре, с указанием всех данных. В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде указания фамилии автора и года издания, заключенных в скобки (например, (Выготский, 1982)). При цитировании добавляется номер страницы (Выготский, 1982, С. 47). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Ссылки на иностранные источники оформляются по требованиям Американской психологической ассоциации (APA).

## Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены.

Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков. Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. Содержащиеся в таблицах и графиках данные должны быть тщательно проверены. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки и схемы могут быть построены в графических редакторах и должны допускать редактирование. Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

## Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле.

Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, количество публикаций. Указывается адрес электронной почты, персонального web-сайта, а так же телефон и почтовый адрес (которые не будут печататься в журнале) и портретную фотографию. При наличии нескольких авторов обязательно указывайте ответственного автора (Corresponding author).

Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания.

Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем. При возвращении статьи автору для доработки рецензия прилагается.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

# Information For Authors

“National Psychological Journal” is All-Russian scientific and analytical issue which highlights achievements in different areas of modern psychological science and practice.

The Journal publishes original scientific and practice-oriented articles on topical issues of the various areas of psychology, which is distinguished by scientific novelty and distinctive author's viewpoint.

## Submitting Manuscripts

Electronic version of manuscripts is submitted to the Editor of the “National Psychological Journal”. Manuscripts must contain original material, previously unpublished and not under consideration for publication elsewhere. The Author Information includes contact email address, phone number and full postal address.

## Manuscript Submission Form

The beginning of the article should contain the author's Russian and English initials and surname, academic title and degree, job title, full name of the institution, where the study or experiment was carried out, Russian and English article title, Russian and English summary (up to 1700 Russian characters within 100-250 English word limit), 5-7 keywords in Russian and in English, UDC identifier, the body of the article and reference literature.

The paper is up to than 25 thousand characters (including spaces).

Large materials can be published in several issues of the Journal.

## Article Layout

Publication is in the Russian language. The names of foreign institutions are given in Latin letters without inverted comas. Names of foreign scholars, names of heads of institutions, etc. in the Russian language are followed by transliterated Latin names in parentheses.

Acronyms and abbreviations should be fully deciphered when used for the first time, with the exception of common

abbreviations and terms of mathematical units.

Information about grants and acknowledgments are provided in a footnote at the foot of the first page.

## Do not use:

- Spaces and tabs to format indents (new paragraph) and paragraph
- alignment other than left or middle margins;
- Hyphenation;
- Endnotes.

The text should not contain double spaces and double paragraphs (blank lines).

## Links and References

The bibliographical list should include not less than 20 links but should not include more than 40 links.

Bibliography should include at least three sources. Sources are listed in alphabetical order. Russian sources are followed by the sources in other languages. List sequential numbering is used.

Due attention should be paid to the correct specification and completeness of reference information. (For samples of reference descriptions see Appendix “Making Article Reference Lists (or Links)” at: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/requirements.html>)

The citation of electronic publications on the Internet showing all data are allowed only to the official sources and registered with Roskomnadzor (Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications). In the article text references to literature sources are given in round brackets as surnames followed by the year of publication after the comma, e.g., (Vygotsky, 1982). Footnotes as reference sources are not allowed.

## Tables, Graphs, Drawings Tables

Tables, Graphs, Drawings Tables, figures and diagrams in the text should be numbered and titled.

Duplication of text graphs, tables and figures is not allowed.

Charts and diagrams can be built in MS Excel. MS Excel diagrams shall be provided with the original data file. Tables and graphs data should be carefully checked. The author is responsible for the information provided in tables and graphs.

Drawings and diagrams can be built with the use of graphic editors, and should not allow editing. Figures should be submitted in the following formats: .Jpeg (quality score of at least 8), or .Tiff (resolution of 300 dpi with no compression).

Charts, tables and figures, and photos that do not meet the print quality will be returned to author and shall be submitted with better quality.

## Information About Authors

Information about authors should be submitted in a separate file. Please enter your full last name, first name and patronymic name/middle name, degree and academic title, position, place of work, number of publications. Specify your contact email address, personal website, phone, and postal address (which will not appear in the printed version of the Journal).

Articles that do not meet these requirements are not published by the decision of the Editorial Board.

Manuscripts are reviewed to reveal the novelty, scientific and practical relevance of content. All reviewers remain anonymous. Author is contacted to be informed about a positive decision regarding the publication of the manuscript. If article is returned to the author for further improvement the revision review is attached.

The editors reserve the right to edit articles to give them brevity and clarity of the presentation form, and to correspond the text style of the Journal. The author's scientific content is preserved.

# Краткие рекомендации по написанию авторских резюме (аннотаций, рефератов к статьям)

## Guidelines for Abstract Writing

Использованы материалы статьи О.В. Кирилловой (к.т.н., зав. отделением ВИНТИ РАН, члена Экспертного совета (CSAB) БД SCOPUS) «Подготовка российских журналов для зарубежной аналитической базы данных SCOPUS: рекомендации и комментарии»

Аннотации (рефераты, авторские резюме) на английском языке в русскоязычном издании являются для иностранных ученых и специалистов основным и, как правило, единственным источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований. Зарубежные специалисты по аннотации оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского ученого, могут использовать ее в своей публикации и сделать на нее ссылку, открыть дискуссию с автором, запросить полный текст и т.д. Аннотация на английском языке на русскоязычную статью по объему может быть больше аннотации на русском языке, так как за русскоязычной аннотацией идет полный текст на этом же языке.

### Аннотации должны быть:

- информативными (не содержать общих слов);
- оригинальными (не быть калькой русскоязычной аннотации);
- содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированными (следовать логике описания результатов в статье);
- «англоязычными» (написаны качественным английским языком);
- компактными (укладываться в объем до 250 слов).

В аннотациях, которые пишут наши авторы, допускаются самые элементарные ошибки. Чаще всего аннотации представляют прямой перевод русскоязычного варианта, изобилуют общими ничего не значащими словами, увеличивающими объем, но не способствующими рас-

крытию содержания и сути статьи. А еще чаще объем аннотации составляет всего несколько строк (3-5). При переводе аннотаций не используется англоязычная специальная терминология, что затрудняет понимание текста зарубежными специалистами. В зарубежной БД такое представление содержания статьи совершенно неприемлемо.

### Авторское резюме (аннотации) выполняют следующие функции:

- дают возможность установить основное содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа;
- предоставляют информацию о документе и устраняют необходимость чтения
- полного текста документа в случае, если документ представляет для читателя
- второстепенный интерес;
- используются в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Авторское резюме ближе по своему содержанию, структуре, целям и задачам к реферату.

Это – краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы описываемой работы. Текст авторского резюме (в дальнейшем – реферата) должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

Реферат включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, тему, цель работы;

- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов;
- выводы.

Последовательность изложения содержания статьи можно изменить, начав с изложения результатов работы и выводов.

Предмет, тема, цель работы указываются в том случае, если они не ясны из заглавия статьи.

Метод или методологию проведения работы целесообразно описывать в том случае, если они отличаются новизной или представляют интерес с точки зрения данной работы. В рефератах документов, описывающих экспериментальные работы, указывают источники данных и характер их обработки.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте реферата. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...»). Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в реферате не приводятся.

В тексте реферата следует применять значимые слова из текста статьи.