

# Содержание

## Психология виртуальной реальности

- Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова  
 Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков ..... 3
- А.Г. Макалатия, Л.В. Матвеева  
 Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков. .... 15

## Социальная психология

- Е.Г. Баранов  
 Информационно-психологическое воздействие: сущность и психологическое содержание. .... 25
- В.А. Заикин  
 Моральное функционирование: социально-психологический подход.  
 Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта ..... 32

## История психологии

- В.П. Зинченко  
 К проблеме Я. Языковые игры: не с нулевой ли суммой?  
 (Из личного архива В.П. Зинченко) ..... 39

## Профессиональное становление личности

- Н.С. Пряжников, О.В. Алмазова, С.М. Чурбанова  
 Профорентация в системе социального волонтерства ..... 45
- А.А. Бехоева  
 Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе  
 рефлексивно-деятельностного подхода. .... 56

## Психология личности

- С.А. Капустин  
 Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности ..... 64
- Н.А. Каминская  
 Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика:  
 качественное исследование ..... 72

## Возрастная и семейная психология

- С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева, А.А. Запуниди  
 Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков ..... 84
- А.М. Коновалова, Е.И. Захарова  
 Особенности родительского воспитания как условия становления  
 уважения к родителям в подростковом возрасте ..... 91

## Приложение

- Информация для авторов. .... 97

# Content

## Psychology of virtual reality

- Galina U. Soldatova, Elena I. Rasskazova  
Motivation in the structure of the digital competence of Russian adolescents ..... 3
- Alexandra G. Makalatia, Lidiya V. Matveeva  
Subjective factors that influence children and adolescents to be attracted by computer games ..... 15

## Social Psychology

- Evgeny G. Baranov  
The nature and psychological content of information psychological impact ..... 25
- Victor A. Zaikin  
Moral functioning: socio-psychological approach. Social intuitionist theory of John Haidt ..... 32

## History of Psychology

- Vladimir P. Zinchenko  
On the Self-concept. Language Games: zero total?  
(V.P. Zinchenko From personal archive) ..... 39

## Professional identity of the person

- Nikolay S. Pryazhnikov, Olga V. Almazova, Svetlana M. Churbanova  
Vocational guidance in social volunteering ..... 45
- Aset A. Bekhoeva  
Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers  
on the basis of a reflexive activity approach ..... 56

## Personality Psychology

- Sergey A. Kapustin  
The contribution of W. James to the understanding of personality as a psychological reality ..... 64
- Natalya A. Kaminskaya  
A qualitative research on the psychological means of developing one's personal image and appearance ..... 72

## Developmental Psychology and Family Psychology

- Sergey V. Molchanov, Olga V. Almazova, Nataliya N. Poskrebysheva, Anna A. Zapunidi  
Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence ..... 84
- Alexandra M. Konovalova, Elena I. Zakharova  
Features of the parenting as obligatory conditions of developing respect for parents in adolescence ..... 91

## Application

- Information For Authors ..... 97

# Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков

Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова  
МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 10 февраля 2017/ Принята к публикации: 17 февраля 2017

## Motivation in the structure of the digital competence of Russian adolescents

Galina U. Soldatova\*, Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: soldatova.galina@gmail.com

Received February 10, 2017 / Accepted for publication: February 17, 2017

В современном мире, где интернет становится пространством, опосредствующим социализацию детей, цифровая компетентность подростков перестает быть отдельным свойством или достижением, а превращается в условие и основу многих видов деятельности. Всероссийское исследование цифровой компетентности (ЦК) указывает на дисбаланс в структуре мотивации к повышению ЦК. Несмотря на то, что каждые четыре подростка из пяти декларируют готовность к ее развитию, их мотивация в отношении специфических целей и задач, связанных с повышением цифровой компетентности крайне низка, и не превышает 20% от максимально возможного уровня.

В нашей работе предполагается, что дисбаланс вызван разным содержанием общей и специфической мотивации: общая мотивация характеризует понимание в целом важности продвижения в цифровой грамотности и декларируемую готовность ее повышать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей. На основе применения методики индекса цифровой компетентности на выборке из 1203 подростков 12–17 лет и 1208 родителей подростков того же возраста исследуется соотношение общей и специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности и их связь с пользовательской активностью, уверенностью, эмоциями, образом Я в интернете и особенностями его освоения. Показано, что высокий уровень цифровой компетентности и чрезмерная уверенность в себе как пользователи сопряжены с меньшим желанием ее развивать. Более высокий уровень общей и специфической мотивации связан с участием учителей и родителей в освоении подростком интернета. При этом крайне низкая уверенность в себе и решение родителями онлайн проблем за ребенка сопряжены с пассивной мотивацией, желанием осваивать интернет стихийно, с помощью других людей. Как общая, так и специфическая мотивация выше при получении позитивных переживаний в интернете, однако некоторая доля негативных эмоций также важна. Специфическая мотивация дополнительно связана с опытом столкновения с распространением и использованием личной информации о подростке во вред ему, а также с позитивным образом себя и выбором просоциальных ролей онлайн. Обсуждаются возможные способы формирования активной мотивации улучшения цифровой компетентности и профилактики чрезмерной уверенности в себе подростков.

**Ключевые слова:** цифровая компетентность, мотивация, российские подростки, эмоции, образ Я в интернете, онлайн-риски.

In contemporary world, the digital competence of adolescents is not a separate property or capacity any longer, becoming the prerequisite and basis for many types of activities, and the Internet has become a space mediating socialization of children. Russian population study indicated that there is a «gap» in the structure of motivation to improve digital competence: although every four teenagers from five ones declare preparedness for its development, their motivation in relation to specific goals and objectives is extremely low and does not exceed 20 per cent of the maximum possible level. The paper assumes that the «gap» is caused by different contents of general and specific motivation: general motivation describes great awareness of the importance and the declared preparedness, while specific motivation refers to the setting of specific goals. Applying the Digital Competence Index (DCI) in the samples of adolescents 12–17 years old (N=1203) and of parents of adolescents of the same age (N=1208) the relationship between general and specific motivation to improve digital competences and their links to the user's activity, confidence, emotions, self-image on the Internet and its familiarization are considered. A high level of digital competence and excessive self-confidence in the user's skills are associated with a less general motivation. A higher level of general and specific motivation is related to the participation of teachers and parents in the development of adolescent skills in the Internet. This extremely low self-confidence and the solution of any online problems by parents are associated with passive motivation, e.g. the desire to explore the Internet spontaneously through other people. Possible methods of developing active motivation to improve digital competence and the prevention of excessive confidence in adolescents are discussed.

**Keywords:** digital competence, motivation, Russian adolescents, emotions in the Internet, self-image in the Internet, risks online.

**Ц**ифровая компетентность (ЦК) подростков сегодня – не отдельное свойство или достижение, а условие и основа многих видов деятельности, в том числе успешности в учебе, не сводимой исключительно к информатике. Формирование цифровой грамотности или цифровой компетентности в информационном обществе – одна из важнейших задач образования (Асмолов, Семенов, Уваров, 2010; Лау, 2006; Медиа- и информационная грамотность ..., 2013; Структура ИКТ-компетентности ..., 2011). Психологические исследования подростков онлайн, в том числе рисков, с которыми они сталкиваются, переживаний и взаимодействия с окружающими (Livingstone, Haddon, 2009; Soldatova et al., 2013) указывают на то, что интернет сегодня является скорее простран-

ством социализации и развития ребенка и подростка, нежели отдельной сферой его жизни (Солдатова и др., 2013). Исследуя взаимодействие ребенка с интернетом через призму культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, мы рассматриваем интернет как культурное орудие, способствующее порождению не только новых значений, смыслов, феноменов, но и новых форм деятельности, новых культурных и жизненных практик детей и подростков в современном мире.

В свете этого особенно актуальным становится рассмотрение цифровой компетентности в качестве компонента социальной компетентности, включающего не только знания и навыки, но и такие аспекты, как социальные роли и правила, ответственность, мотивация (Ilomäki, Lakkala, Kantosalo, 2011; Mossberger, Tolbert, McNeal, 2008).

Данная работа продолжает цикл исследований цифровой компетентности российских подростков в соответствии с моделью, выделяющей в структуре ЦК компоненты знаний, навыков, мотивации и ответственности, которые реализуются в разных сферах – в работе

только новых значений, смыслов, феноменов, но и новых форм деятельности, новых культурных и жизненных практик детей и подростков в современном мире. В свете этого особенно актуальным становится рассмотрение цифровой компетентности в качестве компонента социальной компетентности, включающего не только знания и навыки, но и такие аспекты, как социальные роли и правила, ответственность, мотивация (Ilomäki, Lakkala, Kantosalo, 2011; Mossberger, Tolbert, McNeal, 2008).

Данная работа продолжает цикл исследований цифровой компетентности российских подростков в соответствии с моделью, выделяющей в структуре ЦК компоненты знаний, навыков, мотивации и ответственности, которые реализуются в разных сферах – в работе

Результаты наших эмпирических исследований показали неоднородность мотивационного компонента в структуре ЦК (Солдатова и др., 2013). Говоря о структуре самой мотивации к повышению ЦК, мы выделяем общую мотивацию, определяющую направленность на деятельность, в целом связанную с возможностью использования интернета, и специфическую мотивацию, определяющую направленность на деятельность, связанную с кругом конкретных, специальных задач, возникающих в процессе активного использования интернета. Каждый второй подросток утверждает, что хотел бы улучшить свою цифровую компетентность самостоятельно или при помощи обучающих программ, причем, выбор обучающих программ – очень частый вариант. Менее чем один из десяти ребят считает, что ЦК не нужна в жизни. В то же время, во всех группах с разными типами общей мотивации, уровень специфической мотивации остается крайне низким, не превышая 20% от максимально возможного (рис. 1). В чем причина такого расхождения между общей, «декларируемой» подростками готовностью развивать ЦК и нежеланием осваивать определенные области, знания и умения, когда вопросы формулируются более конкретно? Один из возможных ответов на этот вопрос мы уже рассматривали в общем виде: по каким-то причинам общее побуждение не «транслируется» на конкретные цели и действия, создавая дефицит на уровне намерений и планов и оставаясь «знаемым», но не регулирующим и не вдохновляющим на конкретные действия (Солдатова и др., 2013).

Данная работа посвящена исследованию дисбаланса или «разрыва» меж-

Мы рассматриваем интернет как культурное орудие, способствующее порождению не только новых значений, смыслов, феноменов, но и новых форм деятельности, новых культурных и жизненных практик детей и подростков в современном мире

с контентом, в коммуникации, техносфере и сфере потребления (Солдатова и др., 2013). На наш взгляд, компонент «мотивация» в этой структуре приобретает особое значение в связи с общепризнанным тезисом о том, что развитие сферы инфокоммуникационных технологий в несколько раз опережает темпы разви-

с контентом, в коммуникации, техносфере и сфере потребления (Солдатова и др., 2013). На наш взгляд, компонент «мотивация» в этой структуре приобретает особое значение в связи с общепризнанным тезисом о том, что развитие сферы инфокоммуникационных технологий в несколько раз опережает темпы разви-



**Галина Уртанбековна Солдатова** –  
доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заместитель заведующего  
кафедрой психологии личности  
E-mail: soldatova.galina@gmail.com



**Елена Игоревна Рассказова** –  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
нейро- и патопсихологии факультета психологии  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: kmp@psy.msu.ru

ду общей и специфической мотивацией к улучшению цифровой компетентности, а также выявлению социодемографических и психологических факторов, определяющих уровень ЦК.

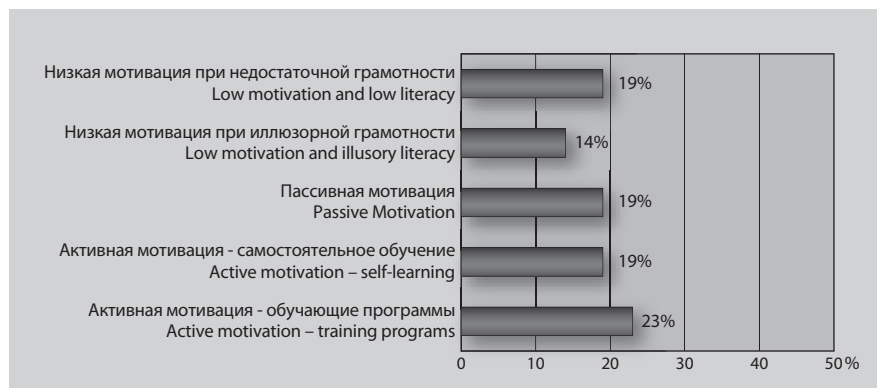
Следует отметить, что эта проблема хорошо известна в психологии личности. В модели саморегуляции Х. Хекхаузена (Хекхаузен, 2003; Gollwitzer, 1990) движение от мотивации к действиям описывается как своеобразный «Рубикон», требующий перехода. Изучение же «разрыва» между намерением и действием занимает центральное место во многих практических областях исследований (Webb, Sheeran, 2006). В психологии здоровья эта проблема была метко названа проблемой «бутылочного горлышка» (Sniehotta, 2009) – даже научившись хорошо мотивировать человека, специалисты нередко не так многого достигают в изменении его реального поведения.

По нашим данным, в отношении цифровой компетентности российских подростков такого рода проблема обозначена достаточно остро. На рисунке 1 видно, что «трансляция» общего желания перевести цифровую компетентность на язык конкретных намерений у них достаточно слабо выражена.

Основное предположение нашего исследования: дисбаланс или «разрыв» между относительно высокой общей мотивацией к улучшению цифровой компетентности и низким специфическим ее уровнем объясняется их разной природой. Общая мотивация характеризует понимание важности развития в этом направлении и декларируемую готовность это делать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей и реализации определенных действий в этом направлении.

На эмпирическом уровне выдвигались следующие гипотезы:

1. Общая мотивация слабо положительно связана со специфической мотивацией. Более высокий уровень пользовательской активности, уверенности в себе как в пользователе и цифровой компетентности связаны со слабо выраженной общей и специфической мотивацией, поскольку в этом случае подростки чаще интерпретируют свои умения как достаточные и не требующие улучшения.



**Рисунок 1.** Средний уровень специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности (в процентах от максимально возможного) при разных типах общей мотивации

**Fig. 1.** The average rate of specific motivation of improving digital competence (per cent of the maximum possible) for different types of general motivation

2. Общая мотивация выше, если подросток имеет опыт столкновения с неспецифическим широким кругом онлайн-рисков и позитивными переживаниями в интернете. Специфическая мотивация выше, когда он сталкивается с затрагивающими его лично и требующими технического решения онлайн-рисками, а также при доминировании позитивных переживаний с некоторой долей негативных эмоций и интересе к просоциальным ролям в интернете, требующим долгосрочного общения.

проводился Аналитическим центром Юрия Левады (Левада-Центром) по многоступенчатым стратифицированным репрезентативным выборкам подростков в возрасте 12–17 лет и родителей, имеющих детей 12–17-летнего возраста, проживающих в городах России с населением от 100 тысяч человек и более. Для проведения исследования было отобрано 58 городов из 45 регионов всех 8 федеральных округов России. Выборки подростков и родителей подростков были распределены между отобранными городами пропорционально численности проживающего в них населения.

Дисбаланс или «разрыв» между относительно высокой общей мотивацией к улучшению цифровой компетентности и низким специфическим ее уровнем объясняется их разной природой. Общая мотивация характеризует понимание важности развития в этом направлении и декларируемую готовность это делать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей и реализации определенных действий в этом направлении

3. Как общая, так и специфическая мотивация сопряжены с участием взрослых – учителей и родителей в освоении подростком интернета. Участие взрослых обеспечивает подростку возможности социального сравнения и приобретения необходимого опыта социального взаимодействия.

#### Процедура и методы

В работе использовались данные исследования, проводившегося в 2013 году Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google (подробнее Солдатова и др., 2013). Опрос

Всего было опрошено 1203 подростка: 300 мальчиков в возрасте 12–14 лет, 296 девочек в возрасте 12–14 лет, 304 юноши в возрасте 15–17 лет, 303 девушки в возрасте 15–17 лет, а также 1209 родителей подростков того же возраста (69% женщин, доминирующий возраст – 35–44 года).

В соответствии с целью данной работы использовались результаты следующих методик:

1. Специфическая мотивация к повышению цифровой компетентности оценивалась при помощи методики индекса цифровой компетентности,



- представляющей собой опросниковый инструмент, позволяющий оценить уровень знаний (10 пунктов), умений (25 пунктов), мотивации (10 пунктов) и ответственности (11 пунктов) в четырех сферах (работы с контентом, коммуникации, техносфере и потреблении). По результатам апробации (Солдатова и др., 2013) были продемонстрированы достаточные надежность-согласованность, факторная и критериальная валидность (соответствие ответам на тестовые задания) методики.
2. Общая мотивация оценивалась при помощи вопроса: «Хотели бы Вы повысить свою грамотность в инфокоммуникационных технологиях, в частности, повысить эффективность пользования интернетом, и каким образом? Выберите два варианта ответа». В зависимости от ответов<sup>1</sup> респонденты распределялись по пяти группам. В первую группу – с низкой мотивацией и низкой компетентностью вошли те, кто не хотел повышать свою грамотность, поскольку не считал это нужным. Вторая группа – с низкой мотивацией и иллюзией компетентности состояла из тех, кто не хотел повышать свою грамотность, поскольку считал, что и так знает достаточно. В третью группу попали респонденты с пассивной мотивацией<sup>2</sup> – те, кто хотел научиться «по ходу дела» у друзей или родителей/детей, а также через получение информации о новинках в этой области. Четвертая группа состояла из тех, кто хотел бы учиться, но только самостоятельно. Пятая – из тех, кто хотел бы учиться и готов был воспользоваться обучающими программами.
3. Особенности пользовательской активности и уверенность в себе как пользователе оценивались при помощи четырех вопросов: «Как часто ты пользовался интернетом за последние 12 месяцев?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов, «Сколько времени, в среднем, ты проводишь в интернете в будний день?», «Сколько

ко времени, в среднем, ты проводишь в интернете в выходные дни?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 6 баллов и «Насколько уверенным пользователем интернета ты себя считаешь?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 4 баллов.

4. Для оценки источников знаний об интернете респондентов спрашивали: «Как Вы научились пользоваться интернетом?». Им предлагалось выбрать все подходящие варианты из списка: «самостоятельно», «в школе – научили учителя», «научили друзья», «научили братья/сестры», «научили мои родители», «на специальных курсах». Кроме того, в бланке были варианты «другое» и «затрудняюсь ответить». Относительно участия родителей дополнительно подростка просили отметить, как именно родители участвуют в его деятельности онлайн и хотел ли бы он, чтобы они участвовали больше или меньше.
5. Столкновение с онлайн-рисками. Оценка опыта столкновения с рисками онлайн проводилась при помощи пункта, разработанного в рамках методологии EU Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009) и апробированного в проекте «Дети России онлайн» (Soldatova et al., 2013). Подростков просили выбрать все, с чем они сталкивались за последний год в интернете из списка, включающего 11 рисков (например, «информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами и др.»).
6. Для оценки особенностей эмоциональных переживаний в интернете испытуемым предлагали выбрать те чувства и эмоции, которые они чаще всего испытывают в интернете (не более 5 вариантов). Список включал 10 базовых эмоций по К. Изард. Для оценки образа себя в интернете, по сравнению с офлайн образом, подросткам задавался вопрос: «Чем отличается твое представление о себе в виртуальной жизни, по сравнению с реальной жизнью?». Испытуемый мог выбрать все подходящие варианты из следующе-

го списка: «По сравнению с реальной жизнью, в виртуальной жизни я чувствую себя более ... самостоятельным, уважаемым, успешным, агрессивным, уверенным, одиноким, общительным, сильным, безнаказанным», «Ничем не отличается», а также «Другое» и «Затрудняюсь ответить». Наконец, для оценки предпочитаемых ролей в интернете респондентам задавался вопрос: «В интернете ты общаешься с разными людьми. В каких ролях ты обычно выступаешь по отношению к ним?». Варианты ответов<sup>3</sup>: «Творец», «Защитник», «Тролль», «Наставник», «Посредник», «Наблюдатель», «Собеседник», «Актер», «Манипулятор», «Друг».

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0. Учитывая большой объем выборки, методы проверки нулевой гипотезы дополнялись оценкой величины статистического эффекта (Henson, 2006).

## Результаты

### Общая и специфическая мотивация в структуре цифровой компетентности подростков

Как видно из таблицы 1, активная общая мотивация к повышению цифровой компетентности является доминирующей как у подростков, так и у родителей подростков того же возраста. Если вспомнить, что в обеих группах уровень специфической мотивации особенно низок, можно предположить, что речь идет о феномене, общем для людей разного возраста: о понимании важности обучения, декларируемой готовности к нему в сочетании с отсутствием конкретных целей и несформированностью специфической мотивации.

Общая мотивация связана со всеми компонентами и сферами цифровой компетентности (табл. 1), однако имеют место лишь слабые статистические эффекты. Так, индекс ЦК максимален у подростков с низкой мотивацией на фоне иллюзорной компетентности и активной мотивации с акцентом ис-

<sup>1</sup> Если респонденты выбирали несколько вариантов, их группа определялась по ответу, включающему наиболее «активный» тип мотивации.

<sup>2</sup> Под «пассивной» имелось в виду, что эти способы не требовали специальной организации деятельности и активности.

<sup>3</sup> Каждому варианту в скобках предлагалось объяснение, например, «Актер» (примеряет разные роли).

ключительно на самостоятельном обучении. Минимальна цифровая компетентность не у тех, кто считает ее ненужной, а у тех, кто готов осваивать интернет при помощи других людей, т.е. у подростков с пассивной мотивацией. Этот эффект проявляется в отношении всех сфер и компонентов ЦК, кроме мотивационного компонента. У подростков с активной общей мотивацией уровень специфической мотивации также максимален, а у подростков с иллюзорной компетентностью – минимален.

**Факторы общей мотивации улучшения цифровой компетентности: пользовательская активность, способы освоения интернета, эмоции и образ Я онлайн**

Общая мотивация крайне слабо зависит от пола и возраста подростков ( $\chi^2=23,79$ ,  $p<0,05$ ,  $V$  Крамера = 0,08). В целом, для подростков 15–16 лет больше, чем для подростков 12–14 лет, характерно желание осваивать интернет самостоятельно, и меньше – желание осваивать интернет при помощи обучающих программ. Для мальчиков 12–14 лет больше, чем для испытуемых других групп, характерна пассивная мотивация освоения интернета, а для мальчиков 15–16 лет – низкая мотивация при иллюзорной компетентности. У девочек таких различий нет.

Кроме того, общая мотивация не связана с частотой пользования интернетом, временем, проводимым онлайн в будни, но слабо связана со временем, проводимым онлайн в выходные дни ( $\chi^2=43,64$ ,  $p<0,01$ ,  $V$  Крамера = 0,10). Отметим, что низкая мотивация обоих типов связана с более длительным использованием интернета в выходные дни, а готовность обратиться к обучающим программам – с менее длительным. Также, низкая мотивация характерна для тех, кто чувствует себя уверенным пользователем, пассивная мотивация – для тех, кто не уверен в себе, тогда как подростки с активной мотивацией занимают промежуточное положение ( $F=13,09$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,21$ ).

Как взаимосвязана общая мотивация и разные источники освоения интернета? Среди подростков, которые признают роль учителей в их обучении онлайн,

**Таблица 1.** Распределение типов общей мотивации у подростков и родителей и их связь с цифровой компетентностью у подростков

Сферы и компоненты цифровой компетентности	Низкая мотивация при недостаточной компетентности	Низкая мотивация при иллюзорной компетентности	Пассивная мотивация	Активная мотивация – самостоятельное обучение	Активная мотивация – обучающие программы	F критерий Фишера	Статистический эффект $\eta$
Подростки – Всего	7,80%	13,60%	14,60%	21,10%	42,90%	-	-
Родители – Всего	14,50%	11,10%	17,60%	17,10%	39,80%	-	-
Индекс ЦК	33,8%	38,7%	30,5%	37,2%	33,0%	8,41**	0,17
Знания	45,1%	47,1%	37,5%	47,3%	38,6%	10,04**	0,18
Навыки	36,1%	43,4%	32,2%	39,9%	33,7%	10,96**	0,19
Ответственность	35,5%	50,3%	33,6%	42,0%	37,0%	10,81**	0,19
Мотивация	18,7%	14,1%	18,5%	19,5%	22,6%	8,83**	0,17
ЦК в сфере контента	44,7%	50,2%	42,0%	47,3%	44,9%	5,15**	0,13
ЦК в сфере коммуникации	34,6%	39,5%	33,5%	40,0%	33,3%	6,41**	0,15
ЦК в сфере технических аспектов	32,2%	36,8%	29,5%	36,3%	31,6%	4,61**	0,13
ЦК в сфере потребления	19,5%	24,3%	11,3%	20,6%	17,3%	12,37**	0,20

Примечание. \*\* –  $p<0,01$

**Table 1.** Distribution of general motivation types in adolescents and their parents, and their relation to digital competence in adolescents

DC Sphere and Component	Low motivation and lack of competence	Low motivation and illusory competence	Passive Motivation	Active motivation – self-learning	Active motivation – training programs	F-Test	Statistical Effect $\eta$
Adolescents – Total	7.80%	13.60%	14.60%	21.10%	42.90%	-	-
Parents – Total	14.50%	11.10%	17.60%	17.10%	39.80%	-	-
DCI	33.8%	38.7%	30.5%	37.2%	33.0%	8.41**	0.17
Knowledge	45.1%	47.1%	37.5%	47.3%	38.6%	10.04**	0.18
Skills	36.1%	43.4%	32.2%	39.9%	33.7%	10.96**	0.19
Responsibility	35.5%	50.3%	33.6%	42.0%	37.0%	10.81**	0.19
Motivation	18.7%	14.1%	18.5%	19.5%	22.6%	8.83**	0.17
DC in Content Sphere	44.7%	50.2%	42.0%	47.3%	44.9%	5.15**	0.13
DC in Communication Sphere	34.6%	39.5%	33.5%	40.0%	33.3%	6.41**	0.15
DC in Technical Sphere	32.2%	36.8%	29.5%	36.3%	31.6%	4.61**	0.13
DC in Consumption Sphere	19.5%	24.3%	11.3%	20.6%	17.3%	12.37**	0.20

NB \*\* –  $p<0,01$

больше всего тех, кто готов продолжать обучение, особенно – при помощи обучающих программ ( $\chi^2=18,47$ ,  $p<0,01$ ,  $V$  Крамера = 0,13). Среди тех, кого учили роди-

тели, меньше подростков с нежеланием учиться из-за иллюзорной компетентности и из-за представления о том, что ЦК не нужна ( $\chi^2=9,62$ ,  $p<0,05$ ,  $V$  Крамера =

Таблица 2. Особенности деятельности и переживаний подростков онлайн и тип общей мотивации улучшения ЦК: таблица сопряженности

Особенности Деятельности и переживаний онлайн	Группы по типам общей мотивации					χ <sup>2</sup> Пирсона	Статистический эффект η
	Низкая мотивация при недостаточной компетентности	Низкая мотивация при иллюзорной компетентности	Пассивная мотивация	Активная мотивация – самостоятельное обучение	Активная мотивация – обучающие программы		
Онлайн-риски – не сталкивался с рисками	27,0%	14,2%	36,5%	22,4%	20,0%	27,58**	0,16
Онлайн-риски – сексуальные изображения	28,1%	29,7%	29,3%	32,4%	41,4%	15,76**	0,12
Онлайн-риски – взлом профиля и кража персональных данных	28,1%	38,1%	17,4%	34,4%	26,7%	21,98**	0,14
Онлайн-риски – вредоносные программы	29,2%	38,1%	27,5%	41,1%	40,0%	12,32*	0,10
Эмоции онлайн – интерес	69,7%	78,1%	81,4%	84,2%	81,6%	9,93*	0,09
Эмоции онлайн – гнев	7,9%	1,9%	3,0%	7,9%	5,1%	9,87*	0,09
Эмоции онлайн – восхищение	14,6%	20,6%	12,6%	23,7%	21,6%	10,22*	0,10
Образ Я онлайн – более агрессивный	0,0%	2,6%	6,6%	2,1%	1,6%	15,71**	0,12
Образ Я онлайн – более безнаказанный	5,6%	5,2%	10,8%	5,8%	3,7%	12,14*	0,10
Роль онлайн – «тролль»	14,6%	23,2%	10,2%	8,3%	8,0%	31,52**	0,17

Примечания. Приведены только переменные, по которым получены различия на уровне значимости: \* – p<0,05, \*\* – p<0,01.

Table 2. Features of adolescent online activities and experiences and type of general motivation improving DC: contingency table

Online Activities and Experiences	Groups by types of general motivation					Pearson's chi-squared test χ <sup>2</sup>	Statistical effect η
	Low motivation and lack of competence	Low motivation and illusory competence	Passive Motivation	Active motivation – self-learning	Active motivation – training programs		
Online Risks – Never Faced Any	27.0%	14.2%	36.5%	22.4%	20.0%	27.58**	0.16
Online Risks – Sex Image	28.1%	29.7%	29.3%	32.4%	41.4%	15.76**	0.12
Online Risks – Profile Hacking and personal data theft	28.1%	38.1%	17.4%	34.4%	26.7%	21.98**	0.14
Online Risks – Malware	29.2%	38.1%	27.5%	41.1%	40.0%	12.32*	0.10
Online Emotions – Interest	69.7%	78.1%	81.4%	84.2%	81.6%	9.93*	0.09
Online Emotions – Anger	7.9%	1.9%	3.0%	7.9%	5.1%	9.87*	0.09
Online Emotions – Excitement	14.6%	20.6%	12.6%	23.7%	21.6%	10.22*	0.10
Online Self-Image – More Aggressive	0.0%	2.6%	6.6%	2.1%	1.6%	15.71**	0.12
Online Self-Image – Unpunished	5.6%	5.2%	10.8%	5.8%	3.7%	12.14*	0.10
Online Role – Cyber Bullying	14.6%	23.2%	10.2%	8.3%	8.0%	31.52**	0.17

NB Here above there are variables to obtain differences on the significance level: \* – p<0.05, \*\* – p<0.01

0,09). Других различий выявлено не было. При этом общая мотивация к освоению интернета довольно тесно связана с помощью со стороны родителей. Так, 82,4% подростков с низкой мотивацией из-за иллюзорной компетентности не чувствуют никакой помощи со стороны родителей, по сравнению с 54,7% подростков с активной мотивацией к освоению интернета при помощи обучающих программ ( $\chi^2=41,01$ ,  $p<0,01$ , V Крамера = 0,14). Подростки с низкой общей мотивацией, особенно с иллюзорной компе-

тентностью, чаще всего хотят, чтобы их родители не вмешивались или проявляли меньше интереса к их деятельности онлайн (83,6% выбрали эти ответы), в отличие от подростков с активной мотивацией освоения при помощи учебных программ (53,4%,  $\chi^2=70,51$ ,  $p<0,01$ , V Крамера = 0,13). Подростки с иллюзорной компетентностью чаще сообщают, что родители не в курсе их деятельности онлайн, вообще, и их проблемами онлайн, в частности, тогда как подростки с активной мотивацией заявляют об этом значительно

реже ( $\chi^2=28,58-59,33$ ,  $p<0,01$ , V Крамера = 0,09-0,14). Подросткам с пассивной мотивации родители чаще помогают решить возникшие проблемы, а не объясняют, как поступить.

Сравнение подростков с разными типами общей мотивации по тому, с какими онлайн-рисками они чаще сталкиваются, позволило выявить следующие различия (табл. 2). Подростки с пассивной мотивацией и с низкой мотивацией при недостаточной компетентности чаще говорят, что не сталкивались с онлайн-рисками



во все. Подростки с активной мотивацией и иллюзорной компетентностью чаще рискуют столкнуться с рисками онлайн, в первую очередь, с таким общими и распространёнными, как сексуальные изображения, взлом профиля, вредоносные программы.

Активная мотивация освоения интернета более характерна для тех, кто чаще испытывает онлайн интерес и восхищение. Интерес, но не восхищение, типичен и для подростков с пассивной мотивацией. Гнев часто испытывают и подростки с активной мотивацией, и подростки с недостаточной компетентностью. В то время как подростки с иллюзией компетентности и пассивной мотивацией отрицают наличие этой эмоции у себя при осуществлении онлайн деятельности. Интересно, что подростки с пассивной мотивацией чаще чувствуют себя более агрессивными и безнаказанными в интернете, чем офлайн, а подросткам иллюзией компетентности нравится выбирать роль «тролля», критикующего и нападающего на тех, кто не нравится.

#### **Факторы специфической мотивации повышения цифровой компетентности: пользовательская активность, способы освоения интернета, эмоции и образ Я онлайн**

Не выявлено гендерных и возрастных различий по уровню специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности. Мотивация к улучшению цифровой компетентности выше у тех, кто в целом редко пользуется интернетом ( $F=4,58$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,11$ ), при этом в выходные проводит онлайн или мало (менее 3 часов), или, наоборот, очень много времени (более 8 часов,  $F=2,69$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,11$ ), а также у тех, кто чувствует себя неуверенным пользователем ( $F=9,87$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,16$ ). Можно предположить, что мотивированные подростки хотели бы больше времени проводить онлайн – и кому-то из них удается это сделать в выходные дни, а кому-то нет.

Специфическая мотивация выше у тех, кто признает роль учителей в освоении интернета ( $t=4,10$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,12$ ), а также у тех, кого учили братья и сестры ( $t=2,55$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,07$ ). У тех, кому помогали родители и друзья, этот эффект достигает лишь уровня тенденции –  $p<0,10$ .

Наиболее низкая мотивация у тех, кто считает, что родители не помогают им в освоении интернета ( $F=7,04$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,11$ ), и хотел бы, чтобы они проявляли еще меньше интереса к их деятельности онлайн или не вмешивались ( $F=3,13$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,11$ ). Минимален уровень мотивации также и у тех, кто сообщает, что родители не знали об их столкновении с онлайн-рисками или ничего не предпринимали ( $F=3,96$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,18$ ). Варианты «оставляли в покое, чтобы я справился сам» и «обращались в специальные службы», напротив, сопряжены с максимальным ее уровнем. Связь осведомленности родителей с более высокой специфической мотивацией у подростков показали и результаты сравнения разных родительских стратегий. Так, мотивация выше у тех подростков, чьи родители разговаривают с ними об их деятельности онлайн ( $t=2,10$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,06$ ).

Специфическая мотивация к улучшению ЦК выше у тех, кто сталкивался с онлайн-рисками (табл. 3), особенно такими, как распространение и использование личной информации подростка против него, хотя значимые различия получены и в отношении столкновения с вредоносными программами.

Более высокий уровень мотивации сопряжен с переживанием онлайн радости, удивления, восхищения, но и стыда, а также с отличным от офлайн, более позитивным, образом себя в интернете – как более уважаемого, успешного, уверенного, общительного человека. В отношении удовольствия тот же эффект достигает лишь уровня статистической тенденции –  $p<0,10$ . Интересно, что высокая специфическая мотивация связана с предпочтением просоциальных ролей в интернете – «защитника», «посредника», а также «пробованием» себя в разных ролях – «актер».

#### **Обсуждение результатов**

##### **Дисбаланс общей и специфической мотивации улучшения ЦК как проблема саморегуляции деятельности подростков онлайн**

В целом, лишь один подросток из пяти не видит причин улучшать свою циф-

ровую компетентность, причем, чаще не потому, что считает ее ненужной, а потому, что считает ее достаточной. В остальных случаях подростки согласны учиться, в большинстве случаев при помощи обучающих программ или самостоятельно, реже – осваивая интернет при помощи друзей, родителей, братьев и сестер. При этом очевиден «разрыв» между общим желанием и его конкретным воплощением – на вопросы о том, что конкретно они хотят освоить, подростки отвечают крайне неохотно, и их ответы слабо соотносятся с общим желанием. Причем, более высокий уровень цифровой компетентности сопряжен с нежеланием совершенствоваться (по причине убежденности в достаточности знаний и навыков) или с отставанием исключительно самостоятельного обучения, а низкий ее уровень – с желанием учиться лишь стихийно у близких и знакомых. Такой результат косвенно свидетельствует в пользу переоценки своей компетентности подростками – похоже, что «владеть хорошо» означает для них «нет необходимости учиться дальше», по крайней мере, систематически учиться.

Тот факт, что схожие результаты получены в выборке родителей, также косвенно подтверждает существующий дисбаланс в структуре мотивации (между общей мотивацией и конкретными намерениями по улучшению цифровой компетентности) для разных возрастных групп.

С точки зрения психологии саморегуляции, выразить свою готовность повышать компетентность в целом действительно всегда легче, чем согласиться на конкретные действия. При этом, согласно многим эмпирическим данным, хотя конкретизация целей, в частности, формулирование «когда», «где» и «как» человек приступит к осуществлению задуманного (Gollwitzer, 1990), может быть сложна, она необходима для перехода к действиям (Scheier, Carver, 2003). Образно говоря, без понимания, какие шаги, как и в какой момент нужно предпринять, благое желание останется просто желанием. Результаты нашего исследования позволяют предположить, что в структуре онлайн-саморегуляции подростков именно процесс перехода от общей мотивации к целеполаганию ока-

Таблица 3. Особенности деятельности и переживаний подростков онлайн и уровень специфической мотивации улучшения ЦК: t-критерий Стьюдента

	Мотивация ЦК у не выбравших ответ		Мотивация ЦК у выбравших ответ		t-критерий Стьюдента	Статистический эффект η
	Среднее	т. откл.	Среднее	т. откл.		
Онлайн-риски – не сталкивался с онлайн-рисками	20,2%	16,6%	17,8%	15,8%	-2,12*	0,06
Онлайн-риски – информация, размещенная обо мне в социальных сетях, использовалась против меня	19,4%	16,3%	23,5%	19,0%	2,00*	0,06
Онлайн-риски – распространение личной информации без моего согласия	19,3%	16,2%	24,6%	19,7%	2,83**	0,08
Онлайн-риски – вредоносные программы	18,5%	16,1%	21,6%	17,0%	3,14**	0,09
Эмоции онлайн – радость	18,4%	16,7%	21,0%	16,1%	2,73**	0,08
Эмоции онлайн – удивление	18,6%	16,4%	21,8%	16,4%	3,17**	0,09
Эмоции онлайн – стыд	19,5%	16,4%	24,8%	16,5%	1,99*	0,06
Эмоции онлайн – восхищение	19,1%	16,4%	21,8%	16,5%	2,29*	0,07
Образ Я онлайн – более уважаемый	19,3%	16,2%	23,1%	18,7%	2,44*	0,07
Образ Я онлайн – более успешный	19,1%	16,1%	22,6%	17,9%	2,74**	0,08
Образ Я онлайн – более уверенный	19,1%	16,2%	21,6%	17,1%	2,72*	0,07
Образ Я онлайн – более общительный	18,8%	16,2%	21,4%	16,9%	2,60*	0,06
Образ Я онлайн – ничем не отличаюсь	20,3%	16,7%	17,9%	15,6%	-2,18*	0,06
Роль онлайн – «защитник»	19,3%	16,4%	23,0%	16,5%	2,42*	0,07
Роль онлайн – «посредник»	19,3%	16,3%	23,6%	18,4%	2,39*	0,07
Роль онлайн – «актер»	19,2%	16,4%	22,9%	16,6%	2,66**	0,08

Примечания. Приведены только переменные, по которым получены различия на уровне значимости: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

Table 3. Features of adolescent online activities and experiences and motivation to improving DC: Student's t-test

	DC Motivation in in subjects who failed to answer		DC Motivation in subjects who gave their answer		Student's t-test	Statistical effect η
	Mean Value	Standard Divergent Value	Mean Value	Standard Divergent Value		
Online Risks – Never Faced Any	20.2%	16.6%	17.8%	15.8%	-2.12*	0.06
Online Risks – Information Published about me in Social Networks Was Used against me	19.4%	16.3%	23.5%	19.0%	2.00*	0.06
Online Risks – Spread of Personal Information without my Consent	19.3%	16.2%	24.6%	19.7%	2.83**	0.08
Online Risks – Malware	18.5%	16.1%	21.6%	17.0%	3.14**	0.09
Online Emotions – Happiness	18.4%	16.7%	21.0%	16.1%	2.73**	0.08
Online Emotions – Surprise	18.6%	16.4%	21.8%	16.4%	3.17**	0.09
Online Emotions – Shame	19.5%	16.4%	24.8%	16.5%	1.99*	0.06
Online Emotions – Excitement	19.1%	16.4%	21.8%	16.5%	2.29*	0.07
Online Self-Image – More Respectful	19.3%	16.2%	23.1%	18.7%	2.44*	0.07
Online Self-Image – More Successful	19.1%	16.1%	22.6%	17.9%	2.74**	0.08
Online Self-Image – More Confident	19.1%	16.2%	21.6%	17.1%	2.72*	0.07
Online Self-Image – More Communicative	18.8%	16.2%	21.4%	16.9%	2.60*	0.06
Online Self-Image – I'm Different from Others	20.3%	16.7%	17.9%	15.6%	-2.18*	0.06
Online Role – "Defender"	19.3%	16.4%	23.0%	16.5%	2.42*	0.07
Online Role – "Mediator"	19.3%	16.3%	23.6%	18.4%	2.39*	0.07
Online Role – "Actor"	19.2%	16.4%	22.9%	16.6%	2.66**	0.08

NB Here above there are variables to obtain differences on the significance level: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

зывается наиболее дефицитарным. Более того, возможно, что представление о высоком уровне своей ЦК поддерживает «иллюзию», что так будет вечно, и что для его сохранения достаточно стихий-

ного и спонтанного освоения интернета. Но в условиях быстро меняющихся онлайн-реальности и требований к успешным пользователям такие представления никак нельзя назвать конструктивными.

#### Факторы общей мотивации улучшения ЦК у подростков

Следует отметить, что все выявленные связи общей и специфической мотивации улучшения ЦК с источника-

ми освоения интернета, столкновением с онлайн рисками, участием родителей, отношением к себе онлайн и переживаниями в интернете в лучшем случае слабые или средние. Иными словами, вопросы о том, от чего зависит мотивация онлайн и, тем более, как ее формировать, далеки от своего решения. Однако полученные данные задают вектор поиска возможных ответов.

Установленный нами факт, что желание осваивать интернет самостоятельно более характерно для старших подростков, а при помощи обучающих программ – для среднего подросткового возраста, может отражать не возрастные особенности, а социальные изменения в освоении интернета. По нашим данным, именно старшие подростки, чаще осваивавшие онлайн пространство в одиночку, тщательнее оберегают его от вмешательства родителей и учителей (Солдатова, Рассказова, 2016).

Связь общей мотивации и уверенности в себе как пользователя, по-видимому, не линейна: если уверенные в себе подростки не считают нужным улучшать свою компетентность, то чрезмерно неуверенные – не верят в свои силы и хотят осваивать интернет при помощи других. Вероятно, активная мотивация требует «золотой середины» – некоторой доли уверенности в сочетании с пониманием необходимости развивать свою компетентность дальше. Слабая связь низкой мотивации со временем, проводимым в интернете в выходные дни, может свидетельствовать о формировании у некоторых подростков иллюзии «знания» интернета при его постоянном использовании. Иными словами, чем больше времени в выходные дни подросток посвящает активности онлайн, тем больше ему кажется, что он и так умеет все, что необходимо. Отметим, что участие учителей сопряжено с более высоким уровнем активной мотивации у подростков, тогда как участие родителей можно рассматривать как своеобразную «профилактику» иллюзии компетентности. Метафорически говоря, если помощь родителей (и принятие этой помощи) немного оберегает подростка от ощущения «я и так все знаю», то систематическое освоение интернета в школе способствует

еще ощущению «я могу и должен учиться систематически». Однако следует учитывать, что участие или неучастие учителей и родителей может иметь двоякий характер. Так, подростки с низкой мотивацией не только считают, что взрослые не помогут им, но и сами не хотят «пускать» их в свой «онлайн-мир», предпочитая, чтобы они не вмешивались.

Оба типа активной мотивации, а также низкая мотивация при иллюзорной компетентности, сопряжены с опытом столкновения с рисками и угрозами онлайн, в первую очередь, распространенными: сексуальный контент, вредоносные программы, взлом профиля. Это позволя-

Желание осваивать интернет самостоятельно более характерно для старших подростков, а при помощи обучающих программ – для среднего подросткового возраста, может отражать не возрастные особенности, а социальные изменения в освоении интернета. По нашим данным, именно старшие подростки, чаще осваивавшие онлайн пространство в одиночку, тщательнее оберегают его от вмешательства родителей и учителей

ет предположить, что, хотя столкновение с рисками может улучшать мотивацию подростков, оно может приводить и к обратной ситуации, когда подросток чувствует, что и так теперь «все знает» об этих рисках и может с ними справиться.

В целом, общая мотивация к улучшению своей ЦК выше у тех, кто испытывает в интернете интерес и восхищение, однако активная мотивация сопряжена еще и с некоторыми негативными эмоциями, например, гневом. Отрицание гнева и своей агрессии при выборе роли «тролля» в интернете характерно для подростков с низкой мотивацией на фоне иллюзорной компетентности. В отличие от них, подростки с пассивной мотивацией, отрицая напрямую гнев, чаще чувствуют себя онлайн более агрессивными и безнаказанными, чем офлайн, но не признают роли «тролля». Возможно, позитивные эмоции важны для развития мотивации в целом, привлекательности интернета, но баланс между позитивными и негативными переживаниями позволяет подростку видеть, что у него не получается и стремиться к улучшению. Напротив, отрицание негативных эмоций может означать то, что онлайн ситуация не является для подростка настоящей, «жизненной» и, если он уверен в себе (иллюзорная компетентность), становится пространством

«пробования» себя в разных, в том числе, социально порицаемых ролях. Неуверенные в себе подростки также могут выражать в этом пространстве свою агрессию, но не напрямую – через принятие особой роли, а косвенно – ощущая свою безнаказанность онлайн.

Особый интерес представляет пассивная мотивация. Именно в эту группу попадают подростки с низкой цифровой компетентностью, неуверенные в себе, готовые учиться только стихийно, время от времени обращаясь за помощью. Каковы факторы пассивной мотивации освоения интернета? С одной стороны, как уже говорилось выше, это интерес к интерне-

ту на фоне неуверенности в своих силах. При этом подросток нередко не замечал или не сталкивался с рисками онлайн (в том числе, из-за неширокого круга пользовательской активности). Это свидетельствует об отсутствии ярких негативных переживаний (гнева) у такого подростка, но он может использовать виртуальный мир как пространство косвенного проявления своей агрессии, ощущая свою большую безнаказанность. С другой стороны, чрезмерная помощь родителей также может играть негативную роль в формировании мотивации. Согласно полученным результатам, подростков и с активной, и с пассивной мотивацией чаще, чем подростков с низкой мотивацией, учили пользоваться интернетом родители, но подросткам с пассивной мотивацией они часто не объясняли, как поступать, а решали онлайн-проблемы за них. Образно выражаясь, можно предположить, что пассивная мотивация освоения интернета – следствие цифровой «гиперопеки», при которой чрезмерная помощь родителей препятствует их собственной активности, интересу и самостоятельности.

#### Факторы специфической мотивации улучшения ЦК у подростков

Специфическая мотивация улучшения цифровой компетентности не связа-

на с полом и возрастом, но сопряжена с более редким использованием интернета и меньшей уверенностью в себе как пользователя. По всей видимости, чрезмерная уверенность в себе у современных подростков «разрушительна» как для общей готовности осваивать интернет, так и для специфической мотивации. Частый же выход онлайн может парадоксально рождать нежелание ставить новые, конкретные цели в своем обучении.

Наиболее благотворной оказывается роль родителей как активных экспертов, участвующих и осведомленных о деятельности ребенка онлайн (разговаривающих с ним об этом), готовых обратиться за специализированной помощью (в специальные службы), но дающих ему возможность и время самому предпринимать шаги для решения возникающих проблем

Специфическая мотивация подростков, как и общая, сопряжена с помощью им в освоении интернета учителей, сиблингов, в меньшей степени, родителей и друзей. При этом в отношении родителей негативный эффект связан не только с их пассивностью, нежеланием помогать, но и с нежеланием самих подростков, чтобы родители вмешивались. Наиболее благотворной оказывается роль родителей как активных экспертов, участвующих и осведомленных о деятельности ребенка онлайн (разговаривающих с ним об этом), готовых обратиться за специализированной помощью (в специальные службы), но дающих ему возможность и время самому предпринимать шаги для решения возникающих проблем.

Также как общая, специфическая мотивация выше у тех испытуемых, кто сталкивался с онлайн-рисками, в частности, вредоносными программами. Причем, более высокий уровень специфической мотивации сопряжен со столкновением с рисками, связанными с раскрытием личной информации. Можно предположить, что общая «декларируемая» готовность, понимание важности освоения интернета стимулируются при столкновении с общими и распространенными трудностями («все не так просто»), а специфическое планирование связано с рисками в отношении личной информации («если не научусь, я и мой образ в интернете может пострадать»).

В отличие от общей, специфическая мотивация сопряжена с более широким спектром эмоционально-личностных факторов, касающихся деятельности подростка онлайн. Вероятно, постановке подростками конкретных целей в развитии своей цифровой компетентности способствует наличие у него позитивного эмоционального фона и положительного образа Я в интернете, а также интерес к просоциальным ролям,

возможно, «оттачивающих» социальные навыки, важные для подростка в непосредственном общении (роли «защитника», «посредника», «актера»). Однако, как в отношении общей, так и специфической мотивации, можно предположить, что важен именно баланс между позитивными и негативными эмоциями – так, переживание стыда онлайн тоже сопряжено с более высоким уровнем мотивации.

В целом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. В отношении мотивационного компонента цифровой компетентности и у российских подростков, и у родителей отмечается «разрыв» между общим желанием и его конкретным воплощением. Отвечая на вопрос о повышении своей ЦК, лишь один подросток из пяти не видит причин ее улучшать (причем, чаще не потому, что считает ее ненужной, а потому, что считает ее достаточной). Однако при выборе конкретных целей осуществления этого мотивация оказывается наиболее дефицитным компонентом цифровой компетентности (ее средний уровень не превышает 20% от максимально возможного). При этом высокий уровень ЦК сопряжен с меньшим желанием ее развивать, когда «владеть хорошо» означает для подростков «нет необходимости систематически учиться дальше».
2. Чрезмерная уверенность в себе как пользователе у современных подростков,

«разрушительна» и для общей готовности улучшать свою ЦК, и для специфической мотивации, для постановки конкретных целей. Одно из возможных объяснений – иллюзорное представление – «я и так все знаю», лишаящее подростка возможности увидеть перспективы дальнейшего развития. Однако чрезмерная неуверенность может приводить к недостаточной активности и пассивной мотивации. Отсюда, важной практической задачей является «профилактика» чрезмерной уверенности подростков посредством систематического освоения интернета, дающего ему возможность сравнить себя «в деле» с разными людьми. Как общая, так и специфическая мотивация выше, если подросток видит участие учителей и родителей в освоении интернета и ниже – если онлайн-мир является для него тщательно оберегаемым от взрослых «островком» жизни. Кроме того, специфические цели по улучшению своей цифровой компетентности с большей готовностью ставят те, чей опыт освоения интернета более разнообразен и включает помощь не только взрослых, но и друзей, и сиблингов. Со стороны родителей наиболее продуктивной для специфической мотивации следует считать позицию «осведомленных экспертов», разговаривающих с подростками об их деятельности онлайн, готовых обратиться в специальные службы при возникновении проблем, но дающих подростку возможность справиться самому. Напротив, решение проблем за подростков, вместо объяснения, сопряжено с пассивной мотивацией.

3. Как общая, так и специфическая мотивация связаны с опытом столкновения с онлайн-рисками, однако речь идет о разных рисках. Общая готовность к освоению интернета выше при наличии опыта столкновения с распространенными рисками, часто не затрагивающими подростка лично (сексуальный контент, вредоносные программы). При этом у подростков такой опыт связан не только с общей мотивацией, но и с иллюзией своей компетентности, т.е. вместо готовности он может привести к ощущению «я и так все умею». Специфическая мо-



тивация выше при столкновении с рисками, связанными с распространением и использованием во вред личной информации и требующими как технических навыков, так и навыков обеспечения личной безопасности в интернете.

4. Как общая, так и специфическая мотивация связана с более позитивными переживаниями в интернете, однако, согласно полученным данным, определенная доля негативных эмоций так же важна. Общая активная мотивация связана с признанием переживания гнева онлайн, а специфическая – с признанием переживания стыда. При этом отрицание гнева на фоне наличия образа себя онлайн как более агрессивного и безнаказанного характерно для подростков с пассивной мотивацией, а отрицание гнева с предпочтением роли «тролля» – для подростков с иллюзией компетентности. Специфическая мо-

тивация, напротив, сопряжена с предпочтением позитивного образа себя онлайн и выбором просоциальных ролей. Это позволяет предположить, что помощь подростку в «пробовании» себя в разных ролях онлайн, особенно просоциальных, а также обретение им опыта позитивного взаимодействия и положительных переживаний на фоне признания некоторой доли негативных эмоций могут способствовать развитию у него специфической мотивации улучшения ЦК.

**В** заключение хотим отметить, что, с точки зрения практической педагогики и психологии, несмотря на целый ряд нюансов, приведенные здесь эмпирические факты скорее обнадеживают. Поскольку мы установили, что проблема не в том, что подростки и взрослые не хотят повышать свою ЦК в принципе, а в том, что в контексте этой темы формулировки конкретных целей и сфер

обучения сегодня в большом дефиците. Это означает также, что обучающие программы по повышению ЦК чрезвычайно нужны и актуальны. Особенно важно, чтобы в них была учтена необходимость формирования у респондентов конкретных целей и намерений. Представленные здесь результаты могут оказаться весьма полезными не только для создания новых программ по повышению ЦК, но и для развития уже существующих образовательных программ. Эти программы будут не только способствовать формированию у подрастающего поколения компетенций, позволяющих эффективно и безопасно взаимодействовать с современными технологиями, но и готовить их к взаимодействию с технологиями будущего.

*Статья выполнена при поддержке  
Российского гуманитарного научного  
фонда, проект 17-06-00762*

#### Литература:

- Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. – Москва : НексПринт, 2010.
- Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – Москва : Информация для всех, 2006.
- Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. – Москва : МЦБС, 2013.
- Никитенкова М.А. Анализ факторов рисков инновационной деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] // Россия и Америка в XXI веке. – 2012. – № 3. : [сайт]. URL: //www.rusus.ru/?act=read&id=354 (дата обращения: 23.01.2017)
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И. и др. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. – Москва : Фонд развития Интернет, 2013.
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2(14). – С. 27–33. DOI: 10.11621/npj.2014.0204
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 39–51. DOI: 10.11621/npj.2014.0305
- Солдатова Г.У., Олькина О.И. Отношение к приватности и защита персональных данных: вопросы безопасности российских детей и подростков. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 56–66. DOI: 10.11621/npj.2015.0306
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения детей и родителей // Психологический журнал. – 2016. – 37(5). – С. 44–54.
- Структура ИКТ-компетентности учителей : рекомендации ЮНЕСКО. – Париж: UNESCO, 2011.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Москва; Санкт-Петербург : Смысл, Питер, 2003.
- Gollwitzer, P.M. (1990) Action phases and mind-sets. social behavior. Vol. 2, 53–92. New York, Guilford Press.
- Henson, R. K. Effect-Size Measures and Meta-Analytic Thinking in Counseling Psychology Research. // The Counseling Psychologist. 2006. 34(5). P. 601–629. doi: 10.1177/0011000005283558
- Iloäiki, L., Lakkala, M. and Kantosalo, A. (2011) What is digital competence? Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 1–12.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009) EU Kids Online: final report / LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf (accessed:23.01.2017)
- Mossberger K., Tolbert C.J., & McNeal R.S. (2008) Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Scheier, M., & Carver, C. (2003) Goal and Confidence as Self-Regulatory Elements Underlying Health and Illness Behavior. Cameron L.D., Leventhal H. (Eds.). The self-regulation of health and illness behavior. N.Y., Routledge, 17–41.
- Sniehotta, F.F. (2009) Towards a theory of intentional behavior change: plans, planning and self-regulation. [British Journal of Health Psychology]. 14, 261–273. doi: 10.1348/135910708X389042



Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Geer, M., & Roggendorf, P. (2013) Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia. Moscow, Foundation for Internet Development. Retrieved from: URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf> (accessed:23.01.2017)

Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006) Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*. 132(2), 249-268. doi: 10.1037/0033-2909.132.2.249

## References:

Asmolov, A.G., Semenov, A.L., & Uvarov, A.Yu. (2010) Russian school and new information technologies: a look into the future decade. Moscow, NeksPrint.

Gollwitzer, P.M. (1990) Action phases and mind-sets. *Higgins E.T., Sorrentino R.M. (Eds.). The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. Vol. 2, 53-92. New York, Guilford Press.

Hekhausen, H. (2003) Motivation and action. Moscow, St. Petersburg, Smysl, Piter.

Henson, R. K. (2006) Effect-Size Measures and Meta-Analytic Thinking in Counseling Psychology Research. *The Counseling Psychologist*. 34(5), 601-629. Retrieved from: doi: 10.1177/0011000005283558 (accessed:23.01.2017)

Ilomäki, L., Lakkala, M. and Kantosalo, A. (2011) What is digital competence? *Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN)*, 1-12.

Lau, H. (2006) Information literacy guide for education throughout life. Moscow, MOO VPP YuNESKO «Informatsiya dlya vsekh».

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009) EU Kids Online: final report / LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: URL:[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) (accessed:23.01.2017)

(Eds.) Kuzmin, E.I., & Parshakova, A.V. (2013) Media and information literacy in the knowledge societies. Moscow, MCBS.

Mossberger K., Tolbert C.J., & McNeal R.S. (2008) Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press.

Nikitenkova, M.A. (2012) Analysis of risk factors of innovation activities in information and communication technologies. [*Rossiia i Amerika v 21-m veke*], 3. Retrieved from: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=354> (accessed:23.01.2017)

Scheier, M., & Carver, C. (2003) Goal and Confidence as Self-Regulatory Elements Underlying Health and Illness Behavior. *Cameron L.D., Leventhal H. (Eds.). The self-regulation of health and illness behavior*. N.Y., Routledge, 17-41.

Snihotta, F.F. (2009) Towards a theory of intentional behavior change: plans, planning and self-regulation. [*British Journal of Health Psychology*]. 14, 261-273. doi: 10.1348/135910708X389042

Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Geer, M., & Roggendorf, P. (2013) Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia. Moscow, Foundation for Internet Development. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf> (accessed:23.01.2017)

Soldatova, G.U., & Ol'kina, O.I. (2015) Attitude to privacy and protection of personal data: safety of Russian children and adolescents. *National Psychological Journal*, 3, 56-66. doi: 10.11621/npj.2015.0306

Soldatova, G.U., & Rasskazova, E.I. (2016) «Digital Divide» and intergenerational relations of children and parents. [*Psikhologicheskii zhurnal*]. 37 (5), 44-54.

Soldatova G.U., & Rasskazova E.I. (2014). Psychological models of digital competence in Russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, 2, 27-35. doi: 10.11621/npj.2014.0204

Soldatova G.U., Rasskazova E.I. (2014). Adolescent security on the Internet: risks, coping and parental mediation. *National Psychological Journal*, 3, 39-51. doi: 10.11621/npj.2014.0305

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., & Zotova, E.Yu. (2013) Digital competence of Russian adolescents and parents: results of nationwide study. Moscow, Fond Razvitiya Internet.

(2011) The structure of the ICT competence of teachers. UNESCO Recommendation. Paris, UNESCO.

Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006) Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*. 132(2), 249-268. doi: 10.1037/0033-2909.132.2.249

# Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков

А.Г. Макалатия, Л.В. Матвеева

МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 30 января 2017/ Принята к публикации: 15 февраля 2017

## Subjective factors that influence children and adolescents to be attracted by computer games

Alexandra G. Makalatia\*, Lyudmila V. Matveeva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: axis\_mail@list.ru

Received January 30, 2017 / Accepted for publication: February 15, 2017

В статье приводятся данные исследования, в котором определялись место и роль компьютерных игр в жизни детей и подростков, а также выяснялось, как сами играющие оценивают свой опыт восприятия различных аспектов компьютерной игры и игры в целом. В исследовании принимали участие пользователи компьютерных игр в возрасте от 11 до 19 лет. Исследование проводилось методом опросов и интервью. Вопросы касались выделения тех аспектов игр, которые воспринимаются как наиболее важные, притягательные, вызывающие наибольший эмоциональный отклик. Они определяют выбор игр, параметров, по которым пользователи оценивают героев игр, отношения представителей данной возрастной группы к играм и то место, которое занимают компьютерные игры в их жизни.

В результате исследования выявлено, что дети и подростки в целом положительно относятся к компьютерным играм, считают их полезной и приятной частью своей жизни, не испытывают стыда и раскаяния из-за потраченного на игры времени, собираются продолжать играть дальше, во взрослой жизни. В играх они учатся общаться и принимать решения. Наиболее важным в плане оценки персонажей игры является их визуальное представление. Внешний вид персонажей игры является одним из основных факторов их привлекательности. Подросткам важна не только эстетическая составляющая визуальных образов, но и их смысловая нагруженность: отражение в визуальных образах характера или образа действий героя. Предпочтение в выборе игр чаще определяется видом и способом действий игрока в игре, а не сюжетно-смысловыми параметрами игры.

Игра дает подросткам возможность попробовать себя в самых разных ситуациях и предоставляет опыт взаимодействия с другими людьми, недоступный в реальной жизни. Компьютерная игра является для них игровой моделью успешной деятельности и, таким образом, может быть использована в качестве средства личностного саморазвития.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, дети, подростки, формирующая деятельность, субъективная притягательность, идентификация с персонажем.

The paper describes research on the role and place of computer games in the lives of children and adolescents, and also perceiving how young gamers estimate the impact of various aspects of computer games and experience games in general on themselves.

The study involved gamers between the age of 11 and 19 years. The study is conducted using surveys and interviews. The issues are related to those aspects of games that are perceived as most important, attractive, and cause the greatest emotional response, and also determine the selection of games; how users appreciate game characters including users' attitudes to the games and the place of the computer game in their lives.

The study revealed that children and adolescents generally have a positive attitude towards computer games and find them a useful and enjoyable part of life, they do not feel shame and remorse for wasting time playing computer games, and are going to continue to play on into adulthood. Playing computer games they learn to communicate and make decisions.

The most important aspect of evaluating game characters is their visual representation

The character appearance in the game is one of the main factors of their attractiveness. Adolescents do not appreciate only important aesthetic component of the visual images, but also their meaning: reflection of personality or actions of characters in visual images.

Preferences in selecting games are largely determined by the player actions in the game rather than the game plot.

For adolescents computer game is an opportunity to try themselves in different situations and get the experience of interacting with other people, who may get inaccessible in real life. A computer game for children is a model of a successful living, so it can be used as a means of personal self-development.

Computer games make a full-fledged sphere of life in adolescents through which they gradually realize the importance of school and studies, sports, and hobbies. Playing computer games adolescents relax, socialize and gain social and cognitive skills.

**Keywords:** computer games, children, adolescents, developing activity, subjective attraction, identification with game character.

Развитие информационных технологий в последние десятилетия привело к их повсеместному проникновению в обыденную жизнь и практическую деятельность людей. Сейчас невозможно представить нашу жизнь без компьютеров, смартфонов и интернета. Эти технологии оказывают влияние на самые различные сферы психической жизни людей (Зинченко и др., 2011). Одними из самых широко распространенных и популярных новых видов деятельности, появившихся с распространением компьютеров и доступа к сети интернет, стали компьютерные игры.

Расширение объемов индустрии компьютерных игр и быстрый рост их аудитории превратили компьютерные игры в неотъемлемую часть массовой культуры и повседневной жизни людей. Это сравнительно новый вид информационного воздействия, обладающий собственной спецификой. В настоящее время правильнее использовать термин «кибер-игры», поскольку для пользования такими играми используется не только компьютеры, но и телефоны, планшеты и другие электронные устройства. Это приводит к тому, что они становятся доступны, по сути, в любой момент жизни – в транспорте, на уроке, дома, на улице. Причем, играют не только дети, но и взрослые.

Психологические исследования компьютерных игр и их влияния на человека начались еще в конце 80-х годов прошлого века. За прошедшие с того времени годы было получено множество данных относительно самых разных аспектов данной тематики. Основные проблемы, рассматриваемые исследователями в этой сфере, можно разделить на три большие группы:

1. Связь игр с агрессией и деструктивным поведением;
2. Проблема зависимости от компьютерных игр;
3. Влияние игр на развитие познавательной сферы и их роль в обучении.

Рассмотрим их подробнее.

### Игры и агрессия

Исследования этого аспекта компьютерных игр вызывают наибольший общественный резонанс, особенно в связи со случаями громких преступлений, совершаемых подростками, многие из которых увлекались агрессивными компьютерными играми. При этом однозначного ответа на вопрос, провоцируют ли компьютерные игры агрессию в реальной жизни, пока нет. Данные о корреляции агрессивности и выбора игр не позволяют сделать вывод о причинно-следственной зависимости – возмож-

но, уже существующие черты характера способствуют тому, что человек предпочитает играть именно в игры с агрессивным сюжетом (Войскунский, 2010).

Компьютерные игры могут оказывать сильное воздействие на человека за счет того, что в них человек не просто воспринимает некий контент, но активно действует, управляя игровым персонажем. Поэтому и идентификация с персонажем, совершающим агрессивные действия, становится более сильной. К тому же, в играх часто агрессивное поведение подкрепляется вознаграждением, что способствует закреплению такого способа действия.

В обзоре Андерсона и коллег (Anderson et al., 2010) приводятся данные о том, что агрессивные компьютерные игры оказывают влияние на поведение, мысли и чувства игроков в течение короткого промежутка времени сразу после игры. Наличие же эффекта долговременного воздействия агрессивных игр на устойчивые психологические характеристики личности остается под вопросом.

### Зависимость от компьютерных игр

Игровая зависимость традиционно рассматривалась авторами как один из подвидов интернет-зависимости (Янг 2010, Войскунский 2000). Этот подход, с одной стороны, не позволяет в полной мере оценить специфику формирования зависимости именно от игр как специфического вида деятельности, в отличие от, например, интернет-серфинга или социальных сетей. С другой стороны, акцентируется внимание только на зависимости, возникающей от коллективных игр через интернет, при этом из рассмотрения исключаются случаи зависимости от однопользовательских игр, не включающих социального компонента вообще.

Альтернативой этого подхода является попытка вычленив характеристики собственно компьютерной игры, способствующие возникновению зависимости. Например, Иванов (Иванов, 2003) рассматривает степень идентификации с персонажем и погружения в воображаемый мир игры в зависимости от структуры и типа



**Александра Гурамовна Макалатия** – старший научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: axis\_mail@list.ru



**Лидия Владимировна Матвеева** – доктор психологических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: matveeva-com@yandex.ru

игр и выделяет ролевые игры с видом «из глаз» персонажа как наиболее способствующие возникновению зависимости. Основным «затягивающим» фактором для таких игр он считает возможность эскапизма, ухода от реальности в виртуальный мир через максимальное отождествление себя с героем игры.

Интересными представляются также исследования, показывающие, что компьютерная игра в силу своей структуры и организации создает интенсивные позитивные переживания, «опыт потока», которые и являются основным притягательным фактором и могут, как минимум, отчасти способствовать возникновению зависимости (Ван и др. 2011; Макалатия, 2003).

### Исследования познавательной сферы геймеров

В обзорной статье Богачевой (Богачева, 2015) проанализированы работы, связанные с исследованиями различных когнитивных способностей геймеров. Приведены данные о том, что увлечение компьютерными играми может положительно сказываться на развитии когнитивных функций. Отличия обнаруживаются в развитии и «простых» функций, таких как более широкое поле внимания, способность отслеживать многочисленные объекты, лучшие зрительно-моторные координации, более высокие показатели селективности внимания, большой объем рабочей памяти, и в «сложных». В частности, геймеры демонстрируют более высокую скорость принятия решений, лучшую способность к параллельному выполнению нескольких задач, более успешны в задачах, связанных со стратегическим планированием. У них также лучше развиты «пространственные способности» (spatial abilities – способности ориентироваться в пространстве), способности мысленно визуализировать объекты, решать задачи на мысленное вращение, представлять сложные пространственные конфигурации объектов.

С другой стороны, отмечается и негативное влияние игр. Так, у подростков, увлеченных видеоиграми, чаще наблюдаются симптомы дефицита внимания

и гиперактивности, повышенная импульсивность поведения, уменьшение способности к произвольной концентрации внимания, меньшая способность пользоваться стратегиями долговременного запоминания.

У подростков, увлеченных видеоиграми, чаще наблюдаются симптомы дефицита внимания и гиперактивности, повышенная импульсивность поведения, уменьшение способности к произвольной концентрации внимания, меньшая способность пользоваться стратегиями долговременного запоминания

Наличие выраженного эффекта от контролируемых сеансов игры позволяет говорить о возможности тренировки когнитивных функций посредством компьютерных игр. Влияние игр на те или иные особенности познавательной сферы очень сильно зависит от типа предпочитаемых игр. Поэтому неправильно говорить о положительном или отрицательном влиянии на когнитивную сферу человека «компьютерных игр вообще». Можно сказать, что определенные типы игр могут способствовать развитию тех или иных когнитивных способностей и навыков.

Существуют исследования влияния увлечения компьютерными играми на предпочитаемые когнитивные стили человека, в частности, на такой параметр, как полезависимость/полнезависимость (Богачева, Войскунский, 2014).

Хотя в компьютерные игры играют в основном не дошкольники, а дети более старшего возраста и взрослые, мы считаем, что очевидное сходство в структуре деятельности позволяет нам рассматривать компьютерную игру как формирующую деятельность

В обзоре М. Янг и коллег (Young et al, 2012) приводится анализ многих исследований эффективности компьютерных игровых программ для обучения. Выводы, сделанные автором, говорят о том, что их эффективность можно считать доказанной лишь для небольшого числа навыков, например, для обучения языку. Эффективность же игровых программ для других областей, например, математики и точных наук остается под вопросом.

Еще одна сложность, с которой сталкиваются исследователи психологических аспектов игры в компьютерные игры, связана с огромным разнообразием самих игр. Только очень поверхност-

ному наблюдателю представляется, что компьютерные игры – это некий однородный массив похожих активностей. При ближайшем рассмотрении очевидно, что различий там гораздо больше, чем сходств. По сути, общими чертами

компьютерных игр является только то, что все они – игры и то, что в них играют при помощи компьютера или других электронных устройств (смартфонов, игровых приставок и пр.). То есть, все эти деятельности воспринимаются субъектами как игра – добровольное, внутренне мотивированное занятие, приносящее удовольствие, и во всех них сама деятельность протекает в созданном авторами игры виртуальном игровом мире, с которым пользователь взаимодействует при помощи электронных устройств. При этом, содержание и сложность самой деятельности может варьировать в очень широких пределах: от раскладывания карточного пасьянса до управления армией, от одевания кукол в платица до строительства реалистичной модели транспортной системы мегаполиса. Задачи исследования

компьютерных игр затрудняет также отсутствие их четкой классификации и очень быстрое развитие этой области – принципиально новые виды игр появляются и становятся популярными буквально каждый год.

Для понимания сути и способов воздействия компьютерных игр на пользователей продуктивно их рассмотрение в рамках отечественной традиции изучения детских игр (Эльконин, 1978). Хотя в компьютерные игры играют в основном не дошкольники, а дети более старшего возраста и взрослые, мы считаем, что очевидное сходство в структуре деятельности позволяет нам рассматривать



компьютерную игру как формирующую деятельность. В игре человек проживает, прорабатывает ситуации, получает опыт, развивающий его личность и влияющий на деятельность в реальных ситуациях. Поэтому, с нашей точки зрения, очень важно понять, чему учат компьютерные игры, и какие именно их аспекты оказывают наиболее значимое влияние на играющих.

Основным отличием компьютерных игр от других информационных продуктов является характер взаимодействия пользователя с ними. Если при чтении текстов, просмотре фильмов или телепередач, прослушивании радио зритель/слушатель/читатель только воспринимает информацию, а вся активность (если она есть) происходит во внутреннем плане (понимание, сопереживание и т.п.), то в игре пользователь непосредственно вовлечен в деятельную активность. Он реально управляет происходящим в игре с помощью клавиатуры/джойстика или другого вводного устройства, он принимает решения, которые влияют на развитие ситуации в игре. Особенно важным является данный аспект для детей. Во-первых, увеличивается привлекательность игр, по сравнению с любым другим видом информационного контента, поскольку задействуется наглядно-действенное мышление, наиболее развитое в раннем возрасте. Во-вторых, активное действие и принятие решений фасилитируют идентификацию пользователя с персонажем игры, что обуславливает гораздо более сильное эмоциональное воздействие.

В психологических исследованиях при анализе воздействия компьютерных

игр на психику человека должны учитываться эти их особенности: действенный характер вовлеченности играющего и его идентификация с главным персонажем игр.

### Цели, задачи и гипотезы исследования

Основной целью данного исследования являлось выявление и описание факторов, влияющих на предпочтение компьютерных игр подростками, и описание характера этого влияния.

Задачи исследования:

1. Сбор данных о количественных и качественных характеристиках игровой деятельности подростков;
2. Выявление предпочитаемых типов и видов игр и игровых действий, а также критериев оценки игровых персонажей;
3. Получение информации о самовосприятии подростков в процессе игры и об их отношении к играм.

### Методы исследования и характеристики испытуемых

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе проводился анкетный опрос школьников 7 и 10 классов средней школы г. Москвы. Участники исследования не отбирались по каким-либо признакам, связанным с компьютерными играми. Всего исследованию приняли участие 40 человек, из них 17 девушек и 23 юноши в возрасте от 12

до 16 лет. Опросный лист включал вопросы, связанные с опытом игры, шкальные вопросы для оценки отношения к разным аспектам игр и открытые вопросы, ответы на которые впоследствии обрабатывались методами контент-анализа.

Второй этап исследования представлял собой интервью с молодыми людьми и девушками, активно играющими в игры (не менее 15 часов игры в неделю) и посещающими интернет-ресурсы, посвященные играм. В этом исследовании приняли участие 16 человек, из них 11 юношей и 5 девушек в возрасте от 14 до 19 лет. Интервью содержало вопросы об опыте различных игр, о предпочитаемых играх и причинах их предпочтения, об оценке роли компьютерных игр в своей жизни. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа и качественного анализа.

В качестве дополнительного источника информации по интересующим нас вопросам использовались результаты проведенной нами фокус-группы с педагогами московских школ. Обсуждаемые вопросы касались их наблюдений относительно влияния компьютерных игр на повседневное поведение школьников.

### Результаты исследования

Среди участников первого этапа исследования не нашлось ни одного незнакомого с кибер-играми, только 4 человека (10%) сообщили, что в последнее время не играют в них регулярно. Причем, все неиграющие относились к старшей возрастной группе (15–16 лет). Среди учеников 7 класса (12–13 лет) регулярно играют все.

Среднее время начала знакомства с компьютерными играми – 7,2 лет. Указанный респондентами возраст первого знакомства с играми – от 4 до 11 лет.

В среднем респонденты играют в игры не менее 3 раз в неделю. Данные о частоте игр представлены на диаграмме 1.

Средняя продолжительность одного сеанса игры – около часа. Треть испытуемых (14 человек) сообщили, что у них бывали периоды непрерывной игры более 6 часов подряд.

Участники второго этапа исследования играют в среднем около 20 часов

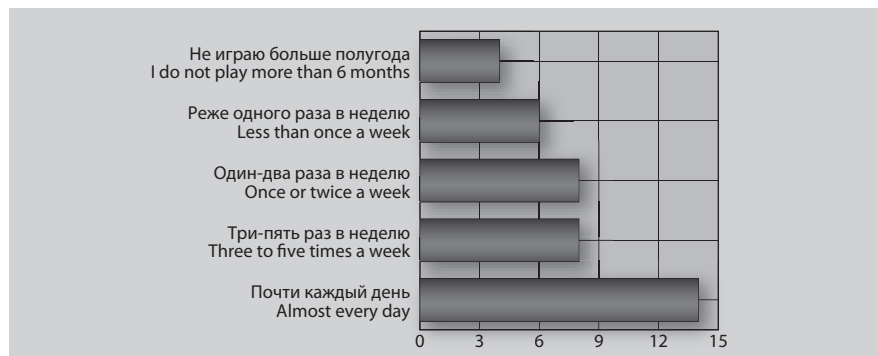


Диаграмма 1. Частота игр по выборке испытуемых (по вертикальной оси – частота игр, по горизонтальной – количество испытуемых)

Fig. 1. The frequency of the games based on the sample (The vertical axis represents the frequency of games, the horizontal axis denotes the number of subjects)



в неделю, у всех них были периоды непрерывной игры более 6 часов подряд. Средний возраст первого знакомства с кибер-играми также приходится на возраст 7 лет.

Значимых различий по этим параметрам между юношами и девушками в исследуемых группах не выявлено.

Участники фокус-группы отметили, что, по их наблюдениям, школьники посвящают играм и общению в интернете большую часть своего свободного времени и рассматривают эти деятельности как один из наиболее предпочитаемых видов досуга. Правда, внешнему наблюдателю иногда сложно определить, чем именно занят угнувшийся в компьютер или смартфон школьник – игрой или перепиской в соцсети. Знакомство с играми начинается с первого класса и продолжается до окончания школы. Примерно до 11–12 лет мальчики и девочки играют приблизительно с одинаковой увлеченностью и в сходные игры, в более старшем возрасте девушки, в среднем, уделяют больше внимания общению, а юноши – играм.

### Предпочтения в выборе игр

Игры, на которые наши респонденты указали как на свои любимые, очень разнообразны. По выбору игровой платформы преобладают игры для компьютера, на втором месте – игры для мобильных платформ, очень мало (3 упоминания) приставочных игр, и совсем не встречаются игры дополненной реальности.

По жанру и стилю в числе любимых лидируют соревновательные командные военные игры (CounterStrike, DOTA, LoL), игры в создание, строительство и менеджмент систем (Sims, Minecraft, FIFA), сюжетные ролевые игры (Warcraft, Witcher, Dragon Age), гонки и военные стратегии.

### Любимый персонаж

Идентификация с персонажем является одним из основных способов воздействия во многих формах искусства – в кино, в литературе, в театре. В компьютерных играх, особенно сюжетно-ролевых, этот аспект тоже присутствует (Иванов, 2003). Об этом же говорят и полученные нами данные: результаты интервью игроков и выявленные в процессе проведения фокус-группы наблю-

дения педагогов, свидетельствующие о том, что школьники, особенно младшие, часто играют в персонажей компьютерных игр в обычных играх, используют атрибутику, называют себя именами персонажей и воспроизводят их действия и ситуации из компьютерных игр.

Мы попросили наших респондентов назвать любимых героев компьютерных игр, а затем спросили, чем же именно привлекают их эти персонажи.

Отвечая на этот блок вопросов, некоторые респонденты испытали закономерные затруднения, поскольку далеко не во всех играх вообще наличествуют персонажи, а в очень многих главным персонажем, протагонистом является персонаж, характер, внешность и образ действий которого полностью созданы игроком. Тем не менее, мы смогли выделить категории характеристик, на основании которых пользователи оценивают персонажа как любимого.

Как видно из Диаграммы 2, самыми важными (или просто самыми легко вспоминаемыми) для респондентов являются особенности внешнего вида персонажей. На втором месте стоят особые способности и силы этих персонажей, далее идут характер персонажа, его взаимоотношения с окружающими и детали биографии. На втором этапе исследования мы получили сходные результаты. При описании своих любимых персонажей большинство игроков (60%) также делали акцент на внешнем виде и визуальных эффектах действий персонажа. Эти данные согласуются с результатами контент-анализа открытых ответов на вопрос об идеальной/желаемой игре – чет-

верть испытуемых упомянули о красоте, о реалистичности или «крутости» графики, внешнего вида героев и/или картинки игрового мира в целом как о самых важных элементах игры.

Следующими по важности оказались умения/способности персонажа, то есть то, с помощью чего он воздействует на окружающий мир и добивается своих целей. Далее идут аспекты, определяющие личность персонажа, его человеческие качества: характер, взаимоотношения с другими персонажами и биография. Принимаемые персонажем по ходу сюжета решения находятся ближе к концу списка, по-видимому, потому, что в игре они часто определяются самим игроком.

### Что привлекает подростков в игре

Следующий блок вопросов был посвящен тому, что именно привлекает пользователей в игре, какие аспекты игрового процесса кажутся им наиболее приятными, приносят максимум удовольствия. В целом по выборке наиболее привлекательными респонденты называют моменты победы над противником, создания игровых объектов, игру в команде и принятие сюжетно значимых решений. Анализируя различия в предпочтениях между мужской и женской частью выборки, мы получили значимые различия, противоречащие нашим интуитивным предположениям о том, что юношам должны больше нравиться победы и лидерство, а девушкам – нечто более мирное и спокойное. Ответы испытуемых свидетельствуют о том,

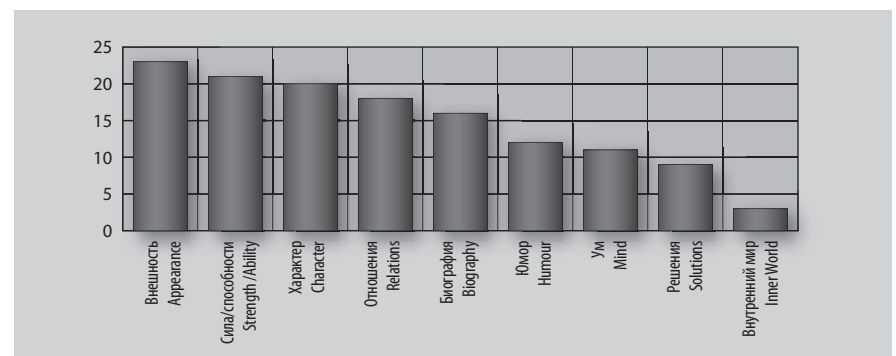


Диаграмма 2. Категории оценки любимого персонажа (по вертикальной оси – частота упоминания соответствующей категории)

Fig. 2. Categories of assessing favourite character. The vertical axis represents the frequency of mentioning the relevant category.

что юношам больше всего нравится создавать в игре нечто новое, играть в команде, играть в простые мини-игры, исследовать возможности игрового мира и собирать коллекции предметов/способностей. А среди девушек наиболее предпочитаемыми оказались принятие значимых сюжетных решений за персонажа, победы над другими игроками и компьютерными противниками и занятие высокие мест в таблицах рейтинга. Таким образом, юношам в игре доставляет максимальное удовольствие реализация творческих, социальных и исследовательских потребностей, а девушкам – реализация потребности в контроле, «авторстве» действий, а также потребности в соревновании и в достижениях. При этом, военные игры «на победу» пользуются большей популярностью среди мужской части респондентов, об этом свидетельствуют и их собственные словам и наблюдения педагогов.

### Место и роль компьютерных игр в жизни подростков

Наши исследования показали, что практически у всех опрошенных с той или иной частотой встречались в жизни ситуации, когда они предпочитали игру другим планам, и даже жертвовали возможностью поесть или поспать ради продолжения игры. У активных игроков из второго исследования такие ситуации также встречались регулярно.

Большинство подростков (92% опрошенных из обеих групп) играют вместе с друзьями. Только двое из участвовавших в нашем исследовании указали, что они не общаются за пределами игр с теми людьми, с которыми вместе играют.

В целом, подростки скорее позитивно оценивают роль компьютерных игр в своей жизни. Только четверо респондентов первой группы (10%) ответили, что жалеют о времени, потраченном на компьютерные игры. Во второй группе такого ответа не дал никто.

Оценивая перспективы того, будут ли они продолжать играть в игры, когда станут взрослыми, подавляющее большинство предположило, что будут время от времени. Категорически утверждали, что нет, не будут, только четверо, трое из них – это те, кто не играет уже сейчас.

Большим разнообразием и подробностью отличаются ответы школьников на вопрос о том, что хорошего привнесли игры в их жизнь, и чему они с их помощью научились. Среди ответов лидируют высказывания, в которых указывается на расширение круга общения, приобретение новых друзей и выработку социальных навыков. На первом месте по частоте упоминания среди полезных навыков, которые дала им игра, подростки упоминают умение принимать решения, нестандартно мыслить, быстро оценивать ситуацию и просчитывать последствия своих действий. На втором месте – новые знакомства и уме-

ние договариваться, работать в команде и даже руководить людьми. На третьем – собранность, внимательность, бдительность. Также отмечались – быстрая реакция, обучение разнообразным полезным знаниям и навыкам (быстрая печать, английский язык, конкретные познания в машинах и оружии). Почти все респонденты отметили, что игра дает им приятные эмоции, что это хороший способ проведения досуга, возможность «расслабиться и подзарядиться одновременно» (цитата из интервью). Отдельные респонденты сообщали, что игры помогли им справиться со страхами и неуверенностью, сделали их менее стеснительными («я научилась не быть серой мышью»).

И, наконец, последний блок собранной нами информации касается того, как чувствуют себя подростки во время игры. Мы предложили нашим респондентам оценить себя во время игры по 15 шкалам. Обобщенные результаты этой части исследования можно увидеть на Диаграмме 3.

Как видно из этой диаграммы, в процессе игры подростки чувствуют себя, в первую очередь, вовлеченными, собранными и внимательными, а также радостными, сильными и уверенными. Несмотря на то, что в большинстве названных респондентами игр присутствуют темы сражений, соревнования или войны, играя, они не ощущают себя злыми или плохими. Близкие к середине результаты по шкалам «напряженный-расслабленный» и «серьезный-веселый» хорошо сочетаются с такими описываемыми испытуемыми ощущениями, как «отдых и подзарядки одновременно» и «игра требует напряжения, но от него не устаешь».

Эти данные хорошо сочетаются с исследованиями «опыта потока» (Чиксетмихайн, 2011; Макалатия, 2003) и еще раз подтверждают, что компьютерные игры ни в коем случае нельзя считать пассивным отдыхом. Это деятельность, часто требующая максимальной концентрации, собранности, принятия множества решений в условиях ограничения времени.

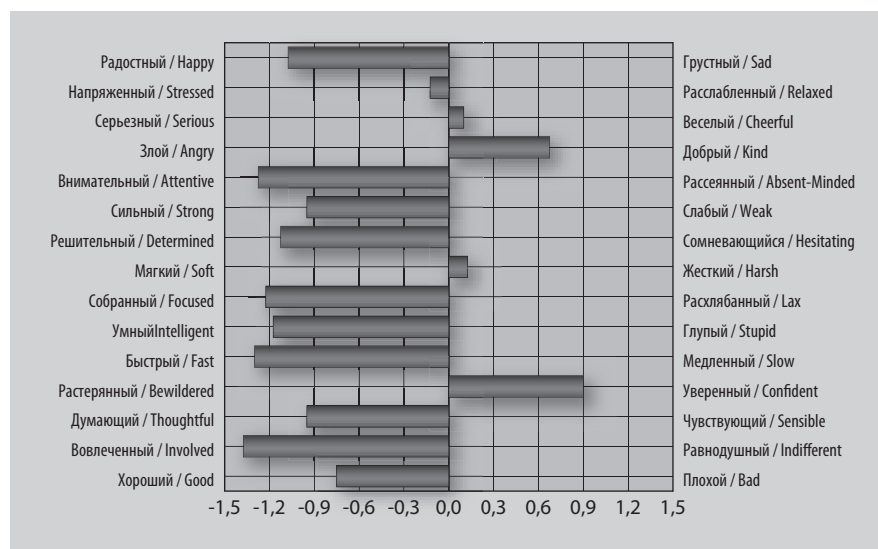


Диаграмма 3. Ретроспективная самооценка своего состояния во время игры

Fig. 3. Retrospective self-assessment of subject's condition during the game

### Обсуждение результатов

Итак, наше исследование еще раз подтвердило широкую распространенность компьютерных игр и тот факт, что для большинства современных детей и подростков они являются неотъемлемой частью обывденной реальности. Частично игры в виртуальном пространстве вытесняют игры «обычные», равно как и общение в интернете частично заменяет детям и подросткам общение лицом к лицу (Собкин, 2016).

Любимые персонажи из игр становятся для детей ролевыми моделями, наряду с персонажами книг и фильмов. Но, когда мы говорим об этом, необходимо учитывать, что, во-первых, далеко не во всех компьютерных играх вообще есть персонажи, а в тех, где есть, они далеко не всегда сюжетно проработаны и отличаются какой-либо выраженной индивидуальностью и личностными особенностями. Во многих играх поведение, внешность и характер персонажа полностью определяется игроком. Поэтому о воздействии, сходном с воздействием персонажей книг и фильмов, мы можем говорить только применительно к персонажам сравнительно узкого класса игр. И далеко не всегда персонаж, за которого играет игрок, и сюжетный персонаж, который может стать для игрока ролевой моделью, совпадают. Потому, что собственным характером, личностью и созданными авторами игры сюжетом и действиями в играх часто обладают так называемые NPC (non-player character) – персонажи, за которых нельзя играть. А персонаж, за которого играет игрок, специально создается «пустым», чтобы игрок мог сам его «наполнить».

Что касается полученных нами данных о важности визуального компонента игр для детей и подростков, то они согласуются с имеющимися данными о важности этих аспектов при восприятии и других видов инфопродукции, например, мультфильмов. (Матвеева и др., 2016). Визуальный образ оказывает очень сильное эмоциональное воздействие на подростков. То, как выглядит персонаж, во что он одет, как смотрится его оружие, как он движется, сражается, использует магию и т.п., имеет для пользователей этого возраста очень большое значение. Значимым является не только эстетическое впечат-

ление, но и тот смысл, который несут элементы визуального образа. По сути, через внешность героя игры подросток воспринимает его личность. Особенно внешности являются для него средством выражения важных черт и качеств создаваемого персонажа. Так, мрачный, одолеваемый тяжелыми воспоминаниями герой будет одет в одежды темных тонов, сила героя подчеркивается массивностью его фигуры или объемом спецэффектов его магических способностей, обилие заостренных деталей в одежде и экипировке героя выражает готовность дать отпор и перейти к активным/агрессивным действиям и т.д.

Для подростков также очень важна визуальная незаурядность героя. Он должен зрительно выделяться из толпы,

Для игрока важно как персонаж выглядит, как он воздействует на окружающий мир, его личностные характеристики и его ум. Внутренние переживания персонажа интересуют игроков значительно меньше, возможно потому, что они непосредственно не видны в игре и требуют особой внутренней работы по «додумыванию» того, что чувствует персонаж

быть не похожим на других персонажей игры. В играх, где возможна кастомизация внешнего вида персонажа (т.е. внешность персонажа не жестко задана программой, у игрока есть возможность по своему желанию изменить те или иные детали его внешности), многие игроки уделяют этому аспекту много внимания и времени. Особенно актуально это для игроков в MMORPG (многопользовательские ролевые игры), где имеется множество персонажей и поэтому довольно трудно сделать так, чтобы свой герой выглядел уникально и был не похож на всех остальных. Причем, для игроков мужского пола внешность персонажа оказалась не менее важной, чем для девушек. Возможно это повышенное внимание к внешности своего «виртуального я» в игре связано еще и с тем, что большинство подростков испытывают недовольство своей реальной внешностью.

Следующей по частоте упоминания характеристикой любимого персонажа были его силы и особые способности, т.е., по сути, способ воздействия на окружающий мир. В играх это, как правило, тоже передается, в первую очередь, визуализацией боевых приемов/заклина-

ний/действий и часто рассматривается игроками как составная часть визуального образа.

Далее по частоте упоминания идут три пункта, которые мы можем объединить в условный кластер, описывающий личность персонажа – его характер, отношения с другими персонажами игры и биография. В интервью эти три пункта часто пересекались или неразделялись респондентами.

Следующие три характеристики описывают персонажа с интеллектуальной стороны. Показатели того, насколько персонаж умен, обладает ли он чувством юмора, и какие решения принимает по ходу сюжета, составляют «когнитивный» портрет персонажа. И, наконец, последними по частоте упоминания оказыва-

ются чувства и переживания персонажа.

Таким образом, для игрока важно как персонаж выглядит, как он воздействует на окружающий мир, его личностные характеристики и его ум. Внутренние переживания персонажа интересуют игроков значительно меньше, возможно потому, что они непосредственно не видны в игре и требуют особой внутренней работы по «додумыванию» того, что чувствует персонаж.

Большинство компьютерных игр включает в себя моменты, связанные с победой над противником или преодоление препятствия. Эти элементы игры позволяют играющим почувствовать себя сильным, «победителем» и обычно сопровождаются сильными положительными эмоциями. Проживание опыта победы или преодоления очень важно для развития личности ребенка/подростка, в том числе и потому, что в реальной жизни таких переживаний у них практически нет (Макалатия, 2016). Анализируя различия в ответах юношей и девушек об основных приятных, притягательных и желанных моментах и действиях в игре, мы можем предположительно объяснить их тем, что в реальной жизни у девушек гораздо меньше возможностей пере-

жить опыт торжества победы и триумфа. И, поскольку эти потребности фрустрированы, в большей степени на первый план выходит их «виртуальное» удовлетворение.

Почти для всех опрошенных нами подростков (87%) из группы активных игроков именно состав действий игры, то, чем именно в игре предлагается заниматься, определяет ее выбор. Жанр, стиль и тип сюжета игры тоже важны, но во вторую очередь. Например, подросткам не важно, сделана ли игра по мотивам реальных исторических собы-

научились. Проживание в воображаемом игровом пространстве опыта сильного, взрослого, активно воздействующего на мир человека, и опыт общения с другими игроками в процессе осмысленной и успешной игровой деятельности может оказывать влияние на формирование личности подростка.

## Выводы

Компьютерные игры являются важной частью жизни детей и подростков. Под-

Проживание в воображаемом игровом пространстве опыта сильного, взрослого, активно воздействующего на мир человека, и опыт общения с другими игроками в процессе осмысленной и успешной игровой деятельности может оказывать влияние на формирование личности подростка

тий или посвящена вымышленной войне между фантастическими народами. Им важно то, что конкретно предлагается делать игроку в этой игре: бегать с мечом, сражаться с противниками, руководить действиями армии или заниматься строительством городов, добычей ресурсов и заключением дипломатических альянсов.

Что касается результатов по последнему блоку вопросов, связанному с самоощущением игроков во время игры, то они, по нашему мнению, еще раз подтверждают наше исходное предположение о том, что полученный в игре опыт, прежде всего, эмоциональный, может оказывать влияние на формирование личности. Об этом же говорят свидетельства респондентов в ответах на вопрос, что дали им игры и чему они там

ростки в целом скорее положительно относятся к компьютерным играм, считают их полезной и приятной частью своей жизни, не испытывают стыда и раскаяния за потраченное на игры время, собираются продолжать играть дальше, во взрослой жизни. Для подростков очень важен визуальный ряд игры. Внешний вид персонажей игры является одним из основных факторов их привлекательности. Подросткам важна не только эстетическая составляющая визуальных образов, но и их смысловая нагруженность: отражение в визуальных образах характера или образа действий героя.

Игра для подростков является уникальной возможностью попробовать себя в самых разных ситуациях и дает опыт взаимодействия с другими людьми, недоступный в реальной жизни.

Компьютерная игра является для них игровой моделью успешной деятельности и, таким образом, может быть использована в качестве средства личностного саморазвития.

Разным игрокам приносят наибольшее удовлетворение в играх разные действия. Именно предпочитаемым видом действий, а не сюжетно-смысловыми параметрами во многом обусловлен выбор игр. Взаимосвязь между предпочитаемыми игровыми действиями и другими психологическими характеристиками играющих нуждается в дальнейшем изучении. В игре игроки чувствуют себя сильными, активными, внимательными и уверенными. Проживание в воображаемом игровом пространстве опыта сильного, взрослого, активно воздействующего на мир человека является одним из центральных аспектов притягательности игры и дает ключ к пониманию ее роли в формировании личности подростка.

Компьютерные игры являются полноценной сферой жизни подростков, постепенно догоняющей по важности учебу, спорт или хобби. В играх подростки отдыхают, общаются, приобретают социальные и когнитивные навыки. Игры становятся одним из «учебников жизни», частью культурной среды, формирующей личность. Поэтому тщательное изучение тех смыслов и ценностей, которые несет игра, и тех средств и способов, которыми игра воздействует на пользователя, является крайне важной задачей психологии.

*Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 15-06-10814*

## Литература:

- Богачева Н.В. Войсунский А.Е. Специфика когнитивных стилей и функции контроля у геймеров [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 38 : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38>
- Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 1 – С. 94–103.
- Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 120–130.
- Ван Ш., Войсунский А.Е., Митина О.В. и др. Связь опыта потока с психологической зависимостью от компьютерных игр // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – № 4. – С. 73–101.
- Величковский Б.Б. Психологические факторы возникновения чувства присутствия в виртуальных средах // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 31–38. doi: 10.11621/npj.2014.0304
- Войсунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. – 2010. – №



6. – С. 133–143.

Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – Москва, 2000. – С. 100–131.

Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 48–59.

Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 41–47.

Макалатия А.Г. Мотивация в компьютерных играх // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.): тезисы. – Москва: Психологический институт РАО, 2003. – С. 358–361.

Макалатия А.Г. Смыслы и ценности в современных компьютерных играх // Деятельный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам: материалы международного конгресса, посвященного 80-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. Т. 2. – Москва: Смысл, 2016. – С. 93–97.

Матвеева Л.В., Макалатия А.Г., Аникеева Т.Я. и др. Воздействие компьютерных игр на детей и подростков в аспекте информационно-психологической безопасности // Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 242–268.

Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. и др. Особенности восприятия эмоциональных состояний в информационной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2016. – № 2. – С. 23–39.

Собкин В.С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. – 2016. – № 8. – С. 61–72.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2(22). – С. 50–60. doi: 10.11621/npj.2016.0206

Тендрякова М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 60–68.

Чикесентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011.

Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва, 1978.

Янг К.С. Диагноз – интернет зависимость // Мир Internet. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., Saleem, M., & Barlett, C. P. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. // *Psychological Bulletin*, – 2010 -136(2), 151-173. doi: 10.1037/a0018251

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Yukhymenko, M. . Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming. // *Review of Educational Research*, – 2012 – 82(1), 61–89. doi:10.3102/0034654312436980

## References:

- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., Saleem, M., & Barlett, C. P. (2010) Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. Vol. 136(2), 151-173. doi: 10.1037/a0018251
- Bogachev, N.V., & Voiskunsky, A.E. (2014) Specificity of cognitive styles and the control function, the gamers. [*Psikhologicheskie issledovaniya*]. Vol. 7, 38, 1.
- Bogachev, N.V. (2015) Computer games and psychological specificity of cognition gamers (conclusion). [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology. 1, 94-103.
- Bogachev, N.V. (2014) Computer games and psychological specificity of cognition gamers [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology. 4. 120-130.
- Csikszentmihalyi, M. (2011) Flow: The psychology of optimal experience. Moscow, Alpina non-fiction.
- El'konin, D.B. Psychology of the game. Moscow, 1978.
- Ivanov, M. (2003) Influence role of computer games on developing the human psychological dependence on computer. [*Psikhologicheskii zhurnal*]. Vol. 24(2), 41- 47.
- Makalatia, A.G. (2003) Motivation in Computer Games. [3-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii (Moskva, 15-17 sentyabrya 2003 g.)]. Moscow, Psikhologicheskii institut RAO, 358-361.
- Makalatia, A.G. (2016) Meanings and values in modern computer games. [*Deyatel'nyum: ot gumanitarnoy metodologii k gumanitarnym praktikam. Materialy mezhdunarodnogo kongressa, posvyashhennogo 80-letiyu so dnya rozhdeniya A.A. Leont'eva*]. Vol. 2. Moscow, Smysl, 93-97.
- Matveeva, L.V., Makalatiya, A. G. & Anikeeva, T. J. et al (2016) Effects of computer games on children and adolescents in the aspect of information-psychological security. [*Psikhologiya diskursa: problemy determinatsii, vozdeystviya, bezopasnosti (Eds.) A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova, & I.A. Zachesova*]. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 242-268.
- Matveeva, L.V., Anikeeva, T. I., Mochalov, Yu.B., & Makalatia, A.G. (2016) Perception of emotional states in the information communication. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 10. Journalism. 2, 23-39.
- Sobkin, V.S. (2016) Modern teenager in social networks. [*Pedagogika*]. 8, 61-72.
- Soldatova G.U., Rasskazova E.I. (2016). Models of digital competence and online activity of Russian adolescents. *National Psychological Journal* [*Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*], 2, 50-60. doi: 10.11621/npj.2016.0206
- Tendryakova, M.V. (2008) Old and new faces of the game: the game of virtual space specificity. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*]. 2, 60-68.
- Van, Sh., Voiskunsky, A.E., Mitina, O.V., & Karpukhina, A.I. (2011) Communication flow experience psychological dependence on computer games.



[*Psikhologiya. Zhurnal VShE*]. 4, 73-101.

Velichkovsky B.B. (2014). Psychological factors of the emerging sense of presence in virtual environments. National Psychological Journal [*Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal*]. 3, 31-38. doi: 10.11621/npj.2014.0304

Voiskunsky, A.E. (2010) Does aggressiveness develop in children adolescents, enthusiastic computer games? [*Voprosy psikhologii*]. 6, 133-143.

Voiskunsky, A.E. (2000) The phenomenon of Internet dependence. [*Gumanitarnye issledovaniya v Internete (Ed). A.E. Voiskunsky*]. Moscow, 100-131.

Young, K.S. (2000) Internet addiction diagnosis. [*Mir Interneta*]. 2, 24-29.

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., & Yukhymenko, M. (2012) Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming. *Review of Educational Research*. 82(1), 61–89. doi:10.3102/0034654312436980

Zinchenko, Yu.P., Shaygerova, L.A., & Shilko, R.S. (2011) Psychological safety of the individual and society in the modern information space. National Psychological Journal [*National psychological journal*]. 2, 48-59.

# Информационно-психологическое воздействие: сущность и психологическое содержание

Е.Г. Баранов

Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.Е. Жукова, Тверь, Россия

Поступила 29 января 2017/ Принята к публикации: 7 февраля 2017

## The nature and psychological content of information psychological impact

Evgeny G. Baranov

Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov, Tver, Russia

Received January 29, 2017 / Accepted for publication: February 7, 2017

В статье представлены результаты теоретического анализа категории «информационно-психологическое воздействие». Исследование направлено на определение роли и места воздействий такого рода в воспитательном процессе и в образовании в целом. Дается сравнительный анализ существующих в науке подходов к пониманию сущности и психологического содержания понятия «информационно-психологическое воздействие». На основе этого делается вывод о том, что психологическое воздействие представляет собой влияние на человека элементов окружающей его физической и социальной среды, изменяющих протекание у него психических процессов, его психические состояния, психологические структуры сознания и поведение. Выявлено, что целенаправленное психологическое воздействие, осуществляемое индивидуальным или коллективным субъектом, может быть прямым (директивным) или косвенным (информационно-психологическим). На основании проведенного анализа установлено также, что информационно-психологическое воздействие, в зависимости от целей и характера влияния, может быть манипулятивным (субъект-объектным) или развивающим (субъект-субъектным). Манипулятивное воздействие формирует временные, нестойкие психические образования, развивающее – устойчивые личностные образования. Оба этих вида информационно-психологического воздействия присутствуют в образовательном процессе. Выбор вида воздействия педагог осуществляет, основываясь на своей педагогической квалификации и выборе педагогических целей: развитие личности ученика или формирование поведенческих стереотипов.

**Ключевые слова:** информационно-психологическое воздействие, субъект-субъектное влияние, воспитательный процесс, образование, манипулятивное воздействие, развивающее воздействие.

The paper presents the results of theoretical analysis of «information-psychological impact» category. The study aims to determine the role and place of impacts of such kind in the upbringing process, and in education in general. The paper contrasts comparative analysis of existing scientific approaches to understanding the nature and psychological content of the concept of “information” and psychological impact. Based on the data mentioned above, the conclusion is made that the psychological impact is the influence of surrounding elements of the physical and social environment on the people, which change the course of their mental processes, mental state, psychological structure of consciousness and behaviour. In addition, the purposeful psychological impact carried out either by an individual or a collective entity can be direct or indirect (e.g. information psychological). Based on the performed analysis the conclusion is made that depending on their purpose and nature of influence, information and psychological impact can be manipulative (subject-object) or developmental (subject-subject). Manipulative impact creates temporary, unstable mental forms, while developing impact creates stable personality forms. Both kinds of information and psychological influences can be observed in the educational process. The teacher selects types of influence based on his/her own pedagogical qualifications and teaching objectives: to develop the personality of the student or to form behavioural stereotypes.

**Keywords:** information psychological impact, subject-subject influence, upbringing process, education, manipulative impact, developmental impact.

В условиях усиления информационно-психологического противоборства, превращения его в один из основных элементов подготовки и ведения военных действий, для защиты военнослужащих и всех граждан России недостаточно проведения специальных информационно-психологических операций и воспитательных мероприя-

тий фактор развития личности. Это позволит индивиду в дальнейшем успешно противостоять всем иным информационно-психологическим воздействиям.

Феномен информационно-психологического воздействия стал предметом целого ряда глубоких исследований отечественных философов, психологов и социологов. Основной акцент в этих

Если речь идет о противодействии разрушению ценностных основ личности и девальвации базовых ценностей нации, то задачи по их защите и сохранению будут существенно отличаться от обеспечения психологической устойчивости в бою. Необходимо использовать стратегические средства защиты, обладающие долговременным эффектом

тий. Если речь идет о противодействии разрушению ценностных основ личности и девальвации базовых ценностей нации, то задачи по их защите и сохранению будут существенно отличаться от обеспечения психологической устойчивости в бою. Необходимо использовать стратегические средства защиты, обладающие долговременным эффектом. Таким средством является формирование устойчивости военных кадров к инфор-

исследованиях сделан на классификации информационно-психологических воздействий и выявлении механизма их влияния на сознание масс и отдельно взятого индивида (Караяни, 1997; Грачев и Мельник, 2002; Зелинский, 2002; Крысько, 1999; Лепский, 2003; Шишкина, 2005; Ковалев, 1991; Волкогонов, 1984; Панарин, Панарина, 2002; Караяни, Зинченко, 2007 и др.). Использование самого этого термина Г.В. Гра-

Мы считаем необходимым рассмотреть воздействие в более широком контексте, который предполагает не только негативное, но и позитивное информационно-психологическое воздействие. Для этого требуется, прежде всего, понять психологическое содержание информационно-психологических воздействий

мационно-психологическим воздействиям. Для формирования устойчивости как свойства личности необходимо понимание сущности и психологического содержания самого разрушающего фактора, которому личность должна противостоять. Цель данной статьи – сформулировать принципиальную позицию педагога, позволяющую ему превратить информационно-психологическое воздействие из разрушающего в созидая-

чев объясняет следующим. Во-первых, в данном понятии акцентируется целевая функция информации как специфического средства воздействия на людей, а во-вторых, с помощью данного понятия осуществляется выделение объекта информационного воздействия – психики человека (Грачев, Мельник, 2002).

А.Г. Караяни и Ю.П. Зинченко трактуют воздействие как целенаправленный перенос движения и информации

от одного участника взаимодействия к другому, сопровождаемый изменением установок, намерений, представлений, оценок, состояния и поведения человека, на которого оно было направлено. При этом воздействие может быть направленным и ненаправленным, прямым и косвенным. (Караяни, Зинченко, 2007, С. 84).

Однако А.Я. Фарина справедливо отметил, что понятие «информационно-психологическое воздействие» принято употреблять в нескольких значениях (Фарина, 2010, С. 248).

Наиболее популярным в среде отечественных исследователей сегодня является подход, развиваемый в исследованиях, посвященных способам и методам манипуляции сознанием (Грачев, Мельник, 2002; Манойло, 2003; Кабаченко, 2000; Шейнов, 2009; Фарина, 2010). Этот подход рассматривает воздействие (влияние) как один из видов управления в социальных системах (Шейнов, 2009, С. 10) и предполагает существование двух видов или парадигм (в терминологии Г.В. Грачева и И.К. Мельника) психологического воздействия: развивающего и манипулятивного (Грачев, Мельник, 2002). Психологическое воздействие при этом рассматривается как «способ оказания влияния на людей (на отдельных индивидов, и на группы), осуществляемого с целью изменения идеологических и психологических структур их сознания и подсознания, трансформации эмоциональных состояний, стимулирования определенных типов поведения с использованием различных способов явного и скрытого психологического принуждения» (Манойло, 2003, С. 97). Следует отметить, что имеющееся в этом определении слово «принуждение», существенно сужает рамки анализа данного явления, ограничивает исследование только негативным аспектом влияния. В процитированной работе это вполне оправдано, поскольку она направлена на противодействие манипулированию сознанием и поведением граждан. Мы считаем необходимым рассмотреть воздействие в более широком контексте, который предполагает не только негативное, но и позитивное информационно-психологическое воздействие. Для этого требуется, прежде всего, понять психологическое содержание ин-



**Евгений Геннадьевич Баранов** –

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова  
E-mail: eugeniy.baranow2015@yandex.ru

формационно-психологических воздействий.

А.В. Манойло, как и В.Г. Крысько, рассматривает информационно-психологическое воздействие в качестве одного из шести видов психологического воздействия, наряду с такими видами воздействия, как психогенное, психоаналитическое, нейролингвистическое, психотронное (психофизическое), психотропное (Манойло, 2003, С. 98). А.Г. Караяни и Ю.П. Зинченко приводят другой, на наш взгляд, более операциональный список методов вербального и невербального воздействия: убеждение, внушение, психическое заражение, подражание, рефлексорное закрепление реакций, манипулирование (Караяни, Зинченко, 2007, С. 84–85). Но большинство авторов отмечают, что информационно-психологическое воздействие, то есть воздействие словом, информацией с целью формирования определенных идеологических (социальных) идей, взглядов, представлений, убеждений является основным видом психологического воздействия. Из процитированной выше работы А.Г. Караяни и Ю.П. Зинченко видно, что эти авторы считают убеждение основным видом воздействия, а внушение – вынужденным, используемым при определенных особенностях объекта воздействия. (Караяни, Зинченко, 2007, С. 85). Более того, мы считаем, что при осуществлении влияния на психологическом уровне все остальные виды психологического воздействия являются лишь методами или приемами именно информационно-психологического воздействия.

В качестве основных характеристик информационно-психологического воздействия различные авторы указывают его скрытость от объекта воздействия и манипулятивный характер. Так, В.Е. Лепский характеризует негативные информационно-психологические воздействия, прежде всего, как манипулятивные воздействия на личность, ее представления и эмоционально-волевую сферу, на групповое и массовое сознание. Он указывает также, что такие воздействия представляют собой инструмент психологического давления с целью явного или скрытого побуждения субъектов к действиям в ущерб

собственным интересам в интересах отдельных лиц, групп или организаций, осуществляющих эти воздействия (Лепский, 2003). Отметив, что информационно-психологические воздействия имеют ряд существенных преимуществ, по сравнению с другими видами воздействий, этот автор делает вывод, что информационно-психологические воздействия могут стать наиболее распространенным и опасным оружием в XXI веке. Анализируя современную военную-политическую ситуацию в мире, трудно не согласиться с этим выводом, сделанным, между прочим, почти полтора десятилетия тому назад. Одной из причин особой опасности информационно-психологических воздействий В.Е. Лепский считает отсутствие психологических механизмов защиты от манипулятивных воздействий у всех слоев населения. В качестве доказательства этого он приводит успех финансовых пирамид, успех политических партий, у которых отсутствовали разумные программы, но были деньги на PR (Public Relations), широкое распространение культовых организаций (тоталитарных религиозных сект, образовательных организаций и пр.), превращающих людей в роботов и др. (Лепский, 2003). Вывод о том, что такие механизмы защиты необходимо формировать у граждан напрашивается сам собой.

Действительно, в ряде стран, в том числе и в России, разработаны специальные методики проведения «прививок от рекламы». Эти «прививки» предполагают, по существу, формирование у детей элементов критического мышления по отношению к рекламным сообщениям на основе дискуссий и обучения некоторым исследовательским процедурам (Муромцева, 2008). В детской психологии сформировался подход к обеспечению защиты ребенка от установок, предпочтений, мнений, навязываемых ему извне (в частности, со стороны средств массовой информации, значимых других, одноклассников и пр.). Этот подход называется «прививка от аттитюдов». Сутью его является формирование способности индивида противостоять чуждому нежелательному воздействию.

Само информационно-психологическое воздействие, по мнению А.В. Ма-

нойло, состоит из двух основных видов: побуждение и принуждение. Побуждение является открытым или явным (для сознания объекта) воздействием и направлено на формирование мотивации. При этом применяются следующие способы воздействия: убеждение, разъяснение, информирование, обсуждение, согласование, сравнение, воспитание, содействие, поддержка, изменение настроения (психологического состояния), формирование психологического фона и др. (Манойло, 2003, С. 103). Под принуждением автор понимает применение таких мер к объектам психологического воздействия, которые побуждают их выполнять какие-либо действия вопреки собственной воле (желанию). Из текста процитированной работы следует, что принуждение автор отождествляет с манипулированием сознанием. Кроме того, А.В. Манойло различает рациональные и иррациональные способы воздействия на сознание. Если первые основаны на убеждении людей, обращении к их разуму с применением рациональных аргументов, логики, то вторые могут оказывать разрушительное воздействие, подавлять рациональное начало и заставлять людей служить чужим целям.

Похожий подход к классификации информационно-психологических воздействий предлагает А.Я. Фарина. Показывая влияние эмоциональных реакций человека на психологическое воздействие, она пишет, что «часто данным понятием обозначают воздействие, ориентированное не столько на понимание, сколько на эмоциональное восприятие. В этом случае информационно-психологическое воздействие выступает как метод манипуляции человеком или социальной группой» (Фарина, 2010, С. 248). По сути, она предлагает классифицировать информационно-психологические воздействия, исходя из целей субъекта воздействия: убедить (доказательство, основанное на логике) или внушить (психическое поражение на уровне подсознания) (Фарина, 2010, С. 249). Таким образом, А.Я. Фарина, вслед за А.В. Манойло, разделяет информационно-психологическое воздействие на убеждение и манипулирование (поражение).



Отношения между участниками коммуникативного процесса эти авторы рассматривают как субъект-объектные. А.Я. Фарина указывает на это непосредственно, а А.В. Манойло допускает, что побуждение реализуются и в процессе субъект-субъектного взаимодействия, но в

онально-техническому уровню не имеет смысла, то оно касается исключительно только уровня намерений» (Доценко, 1997, С. 62). «Один человек решает, что с другим человеком (как с объектом) он намерен сделать, а вот как это нечто сделать – находится (узнается) в процессе

В случае с манипуляцией речь идет, конечно, лишь об односторонней интенции, о присвоении манипулятором права решать за адресата, что ему должно делать, о стремлении повлиять на его цели. С операциональной же точки зрения манипуляция, несомненно, является взаимодействием. Но таковым является – на операциональном уровне – всякое воздействие

дальнейшем на этом не останавливается, поскольку данный вид воздействия не относится к предмету его исследования. Более того, основываясь на характеристике субъектов деятельности в информационном пространстве, можно сделать вывод, что таковыми он считает только источники информационных воздействий, которые при осуществлении информационной политики могут вступать в субъект-субъектные отношения с другими источниками информационных воздействий (Манойло, 2003, С. 86). В.П. Шейнов указывает на возможность ответной реакции и даже встречного воздействия объекта (Шейнов, 2010). Именно поэтому он предпочитает называть участников такой коммуникации не субъектом и объектом, а инициатором и адресатом влияния. Однако, поскольку предметом исследования В.П. Шейнова также является манипулирование сознанием, его подход к рассмотрению психологического воздействия остается субъект-объектным.

По сути, это противоречит определению Г.А. Ковалева, которое все цитируют, но мало кто принимает в расчет. Под воздействием он понимал «процесс ..., который реализуется в ходе взаимодействия двух или более равноурядоченных систем, и результатом которого является изменение в структуре (пространственно-временных характеристиках), состоянии хотя бы одной из этих систем» (Ковалев, 1989, С. 4–5). Интересный и оригинальный способ разведения понятий «воздействие» и «взаимодействие» предложил Е.Л. Доценко – через выделение интенционального и операционального аспектов воздействия. Он пишет, что, «поскольку использование понятия «воздействие» по отношению к операци-

их взаимодействия (на операциональном уровне) с адресатом. В случае с манипуляцией речь идет, конечно, лишь об односторонней интенции, о присвоении манипулятором права решать за адресата, что ему должно делать, о стремлении повлиять на его цели. С операциональной же точки зрения манипуляция, несомненно, является взаимодействием. Но таковым является – на операциональном уровне – всякое воздействие. Свою специфику различные виды (психологических) воздействий получают только в интенциональном аспекте. Поэтому только он и принимается в расчет, когда манипуляция называется воздействием» (там же). Понятию «манипуляция» у Е.Л. Доценко противостоят понятия «общение» и «межличностные отношения».

Попытка разделить мотивационный и операциональный компонент действия (даже с приставкой взаим-) на наш взгляд непродуктивны, но вызывает интерес интенциональный аспект самого этого подхода к исследованию.

Наиболее глубокий научный анализ понятия «психологическое воздействие» был выполнен еще в 1991 году в докторской диссертации Г.А. Ковалева (Ковалев, 1991). В последующих работах большинства исследователей это признается, но основные положения, сформулированные им, попросту игнорируются. Один из примеров этого приведен выше.

В своей докторской диссертации Г.А. Ковалев описал типологию ведущих стратегий психологических влияний на человека (и связанных с ними конкретных приемов и техник воздействия), которые он назвал «императивной» («объектная» парадигма), «манипулятивной»

(«субъектная» парадигма) и «развивающей» («субъект-субъектная», диалогическая парадигма) стратегиями психологического воздействия. «Развивающей» последняя стратегия (парадигма, вид воздействия) была названа потому, что обеспечивает, в отличие от двух других стратегий, актуализацию потенциалов собственно саморазвивающихся взаимодействующих между собой систем (в том числе и системы психологической). Основным и принципиальным условием реализации такой стратегии, по мнению Г.А. Ковалева, является открытый диалог между этими системами, что и обеспечивает импульс для их обоюдного саморазвития. А для полноценного осуществления такого подхода, отметили уже Г.А. Балл и М.С. Бургин, требуется высокий уровень развития личности субъекта воздействия (Балл и Бургин, 1994, С. 65). Сам Г.А. Ковалев, ссылаясь на результаты диссертационного исследования своей аспирантки Т.В. Гудковой (Гудкова, 1990), показал, что педагоги с высоко дифференцированной когнитивной сферой (когнитивно сложные учителя) значительно чаще используют диалогические формы общения и психологического воздействия на учеников, а также обладают большим авторитетом. Педагоги же с низко дифференцированным восприятием (когнитивно простые учителя) предпочитают использование действий монологического типа. То есть, только наличие у педагога специальной компетенции и особых личностных качеств гарантирует применение им развивающей стратегии психологического воздействия.

В этом и заключается источник основных теоретических и методических проблем исследования и осуществления психологического воздействия. Методические проблемы достаточно очевидны. Исследователь понимает, что наиболее предпочтительной является развивающая стратегия, но он также понимает и то, что осуществление этой стратегии требует специальной компетентности субъектов воздействия (причем с обеих сторон) и больших временных затрат. Поэтому, отметив возможность такого воздействия, большинство исследователей не углубляются в эту тему, а переходят к исследованию приемов и способов

манипулятивного воздействия. Именно поэтому так много написано статей и книг под лозунгами: «И. Кант не рекомендовал, но приходится» и «Если не мы, то противник!».

Но Г.А. Ковалев указывал и на более глубокие методологические причины недостаточного внимания к исследованию диалогических методов воздействия, которое, по его мнению, является лишь одним из признаков кризиса психологического знания. Такими причинами он считал противоречие между реальной имманентной «полисубъектной», диалогической природой человеческой психики и ведущим («моносубъектным» по своей сути) методом эмпирической (прежде всего экспериментальной) верификации психических явлений. Может показаться, что это противоречие касается только исследований и исследователей. Но структура исследований задает в дальнейшем и структуру научного знания, а вслед за ней и учебного материала. Поэтому «диалогическая» природа человека вступает в противоречие уже с «монологическим» характером информационно-психологического (в том числе и педагогического) воздействия. Особенно ярко это проявляется в практике обучения и воспитания подрастающего поколения, часто фрустрирующего изначальную потребность человека в самореализации, самораскрытии, саморазвитии.

Может показаться также, что это противоречие имеет отношение только к борьбе различных педагогических теорий, основных парадигм образования – когнитивно-ориентированной (традиционной) и личностно-ориентированной (гуманистической). А некоторые педагоги вообще считают ее надуманной. Но Г. Томас (Gary Thomas) в работе «Образование: очень краткое введение» показал, что эти два подхода, которые он назвал формальным и прогрессивным, существовали и конкурировали на протяжении всей истории образовательной деятельности от античности до наших дней. С точки зрения прогрессистов, цель образования – развитие умения критически мыслить, в центре воспитательного процесса – ребенок, воспитание сосредото-

чено на решении задач. С точки зрения формалистов, задачи образования состоят в том, чтобы ученик усвоил навыки и знания, необходимые для успеха и процветания. Воспитательный процесс сфокусирован на передаче информации и навыков, необходимых для процвета-

Структура исследований задает в дальнейшем и структуру научного знания, а вслед за ней и учебного материала. Поэтому «диалогическая» природа человека вступает в противоречие уже с «монологическим» характером информационно-психологического (в том числе и педагогического) воздействия

ния в том обществе, в котором вы живете (Томас, 2016, С. 44).

Конечно, это крайние позиции. Они достаточно просты и психологически комфортны, но основанная на них практика может быть применима только в отдельных узкоспециализированных образовательных учреждениях. В остальных необходимо находить и удерживать оптимальное соотношение когнитивно-ориентированных и личностно-ориентированных методик и подходов, таких, например, как проблемно-деятельностный подход.

Если сравнить описанную Г. Томасом динамику развития и борьбы этих двух подходов к образованию с динамикой социально-экономического и политического развития общества, то можно заметить, что основные педагогические теории и образовательные практики «прогрессистов» возникали в кризисные, переломные периоды развития общества, когда роль человеческого фактора и, соответственно, требования к персоналу резко возрастали. Сегодня, когда кризис стал перманентным, а многие обществоведы рассматривают кризис как долгосрочный, а возможно и постоянный механизм развития мировой социальной системы, обостряется и борьба двух основных тенденций в образовании. В последние десятилетия прогрессистские тенденции завоевали умы научного сообщества, но не субъектов системы управления образованием. Практически вся современная научная и учебная литература психолого-педагогической тематики написана с позиции «прогрессистов», а методическая практика все более фор-

мализуется. Сложилась парадоксальная юридическая ситуация: закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup> устанавливает в качестве цели образования развитие личности (Федеральный закон № 273 ФЗ, 2013, ст. 2), а практически все подзаконные акты министерства обра-

зования и других субъектов управления образованием, направлены на достижение утилитарных образовательных целей, характерных для формального подхода. В результате декларацией остаются не только психолого-педагогические теории, но и сам закон «Об образовании в Российской Федерации», написанный с позиции этих теорий.

Игнорирование требований данного закона происходит под флагом компетентностного подхода. В образовательной политике и педагогической практике этот подход фактически трактуется и реализуется как принцип утилитарности образования: учить только тому, что необходимо для выполнения конкретных должностных обязанностей специалиста. Никто прямо не говорит о том, что принципы фундаментализации и гуманизации высшего образования устарели. О них просто забыли, и много лет уже нигде не упоминают. И это понятно. Фундаментальные и гуманитарные знания не имеют непосредственного утилитарного применения в конкретной деятельности и, что еще хуже, они не измеряются стандартизированными вопросниками.

Для конкретного педагога вопрос стоит следующим образом: манипулировать учеником или развивать и воспитывать его. А может быть, даже так: в какой мере манипулировать учеником, а в какой – развивать. При этом, манипулировать человеком значительно проще, чем его воспитывать. Может показаться, что манипулятивные схемы сложны и изощренны. Но это не так. Любой человек или организация, решающие задачу влияния

<sup>1</sup> Федеральный закон № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

Манипулировать можно массами, воспитывать – ограниченной количество людей, обязательным элементом воспитания является межличностное взаимодействие. Результат работы манипулятора (поведенческие реакции) виден сразу, воспитатель формирует принципиально ненаблюдаемые феномены

на людей эмпирически, быстро приходят к этим схемам. Заставить вызубрить что-либо проще, чем вместе с учеником ставить и решать сложные задачи. Манипуляция, в отличие от настоящей педагогики, не требует специальной подготовки и специальной мотивации. Манипулировать можно массами, воспитывать – ограниченной количество людей, обяза-

Информационно-психологическое воздействие представляет собой вид целенаправленного психологического воздействия, специально организованного для изменения поведения и деятельности индивида или групп людей без открытого принуждения

тельным элементом воспитания является межличностное взаимодействие. Результат работы манипулятора (поведенческие реакции) виден сразу, воспитатель формирует принципиально ненаблюдаемые феномены. Наконец, чтобы научить воспитанника целенаправленно развивать свое мировоззрение, нужно самому воспитателю обладать этой способно-

стью. Все это порождает соблазн заменить процесс формирования личности манипулятивным процессом.

Таким образом, психологическое воздействие представляет собой влияние на людей элементов окружающей физической и социальной среды, изменяющих протекание у них психических процессов, их психические состояния, пси-

хологические структуры их сознания и поведение. Воздействующими психологическими факторами являются все значимые для индивида (то есть, имеющие отношение к его потребностям) сигналы, запускающие механизм психической регуляции. Целенаправленное психологическое воздействие, осуществляемое индивидуальным или

коллективным субъектом, может быть прямым (директивным) или косвенным (информационно-психологическим).

Информационно-психологическое воздействие представляет собой вид целенаправленного психологического воздействия, специально организованного для изменения поведения и деятельности индивида или групп людей без открытого принуждения.

Исходя из целей и характера влияния, информационно-психологическое воздействие может быть манипулятивным (субъект-объектным) или развивающим (субъект-субъектным). Манипулятивное воздействие формирует временные, нестойкие психические образования, а развивающее – фундаментальные личностные образования, прежде всего, ценностно-смысловые структуры личности. Только они могут обеспечить устойчивость военнослужащих и всех граждан России информационно-психологическому воздействию. Исследования информационно-психологического противоборства в ходе современных военных конфликтов и контртеррористических операций подтверждает, что это, прежде всего, борьба смыслов (Караяни, Ефремов, Размазнин и др., 2000).

## Литература:

- Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
- Волкогоннов Д.А. Психологическая война: подрывные действия империализма в области общественного сознания. – Москва : Воениздат, 1984.
- Гудкова Т.В. Влияние когнитивного стиля на эффективность педагогического общения : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1990.
- Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – Москва : Алгоритм, 2002.
- Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – Москва : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997.
- Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. – Санкт-Петербург : СКИФИЯ, 2008.
- Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия : учебное пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2000.
- Караяни А.Г. Психологические операции в современной войне: сущность, содержание, пути противодействия: учебное пособие. – Самара, 1997.
- Караяни А. Г. Информационно-психологическое противоборство в современной войне. . [Электронный ресурс] // Psyfactor.org : [сайт]. URL: psyfactor.org/lib/psywar30.htm (дата обращения:10.01.2017).
- Караяни А.Г., Ефремов В.В., Размазнин А.Н. и др. Информационно-психологическое противоборство: сущность, содержание, методы : учебное пособие / под редакцией А.М. Кондакова. – Москва, 2000.
- Караяни А.Г., Зинченко Ю.П. Информационно-психологическое противоборство в войне: история, методология, практика: учебник. – Москва, 2007.
- Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : сборник научных трудов. – Москва, 1989. – С. 4–43.
- Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика : автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 1991.
- Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт). – Минск : Харвест, 1999.

- Лепский В.Е. Информационно-психологическая безопасность субъектов дипломатической деятельности // Дипломатический ежегодник. 2002: сборник статей. – Москва : Научная книга. 2003. – С. 233–248.
- Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях : монография. – Москва : МИФИ, 2003.
- Муромцева Д. Прививка от рекламы [Электронный ресурс] // 7я.ру : [сайт]. URL: <http://www.7ya.ru/article/Privivka-ot-reklamy> (дата обращения: 10.01.2017).
- Томас Г. Образование: очень краткое введение. – Москва : ИД ВШЭ, 2016.
- Фарина А.Я. Анализ современных форм, методов и приемов информационного воздействия по каналам СМИ // Вестник МГЛУ. Серия: Исторические науки. – 2010. – Вып. 2(581). – С. 247–266.
- Шейнов В.П. Манипулирование сознанием. – Минск : Харвест, 2010.
- Шишкина Д.Р. Особенности информационно-психологических воздействий в современной информационно-психологической борьбе : дис. ... канд. полит. наук. – Москва : РАГС, 2005.

## References:

- Ball, G.A., & Burgin, M.S. (1994) Analysis of psychological effects and its pedagogical value. [*Voprosy psikhologii*]. 4, 56–66.
- Dotsenko, E.L. (1997) Psychology manipulation: phenomena and mechanisms of protection. Moscow, CheRo, Izdatel'stvo MGU.
- Farina, A.Ya. (2010) Analysis of modern forms, methods and techniques of information influence via the media channels. [*Vestnik MGLU*]. Series Historical Sciences. 2 (581): International relations. Political science. Sociology, 247-266.
- Gudkov, T.V. (1990) The impact of cognitive style on the effectiveness of teacher communication: Ph.D. in Psychology, Thesis. Moscow.
- Grachev, G., & Miller, I.K. (2002) Manipulation person: organization, methods and technologies of information-psychological influence. Moscow, Algoritm.
- Kabachenko, T.S. (2000) Methods of psychological influence: textbook. Moscow Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
- Karayani, A.G. (1997) Psychological operations in modern warfare: nature, content, ways to counter: manual. Samara.
- Karayani, A.G., Efremov, V.V., Razmaznin, A.N., & Tselykovsky, V.A. (2000) The information-psychological confrontation: the nature, content, methods: textbook. Moscow.
- Karayani, A.G., & Zinchenko, Yu.P. (2007) The information psychological confrontation in the war: history, methodology, practice: textbook. Moscow.
- Kovalev, G.A. (1989) On the system of psychological influence. [*Psikhologiya vozdeystviya (problemy teorii i praktiki)*]: Collected scientific papers (Eds.) Bodalev, A.A., & Kovalev, G.A. et al. Moscow, 4-43.
- Kovalev, G.A. (1991) The psychological impact of the theory, methodology, practice: Doctor in Psychology, Thesis. Moscow.
- Krys'ko, V.G. (1999) Secrets of psychological warfare (goals, objectives, methods, shapes, experience). Minsk, Harvest.
- Lepskiy, V.E. (2003) Information and psychological security of diplomacy subjects. [*Diplomaticheskij ezhegodnik 2002*]. Collected papers. Moscow, Nauchnaya kniga, 233-248.
- Manoilov, A.V. (2003) State information policy in special circumstances: monograph. Moscow, MiFi.
- Muromtseva, D. (2008) Vaccination against advertising. [*Finansovyy Ekspert*]. 4. Retrieved from: <http://interpsy.sgu.ru/> (reference date 10/01/2017).
- Sheinov, V.P. (2010) Manipulation of consciousness. Minsk, Harvest.
- Shishkin, D.R. (2005) Features of information and psychological impact within modern information psychological struggle: Ph.D. in Politology, Thesis. Moscow, RAGS.
- Thomas, G. (2016) Education: a brief introduction. Moscow, ID VShE.
- Volkogonov, D.A. (1984) Psychological warfare: the subversive actions of imperialism in the public consciousness. Moscow, Voenizdat.
- Zelinskiy, S.A. (2008) Information and psychological impact on the public consciousness. The media of communication, information and advocacy as a conductor of manipulative techniques to influencing the subconscious and the simulating individual and mass actions. SPb., Izdatel'sko-Torgovyy Dom «SKIFIYA».



# Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта

В.А. Заикин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Поступила 1 сентября 2015 / Принята к публикации: 17 июня 2016

## Moral functioning: socio-psychological approach. Social intuitionist theory of John Haidt

Victor A. Zaikin

National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia

Received September 1, 2015 / Accepted for publication: June 17, 2016

В статье исследуется методологический аспект становления социально-интуитивистского подхода в психологии морали. Раскрывается возможность приложения данного подхода к изучению морали и морального функционирования сегодня, акцентируется представленность проблематики психологии морали в методологических истоках социальной психологии как в нашей стране, так и за рубежом. Подробно описываются социально-психологические основания социально-интуитивистского подхода. Приводятся данные исследований показывающие, что усвоение ребенком понятия справедливости является как культурно детерминированным, так и вариативным в рамках конкретной группы членства. Предметом специального рассмотрения является теория американского социального психолога Дж. Хайдта. Системно представлены результаты трудов его и коллег, описана концепция культурно-вариативных моральных интуиций, резюмированы выводы эмпирических работ, выполненных в рамках данного подхода. Раскрываются фундаментальные положения социально-интуитивистской теории. Проводится сравнительный анализ социально-интуитивистского и когнитивного подходов в психологии морали. Обоснован вывод о том, что релятивистское понимание морали не является преградой для ее изучения, а наличие различных детерминант морального функционирования должно стать основой эмпирических исследований в будущем.

Авторами концептуализировано современное состояние социально-интуитивистской теории морального функционирования, описаны теоретико-методологические источники данного направления (Ролз, 2010; Фрейд, 2005; Юм, 1996; Хейл, 1981). Как обоснование данного подхода рассматриваются феномены, исследованные в психологии социального познания и указывающие на возможность разработки данного направления, а именно: аффективная мотивация (Zajonc, 1980), вера в справедливый мир (Lerner, 1965), иллюзия объективности (Perkins, Allen, & Hafner, 1983), феномен «наивного реализма» (Griffin, & Ross, 1991), групповое взаимодействие в ситуации нормативной неопределенности (Зимбардо, Ляйппе, 2011).

**Ключевые слова:** психология морали, социальная психология, моральное функционирование, социально-интуитивистская теория.

The paper studies the methodological aspect of developing social intuitionist approach to moral psychology. The paper reveals the possibility of applying this approach to the study of morality and moral functioning today, emphasizes the representation of issues in moral psychology methodological origins of social psychology, both in Russia and abroad. Social and psychological foundations of social intuitionist approach are described in detail. The research results show that the child perceiving the concept of fairness and variability in the framework of a specific group membership is culturally determined. The matter of special consideration is the theory of the American social psychologist George Haidt. The results of his work and his colleagues' works are presented herein describing the concept of cultural variable moral intuitions, the findings of empirical studies carried out in the framework of this approach are summarized. The paper reveals the fundamental provisions of the social and intuitionistic theory. The comparative analysis of the social intuitionistic and cognitive approaches in moral psychology is presented. The conclusion that the relativistic understanding of morality is not an obstacle to its study, and the presence of various determinants of moral functioning should be based on further empirical research. The authors conceptualized the current state of social intuitionistic theory of moral functioning, which describes the theoretical and methodological sources of this area (Rawls, 2010; Freud, 2005; Hume, 1996; Hare's, 1981). As justification for this approach the paper considers the phenomena studied in psychology, social cognition, and those that create the possibility of developing this area, namely affective motivation (Zajonc, 1980), fair-world hypothesis (Lerner, 1965), the objectivity of the illusion (Perkins, Allen, & Hafner, 1983), the phenomenon of «naive realism» (Griffin, & Ross, 1991), group interaction in a situation of regulatory uncertainty (Zimbardo, Lyayppe, 2011).

**Keywords:** psychology of morality, social psychology, moral functioning, social intuitionistic theory

В отечественной социальной психологии начинают появляться работы, посвященные социально-психологическим аспектам психологии морали. Так, отечественный исследователь А.В. Юревич утверждает, что современное российское общество находится в состоянии моральной деградации. Причины этого, по его мнению, в том, что в обществе сформирован антигуманистический идеал свободы и ответственности. Подвергнутые социологическому анализу представления современных россиян о свободе заставляют думать о том, действительно ли гармоничными являются ценности современного российского общества. Пути преодоления этой проблемы Юревич видит в усилении форм контроля и создании институтов социальной ответственности (Юревич, Ушаков, 2009), деятельность которых была бы прямо связана с проблемой морального функционирования групп.

Долгое время лидером в области психологии морали был когнитивный подход к моральному сознанию личности. Когнитивные теории описывают моральное развитие как динамический, поступательный процесс. В них моральное развитие соотносится с общим направлением когнитивного созревания, и в этой системе координат представляется описание стадий моральных суждений

Исследование влияния на ребенка семьи как первичной группы социализации активно изучается в отечественной психологии О.А. Карабановой. Ею рассматриваются факторы и условия реализации воспитательных влияний в их долгосрочной перспективе (Карабанова, 2008). Не менее значимыми являются работы, исследующие взаимовлияние стиля семейного воспитания, уровня эмоциональной привязанности детей, ценностных ориентаций родителей и развития морального сознания (Авдулова, 2008), а также влияние комму-

никативного процесса на переживание детьми моральных эмоций, в частности, чувства вины (Дружиненко, 2004).

Долгое время лидером в области психологии морали был когнитивный подход к моральному сознанию личности. Когнитивные теории описывают моральное развитие как динамический, поступательный процесс. В них моральное развитие соотносится с общим направлением когнитивного созревания, и в этой системе координат представляется описание стадий моральных суждений. Проблематика моральных суждений и морального выбора активно обсуждалась в работах Ж. Пиаже, Л. Колберга, А. Блази и Э. Туриеля. Теория стадийного развития морального сознания, впервые сформулированная Л. Колбергом и апробированная в десятках кросскультурных исследований находит сторонников и последователей и в наши дни. Так, сторонником этой теории является Д. Леп-

сли, один из наиболее заметных специалистов в области психологии морали в мире. Результатом его исследовательской и академической работы явился фундаментальный учебник по психологии морали, окончательно закрепивший за данной областью институциональный статус в мировой психологии (Lapsley, 1996).

Проблематика психологии морали представлена в социально-психологической методологии с момента ее становления как самостоятельной области научного знания, но исторически интерес к

ней был неравномерным. Так, еще Г. Тард, французский социолог конца XIX века, в своих работах указывал на разрушающую силу толпы и ее воздействие на поведение человека и, в частности, его выбор (Тард, 2010). Данный феномен в это же время изучали также Г. Лебон – французский психолог и социолог и С. Сигеле – итальянский социальный психолог. Лебон говорил о том, что человечество вступает в период господства масс, когда не сила аргументов или интеллекта будет иметь решающую роль, а умение вести за собой берущего на себя ответственность вождя. Однако действия массы часто имеют катастрофические последствия, когда разумные и нравственные, казалось бы, люди устраивают погромы, массовые беспорядки, а после не могут поверить в то, что они это совершили (Лебон, 2011). С. Сигеле, объяснял этот феномен следующим образом – решение группы о действиях внутри группы всегда имеют более низкое моральное качество, нежели индивидуальные, помимо этого они имеют тенденцию к эскалации аморальности. Сигеле проводит психологический анализ дела о жестоком убийстве и изнасиловании девушки, которое началось с простого предложения ей со стороны группы мужчин провести с ними время (Сигеле, 2011). Открытия этих ученых, имели незначительное продолжение в практических исследованиях. Возможно, сегодня появляется возможность иначе взглянуть на их значение.

После вышеупомянутых исследований в изучении морального функционирования групп наступило затишье. Оно было нарушено совсем недавно Дж. Хайдтом, одним из ярких представителей интуиционистского подхода. По существу, до публикации Дж. Хайдтом в 2001 году статьи «Эмоциональная собака и ее рациональный хвост: социально-интуиционистский подход к моральным суждениям» (Haidt, 2001) эмпирическая психология морали находилась исключительно в рамках когнитивного подхода. Автор предпринимал весьма робкие попытки пересмотра своих концептуальных взглядов, связывая их с этическим идеалом морали и пренебрегая запросами практики. И хотя на этом фоне выделялись теория культурных доменов Э. Туриеля (Turiel, 1998) и концепция мо-



**Виктор Александрович Заикин** –

кандидат психологических наук,  
преподаватель кафедры организационной психологии  
факультета социальных наук Национального  
исследовательского университета «Высшая школа  
экономики»  
E-mail: vzaikin@hse.ru

*Для цитирования:* Заикин В.А. Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуиционистская теория Дж. Хайдта // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 32–38. doi: 10.11621/npsj.2017.0104

*For citation:* Zaikin V.A. (2017). Subjective factors that influence children and adolescents to be attracted by computer games. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 32–38. doi: 10.11621/npsj.2017.0104

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

рального влияния А. Блази, эти работы были больше направлены на сохранение представлений о морали, заложенных еще Л. Колбергом<sup>1</sup>, нежели на поиск новых перспектив. Так, А. Блази констатировал, что модель моральной личности, выдвинутая Л. Колбергом, не полностью согласуется с выводами социальных наук, но вместо идеи о пересмотре концепции, предлагал искать пути изучения развития детей и методов их воспитания, дабы их моральные представления соответствовали теоретическим взглядам (Blasi, 1985).

На то, что утверждения А. Блази так же могут быть пересмотрены, и намекает ироничное название статьи Хайдта, которое обыгрывает известную английскую поговорку. Иными словами, Дж. Хайдт считает, что рациональные механизмы, возникающие как онто-, так и филогенетически значительно позже, не могут управлять эмоциональными предпочтениями или, как он их сам называет, интуициями. Остановимся на более подробном освещении этих идей и на обосновании социально-интуитивистской теории.

Несмотря на наличие большого количества ироничных замечаний в адрес когнитивного подхода, Дж. Хайдт в рамках своей теории прямо не утверждает, что необходимо отбросить старые представления. Он лишь акцентирует внимание на том, что пониманию морального функционирования может быть дано альтернативное объяснение, которое позволит выдвигать более точные модели реального поведения человека, который постоянно находится в контексте культурного, социального и группового влияния, а именно это влияние когнитивный подход решительно игнорировал.

На поиск альтернативного подхода к моральному сознанию Дж. Хайдта натолкнули данные, полученные им в ходе кросскультурного исследования восприятия различными людьми важных этических проблем современного общества: самоубийств, инцеста, эвтаназии, смертной казни и др. Так, в качестве иллюстрации своей позиции он приводит одну из моральных дилемм: «Джулия и Марк

брат и сестра. Они вместе путешествуют по Франции во время летних каникул. Однажды ночью они остались одни в пляжной кабинке. Они решили, что будет интересно и весело, если они займутся любовью. По крайней мере, это будет новый опыт для каждого из них. Джулия уже принимает противозачаточные таблетки, а Марк будет использовать презерватив, на всякий случай. Они оба получили наслаждение от той ночи, но решили не делать этого снова. Они хранят события той ночи ото всех в тайне, что делает их еще ближе друг к другу. Что вы думаете об этом? Было ли хорошо для них той ночью заняться любовью?» (Haidt, 2007). Большинство респондентов отвечают: «Конечно же, нет, это категорически недопустимо!» И, несмотря на рациональные доводы – Джулия принимает противозачаточные таблетки, а Марк использует презерватив, респонденты категорически отрицали допустимость

Пиаже, так как предметом анализа вновь стали суждения. Ученые обнаружили, что дети верно оценивали последствия действий и их допустимость или недопустимость еще до того, как высказывали свои моральные суждения или же не высказывали их вовсе. Таким образом, оказалось, что моральная оценка конкретных действий, их допустимости или недопустимости формируется гораздо раньше, чем это представлялось Л. Колбергу. В рамках стадийной теории считалось, что в области моральных суждений, обучение и опыт предшествуют суждениям и решениям, а не наоборот. Поскольку наличие моральных интуиций не было обнаружено, в стадийной теории сформировалось понимание морали как оценки качества действий, которые приводят к несправедливости, причинению вреда и нарушению прав. Принципиальным для этого подхода стал тот факт, что при оценке моральных суждений исследователи на-

Несмотря на наличие большого количества ироничных замечаний в адрес когнитивного подхода, Дж. Хайдт в рамках своей теории прямо не утверждает, что необходимо отбросить старые представления. Он лишь акцентирует внимание на том, что пониманию морального функционирования может быть дано альтернативное объяснение

сексуального контакта между братом и сестрой. Большинство ответов были такими: «Я не знаю, я не могу объяснить почему, но уверен, что это неправильно!». Эти данные натолкнули Дж. Хайдта на мысль о том, что, возможно, у моральных суждений, помимо рациональных, есть и другие основания.

В социальной психологии предтечей интуитивистского подхода к моральному функционированию являются исследования Э. Туриеля и его коллег, выполненные в рамках интеракционизма. Когда стадийная теория Л. Колберга не оправдала ожидания ее сторонников, начался активный поиск других подходов. В одном из исследований Л. Нуччи и Э. Туриель изменили стандартную инструкцию теста моральных дилемм для детей. Они спрашивали их исключительно о восприятии власти и вообще о роли агента власти (Nucci, Turiel, 1978), сделав, таким образом, шаг назад, к методам Ж.

чали учитывать межличностный контекст морального развития. Э. Туриель начал разработку теории социальных доменов, которые тоже должны были обладать характеристиками универсальности и всеобщности, как того требовала стадийная теория Л. Колберга (Turiel, 1983).

В 1991 году Э. Туриель провел большое количество интервью с целью выяснения, как люди оценивают последствия нарушения различных моральных норм, например, аборты, порнографию, гомосексуализм и т.п. Он обнаружил, что люди, которые изначально оценивают какое-либо действие как морально недопустимое, приводят в качестве аргументов самые фантастические и вредные последствия, а люди, которые изначально не видят в этом действии ничего дурного, не приводят подобных аргументов. Например, респонденты, считающие, что жизнь начинается при зачатии, убежденно высказывались против абортов и в ка-

<sup>1</sup> Модель моральной личности Л. Колберга основана на том, что люди строят свои моральные суждения, исходя из текущего уровня развития. Хотя автор считает, что высокий уровень моральных суждений не гарантирует высокого уровня морального поведения, он полагает, что это его существенная предпосылка.

честве аргументов ссылались на большое количество их вредных последствий, порой весьма надуманных. В то время как респонденты, уверенные, что жизнь начинается с момента рождения, не говорили ни о каких вредных последствиях и считали аборт вполне допустимыми (Turiel, Hildebrandt, Wainryb, 1991). Далее Э. Туриель и его коллеги сделали, как считает Дж. Хайдт, неверный скачок от корреляции к причинности. Они полагали, что, если человек высказывает рационально обоснованные суждения о том, что аборт недопустим, то к этому его привело рациональное рассуждение и уровень морального сознания. Дж. Хайдт полагает, что возможна и другая интерпретация: именно потому, что у людей была устойчивая интуиция, которая противоречила допустимости абортов, возник поиск причин и необходимость обосновать эту интуицию (Haidt, 2007).

Дж. Хайдт и его аспиранты провели собственное исследование для обоснования гипотезы о том, что не рациональное моральное сознание продуцирует моральные суждения, а эмоциональная интуиция ведет к суждениям, которые возникают только тогда, когда интуицию необходимо обосновать. Дж. Хайдт и его коллеги разработали комплекс дилемм, где демонстрировалось расхождение реального поведения и моральных норм, но на уровне разумных сомнений невозможно было обнаружить действительного физического вреда или негативных последствий нарушения норм, на важность чего указывал Р. Зайонц (Zajonc, 1980). Например, возьмем дилемму «Мертвой собаки»: «Вы прогуливались по городу и заметили, что одна дворовая собака увидела тело другой, мертвой дворняги. Она подошла, понюхала тело и начала его есть. Как вы думаете, это допустимо?» (Haidt, Bjorklund, Murphy, 2000). Для оценки достоверности полученных данных были выбраны две группы, в Бразилии и в США. Подавляющая часть респондентов из США, около 80%, сказали, что это недопустимо и крайне гадко, в то время как в Бразилии такую принципиальность высказали только 50% респондентов. Важными являются два момента. Во-первых, суждение высказывалось практически автоматически, либо «Да», либо «Нет», после чего

уже следовали различные доводы и аргументы. Но, поскольку непосредственного морального вреда или ущерба обнаружить было нельзя, то респонденты отвечали: «Я не знаю, это просто неправильно». Во-вторых, причины различных оценок Дж. Хайдт видит в том, что в Бразилии проблема бездомных собак стоит острее, чем в США, и поэтому, если труп дворняги будет утилизирован, пусть и таким, весьма необычным способом, многие его одобряют. Этот факт толкнул Хайдта на мысль, что моральные интуиции могут иметь культурную вариативность. Следует подчеркнуть, что в рамках социальной психологии и этнопсихологии накоплено достаточное количество фактов вариативности моральных норм в различных культурах (Cushman, Young, Greene, 2010).

Еще Р. Бенедикт, американский антрополог и этнопсихолог, в первой половине прошлого века исследовала различные психические функции и их развитие у младенцев и пришла к выводу, что на самом раннем этапе жизни дети очень чувствительны к сотням или даже к десяткам сотен фонем. Но в зависимости от того, на каком языке и как говорят родители, дети очень быстро адаптируются и утрачивают свои акустические способности. Особенно это заметно, пишет Р. Бенедикт, у эмигрантов с мелодическими языками и их детей. Дети этих мигрантов легче выучивают семантические языки, в то время как их родителям с возрастом все труднее адаптироваться, а иногда это оказывается попросту невозможно. Помимо языка, считает Р. Бенедикт, существует множество свойств, которые культура адаптирует под себя, включая все психические процессы и многие личностные свойства (Benedict, 1959).

Подход патернализма культуры, который разделяет Р. Бенедикт, открыл множество культурно детерминированных свойств не только языка, но и механизмов мышления и нормативного поведения. Работа в этом направлении еще далеко не закончена (Стефаненко, 1999).

Обратимся к одному из исследований, посвященных усвоению нормативного поведения в различных культурах. Японский исследователь Ю. Миноура в 1990–1992 годах сравнил усвоение

норм у детей эмигрантов в Америке. Так, дети, которые приехали в США в возрасте до 9 лет, легко адаптировались к новым условиям общения и обучения среди сверстников. У них не возникло проблем с социализацией, а предыдущие формы поведения вытеснились почти бесследно. Дети, которые приехали позже 9, но до 15 лет, адаптировались с большим трудом и не могли понять, в чем причина того, что их все считают странными или необычными. Но после 15 лет дети опять легко адаптировались к новым условиям, сохраняли воспоминания о моделях поведения в японской и американской культуре и без труда могли переключаться между ними в зависимости от обстоятельств. Ю. Миноура делает вывод, что период с 9 до 15 лет является наименее сензитивным для усвоения норм культурного поведения, он подчеркивает также значение группы сверстников в этом процессе. Эти дети переживали депривацию и культурный конфликт, они были готовы усваивать нормы своей родной культуры, но не новой. Так, дети, переехавшие в возрасте старше 9 лет, легче сходились со старшими детьми, которые либо сохранили нормативные модели японской культуры, либо могли переключать свое поведение между культурами, но совершенно не могли наладить контакт с теми, кто переехал и адаптировался до девятилетнего возраста. Лишь значительно позже те, кто переехал после 9 лет, смогли адаптироваться к новым условиям, – примерно с 13–14 лет, когда научились сравнивать и выбирать модели социального поведения, сделав их произвольными (Minoura, 1992). Иными словами, можно утверждать, что в ситуации, когда адаптация требует усвоения и овладения двумя различными соционормативными моделями поведения, они становятся произвольными, зависят от индивида и его оценки конкретного взаимодействия и являются, таким образом, вариативными.

Феномен моральных интуиций является промежуточным элементом между моральными инстинктами, деятельностью нервной системы и моральными суждениями. Наиболее близким к нему по смыслу конструктом являются эвристики и Дж. Хайдт указывает на это (Haidt,



2007). Моральные интуиции всегда представлены во множественном числе. Это быстрые, автоматические, часто бессознательные решения, которые человек принимает, основываясь на своих оценочных, эмоциональных реакциях по отношению к социальному объекту, ситуации или самому себе. Их множественность обусловлена тем, что эмоции не появляются по отдельности, а всегда конкурируют друг с другом, например, страх и любопытство, презрение и удивление, пока одна из них не одержит верх и не спровоцирует акт поведения. Но подавленная эмоция не исчезает, она может проявиться, если изменится ситуация или изменятся характеристики объекта (например, он станет более неприятным или неинтересным). Дж. Хайдт считает, что есть ряд причин, по которым моральное сознание не может являться единственным предметом психологии морали, а моральные суждения быть адекватными индикаторами развития индивидуального морального сознания. Во-первых, в соответствии с принципом единства эмоциональной и когнитивной сфер, суждения всегда зависят от мотивации и эмоциональных процессов, без которых становятся просто невозможными. Во-вторых, суждения часто возникают после совершенной оценки и почти никогда не предшествуют ей. В-третьих, моральные действия больше согласуются с моральными эмоциями, чем с моральными рассуждениями (Haidt, 2007).

Для полноты картины необходимо восстановить иерархичность различных психических структур. Первыми базовыми структурами являются моральные инстинкты, которые эволюционно закреплены в психике человека. В начальные фазы онтогенеза ребенок усваивает базовые правила поведения, еще в доречевой фазе у него формируются базовые моральные интуиции, которые почти универсальны в различных культурах. Далее у него формируются частные моральные интуиции, которые связаны с конкретными нормами и правилами поведения в конкретном обществе и культуре. Параллельно этому процессу начинается активное освоение языка и взаимодействие со сверстниками, когда ребенок усваивает социально-детерминированные моральные интуиции. Этот процесс формиро-

Моральные интуиции всегда представлены во множественном числе. Это быстрые, автоматические, часто бессознательные решения, которые человек принимает, основываясь на своих оценочных, эмоциональных реакциях по отношению к социальному объекту, ситуации или самому себе. Их множественность обусловлена тем, что эмоции не появляются по отдельности, а всегда конкурируют друг с другом

вания моральных интуиций происходит примерно до 6–9 лет. Далее ребенок начинает овладевать своими интуициями и формулировать на их основе собственные моральные суждения и оценки. Примерно после 13–15 лет наступает период универсальности, когда подросток может управлять своими интуициями и выбирать модели поведения в зависимости от ситуации, социального окружения и своих потребностей. Моральные суждения, таким образом, представляют не продукт, а инструмент, с помощью которого чело-

- 4) послушание;
- 5) власть и авторитет;
- 6) уважение и покорность;
- 7) физическая и духовная чистота;
- 8) безотносительная ценность жизни.

Поскольку моральные интуиции культурно вариативны, то они проявляются по-разному в различных культурах. Американским детям, пишет Дж. Хайдт, не так важны интуиции физической и, особенно, духовной чистоты, им ближе интуиции справедливости и ценности жизни. Индусским детям, наоборот, важнее по-

Моральные суждения, таким образом, представляют не продукт, а инструмент, с помощью которого человек отстаивает и аргументирует свою позицию. Моральные интуиции являются полностью детерминированными обществом и культурой, зависят от классовой принадлежности, исторической эпохи и психологических особенностей

век отстаивает и аргументирует свою позицию. Моральные интуиции являются полностью детерминированными обществом и культурой, зависят от классовой принадлежности, исторической эпохи и психологических особенностей (Haidt, 2007). Особенно ярко проявляется зависимость моральных ориентаций от ценностных предпочтений человека, что находит подтверждение в отечественных исследованиях (Молчанов, 2005). Комплексно исследуется влияние социальной ситуации развития на становление морально-ценностных предпочтений (Молчанов, 2007).

В одной из последних работ, посвященных данной проблематике, – статье «Новый синтез в психологии морали» Дж. Хайдта (опубликована в 2007 году в журнале «Science») автор резюмирует итоги своей шестилетней работы. На основе исследований и обобщения этнографических, культурологических и антропологических данных ему удалось выделить 8 базовых моральных интуиций:

- 1) причинение вреда;
- 2) справедливость;
- 3) внешне- и внутригрупповые отношения;

слушание и чистота, особенно духовная, а ценность жизни почти не рассматривается, поскольку они верят в метемпсихоз, и в течение своей жизни человек приближает себя к перерождению, достижению покоя и разрыву круга перерождения. В завершение Дж. Хайдт предлагает читателю вновь ответить на вопрос, который он задавал в начале статьи: «Представьте, что вы оказались на эрудит-шоу и ведущий дал вам задание: за 60 секунд объяснить поведение людей; теперь вы могли бы ответить: люди эгоистичны, но они, так же как и другие, заботятся о том, что о них думают и том, как они и другие взаимодействуют в группах. Эти побуждения в значительной степени влияют на моральные интуиции, которые возникают быстро и автоматически и определяют дальнейшие моральные суждения и поступки. Моральные суждения используют, чтобы повлиять на интуиции своего партнера для того, чтобы он совершал действия соответствующие социальным целям. Тем не менее, несмотря на то, что мораль часто является лишь элементом самопрезентации, люди искренне хотят жить в справедливом и честном мире, где бы преобладало сотрудничество в груп-

пах. И потому что мораль – это продукт культурной и генетической эволюции, она может существенно измениться в одно-два поколения. Например, как технический прогресс дает нам знания о событиях, которые происходят на другом конце земного шара, люди также хотят,

дованию морального функционирования групп и анализу взаимоотношений в рамках этого процесса.

Главную опасность для научного изучения морали Л. Колберг видел в релятивизме и утверждении культурной и социальной вариативности мораль-

Главную опасность для научного изучения морали Л. Колберг видел в релятивизме и утверждении культурной и социальной вариативности моральных норм. Это имело свои причины, не последнюю роль здесь сыграл его личный опыт заключенного концентрационного лагеря, когда он понял, до чего может довести моральный релятивизм одну из самых разумных и культурных наций

чтобы сотрудничество и справедливость были преобладающими в других группах и в человечестве в целом» (Haidt, 2007). Таким образом, Дж. Хайдт прямо указывает на необходимость перейти к иссле-

ных норм. Это имело свои причины, не последнюю роль здесь сыграл его личный опыт заключенного концентрационного лагеря, когда он понял, до чего может довести моральный релятивизм

одну из самых разумных и культурных наций. Другой причиной явилось то, что психологии морали до Л. Колберга, по существу, не было и ему пришлось первое время почти в одиночку разрабатывать методологию новой науки. Неудивительно, что за основу он взял методологические образцы этики и философии. Но развитие общества ставит новые вопросы и диктует новые исследовательские задачи. Противоречивый статус многих аспектов когнитивного подхода в целом и стадийной теории в частности подталкивает к пересмотру основных методологических положений этих направлений. Но любой новый взгляд на проблему, чтобы утвердиться в своем статусе конкурирующей гипотезы, должен подтвердить свою достоверность эмпирическими исследованиями.

#### Литература:

- Авдулова Т.П. Семья как фактор морального развития дошкольника [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2008. – № 2(2) : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru> – (дата обращения: 20.08.2016).
- Дружиненко Д.А., Эмоциональные аспекты морального выбора подростков в ситуации решения моральных дилемм // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2004. – № 2. – С. 93–94.
- Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. – Москва : Гардарики, 2008. – 320 с.
- Лебон Г. Психология народов и масс. – Москва : Академический проект, 2011. – 238 с.
- Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16–25.
- Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 1. – С. 73–79.
- Сигеле С. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. – Москва : Академический Проект, 2011. – 128 с.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Москва : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
- Тард Г. Преступник и преступление. Сравнительная преступность. Преступления толпы. – Москва : ИНФРА-М, 2010. – 391 с.
- Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственность в современной России [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2009. – № 1(3). – [сайт]. URL: <http://psystudy.ru> – (дата обращения: 20.08.2015).
- Benedict, R. (1959) *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin.
- Blasi, A. (1985) The moral personality: Reflections for social science and education. M. W. Berkowitz & E. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 433-443.
- Cushman, F.A., Young, L. & Greene, J. (2010) Our multi-system moral psychology: Towards a consensus view. *The Oxford Handbook of Moral Psychology*, ed. John Doris et al. Oxford University Press.
- Haidt, J., Bjorklund, F. & Murphy, S. (2000) Moral dumbfounding: When intuition finds no reason. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Haidt, J. (2001) The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*. Vol. 108 (4), 814-834. doi: 10.1037/0033-295X.108.4.814
- Haidt, J. (2007) The New Synthesis in Moral Psychology. *Science*. Vol. 316, 5827, 798-1002. doi: 10.1126/science.1137651
- Lapsley, D. K. (1996) *Moral psychology*. Boulder, CO: Westview Press.
- Minoura, Y. (1992) A sensitive period for the incorporation of a cultural meaning system: A study of Japanese children growing up in the United States. *Ethos*. 20, 304-339. doi: 10.1525/eth.1992.20.3.02a00030
- Nucci, L. & Turiel, E. (1978) Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*. 49, 400-407. doi: 10.2307/1128704
- Turiel, E. (1983) *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Turiel, E., Hildebrandt, C. & Wainryb, C. (1991) Judging social issues: Difficulties, inconsistencies, and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 56, 1-103.
- Turiel, E. (1998) The development of morality. W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., 863-932). New York, Wiley.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 35, 151-175. doi: 10.1037/0003-066X.35.2.151

## References:

- Aydulova, T.P. (2008) The family as a factor in the moral development of preschool. [*Psikhologicheskie issledovaniya*]. 2 (2). Retrieved from: <http://psystudy.ru> (Accessed: 08.20.2016).
- Benedict, R. (1959) Patterns of culture. Boston, Houghton Mifflin.
- Blasi, A. (1985) The moral personality: Reflections for social science and education. M. W. Berkowitz & E. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 433-443.
- Cushman, F.A., Young, L. & Greene, J. (2010) Our multi-system moral psychology: Towards a consensus view. *The Oxford Handbook of Moral Psychology*, ed. John Doris et al. Oxford University Press.
- Druzhinenko, D.A. (2004) Emotional aspects of moral choice in adolescents in a situation of moral dilemma solutions. [*Vestnik MGU*] Series Psychology. 2, 93-94.
- Haidt, J., Bjorklund, F. & Murphy, S. (2000) Moral dumbfounding: When intuition finds no reason. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Haidt, J. (2001) The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*. Vol. 108 (4), 814-834. doi: 10.1037/0033-295X.108.4.814
- Haidt, J. (2007) The New Synthesis in Moral Psychology. *Science*. Vol. 316, 5827, 798-1002. doi: 10.1126/science.1137651
- Karabanova, O.A. (2008) Family psychology and basics of family counseling: manual. Moscow, Gardariki, 320.
- Lapsley, D. K. (1996) Moral psychology. Boulder, CO: Westview Press.
- Lebon, G. (2011) Psychology of peoples and masses. Moscow, Akademicheskii Proekt, 238.
- Minoura, Y. (1992) A sensitive period for the incorporation of a cultural meaning system: A study of Japanese children growing up in the United States. *Ethos*. 20, 304-339. doi: 10.1525/eth.1992.20.3.02a00030
- Molchanov, S.V. (2005) Features of valuable orientations of the person in adolescence and early adulthood. [*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*]. 3, 16-25.
- Molchanov, S.V. (2007) The moral and value orientation as a function of the social situation of development. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*]. 1, 73-79.
- Nucci, L. & Turiel, E. (1978) Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*. 49, 400-407. doi: 10.2307/1128704
- Siegele, S. (2011) Criminal crowd. The experience of collective psychology. Moscow, Akademicheskii Proekt. 128.
- Stefanenko, T.G. (1999) Ethnopsychology. Moscow, Institut Psikhologii RAN, Russian Academy of Sciences, 320.
- Tarde, G. (2010) Offender and offense. Comparative crime. Crimes of crowd. Moscow, INFRA-M, 391.
- Turiel, E. (1983) The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge, Cambridge University Press.
- Turiel, E., Hildebrandt, C. & Wainryb, C. (1991) Judging social issues: Difficulties, inconsistencies, and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 56, 1-103.
- Turiel, E. (1998) The development of morality. W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., 863-932). New York, Wiley.
- Yurevich, A.V., & Ushakov, D.V. (2009) Morality in modern Russia. [*Psikhologicheskie issledovaniya*]. 1 (3). Retrieved from: <http://psystudy.ru> (Accessed 08.20.2015).
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 35, 151-175. doi: 10.1037/0003-066X.35.2.151

# К проблеме Я. Языковые игры: не с нулевой ли суммой?

(Из личного архива В.П. Зинченко)

**В.П. Зинченко**

доктор психологических наук, профессор

Поступила 3 февраля 2017/ Принята к публикации: 19 февраля 2017

## On the Self-concept. Language Games: zero total?

(V.P. Zinchenko From personal archive)

**Vladimir P. Zinchenko**

doctor of Psychology, Professor

Received February 3, 2017 / Accepted for publication: February 19, 2017

*И, несозданный мир лелея,  
Я забыл ненужное «Я».*

О. Мандельштам

*Я один, все тонет в фарисействе,  
Жизнь прожить – не поле перейти.*

Б. Пастернак

В своей работе автор сопоставляет и анализирует такие понятия, как человек, личность, персона, субъект, индивид, Я. Он рассматривает взгляды крупнейших философов и психологов прошлого на эти понятия. Приводятся идеи П.А. Флоренского, А.Ф. Loseva, Г.Г. Шпета, Л.С. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, З. Фрейда и других ученых относительно содержания, функций, происхождения и значения данных психологических феноменов. Отмечается, что взгляды на личность, индивид, Я претерпевали с течением времени значительные перемены. Русские философы писали о невозможности дать определение личности, они считали ее мифом, чудом, тайной и при этом пределом самопостроения, самосозидания. Отечественные психологи опустили личность ниже индивида, поставив его над личностью, и, даже, уравнивая с субъектом. К тому же, личность определенное время считали продуктом коллектива. Похожую судьбу претерпевает Я. Оно то идентифицируется с субъектом или с объектом, то размножается вегетативным способом, то, подобно личности, растворяется в разного рода отношениях. Хотя и признается, что Я свойственны созидательные порождающие способности и функции. Психоаналитики вначале рассматривали Я как «психическую инстанцию», затем как главную «инстанцию» или подструктуру личности. З. Фрейд строит топологию системы Я: Сверх-Я, Я, Оно, наделяя каждый из уровней своими функциями и своей энергией. Фрейд говорил и об исторической обусловленности психических актов. Значительное внимание уделяется проблеме происхождения Я. Отмечается, что становление Я не происходит автоматически, приводятся его концепции, выдвинутые психоаналитиками и психологами.

Автор замечает, что в статье имеет место сопоставление психологических подходов к личности и психоаналитических подходов к Я. В психологии мы имеем дело с личностью (с личностью ли?) без Я. В психоанализе мы имеем дело с Я, но без личности. И психологи, и психоаналитики склонны редуцировать Я к индивиду, к субъекту, к репрезентанту, к организму.

**Ключевые слова:** психология личности, индивид, Я-концепция, психоанализ, философия

In his work, the author compares and analyzes such concepts as human, person, personality, entity, individual, and self. He considers the views of major philosophers and psychologists of the past on these concepts. There are ideas of P. Florensky, A. Losev, G. Shpet, L. Rubinstein, L. Bozhovich, A. Leontiev, S. Freud and other scientists writing on the content, functions, origin and value of the psychological phenomena mentioned above. The views of a person, individual, and Self have undergone dramatic changes over time. Russian philosophers wrote about the impossibility to define the individual, they considered it a myth, miracle, mystery, and at the same time limit of self-construction or self-creation. Russian psychologists dropped the concept of individual below the concept of personality, and even equated with the subject. In addition, for a while the identity was considered a product of the collective. The notion of Self is considered in a similar way. It is either identified with the subject or object, or it is said to propagate using vegetative means, or like the individual may manifest properties of a soluble substance. However, the Self is recognized to be characterized by generating creative abilities and functions. Psychoanalysts first considered Self as a mental institution, then as a main authority or substructure of personality. S. Freud builds a topology of the following structure: Ego, Super-Ego, Id, each of them performing their own functions and keeping their own energy. S. Freud spoke about the historical implications of mental acts. Considerable attention is paid to the origin of Self. The development of the Self does not occur automatically, and there are concepts put forward by the psychoanalysts and psychologists.

The author emphasizes that the paper compares psychological approaches to personality and psychoanalytic approaches to the Self. In psychology, we are dealing with a person (a person?) without Self. In psychoanalysis, we are dealing with Self, but without personality. Both psychologists and psychoanalysts tend to reduce the Self to the individual, subject, representative, or mere body.

**Keywords:** personality psychology, individual, Self-concept, psychoanalysis, philosophy



Человек, личность, персона, субъект, индивид, Я – это вдвое больше трех сосен, в которых блуждает психология. Этот «шестигранник» открывает еще больший простор для языковых игр, чем «треугольник»: субъект, индивид, личность. Упрощу ситуацию. Сначала останавлиюсь на личности, которую по дороге быстро потеряю, а потом сосредоточусь на Я.

*«Акции личности в истории падают», –*

задумавшись в 1922 г. о «Конце романа», сказал О. Мандельштам. Через десять лет поэт в ответ на наступление «глухоты паучей», стоя над «провалом», который «сильнее наших сил», написал:

*Если все живое лишь пометка  
За короткий выморочный день,  
На подвижной лестнице Ламарка  
Я займу последнюю ступень.*

В те же годы Б. Пастернак, наблюдая за реальной жизнью, сказал об этом же более прямо и не менее решительно:

*О личностях не может быть и речи.  
На них поставим тут же крест.*

Спустя еще несколько десятилетий, прозвучали знаменитые строки В. Высоцкого:

*Настоящих буйных мало. Вот и  
нету жожаков.*

Задолго до поэтов П.А. Флоренский писал о невозможности дать определение личности. Он ограничился указанием на то, что личность – это предел самопостроения, самосозидания. Вторя Флоренскому, А.Ф. Лосев называл личность мифом, чу-

дом, тайной. Психологи, не вняв разумным предупреждениям поэтов и философов, решили взять личность приступом. Сначала они воспользовались марксовым определением человека как ансамбля всех общественных отношений, подставив в него вместо человека личность. При этом они не заметили (кроме Л.С. Рубинштейна), что, согласно Марксу, сами общественные отношения строятся из отношений индивидуальных. Растворения личности в общественных отношениях оказалось мало. Ее опустили ниже индивида, поставив его над личностью, и, наконец, уравнили с субъектом («субъектность личности», «личностный субъект» и т.п.), т.е. с «под-лежащим», с функциями субъекта. Справедливости ради следует сказать, что М.М. Бахтин, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев подчеркивали решающую роль поступка на пути становления личности.

Не прошла бесследно демагогия относительно формирования личности в коллективе: личность – продукт (субпродукт) коллектива. Сегодня личность тонет не только в фарисействе, но и в потреблении или мечтах о нем. О том, что личность – основание коллектива, мало кто вспоминает.

Похожую, хотя не столь печальную судьбу претерпевает Я. Когда-то гипертрофированные: «Государство – это Я», «Сверх-Я», «Тронное Я» (М. Цветаева), «Я – создатель миров моих» (О. Мандельштам) идентифицируются то с субъектом или с объектом, то размножаются вегетативным способом, то, подобно личности, растворяются в разного рода отношениях: «Я – мир», «Я – ты», «Я – другой», «Я – мы», «Я – они», «Совокупное Я», «Коллективное Я», «Я – второе Я» и т.п. Благодаря М. Буберу, Г.Г. Шпету, М.М. Бахтину, Д.Б. Эльконину и Ф.Д. Горбову, отношения Я, в отличие от просто «общественных отношений», все же конкретизированы и персонифициро-

ваны, а главное – означает живое продуктивное (иногда гибельное) пространство «между», в котором рождается Я, и несет на себе груз далеко не второстепенных функций. Ему свойственны созидательные (авторские) порождающие способности и функции. Я порой даже мыслит, а не просто «паразитирует на теле бес-субъектного мышления» (Г.П. Щедровицкий). Такие способности и функции скрываются за метафорами, действительно, многоликого Я: «Роистое Я», «Многояй-ность», «Единомножие Я» и др. По словам Б. Пастернака: «Метафоризм – стенография большой личности, скорпись ее духа», но метафора не заменяет и не отменяет задачи ее расшифровки, выявления и анализа структуры скрывающегося за ней феномена. В деле расшифровки или построения структуры Я психологи и отчасти психотерапевты оказались бессильны. Они перекалывают проблему Я на плечи своих подопечных – пациентов и испытуемых, предлагая им на ходу придумывать свои «Я-концепции». Психоаналитики значительно лучше, чем психологи, осознают неправдоподобную сложность структуры Эго. Главная трудность анализа Эго состоит в том, что оно, как, впрочем, и многое в психике, существует не только в своей наблюдаемой внешней форме, но и во внутренней виртуальной, однако не менее действенной форме.

Обратимся к опыту и размышлениям психоаналитиков. Вначале они рассматривали Я как «психическую инстанцию», затем как главную «инстанцию» или подструктуру личности. При этом более широкую структуру, если таковая существует, они оставили вне поля своего внимания и анализа, видимо, считая личность само собой разумеющимся феноменом обыденной жизни<sup>1</sup>. Забегая вперед, скажу, что равным образом психоаналитики пренебрегли (или выпеснили?) понятие индивидуальности. Для психопатологии обыденной жизни понятие Я оказалось главным и самодостаточным. З. Фрейд уподоблял Я «настоящему органу» (хотелось бы добавить – функциональному). Этот орган, несмотря на все неудачи, в принципе способен как репрезентант реальности постепенно овладевать влечениями. Более того, Фрейд

<sup>1</sup> З. Фрейд даже великих личностей опускал до уровня своих пациентов-невротиков.



**Владимир Петрович Зинченко (1931–2014) –**

выдающийся российский психолог, специалист в области общей, когнитивной, инженерной и экспериментальной психологии, эргономике, теории и методологии психологии, психологии развития. Один из создателей инженерной психологии и эргономики в России.

E-mail: zinchr@yandex.ru (адрес архива автора)

сравнивал Я с организмом, «простейшим живым существом», считал, что модификация Я подобна поражению тканей организма. Ж. Лапланш и Ж.-Б. Понталис, вслед за З. Фрейдом, видели в Я нечто вроде воплощенной метафоры организма в целом (Лапланш, Понталис, 2010, С. 656). Вначале, в 1922 году Фрейд вполне натуралистически характеризовал «организмизм» Я: «Я – это, в первую очередь, нечто телесное: оно выступает не только как поверхностное образование, но и как проекция некоей поверхности». Затем он к этому утверждению сделал примечание: «В конечном счете, Я возникает из телесных ощущений, преимущественно тех, что рождаются на поверхности тела. Следовательно, Я может рассматриваться одновременно и как психическая поверхность психического аппарата» (там же, С. 664). Здесь Я отчетливо выступает как внешняя форма либо тела, либо психического аппарата. О ее заполнении поговорим позже. А сейчас заметим, что уподобление психики, органам, организму и его тканям – не новость. А.А. Ухтомский характеризовал функциональные органы как всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение, подчеркивал значение «оздоравливающей регенерирующей ткани сознания», говорил и о духовном организме. Последний строится из функциональных органов, обладающих биодинамической, чувственной, эмоциональной и социальной тканью. Н.А. Бернштейн говорил о движении как о живом существе, которое реактивно, чувствительно, эволюционирует и инволюционирует. Этими же свойствами характеризуется и Я. Не только движение, но также и образ, и психологическое воспоминание, и внимание, и функциональные состояния, и даже личность рассматривалась Ухтомским как функциональные органы, т.е. как сочетание сил. Не черпаются ли силы из запаса, первичного резервуара энергии, носителем которой, согласно З. Фрейду, является Оно? В логике Фрейда такое предположение вполне резонно, хотя и не бесспорно. Оно – это бессубъектный хаос, имеющий свои истоки (и энергию) в биологических потребностях. Оно постепенно расчленяется, и на его основе образуются Я и даже Сверх-Я. Имеются и другие взгляды на источники энергии: эйдетическая энергия, энергия познания и заблуждения, энергия души и духа и т.п. Фрейд не ограничился энергийной характеристикой Оно. Ведь энергия энергии разна.

И Фрейд по примеру собственной топологической (уровневой) системы сознания (сознание, предсознательное, бессознательное) строит топологию системы Я: Сверх-Я, Я, Оно, наделяя каждый из

Мари Бонапарт: «Мой мир опять превратился в маленький островок боли, блуждающий в океане безразличия».

Нарисованная картинка – это, конечно, сильное упрощение. На деле же преодоление невероятной избыточности отношений Я к действительности (реальной, воображаемой, вымышленной) и транс-

Растворения личности в общественных отношениях оказалось мало. Ее опустили ниже индивида, поставив его над личностью, и, наконец, уравнили с субъектом («субъектность личности», «личностный субъект» и т.п.), т.е. с «подлежащим», с функциями субъекта. Справедливости ради следует сказать, что М.М. Бахтин, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев подчеркивали решающую роль поступка на пути становления личности

уровней своими, правда, аморфными функциями и своей энергией. Оказывается, что система Я, как и другие психические системы, например, перцепции, внимания, памяти, мышления, обладает большим числом избыточных степеней свободы. И для того, чтобы Я в нужный момент стало дееспособным, необходимо преодоление этого избытка, прежде всего, хаоса Оно и сохранение лишь тех, которые обеспечивают осуществление требуемого акта. Например, для осуществления разумного действия необхо-

формация их в действительные отношения (отношения в действительности) нередко представляют собой драму, а то и трагедию. Психологи приводят примеры, когда Эго невротика остается беззащитным, с одной стороны, перед давлением со стороны беспощадного Ид, а, с другой – под давлением со стороны не менее беспощадного Супер-Эго (Стрэчи, 2000, С. 88–89). Автор пишет, что и то, и другое давление образуют порочный круг и мешают полноценным контактам Эго с реальностью. По поводу

В деле расшифровки или построения структуры Я психологи и отчасти психотерапевты оказались бессильны. Они перекладывают проблему Я на плечи своих подопечных – пациентов и испытуемых, предлагая им на ходу придумывать свои «Я-концепции». Психологи, осознают неправдоподобную сложность структуры Эго

димо преодоление влечений и страстей Оно, преодоление сопротивления, торможения, цензуры Сверх-Я. Тогда отпущенное на волю Я перестает (временно) быть держателем, собственником той или иной виртуальной совокупности действий, само становясь действием, актом: я весь – внимание, наблюдение; я весь – напряжение, воля. Или я весь – чувство, страсть:

... ибо я сам

Любовь. Ибо я сам – поверхность!

И. Бродский

Я ведь может поместиться в большом зубе, как в тесном ботинке. Тогда, по словам А. Белого, «психология оплотневает в физиологию». Незадолго до кончины страдающий от болезни Фрейд писал

Фрейдовской триады невольно вспоминаются лебедь, рак и щука И.А. Крылова.

У самого Фрейда, как и у его последователей, помимо трехуровневой системы Я, встречается большое число его разновидностей, которые далеко не все распределены по уровням системы: «Я – идеальное», «Идеал – Я», «Я – либидо», «Я – наблюдатель», «Я наблюдаемое», «Я – удовольствие», «Я – реальность», «Я – влечение», «Я – любовь», «Я – интерес», «Я – посредник», «Я – объект», «Я – нарцисс» и т.п. Это результат расчленения Я, и группа представлений о нем и о свойственных ему разнородных влечениях, переживаниях, что не удивительно, так как З. Фрейд подчеркивал гетерономность Я, зависимость его от других психических инстанций и от внешнего мира. Здесь мы сталкиваемся с парадок-

сом, о котором частично упоминалось выше. Мы наивно думаем, что Я является хозяином нашей духовно-телесной организации. Но всемогущество нашего Я оказывается в далеком прошлом, в младенчестве, да и то оно относится, скорее, не к Я, а к прото-Я. Я имею в виду описанную Д. Винникомом омниопотентность младенца, порождающего ощущения Эдема (или Аида). Да и это всеислие – его иллюзия, впрочем, весьма полезная для дальнейшего развития. А на деле взрослое Я, по Фрейдю, «слуга трех господ», подвергающийся опасностям с трех сторон – внешнего мира, либидинальных побуждений Оно и сурового Сверх-Я. Конечно, иногда ему удается преодолеть грозящие с разных сторон опасности и становиться хозяином положения.

Остается неясным взаимодействие двух топологических структур – сознания и Я. С одной стороны, Фрейд характеризовал сознание не как независимую систему, а как «ядро Я». К Я переходят и функции предсознания. Однако, с другой стороны, Фрейд настаивал на том, что Я – это преимущественно бессознательная инстанция – и для его осознания требуется специальная работа. Думаю, что это противоречие относится к продуктивным. Для его преодоления требуется расширенное понятие рефлексии как важнейшего свойства сознания. Проведенные в последние годы исследования показали, что в предметном действии, равно как и в других актах, в которых «растворяется» Я, присутствует неосознаваемая фоновая рефлексия (Гордеева, Зинченко, 2001). В.А. Лефевр писал о быстрой и тоже неосознаваемой рефлексии в умственных действиях (Лефевр, 1990). А.М. Пятигорский ввел понятие «рефлексии без Я» (Пятигорский, 2002). Хотя Пятигорский понятие «рефлексия» (прочтем его как «рефлекс – и – Я») лишил Я, назвав «рефлексом Z», это не рефлекс в павловском смысле слова. Можно предположить, что Я не растворяется в перечисленных выше актах (Я весь...), а становится их внутренней формой, оставаясь при этом носителем сознания, сохраняет его в качестве своего ядра. Однако это такое ядро, которое не проще атомного, оно ведь может взрываться поступком. Над его структурой многие годы работают психологи и психоаналити-

ки. Какова бы ни была структура сознания, важно подчеркнуть, что оно может рассматриваться как внутренняя форма Я. Если это предположение справедливо, то мощное воздействие на поведение, деятельность оказывает не бессознательное Я, а Я, обладающее сознанием, хотя при этом Я может и не осознавать счастья (или несчастья) такого обладания. Неосознаваемость сознания не лишает его действительности. Сказанное не должно удивлять. Мы ведь далеко не всегда осознаем, что внутренней формой слова являются образ и действие; внутренней формой действия являются образ и слово; наконец, внутренней формой образа являются действие и слово. Речь идет о расширении наших представлений о внутренних формах. Трудно сказать, существуют ли они рядоположно или они вписаны одна в другую и имеют «матрешечное» строение. В логике Фрейда Я вписано в восприятие, внимание – в действие, а сознание (Ядро!) вписано в Я. Об этом же говорят широко используемые Фрейдом термины: «интериоризация», «интроспекция», «интеллектуализация», как будто взятые им из тезауруса культурно-исторической психологии. Фрейд говорил и об исторической обусловленности психических актов. Психоанализ не только поддается культурно-исторической интерпретации, но и многие его идеи опередили культурно-историческую психологию и обогащают ее.

Вернемся к бессознательному обладанию сознанием. Именно такое сознание «разряжается» (или «разражается») поступком. М.К. Мамардашвили несомненно был прав, говоря, что проблема бессознательного есть, прежде всего, проблема сознания. Сегодня уже не нужно доказывать, что бессознательное есть лишь у существ, обладающих сознанием.

Рассмотрим еще один весьма существенный вопрос о происхождении Я, который не был обойден психоаналитиками. Вначале Фрейд шел к Я как бы «снизу». Оно старше Я. Я развилось из него наподобие коркового слоя под влиянием внешнего мира. Позднее, внутри Я отграничивается особая область, область Сверх-Я. Затем Фрейд признал, что Я – это не результат постепенной дифференциации психики. Для возникновения Я требуется новое психическое дей-

ствие. Я – это и не порождение Оно, не просто результат его расщепления с последующей автономизацией. Цитированные выше Лапланш и Понталис пишут: «Я – это не столько аппарат, сложившийся на основе системы Восприятие – Сознание, сколько внутреннее образование, порожденное рядом особенно значимых восприятий – только не внешнего мира в целом, но мира межсубъектных отношений» (Лапланш, Понталис, 2010, С. 664). Становление Я не происходит автоматически. Психоаналитики описывают особые психические операции, посредством которых черты, образы, формы заимствуются у другого человека. Это – (Само)идентификация, интроспекция, нарциссизм, «хороший» объект – «плохой» и т.д. Наиболее подробно изучена специфика идентификации, порождающая в Я глубокие изменения, превращая его во внутрисубъектный остаток межсубъектных отношений (там же, С. 659). Между прочим, это такой «остаток», который может заполнить все «пространство» (воспользуюсь фрейдовской топологией) Я. Подлинное Я – это, скорее, избыток межсубъектных отношений: собственный вклад Я в становление собственного Я (простите за полезную для понимания тавтологию). Н.А. Бердяев, сказавший, что в его Я больше от других, чем от него самого, видимо, себя недооценивал. Мне важно подчеркнуть, что психоаналитики преодолевают фрейдовский натурализм и вносят вклад в понимание упоминавшегося выше живого пространства «между», в котором происходят главнейшие события человеческой жизни.

Таким образом, психоаналитики нащупывают свои пути «сверху», которые уже продумывались и прочерчивались философами и психологами. Напомню, что писал М. Бубер: в плоскости Я – Ты образуется «тонкое пространство личного Я, которое требует наполнения другим Я». Эта же мысль звучит в давней работе Г.Г. Шпета: «Само я, как единство множества других «единств сознания», есть коллектив и собрание» (Шпет, 2006, С. 306). В логике Д.Б. Эльконина, Я – Ты первоначально выступает как совокупное Я, являющееся агентом, актором «совокупного действия», «слиянного общения» (термины Шпета). В этой логике Я автономизируется не от Оно, а от Я – Ты. Если при-



нять эту логику, то неминуемо возникает вопрос, а нужно ли в структуре Я Оно? Общеизвестно высказывание Фрейда: «Где было Оно, там должно стать Я». Ведь мы ведем внутренний разговор, иногда ссоры, не с Оно, а со своим вторым Я и далеко не всегда знаем, какое из Я – первое или второе выйдет победителем. В таком разговоре, споре не поможет и Сверх-Я. Если оно будет присутствовать, то и разговор окажется праздным, Я подчинится авторитету Сверх-Я. Разве что в качестве Сверх-Я выступит авторитетный Другой, хотя и он, конечно, не всесилен. На мой взгляд, «схема или структура «Я – второе Я», подробно рассмотренная Ф.Д. Горбовым, самодостаточна. Она подлинно культурно-исторична, а не натуралистична. Напомню «антинатуралистический протест» Б. Пастернака: «А что вы такое? ... Чем вы себя помните, какую часть сознавали из своего состава? Свои почки, печень, сосуды? Сколько ни припомните, вы всегда заставляли себя в наружном, деятельном проявлении, в делах ваших рук, в семье, в других ... Человек в других людях есть душа человека ... В других вы были, в других и останетесь. И какая вам разница, что потом это будет называться памятью. Это будете вы, вошедшая в состав будущего» (Пастернак, 2008, С. 75). Если слово «вы» заменить на слово «Я», то это и будет культурно-историческая психология Я.

Выше, скорее в подтексте, чем в тексте, сквозила интенция сопоставления психологических подходов к личности и психоаналитических подходов к Я. Сделаю по этому поводу два общих (пока без аргументации) замечания.

1. В психологии мы имеем дело с личностью (с личностью ли?) без Я. В психоанализе мы имеем дело с Я, но без личности.
2. И психологи, и психоаналитики склонны редуцировать Я к индивиду, к субъекту, к репрезентанту, к организму. Фрейду это простительно, он занимался психопатологией обыденной жизни и не претендовал на создание языка психологии, ограничившись «Наброском научной психологии» (1895). Он мог себе позволить рассматривать Эдипов комплекс как основу структурирования личности (наши идеологи предпочитают

Потерять личность мне не удалось. Видимо, помешала тоска по личности, акции которой упали не только в истории, но и в науках о человеке. Фрейд опустил личность до обыденности, нередко редуцируя ее до не слишком определенного Я со всеми его подразделениями, расчленениями и уровнями. В свою очередь, психологи, вкуче с социологами и философами, опустили ее до субъекта – функции или коллекции функций

видеть такую основу в патриотизме). Психологов же как будто волнует зона (перспектива) ближайшего и более отдаленного развития человека (или они только делают вид, что волнует?), и они должны были бы вырваться за пределы обыденности и не забывать о пути «сверху» или «наверх».

Приведу мудрое утверждение О. Манделштама:

*Нам союдно лишь то, что избыточно.  
Впереди не провал, а промер...*

Этому утверждению соответствуют представления о душе как о таинственном избытке познания, чувств, воли; представления о Я как об избытке межчеловеческих отношений; представления о личности как об избытке тех же отношений и собственной индивидуальности.

Во всех трех примерах речь идет о преодолении натуральных, избыточных, несотворенных нами самими степеней свободы и о построении (сотворении) собственного, своего культурного избытка степеней свободы: пространства внутреннего избытка (О. Мандель-

ми, опустили ее до субъекта – функции или коллекции функций. Но, кроме науки, существует еще и практика, которая либо идет по следам науки, либо пролагает ей путь. Фрейд принято хвалить за то, что теоретически сконструированные им неврозы, комплексы и т.п., проникли в жизнь и поразили не только индивида, но и социальную ткань, наложили свою печать на культуру XX века. В этом же веке случилось событие не меньшего, если не большего масштаба. Сбылась социальная мифология, точнее, бредовые идеи, принадлежавшие то ли Н. Чернышевскому, то ли Л. Троцкому, то ли М. Горькому о формировании «нового человека». И такой человек стал реальностью. А Платонов характеризовал его как человека без души и имущества, в предбаннике истории, готового на все, только не на прошлое. Здесь практика закрыла (закрывает ?!) пути науки, но открыла пути диссертантам, сочиняющим и защищающим несметное число диссертаций, посвященных фантомной проблематике формирования личности.

Что же мы получаем в итоге языковых игр? Результат оказывается в пользу пси-

Практика заглядывания внутрь самого себя, которой (вслед за поэзией) учит психоанализ, существенно лучше, чем практика формирования, тестирования, манипулирования личностью. Первый случай мы можем назвать избыточным, а второй – убыточным

штам). Это снова топология или хронотопия в сознательной и бессознательной жизни в духе З. Фрейда, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, К. Левина, М.К. Мамардашвили.

В заключение скажу, что потерять личность мне не удалось. Видимо, помешала тоска по личности, акции которой упали не только в истории, но и в науках о человеке. Фрейд опустил личность до обыденности, нередко редуцируя ее до не слишком определенного Я со всеми его подразделениями, расчленениями и уровнями. В свою очередь, психологи, вкуче с социологами и философа-

хоанализа. Практика заглядывания внутрь самого себя, которой (вслед за поэзией) учит психоанализ, существенно лучше, чем практика формирования, тестирования, манипулирования личностью. Первый случай мы можем назвать избыточным, а второй – убыточным. И все же закончу на оптимистической ноте. Вопреки психологии и психоанализу, встречаются полноценные личности, обладающие не расчлененным, а цельным Я. И, если земля еще вертится, то исключительно благодаря тому, что они есть.



## Литература:

- Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. В 2 тт. – Москва : Искусство, 1994.
- Бенвенуто С. Мечта Лакана. – Санкт-Петербург, 2006.
- Бубер М. Я и Ты. – Москва : Высшая школа, 1993.
- Горбов Ф.Д. Я – второе Я. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЕК, 2000.
- Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
- Зинченко В.П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
- Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – Москва, 2010.
- Лакан Ж. Семинары. Книга 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). – Москва : Гнозис/Логос, 1999.
- Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2010.
- Лефевр В.А. Непостижимая эффективность математики в исследовании рефлексии // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 51–58.
- Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. – Москва, 1976.
- Мандельштам О. Слово и культура. – Москва, 1987.
- Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. – Москва, 2008.
- Пастернак Б.Л. Избранное. В 2 тт. – Москва, 1985.
- Пятигорский А.М. Мышление и наблюдение. – Riga: Liepnieks & Ritups, 2002. – 170 с.
- Стрэчи Дж. Характер психотерапевтической работы в психоанализе // Антология современного психоанализа. Т. 1. – Москва : Институт психологии РАН, 2000. – С. 88–89.
- Флоренский П.А. Столп и утверждение истины // Серия «Из истории отеч. филос. мысли» Т. 1 (1). – Москва : Правда, 1990.
- Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова // Шпет Г.Г. Искусство как вид знания : избранные труды по философии культуры / отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. – Москва, 2007. – С. 497.
- Шпет Г.Г. Сознание и его собственник // Шпет Г.Г. *Philosophia Natalis* : избранные психолого-педагогические труды. – Москва : РОССПЭН, 2006. – С. 304–306.
- Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – Москва, 1995.

## References:

- Bely, A. (1994) Criticism. Aesthetics. The theory of symbolism. In 2 vols. Moscow, Iskusstvo.
- Benvenuto, S. (2006) Lacan's Dream. St. Petersburg.
- Buber, M. (1993) You and I. Moscow, Vysshaya shkola.
- Florensky, P.A. (1990) The pillar and ground of the truth. [*Seriya «Iz istorii otechestvennoy filosofskoy Mysli»*]. Volume 1 (1). Moscow, Pravda.
- Gorbov, F.D. (2000) Self is the second I. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy Institut, Voronezh, MODEK.
- Gordeeva, N.D., & Zinchenko, V.P. (2011) The role of reflection in building a substantivized action. [*Chelovek*]. 4, 5-20
- Lacan, J. (1999) Seminars. Book 2. «Self» in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis (1954-55). Moscow, Gnosis/Logos.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2010) Dictionary of psychoanalysis. St. Petersburg, Tsentr gumanitarnykh initsiativ.
- Lefebvre, V.A. (1990) Inconceivable effectiveness of mathematics in the study of reflection. [*Voprosy filosofii*]. 7, 51-58.
- Mamardashvili, M.K. (1976) Lectures on ancient philosophy. Moscow.
- Mandelstam, O. (1987) Word and culture. Moscow.
- Pasternak, B.L. (2008) Doctor Zhivago. Moscow.
- Pasternak, B.L. (1985) Selected works in 2 vols. Moscow.
- Piatigorsky, A.M. (2002) Thinking and observation. Riga, Liepnieks & Ritups. 170.
- Shchedrovitsky, G.P. (1995) Selected works. Moscow.
- Shpet, G. (2007) The inner form of the word. [*Iskusstvo kak vid znaniya: izbrannye trudy po filosofii kul'tury*]. Moscow, 497.
- Shpet, G. (2006) Consciousness and its owner. [*Philosophia Natalis: izbrannye psikhologo-pedagogicheskie trudy*]. Moscow, ROSSPEN, 304-306.
- Strachey, J. (2000) The nature of psychotherapeutic work in psychoanalysis. [*Antologiya sovremennogo psikhoanaliza*]. Vol. 1. Moscow, Institut Psikhologii RAN. 88-89.
- Zinchenko, V.P. (2011) Wandering in broad daylight, or longing for the person. [*Chelovek*]. 4, 5-20.
- Zinchenko, V.P. (2010) Consciousness and the creative act. Moscow.

# Профориентация в системе социального волонтерства

Н.С. Пряжников, О.В. Алмазова, С.М. Чурбанова  
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 3 февраля 2017/ Принята к публикации: 21 февраля 2017

## Vocational guidance in social volunteering

Nikolay S. Pryazhnikov\*, Olga V. Almazova, Svetlana M. Churbanova

Lomonosov Moscow State University Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: nsp-22@mail.ru

Received February 3, 2017 / Accepted for publication: February 21, 2017

В статье рассматриваются возможности и ограничения профориентационной работы в системе социального волонтерства. Отмечается, что в психологическом и нормативно-правовом аспектах само понятие «социальный волонтер» недоопределено и противоречиво. Сущность волонтерской работы увязывается с помощью отчаявшимся людям в поиске смыслов жизни, которые часто совпадают с трудовой деятельностью, понимаемой как «главное дело жизни» и как «ведущая деятельность»: для подростков – это профессиональное самоопределение, а для взрослых – это собственно трудовая деятельность (как важнейшее условие личностной самореализации). Для уточнения терминов «волонтер» и «человек, остро нуждающийся в помощи» в исследовании применялся метод анализа документации – «Положения о социальном волонтерстве», обобщение психологических источников, первичный опрос студентов вузов, как активных сторонников волонтерского движения, что позволило выявить их представления о сущности волонтерства и о месте профориентации в бескорыстной социальной работе. Показано, что профориентация не исключается из общей системы волонтерского движения, но имеет недостаточно определенный статус и невысокую популярность среди участников социального волонтерства. Также обозначается проблема «вынужденного волонтерства» самих специалистов по профориентации, которым часто приходится добровольно и бескорыстно выполнять качественную работу за рамками официальных указаний. При этом отмечаются и положительные моменты таких бескорыстных профессиональных инициатив, в частности, меньший контроль со стороны официальных проверяющих (или заказчиков) и, соответственно, большая свобода творчества, чем при выполнении кем-то запланированных работ.

**Ключевые слова:** социальное волонтерство, профориентация, профессиональное самоопределение, жизненные смыслы, ведущая деятельность, «вынужденное волонтерство» профконсультантов.

The paper discusses the possibilities and limitations of vocational guidance in the social volunteering system. The essence of volunteer work is closely related with assistance to desperate people in searching for the meaning of living, often coinciding with labour activity that are deemed in terms of "the main matter of life" and "the leading activity". For adolescents, it is the choice of career, and for adults, it is the work proper (i.e. an essential condition for personal self-realization). The problem of "forced volunteering" for experts in vocational guidance also means that they often have to work voluntarily and unselfishly outside the official guidelines. To clarify the terms «volunteer» and «a person in desperate need of help» the study used the method of analyzing the documents, e.g. the Regulations on Social Volunteering, the generalization of psychological sources, the initial survey of university students as active supporters of the volunteer movement. On the essence of volunteering and the place of career guidance in selfless social work. Vocational guidance is not excluded from the general system of volunteerism, but has an insufficiently defined status and low popularity among participants in social volunteering. Also, the problem of «forced volunteering» of experts in career counseling, which often requires voluntary and unselfish performance of quality work outside the framework of official instructions, is also indicated. Simultaneously, positive aspects of such disinterested career initiatives are noted, in particular, less control by the official inspectors (or customers) and, accordingly, greater freedom of creativity than when someone else does the work.

**Keywords:** social volunteering, vocational guidance, «forced volunteering» of career advisers.

## Проблема исследования, уточнение понятий «волонтер» и «человек, особо нуждающийся в помощи»

Смысл социального волонтерства в добровольной помощи особо нуждающимся людям: больным, инвалидам, старикам, жертвам террористических актов и насилия, беженцам и пр. на бескорыстной основе (Джумагалиева, 2011; Кострикин, 2010; Олчман, Джордан, 1997; Потапова, 2007). В таком понимании волонтерами не являются врачи, психологи-консультанты, психотерапевты, пожарники, спасатели, военные, поскольку они получа-

ют зарплату за свою, несомненно, очень важную и непростую работу.

Однако сами понятия «волонтер» и «человек, остро нуждающийся в помощи» до конца не определены. Понятие «социальный волонтер» во многом пока еще противоречиво как на психологическом уровне, так и на уровне его нормативно-правового статуса. Например, может ли считаться волонтером человек, который реально помогает другим, оказывая первичную медицинскую помощь, но сам при этом не имеет соответствующей квалификации и компетенции для соответствующей работы? Или, другой пример – можно ли считать волонтером

человека, который до конца не осознает значимости оказываемой другим людям помощи, когда он участвует в волонтерских акциях скорее «за компанию» со своими одноклассниками или однокурсниками, реально помогая нуждающимся, но делая это не из добрых побуждений, а лишь для того, чтобы его не считали «черствым», «равнодушным», «ленивым», при этом в душе, быть может, и проклиная себя и своих друзей за такую («неприятную» ему самому) активность.

Наиболее сложный пример – является ли волонтером человек, осознающий абсурдность своих искренних благородных устремлений помогать конкретным людям на фоне недостаточного внимания государства по отношению к тысячам и миллионам таких же нуждающихся. Здесь можно вспомнить многочисленные призывы известных людей (далеко не бедных, судя по их популярности и статусу) – собрать «с миру по нитке» на операцию ребенку, «без чего он может просто умереть». И это происходит в обществе, где тысячи долларовых миллионеров и миллиардеров покупают себе бестолковые безделушки (яхты, дворцы, роскошные авто и т.п.) за десятки и даже сотни миллионов долларов. Нехитрые арифметические расчеты показывают, что за такие деньги можно было бы спасти тысячи детей, нуждающихся в сложных и дорогостоящих операциях...

Быть может, разновидностью нового социального волонтерства могла бы стать активность молодых людей, направленная на «воспитание» и «перевоспитание» миллионеров и миллиардеров, на пробуждение их совести и сострадания, а может, и на побуждение «государевых людей» к совершенствованию законодательства и развитию социальных гарантий в деле помощи нуждающимся людям? А еще лучше – на культивирование идеи сокращения числа таких нуждающихся через повышение уровня жизни разных категорий населения, в разных регионах страны...

Но для самих волонтеров важен и другой смысл – возможность проявлять и развивать свои самые добрые чувства, помогая другим людям, чтобы на этой основе повысить чувство собственного достоинства и ощутить себя состоявшейся личностью. Здесь уместно вспомнить

Понятие «социальный волонтер» во многом пока еще противоречиво как на психологическом уровне, так и на уровне его нормативно-правового статуса. Например, может ли считаться волонтером человек, который реально помогает другим, оказывая первичную медицинскую помощь, но сам при этом не имеет соответствующей квалификации и компетенции для соответствующей работы?



**Ольга Викторовна Алмазова** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: almaz.arg@gmail.com



**Николай Сергеевич Пряжников** – доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; профессор кафедры управления персоналом и психологии Финансового университета при Правительстве РФ; профессор кафедры психологии РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: nsp-22@mail.ru



**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

и рассуждения А.Г. Асмолова о «культуре достоинства», суть которой выражается в том, чтобы делать добрые дела «просто так», а не «потому что...», т.е. не ради какой-то «выгоды» для себя (последнее уже больше соотносится с «культурой полезности»). Чем чаще человек делает что-то «просто так», ориентируясь на саму идею бескорыстного добра, тем в большей степени он может считаться зрелой личностью (Асмолов, Нырова, 1993).

Не менее сложные вопросы возникают и с определением «людей, особо нуждающихся в помощи». Например, всегда ли человек, реально нуждающийся в помощи, захочет ее получать от кого-то. Нам известны случаи с пенсионерами, получающими в провинциальном городе нищенскую пенсию, но принципиально отказывающимися от любой материальной поддержки, будучи гордыми людьми. Есть немало людей (особенно, старшего поколения), которые искренне считают, что помогать им должны не волонтеры, а реально действующая система государственного медицинского и социального обеспечения, что выплачиваться им должны достойные пенсии (как в «цивилизованных странах») и т.д. Их главные аргументы заключаются в том, что, во-первых, они бескорыстно отдали лучшие свои годы родной стране (работая в народном хозяйстве или сражаясь за Родину) и, во-вторых, Россия является достаточно богатой страной и может себе позволить не экономить на пенсионерах и инвалидах, тем более, что в стране довольно много долларовых миллионеров и миллиардеров. На этом фоне любые «пожертвования» могут восприниматься частью реально нуждающихся людей как «унизительные подачки».

Если нуждающийся человек и принимает волонтерскую помощь, он может во внутреннем плане сильно переживать свое «падение», свою зависимость от различных «благодетелей». Некоторые гордые люди, реально нуждающиеся в поддержке, воспринимают такую ситуацию, как своеобразное «предательство» общества, если вместо гарантированной поддержки (государственной, а не волонтерской) они зависят от благосклонности благотворительных фондов и организаций или от счастливого стечения обстоятельств, когда именно в их районе (горо-

де или регионе) кто-то о них вспомнит. Правда, даже гордые люди, остро нуждающиеся в помощи, все же с благодарностью принимают простое человеческое участие, заботу и внимание по отношению к себе. Быть может, именно в этом и состоит настоящая волонтерская поддержка?

Итак, мы можем уточнить задачу исследования. Нам надо ответить на следующие вопросы:

- 1) Кого можно считать «социальным волонтером» и каковы его сущностные характеристики?
- 2) Какого человека можно считать именно «особо нуждающимся в волонтерской помощи»?
- 3) Что является наиболее существенным психологическим условием, позволяющим преодолевать самые сложные жизненные ситуации для большинства людей?

Сложность данных вопросов не позволяет решить их сразу, используя, например, какую-то «апробированную» методику. Важно еще уточнить сам предмет нашего исследования – термины «волонтер» и «человек, остро нуждающийся в помощи». Для этого наиболее подходящими мы сочли анализ документов «Положения о социальном волонтерстве», соответствующих исследований, опроса студентов (наиболее активных участников волонтерских акций) и их представлений о сущности волонтерства.

### **Профессиональное и личностное самоопределение как условие гармонии человека с миром и самим собой**

Сложные жизненные ситуации часто бывают связаны с конфликтами, фрустрациями, страхами, стрессами (дистрессами) (Василюк, 1984; Селье, 1992), «эмоциональным выгоранием» (Пряжников, Ожогова, 2014), «биографическими кризисами» (Ахмеров, 1994), состояниями «отчаяния» и «утратой жизненных смыслов» (В. Франкл), «утратой идентичности» (Эрикссон, 2000), с иррациональными влечениями и различными зависимостями (алкогольной, наркотической, компьютерной) и др.

Интересны рассуждения Г. Селье, который в качестве «главного способа профилактики и преодоления дистресса» предлагает выбрать себе любимую профессию и «быть с ней на дружеской ноге», чтобы она позволяла человеку реализовать себя на общее благо, и тогда все остальные невзгоды отойдут на второй план (Селье, 1992, С. 90–92). Похожие рекомендации дает и Э. Фромм, призывая преодолевать «отчужденный характер» с помощью главного дела жизни – любимой и социально ценной профессии (Фромм, 1990). В. Франкл, рассуждая о целостности человеческой жизни, связывает ее с обретением особого смысла, когда прошлое, настоящее и будущее взаимодополняют друг друга, и когда прежние ошибки человек готов переосмыслить и обрести, таким образом, новый опыт (Франкл, 1990), а это уже близко к идее планирования своей жизни и карьеры. Дж. Роулз выделяет в качестве «первичной ценности» чувство собственного достоинства.

Интересны также рассуждения Р.А. Ахмерова о преодолении сложных жизненных ситуаций – «биографических кризисов». Он считает, что важнейшими условиями преодоления таких кризисов является следующее:

- 1) деятельность, позволяющая человеку полноценно реализовать свой потенциал в любимой работе;
- 2) трудовая деятельность, препятствующая опустошенности, связанной с безтолковой и социально сомнительной работой;
- 3) планирование жизни и карьеры таким образом, чтобы эти планы всегда были оптимистичными и реализуемыми (Ахмеров, 1994).

Похожие идеи, связанные с важной ролью профессионального труда в преодолении сложных жизненных ситуаций можно найти у многих других авторов (Зеер, 2006; Климов, 1998; Пряжников, 2016; Сыманюк, 2005 и др.). Понятно, что и эту идею социальной реабилитации трудом нельзя доводить до абсурда. Надо помнить о том, что по-настоящему развивает и облагораживает не любой труд (рутинный, изнурительный), а именно труд творческий и разнообразный, способствующий развитию «гармонично развитого индивида» (по К. Марксу).



Таким образом, можно отметить, что большинство авторов, так или иначе, связывают преодоление сложных жизненных ситуаций с выбором привлекательной (в идеале – любимой) профессии и планированием оптимистичных жизненных и профессиональных перспектив. Это касается не только подростков, для которых профессиональное самоопределение – новообразование «ведущей деятельности», но и взрослых, для которых «ведущей деятельностью» уже является профессиональный труд (как «главное дело жизни»). К этому можно добавить и то, что для многих пожилых людей «ведущей деятельностью» является осмысление прожитого и «свершенного» (или «не свершенного») в плане самореализации (или в «недосамореализации») через «ведущую деятельность».

Это означает, что главной причиной отчаяния многих людей, остро нуждающихся в волонтерской поддержке (на разных этапах жизни), является утрата жизненного и карьерного оптимизма,

как при планировании жизни, так и при ее осмыслении. Основным («генеральным») направлением помощи таким людям должна стать именно профориентация или ее элементы, совмещенные с другими видами социально-медико-психологической помощи.

### Социальное волонтерство и «границы» его использования в представлениях студентов

Мы проанализировали более двадцати «Положений о социальном волонтерстве» (касающихся отдельных регионов, конкретных центров и образовательных учреждений) и лишь в пяти из них нашли упоминание о профориентации. Только в одном положении мы обнаружили термин «профориентационное волонтерство» (Андреев, 2014).

Нередко вопросы трудоустройства молодежи рассматриваются в рамках «корпоративного волонтерства» (Крейнин, Власова, Белановский, 2016).

Не нашли мы упоминаний о профориентации и в Федеральном законе от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», на который часто ссылаются те, кто рассуждает о волонтерском движении. Примечательно, что на Всероссийской конференции по социальному волонтерству, проведенной в Тюмени в феврале 2016 года, из 66 докладов только в одном выступлении прозвучала тема профориентации (Журавлев, 2016), хотя иногда звучали близкие темы о «социальной адаптации», о «работе с мигрантами» и пр. (Программа Всероссийской конференции ..., 2016). Все это позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, профориентацию не исключают из общей системы волонтерского движения, но с другой стороны, ее статус недостаточно определен, имеет место ее невысокая популярность в представлениях организаторов и участников волонтерского движения.

Не утихают споры по поводу общего понимания и статуса социального во-

Табл. 1. Обобщенные результаты опроса студентов, отражающие их представления о социальном волонтерстве

Вопрос 1	Да	Нет
Есть ли у Вас опыт участия в социальном волонтерстве?	46,8 %	53,2 %
Среднее и стандартное отклонение готовности заниматься волонтерской деятельностью у респондентов с опытом и без опыта (в процентах)	Me=66,2 SD=20,4	Me=50,5 SD=22,7
В целом, готовность заниматься волонтерской деятельностью респондентов колебалась от 0 до 100% (Me=57,78; SD=22,89).		
Вопрос 2	Да	Нет
Возможно ли «частичное волонтерство» у профессионалов?	76,1 %	23,9 %
Среднее и стандартное отклонение того, насколько можно считать профессионалов волонтерами (в процентах)	Me=71,5 SD=22,4	Me=16,6 SD=18,5
Между этими двумя группами респондентов (с разными ответами на вопрос) есть значимые различия в оценке того, насколько профессионалов можно считать волонтерами (U=98,0; p=0,000, критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок), что является ожидаемым результатом.		
Вопрос 3	Да	Нет
Нужно ли социальное волонтерство в стране с развитыми социальными программами?	84,7 %	15,3 %
Среднее и стандартное отклонение уверенности в ответе (по 10-балльной шкале)	Me=8,1 SD=1,9	Me=6,4 SD=2,3
Сами оценки уверенности в ответе значимо различаются у респондентов, дающих разные ответы на этот вопрос (U=452,0; p=0,004, критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок). Таким образом, уверенность в ответе на этот вопрос значимо ниже у тех респондентов, которые считают, что социальное волонтерство не нужно в стране с хорошо развитыми социальными программами.		
Вопрос 4	Да	Нет
Как Вы считаете, социальное волонтерство возможно вне специальной организации (как инициатива самих людей) или волонтерами обязательно кто-то должен управлять?	74,9 %	25,1 %
Среднее и стандартное отклонение уверенности в своих ответах (по 10-балльной шкале)	Me=8,7 SD=1,6	Me=7,8 SD=2,4
По критерию Манна-Уитни для двух независимых выборок нет значимых различий в оценке уверенности в ответе на этот вопрос между теми, кто думает, что волонтерство возможно вне организации и теми, кто считает, что – нет (U=923,0; p=0,106).		
Вопрос 5	Да	Нет
Нужна ли волонтеру специальная профессиональная подготовка?	61,1 %	38,9 %
Среднее и стандартное отклонение уверенности в своих ответах (по 10-балльной шкале)	Me=7,4 SD=2,1	Me=7,8 SD=1,7
Между этими двумя группами респондентов (с разными ответами на вопрос) также нет значимых различий в оценке уверенности в выборе варианта (U=998,5; p=0,450, критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок).		

лонтерства, причем эти вопросы являются не однозначными не только в России, но и в других государствах (Борисова, 2011; Кострикин, 2009; Олчман, Джордан, 2014; Трохина, 2012; Шекова, 2002). Например, на уже упомянутой Всероссийской конференции в Тюмени, Павел Астахов (бывший тогда Уполномоченным при Президенте РФ по правам ребенка) в своем выступлении «О роли и задачах волонтерского движения и реализации государственной политики в интересах детей» отметил, что правовой статус волонтера до конца еще не определен (Программа Всероссийской конференции ..., 2016). Иногда вообще высказывается сомнение в том, нужен ли специальный закон о волонтерском движении, не будет ли он «забюрократизированным» и не извратит ли он саму идею добровольности и бескорыстности (Романовская, 2013).

В связи с этим, важно выяснить представления о социальном волонтерстве самих студентов, которые (иногда вместе со старшеклассниками) являются

юосновными субъектами волонтерского движения.

С помощью специальной анкеты мы опросили 111 человек, из них 22 мужчины и 89 женщин. Часть респондентов (18 человек) – студенты старших курсов факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, остальные – слушатели факультета педагогического образования (ФПО) МГУ. Все они обучались по разным специализациям, имели разное базовое образование и возраст. По многим вопросам мы просили наших респондентов также оценить свою уверенность в ответах. Различия в ответах студентов оценивались с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. В целом, были получены следующие результаты (см. таблицу 1), отражающие общее представление студентов о социальном волонтерстве.

Отвечая на вопрос, «чем принципиально отличается социальное волонтерство от общественной работы? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе», студен-

ты давали преимущественно следующие ответы:

- 1) волонтерство – это работа по желанию (34,2%);
- 2) отличается направленностью работы (31,6%);
- 3) волонтерство не предполагает оплаты (12,6% выборки);
- 4) нет отличий (12,6%);
- 5) мотивы и цели разные (9,0%).

Данные ответы показывают, что многие респонденты не видят принципиальной разницы между волонтерством и общественной работой. Заметим, что общественная работа кем-то организуется, а, следовательно, должна быть как-то организована и волонтерская деятельность. Здесь мы наблюдаем некоторое противоречие в ответах. Например, подавляющее большинство респондентов ответили, что волонтерство не нуждается в какой-либо организации (см. табл. 1, вопрос 4), а на вопрос о том, нужна ли волонтерам специальная подготовка (подразумевается, что кто-то должен специально ее организовать и сертифици-

**Table 1.** Generalized results of student survey reflecting their views on social volunteering

Question 1	Yes	No
Do you have experience in social volunteering?	46.8 %	53.2 %
The average and standard deviation of readiness to be engaged in volunteer activity in respondents with experience and without experience (percent)	Me=66.2 SD=20.4	Me=50.5 SD=22.7
In general, the willingness to be engaged in volunteer activities ranged in respondents from 0 to 100% (Me=57,78; SD=22,89).		
Question 2	Yes	No
Is "partial volunteering" possible for professionals?	76.1 %	23.9 %
The average and standard deviation of how much professionals can be considered volunteers (percent)	Me=71.5 SD=22.4	Me=16.6 SD=18.5
Between these two groups of respondents (with different answers to the question), there are significant differences in assessing how much professionals can be considered volunteers ( $U = 98.0$ , $p = 0.000$ , Mann-Whitney criterion for two independent samples), which is the expected result.		
Question 3	Yes	No
Do you need social volunteering in a country with developed social programs?	84.7 %	15.3 %
The average and standard deviation of confidence in the response (10-point scale)	Me=8.1 SD=1.9	Me=6.4 SD=2.3
The self-confidence assessments differ significantly among respondents who give different answers to this question ( $U = 452.0$ , $p = 0.004$ , the Mann-Whitney test for two independent samples). Thus, the confidence in answering this question is significantly lower among those respondents who believe that social volunteering is not needed in a country with well-developed social programs.		
Question 4	Yes	No
Do you think that it is possible that social volunteering is outside the special organization (by the decision of people themselves) or should the volunteers have managers?	74.9 %	25.1 %
The average and standard deviation of confidence in the response (10-point scale)	Me=8.7 SD=1.6	Me=7.8 SD=2.4
According to the Mann-Whitney criterion for two independent samples, there are no significant differences in the assessment of confidence in answering this question between those who think that volunteering is possible outside the organization and those who do not ( $U = 923.0$ ; $p = 0.106$ ).		
Question 5	Yes	No
Do volunteers need special training?	61.1 %	38.9 %
The average and standard deviation of confidence in the response (10-point scale)	Me=7.4 SD=2.1	Me=7.8 SD=1.7
Between these two groups of respondents (with different answers to the question) there are also no significant differences in the assessment of confidence in the choice of option ( $U = 998.5$ , $p = 0.450$ , Mann-Whitney test for two independent samples).		

ровать) большинство ответило «да» (см. табл. 1, вопрос 5).

Но нас, прежде всего, интересовали представления студентов о месте профориентации в социальном волонтерстве. Среди прочих, нашим респондентам был задан вопрос: «Назовите направления работы, где могут помочь только волонтеры (где второстепенным является даже финансирование). Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе». В качестве основных направлений работы, где могут помочь только волонтеры, участники нашего исследования указывали такие варианты<sup>1</sup>:

1. эмоциональная поддержка и помощь пожилым людям (39,6% выборки);
2. эмоциональная поддержка и помощь больным людям (больницы, хосписы и т.п.) (30,9%);
3. работа в детских домах (13,5%);
4. помощь людям, попавшим в беду (11,7%);

5. нигде (10,8%);
6. помощь бедным (7,2%);
7. работа на крупных мероприятиях (7,2%);
8. работа в приютах для животных (5,4%);
9. там, где нет финансирования (4,5%);
10. работа с «зависимыми» людьми (алкоголь, наркотики, игры и пр.) (2,7%);
11. сохранение памяти (1,8%);
12. везде (2,7%).

При этом средняя уверенность в ответах была 6,7 (стандартное отклонение – 2,6).

Заметим, что специально никто из наших респондентов не выделил профориентацию как отдельное направление работы волонтеров, что в целом соответствует отношению к профориентации, выявленному нами в ходе анализа работ по психологии и «Положений о социальном волонтерстве» на уровне отдельных регионов, образовательных учреждений и центров (см. выше).

Но далее студентам были заданы «наводящие» вопросы о месте профориентации в системе социального волонтерства, и мы получили следующие ответы (см. табл. 2 и 3, рис. 1).

Чтобы определить, имеют ли респонденты представление о профориентационной работе, мы задали им вопрос: «Проводилась ли с Вами лично профориентационная работа (в школе, в вузе)? Оцените по 10-балльной шкале уровень развития профориентации в стране». Ответы представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, профориентация в каком-либо виде проводилась с 53,2% респондентами нашей выборки. Значимо различаются оценки уровня развития профориентации респондентами из двух групп: в первую вошли те, с которыми она проводилась, а во вторую те, у кого не было профориентации ни в каком виде ( $U=1107,5$ ;  $p=0,023$ , критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок).

На рисунке 1 представлена диаграмма разброса оценок по этому вопросу для указанных групп респондентов. Видно, что респонденты из второй группы оценивают уровень развития профориентации в нашей стране значимо ниже, чем из первой.

Как показывают результаты (см. табл. 2), примерно с половиной респондентов какая-то профориентационная работа проводилась, но даже эти респонденты указывают на очень невысокий уровень уверенности в своих ответах (см. рис. 1). Это свидетельствует о больших проблемах с практической профориентацией в нашей стране, а также о том, что многие респонденты не имеют представления о том, что такое настоящая, эффективная профориентация.

Также студентам был задан и другой вопрос: «Могут ли волонтеры оказывать профориентационную помощь (и какую именно)? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе». Результаты представлены в таблице 3.

Между двумя группами респондентов (с разными ответами на данный вопрос) нет значимых различий в оценке уве-

Табл. 2. Распределение ответов респондентов о профориентационной работе в их школах

Вопрос	Да	Нет
Проводилась ли с Вами профориентационная работа?	53,2 %	46,8 %
Среднее и стандартное отклонение оценки развитости профориентации в России (по 10-балльной шкале)	Me=3,6 SD=1,6	Me=2,9 SD=1,9

Table 2. Distribution of respondents' answers about career-guidance work in schools they attend

Question	Yes	No
Was there any career guidance work with you?	53.2 %	46.8 %
The average and standard deviation of career guidelines in the response (10-point scale)	Me=3.6 SD=1.6	Me=2.9 SD=1.9

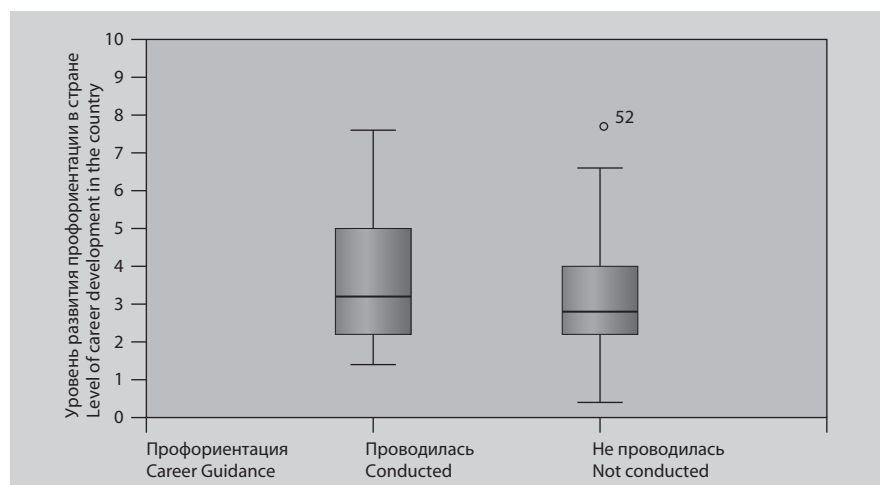


Рисунок 1. Диаграмма разброса оценок уровня развития профориентации в России у разных групп респондентов: с кем проводилась профориентация и с кем не проводилась.

Figure 1. The scale of career development assessments in Russia among different groups of respondents: with whom career counseling was conducted and with whom it was not conducted.

<sup>1</sup> Общее число более 100%, так как часть респондентов называли более, чем одну область.

ренности в выборе варианта ( $U=980,0$ ;  $p=0,668$ , критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок).

Учитывая результаты ответов на предыдущий вопрос – об основных направлениях работы социальных волонтеров (см. выше) мы можем сказать, что большинство респондентов плохо представляют себе, что такое настоящая профориентационная работа. Поэтому, когда большинство респондентов (77,3%) считают, что волонтеры должны заниматься профориентацией, то возникает сомнение в том, представляют ли они в полной мере, что это такое, и какая для этого нужна подготовка самих волонтеров? С одной стороны, мы приветствуем стремление волонтеров поддерживать развитие профориентации, пусть и на добровольном («волонтерском») уровне. Но с другой стороны, ответы наших респондентов отражают несколько наивное представление о реальной сложности профориентационной работы.

### Проблема профориентационной подготовки волонтеров и «вынужденное волонтерство» профессионалов-психологов

Есть нечто общее, «роднящее» социальное волонтерство и современную российскую профориентацию – это неопределенность правового статуса и отсутствие внимания со стороны властей на фоне высокой общественной значимости и усиливающейся потребности со стороны общества в такой работе. Эта ситуация нередко порождает дилетантизм при организации внешне эффективных мероприятий в рамках различных «проектов». Поэтому необходимо повышение качества подготовки специалистов в области профориентации (психологов, специалистов в сфере профессионального и личностного самоопределения).

Современная профориентация предполагает не только тестирование и оценку профпригодности, но и постепенную подготовку личности к самоопределению, а, главное, – развитие готовности к нравственному и гражданскому самоопределению, когда сама профессиональная деятельность рассматривается как важнейшее условие самореализации (в «главном деле

**Табл. 3.** Распределение ответов респондентов о принципиальной возможности для волонтеров заниматься профориентационной работой

Вопрос	Да	Нет
Могут ли волонтеры оказывать профориентационную помощь?	77,3 %	22,7 %
Среднее и стандартное отклонение уверенности в своих ответах (по 10-балльной шкале)	Me=7,7 SD=2,1	Me=7,9 SD=2,1

**Table 3.** Distribution of respondents' answers about the possibility for volunteers to be engaged in career guidance work

Question	Yes	No
Can volunteers provide career guidance?	77.3 %	22.7 %
The average and standard deviation of confidence in the response (10-point scale)	Me=7.7 SD=2.1	Me=7.9 SD=2.1

жизни»), при обязательном сочетании личных и общественных интересов (Климов, 1996; Пряжников, 2016).

Важно при этом разобраться, какие специалисты по профориентации востребованы. Для представителей современной «правлящей элиты» профориентация фактически является одной из форм пропаганды «рыночных отношений» (идея быстрого обогащения через «проектную деятельность») и соответствующей пропаганды «востребованных на рынке» профессий. Эти формы часто реализуются через эффективные и хорошо финансируемые мероприятия (форумы, конференции, круглые столы и т.п.). Появился даже термин «мероприятийный подход» в профориентации. Ярким примером этого является популярная во всем мире программа WorldSkills International, предполагающая возможность для школьников попробовать себя в наиболее престижных и «востребованных» профессиях.

Как отмечают, В.И. Блинов и И.С. Сергеев, с момента вхождения Российской Федерации в Международное движение WorldSkills International (2012 г.) в регионах России осуществляется активное продвижение конкурса профессионального мастерства WorldSkills («Молодые профессионалы»). Конкурсы WorldSkills позиционируются как наиболее современное, эффективное и едва ли не исчерпывающее средство профориентации. Но при этом, к сожалению, часто человек рассматривается не как растущая и развивающаяся личность, определяющая в ходе профессионального выбора свою судьбу, а всего лишь как будущий работник, выступающий сво-

его рода приложением к современным технологиям и средствам производства. Профориентация указывает ему, что нужно выбрать, «приложением» к чему именно ему предстоит стать. Так выглядит схема профессиональной ориентации, построенной на основе конкурсов WorldSkills Russia, в том случае, если она не дополнена другими необходимыми элементами профориентационной системы (Блинов, Сергеев, 2016).

В этом контексте волонтеры часто сами могут выступать «приложением» к разного рода эффективным профориентационным мероприятиям, не до конца понимая сущности и сложности настоящей профориентации. Последняя предполагает постепенное формирование молодого человека как полноценного субъекта профессионального и личностного самоопределения. Только в таком случае можно решать проблемы полноценной самореализации личности (а не только «зарабатывания денег» в «престижных» на данный момент сферах, которые нравятся высшему руководству), а также, выходить на сложнейшие проблемы обретения особых смыслов, которые могут помочь человеку в случае многочисленных сомнений, кризисов и отчаяния. Мероприятия, а-ля WorldSkills International могут служить только дополнением к такой настоящей профориентации, но не его заменой.

В итоге мы видим, что сложность и важность профориентации требуют более серьезной подготовки к ней волонтеров, но пока такую (качественную) подготовку обеспечить не удастся. Возникает проблемный вопрос: быть может, лучше



согласиться с тем, что волонтеры должны работать лишь как «исполнители» в проектах типа WorldSkills International?

### Проблема «вынужденного волонтерства» среди профессионалов, занимающихся профориентацией

К сожалению, и специалисты-профессионалы (практики, преподаватели, ученые, методологи и др.) не всегда находят себе применение в сложившейся «профориентационной конъюнктуре». Практикам обычно не дают возможность проводить более сложные профконсультации, игры, дискуссии и т.п. часто по причине недостатка времени. Но этого времени хватает на тестирование, информирование и другие яркие мероприятия (для отчетности). Преподаватели нередко вынуждены ориентировать студентов на сложившуюся практику. А ученые и методологи, в лучшем случае, обсуждают реальные проблемы профориентации и кадровой политики в стране лишь в своем кругу, а обычно пишут скучные отчеты в рамках грантов и проектов, за получение которых нередко идет настоящая «конкурсная» борьба («финансирование достается самым лучшим!»).

В такой ситуации часть профконсультантов, преподавателей и профориентологов (ученых, методологов), помимо своей обязательной работы (а, точнее, сверх), уже по своей инициативе занимаются настоящей профориентационной практикой или настоящими (ориентированными на реальные проблемы) теоретическими разработками. Здесь возникает особая проблема – нахождение времени на настоящую профориентацию у школьников и их родителей. Это даже побудило ряд исследователей ввести понятие «досуговая профориентация», в рамках которой можно себе позволить не в ущерб обязательной (и часто «заформализованной») профориентации, выходить на более важные вопросы про-

фессионального и личностного самоопределения (Пряжников, Сергеев, 2015).

Сложная проблема возникает и у специалистов, занимающихся профориентацией. Они, с одной стороны, обязаны выполнять одобряемую начальством профориентационную работу, которая, к сожалению, пока еще остается на примитивном уровне, а, с другой стороны, чтобы не деградировать как специалисты, должны находить время и для настоящей профориентации. Это уже побуждает говорить о творческой самореализации профконсультантов, преподавателей и ученых-профориентологов в рамках досугового самоопределения школьников (Пряжников, Сергеев, 2015а).

Такое «досуговое» творчество имеет некоторые недостатки. В частности, специалистам приходится работать без соответствующего финансирования, коллеги и руководство могут обвинить их в дилетантизме (данные разработки «не одобрены» свыше) и пр. Имеется также риск, что сами практики и исследователи окажутся неадекватными (без конструктивной критики и самокритики). Но есть и позитивные моменты: свобода творчества, независимость от финансирования (нет денег, зато нет и забюрократизированного контроля), возможность постоянно дорабатывать свои методики и программы (не ориентируясь на ограниченные сроки сдачи отчетов) и др.

Однако здесь следует обозначить важные условия продуктивности такого свободного («досугового») творчества:

- 1) реальная обратная связь с практиками и коллегами (например, практики апробируют наработки исследователя и своевременно указывают ему на удачные и сомнительные моменты, стимулируют разработчика совершенствовать свои наработки);
- 2) благожелательная творческая атмосфера в группе творческих единомышленников (когда после неизбежных ошибок не возникает желания вообще отказаться от творчества, а наоборот, на основе моральной и интеллектуальной поддержки единомышленни-

ков находить в себе силы для последующего творчества);

- 3) волевые качества творческого профконсультанта, преподавателя или ученого, готового к творчеству даже при отсутствии коллег-единомышленников;
- 4) чувствительность, адекватности и внутренние моральные запреты на «чрезмерное экспериментирование» с самоопределяющимися школьниками, что предполагает хорошую этическую подготовку специалиста (Пряжников, 2004).

Например, многие методики и пособия, которые не раз переиздавались (Пряжников, 1996, 2002, 2012, 2016), мы разрабатывали фактически добровольно и, как правило, получали за них небольшие гонорары в редакциях. Но при этом мы имели реальную «обратную связь» и от профконсультантов-практиков (из многих центров страны), и от коллег-преподавателей, читающих профориентационные курсы в разных вузах, и от коллег-ученых, включая обсуждение работ на различных конференциях (международных, всероссийских и региональных).

Итак, мы имеем парадоксальную картину, когда «волонтерами», работающими добровольно (на основе внутренней потребности), квалифицированно и бескорыстно (за сверхурочную работу им обычно не платят) вполне могут быть профессиональные педагоги и психологи. За свою официальную зарплату они выполняют определенную работу, но у них она вызывает чувство «недоработанности». Мы предполагаем, что таких специалистов, готовых к сверхнормативному и бескорыстному труду много не только в педагогике и психологии. Это позволяет, даже в условиях не всегда качественного менеджмента на всех уровнях, оптимистично смотреть на развитие отечественного образования, науки и, в частности, на развитие профориентации на основе такого необычного, и в чем-то даже «вынужденного волонтерства» специалистов.

#### Литература:

Андреев А.В. Положение о профориентационном волонтерстве в ГАОУ СПО СО «Уральский политехнический колледж – УПК» (о волонтерах-профориентаторах). Рассмотрено и утверждено на заседании Студенческого совета ГАОУ СПО СО «УПК» (протокол № 16 от 08.12.2014). –

Электронный ресурс. – Режим доступа : <https://infourok.ru/polozhenie-o-proforientacionnom-volontyorstve-v-volonterahproforientatorah-1037325.html> (дата обращения: 20.07.2016).

Асмолов А.Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. – Новгород: АО «Новгород», 1993.

Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности : автореферат дис. ... кандидата психологических наук ; [Институт психологии РАН] – Москва, 1994.

Блинов В.И., Сергеев И.С. Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски // Теория и практика воспитания: педагогика и психология : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского, 7–8 июня 2016 г. – Москва : Изд-во МПСУ, 2016. – С. 249–252.

Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 1 (103). – С. 131–136.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – Москва : Изд-во МГУ, 1984.

Джумагалиева Г.Р. Внедрение волонтерской практики в процесс подготовки бакалавров социальной работы // Многоуровневая подготовка в вузе: современные проблемы, инновационные технологии обучения : материалы III научно-методической конференции, 29–30 марта 2011 г. / науч. ред. Стефанова Г.П. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2011.

Журавлев Р. Профессор Пряжников на тюменской конференции волонтеров. Как получилось, что в стране с богатейшими ресурсами, нет денег на лечение детей? – Электронный ресурс. – Режим доступа : <https://park72.ru/socium/85463> – (дата обращения: 24.05.2016).

Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – Москва : Академия, 2006.

Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. – Москва : Изд-во МГУ, 1983.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. – Москва : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.

Кострикин А. В. Социальная активность и самоорганизация молодежи как фактор социальной адаптации // Адаптационные возможности молодежи в современном российском обществе : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 17 ноября 2009 г. / науч. ред. Ю.В. Манько. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2009. – С. 344–346.

Кострикин А. В. Технологии повышения социальной активности молодежи и деятельность молодежных общественных объединений // Технологии реализации молодежной политики и работы с молодежью в современном мире : двуязычный сборник тезисов международной конференции. – Москва : МГТУ им. М.А. Шолохова, 2010. – С. 183–187.

Крейнин О., Власова Н., Белановский Ю. Эксперты о корпоративном волонтерстве. Мнение специалиста в сфере HR. [Электронный ресурс] // Филантроп : электронный журнал о благотворительности : [сайт]. URL: <http://philanthropy.ru/opinion/2016/04/11/36554/#.V5BjfdHWjIU> (дата обращения: 21.07.2016).

О программе JuniorSkills. [Электронный ресурс] // WorldSkills Russia. Молодые профессионалы : [сайт]. URL: <http://worldskills.ru/juniorskills/> (дата обращения: 15.05.2016).

Олчман М., Джордан П. Основные понятия добровольчества // М. Олчман, П. Джордан Добровольцы – ценный источник. – Университет Джона Хопкинса, 1997. – Электронный ресурс. – Режим доступа : [http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=82&id=639809](http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=82&id=639809) (дата обращения: 21.09.2014).

Потапова Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности : сб. науч. трудов // Вестник МГОУ. – 2007. – № 3. – С. 95–140.

Программа Всероссийской конференции «Социальное волонтерство в России: перспективы развития, опыт регионов», 8–9 февраля 2016 г. – Тюмень : Правительство Тюменской области, 2016.

Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 2002.

Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996.

Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – Москва : Академия, 2012.

Пряжников Н.С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами. – Москва : Академия, 2014.

Пряжников Н.С. Профориентология. – Москва : Юрайт, 2016.

Пряжников Н.С. Этические проблемы психологии. – Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004.

Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14 – Психология. – 2014. – № 4. – С. 33–43.

Пряжников Н.С., Сергеев И.С. Возможности творческой самореализации педагогов и профконсультантов в досуговом самоопределении школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015а. – № 5 : [сайт]. URL: <http://www.science-education.ru/128-21674> (дата обращения: 16.09.2015).

Пряжников Н.С., Сергеев И.С. Досуговое самоопределение в системе профориентационной работы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015б. – № 4 : [сайт]. URL: <http://www.science-education.ru/127-20959> (дата обращения: 30.07.2015).

Романовская Д.И. Закон о волонтерстве не остановит волонтерства. [Электронный ресурс] // Милосердие: православный портал о благотворительности : [сайт]. URL: <http://www.miloserdie.ru/article/zakon-o-volonterstve-ne-ostanovit-volonterstva> (дата обращения: 21.07.2016).

Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига : Виеда, 1992.

Социальная активность [Электронный ресурс] // Psyera: гуманитарно-правовой портал : [сайт]. URL: <http://psyera.ru/socialnaya-aktivnost-649.htm/> (дата обращения: 07.11.2014).

Социальная активность молодежи : аналитический обзор результатов проведенных социологических исследований. – [Электронный ресурс] –

Режим доступа : <http://www.zircon.ru/upload/iblock/3a3/081117.pdf> (дата обращения: 07.11.2014).

Сыманиук Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. – Москва : Изд-во МПСИ, 2005.

Трохина А.В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование : автореферат дис. ... кандидата экономических наук ; [Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 2012.

Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/104232> (дата обращения: 24.09.2014).

Франкл В. Человек в поисках смысла. – Москва : Прогресс, 1990.

Фромм Э. Иметь или быть? – Москва : Прогресс, 1990.

Шекова Е. Л. Труд добровольцев в сфере культуры США и России // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 97– 99.

Эриксон Э. Детство и общество. – Санкт-Петербург : Летний сад, 2000.

Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – Москва : Наука, 1978.

## References:

- Asmolv, A.G., & Nyrova, M.S. (1993) Unconventional education in a changing world: a cultural historical perspective. Novgorod, AO Novgorod.
- Akhmerov, R.A. (1994) Biographical crises of the person. Ph.D in Psychology, thesis. [Institute of Psychology RAS]. Moscow.
- Blinov, V.I., & Sergeev, I.S. (2016) WorldSkills Russia Movement as a tool for career guidance: benefits and risks. [Teoriya i praktika vospitaniya: pedagogika i psikhologiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchyonnoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya L. S. Vyotskogo, 7-8 iyunya 2016g.]. 249-252.
- Borisova, T.S. (2011) Activity and initiative as a means of developing social responsibility in young people. [Vestnik TGPU]. Issue 1 (103). 131-136.
- Dzhumagalieva, G.R. (2011) Introduction of volunteer practice in the process of preparation of bachelors of social work. [Mnogourovnevaya podgotovka v vuze: sovremennyye problemy, innovatsionnyye tekhnologii obucheniya: materialy III nauchno-metodicheskoy konferentsii, 29-30 marta 2011g.] (Ed.) Stefanova G.P. Astrakhan, Izdatel'skiy dom «Astrakhanskiy universitet».
- Erickson, E. (2000) Childhood and Society. SPb., ITD «Letniy sad».
- Frankl, V. (1990) Man in the search for meaning. Moscow, Progress.
- Fromm, E. (1990) To have or to be? Moscow, Progress.
- Klimov, E.A. (1996) Psychology of career guidelines. Rostov-on-Don, Izdatel'stvo «Feniks».
- Klimov, E.A. (1998) Introduction to the psychology of labor. Moscow, Kultura i Sport, YUNITI.
- Kostrikin, A.V. (2009) Social activity and self-organization of youth as a factor of social adaptation. [Adaptatsionnyye vozmozhnosti molodezhi v sovremennom rossiyskom obshchestve: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 17 noyabrya 2009g.]. [Ed. Man'ko Yu. V]. SPb., SPGUTD, 344-346.
- Kostrikin, A.V. (2010) Technologies for increasing the social activity of youth and the activities of youth public associations. [Tekhnologii realizatsii molodezhnoy politiki i raboty s molodezh'yu v sovremennom mire: dvuyazychnyy sbornik tezisev mezhdunarodnoy konferentsii]. Moscow, MGGU im. M. A. Sholokhova, 183-187.
- Kreynin, O., Vlasova, N., & Belanovsky, Yu. (2016) Experts on corporate volunteering. The opinion of a specialist in the field of HR. Retrieved from: <http://philanthropy.ru/opinion/2016/04/11/36554/#.V5BjfdHWjIU> (reference date: July 21, 2016).
- Olchman, M., & Jordan, P. (1997) Volunteers are a valuable source. Johns Hopkins University. Retrieved from: [http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=82&id=639809](http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=82&id=639809) (reference date: September 21, 2016).
- Potapova, N.A. (2007) Volunteering as a phenomenon of self-realization of a person: Collected papers. [Vestnik MGOU]. Moscow, Izdatel'stvo MGOU, 3, 95-140.
- Pryazhnikov, N.S. (1996) Professional and personal self-determination. Moscow, Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Pryazhnikov, N.S. (2002) Methods of activation of professional and personal self-determination. Moscow, Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Pryazhnikov, N.S. (2004) Ethical issues of psychology. Moscow, Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Pryazhnikov, N.S. (2012) Professional self-determination: theory and practice. Moscow, Izdatel'skiy Tsentr «Akademiya».
- Pryazhnikov, N.S. (2014) Vocational guidance in the system of human resources management. Moscow, Izdatel'skiy Tsentr «Akademiya».
- Pryazhnikov, N.S. (2016) Career orientation. Moscow, Izdatel'stvo «Yurayt».
- Pryazhnikov, N.S., & Ozhogova, E.G. (2014 b) Emotional burnout and personal deformations in psychological and pedagogical activity. [Vestnik Moskovskogo Universiteta]. Series 14: Psychology. 4, 33-43.
- Pryazhnikov, N.S., & Sergeev, I.S. (2015) Leisure self-determination in the system of vocational guidance work. [Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya]. 4. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/127-20959> (reference date: July 30, 2016).
- Pryazhnikov, N.S., & Sergeev, I.S. (2015a) Possibilities of creative self-realization of teachers and professional advisers in leisure self-determination of schoolchildren [Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya]. 5. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/128-21674> (reference date: September 16, 2016).
- Romanovskaya, D.I. The Voluntary Act will not stop volunteering. Retrieved from: <https://www.miloserdie.ru/article/zakon-o-volonterstve-ne-ostanovit-volonterstva> (reference date: July 21, 2016).

Sele, G. (1992) Stress without distress. Riga, Izdatel'stvo Wieda.

Social activity of youth analytical review. Retrieved from: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/3a3/081117.pdf> (reference date: 07.11.2016).

Simanyuk, E.E. (2005) Psychological barriers to professional development of the individual. Practical-oriented monograph. Moscow, Izdatel'stvo MPSI.

Trokhina, A.V. (2012) Employment of volunteers in Russia: formation and regulation: the author's abstract of the dis. Candidate of economic sciences. [Moskovskiy gos. universitet im. M.V. Lomonosova]. Moscow.

Shekova, E. L. (2002) Labor of volunteers in the sphere of culture of the USA and Russia. [Sotsiologicheskie issledovaniya]. 3, 97- 99.

Vasilyuk, F.E. (1984) Psychology of experience. Analysis of overcoming critical situations. Moscow, Izdatel'stvo MGU.

Yudin, E.G. (1978) System approach and principle of activity. Moscow, Nauka.

Zeer E.F. (2006) Psychology of professional development. Moscow, Izdatel'stvo Akademiya.

Zhuravlev, R. (2016) Professor Pryazhnikov at the Tyumen conference of volunteers. How did it happen that in a country with the richest resources, there is no money for the treatment of children? Retrieved from: <https://park72.ru/socium/85463> (reference date: May 24, 2016).

Zinchenko, V.P., & Smirnov, S.D. (1983) Methodological issues of psychology. Moscow, Izdate'stvo MGU.



# Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода

А.А. Бехоева

Чеченский государственный университет, Грозный, Россия

Поступила 27 июля 2016/ Принята к публикации: 12 ноября 2016

## Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach

Aset A. Bekhoeva

Chechen State University, Grozny, Russia

Received July 27, 2016 / Accepted for publication: November 12, 2016

Статья описывает опыт работы по проектированию программы развития профессионально-педагогической рефлексии и ее практической апробации. Охарактеризованы основные направления изучения профессионально-педагогической рефлексии в отечественной психологической и педагогической науке. Описываются условия, методы и приемы, способствующие ее формированию у студентов.

На основании обзора имеющихся исследований постулируется необходимость поиска теоретико-методологического основания для проектирования деятельности по формированию профессионально-педагогической рефлексии у будущих учителей. В качестве такового автором предлагается рефлексивно-деятельностный подход. Программа, разработанная на его основе, предполагает, с одной стороны, изменение подхода к моделированию учебных занятий по основным предметам психолого-педагогического цикла, а с другой – введение инновационного образовательного комплекса, направленного на закрепление полученных компетенций. Данный комплекс получил условное название «Основы личностно-ориентированного обучения». В статье описана технология моделирования учебных занятий и принципы построения образовательного комплекса.

Апробация программы проходила на базе Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. В контрольную и экспериментальную группу вошли студенты третьего и четвертого курса общим количеством 342 человека. Для оценки эффективности программы был разработан диагностический инструментарий, оценивающий уровни формирования рефлексии, рефлексивные способности и самооценку. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что у студентов экспериментальной группы в значительной степени возрос уровень сформированности каждого из компонентов рефлексии, что подтверждает эффективность предложенного подхода к развитию профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей.

**Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, педагогическое образование, рефлексивно-деятельностный подход, самопознание, обучающие занятия.

The paper describes the experience of designing a program for developing professional teacher-training reflection and its practical approbation. The main trends of the study of professional teacher-training reflection in Russian psychological pedagogical science are described, the approaches to the description of methods and techniques that contribute to the development of professional teacher-training reflection in students are disclosed, and the conditions for its development are listed on the basis of literary data. Based on the review of the available research, it is necessary to search for a theoretical and methodological foundations for designing the development of professional teacher-training reflection in future teachers. The author proposes a reflexive activity approach. The program developed on the basis of this approach assumes a change in modeling classes on the main subjects of the psychological and pedagogical cycle, and on the other hand, the introduction of an innovative educational complex aimed at consolidating the competences received. The complex received the title of «Fundamentals of Personality-Oriented Learning». The paper describes the technology of modeling training sessions and the principles of building an educational complex.

Approbation of the program was held on the basis of Khetagurov North Ossetian State University. The control and experimental group included third and fourth year university students (N= 342). A diagnostic tool was developed to assess the levels of reflection, reflexive abilities and self-esteem. Analysing experimental work has shown that the students of the experimental group have a significant increase in the level of each of the reflection components, which confirms the effectiveness of the proposed approach to the development of professional teacher-training reflection of future teachers.

**Keywords:** professional reflection, teacher-training education, reflexive activity approach, self-knowledge, training classes.

Вопрос о развитии профессионально-педагогической рефлексии у студентов – будущих педагогов в наши дни является актуальным, поскольку ее уровень, стихийно формируемый в процессе вузовской практики, признается недостаточным. Развитие рефлексии студентов педагогических специальностей осуществляется с использованием сложившихся традиционных форм обучения. К ним относятся психолого-педагогический анализ уроков и воспитательных мероприятий, эпизодическое включение студентов в процесс решения педагогических задач, индивидуальное и групповое консультирование при написании планов-конспектов и пр. При этом весьма ограниченно используются методы активного обучения, направленные на развитие творческих способностей и рефлексии.

На этапе освоения педагогической профессии именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа будущей профессиональной деятельности, помогать критически осмысливать его особенности

Мы согласны с Н.А. Манаховой, полагающей, что «повышенный интерес к рефлексии в современной педагогической науке объясняется сменой философско-образовательной парадигмы, утверждающей идеи и принципы образования в свободе и для свободы, принципы личностно-ориентированного образования» (Манахова, 2006, С. 3).

Под профессионально-педагогической рефлексией нами понимается процесс самопознания учителем существенных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми. В психолого-педагогиче-

ских исследованиях развитие рефлексии педагогической деятельности связывают со становлением профессионализма и развитием профессиональных способностей личности (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, З.К. Каргиева, Н.В. Кузьмина, А.В. Райцев, А.А. Реан, И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов, В.И. Слободчиков и др.). При этом рефлексия видится в качестве одного из основных механизмов реализации активности человека, средства его саморазвития, а целенаправленное рефлексивное взаимодействие преподавателя и учащихся считается основой успешного управления учебной деятельностью. Появление понятия рефлексии в сфере педагогических знаний связано с работами Б.З. Вульфов, Г.П. Звенигородской, Г.М. Коджаспировой, В.А. Метасевой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, И.М. Юсупова и др. Эти исследователи пред-

приняли попытку реализовать научно-теоретические положения в современной практике работы учителя.

Вопросы профессионального самосознания учителя достаточно обстоятельно представлены в работах С.В. Васьковской, Л.М. Митиной, Е.С. Михайловой. Рефлексивному анализу результатов педагогической деятельности посвящены исследования Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, А.А. Реана, Г.С. Сухобской и других ученых. Однако при изучении профессиональных способностей упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности и опытом работы, а также факторы, условия и способы формирования профессионально-педагогической рефлексии.

Особенно актуальной проблема развития профессионально-педагогической рефлексии является сегодня для университетской системы подготовки учительских кадров. Это обусловлено тем, что студенческий возраст выступает важнейшим периодом для овладения средствами рефлексивного анализа и управления мыслительной деятельностью (Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, И.С. Кон, И.А. Слободянюк, Р.М. Шамянов, Е.А. Шумилин и др.). На этапе освоения педагогической профессии именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа будущей профессиональной деятельности, помогать критически осмысливать его особенности. В связи с тем, что педагогическая деятельность не всегда четко осознается и зачастую реализуется спонтанно, будущий учитель не понимает в полной мере специфику своих затруднений и их последствия для себя, не осознает в полной мере и себя самого, воспринимающего это затруднение и действующего по пути его преодоления.

В отечественной психологии и педагогике неоднократно предпринимались попытки описать и апробировать методы и приемы, способствующие формированию профессионально-педагогической рефлексии у студентов. Так, Т.А. Морозова полагает, что для решения этой задачи необходимо использовать выполнение заданий, моделирующих профессиональную деятельность, организовывать групповую рефлексивную деятельность студентов, а также организовывать тренинги, направленные на развитие социальной перцепции, навыков межличностного взаимодействия и вербальной коммуникации. Р.С. Ткач среди методов, способствующих развитию педагогической рефлексии, выделяет решение задач с проблемно-конфликтным содержанием, групповую дискуссию, организационно-деятельностные и организационно-обучающие игры. Н.М. Манахова к подобным средствам относит педагогические задачи, а также систему рефлексивных упражнений и работу с научными, педагогическими текстами. Особое место среди методов формирования педагогической рефлексии занимает рефлексивный практикум. Например, Е.А. Яковлева



**Асет Абдулмуслимовна Бехова** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета  
E-mail: behoevasya@icloud.com

*Для цитирования:* Бехова А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

*For citation:* Bekhova A.A. (2017). Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

отмечает его особую роль в формировании рефлексивной среды, Т.И. Москвина, анализируя потенциал рефлексивного практикума в дополнительном образовании, рассматривает его как основу ценностно-смысловой оценки содержания и роли педагогической деятельности.

Ряд исследователей перечисляют условия развития профессионально-педагогической рефлексии. Так, О.Ю. Шаврина к их числу относит организацию рефлексивного изучения педагогических дисциплин, формирование у студентов установки на творческую самореализацию, использование рефлексивных технологий в процессе обучения. Также она подчеркивает значимость опыта рефлексивной деятельности, который студенты приобретают в процессе организации различных видов педагогической практики. Е.А. Яковлева называет иные условия: усиление личностно-развивающих функций психолого-педагогических дисциплин и создание рефлексивной среды. Оригинальную трактовку условий формирования профессионально-педагогической рефлексии предлагает И.Г. Бессонова, ею выделены диагностические, концептуально-целевые, стимулирующе-мотивационные, содержательно-технологические, организационно-реализационные и контрольно-регулирующие условия.

Однако при наличии достаточного количества работ по вопросам формирования профессионально-педагогической рефлексии в большинстве случаев исследователи скорее только каталогизируют отдельные приемы или условия, не выстраивая их на едином методологическом основании и не создавая концептуальной системы решения данной задачи. Признавая всю важность проделанной теоретической и эмпирической работы, рискнем предположить, что накопленный багаж исследований позволяет от простого перечисления приемов и условий перейти к попытке построения программы развития профессионально-педагогической рефлексии на едином методологическом основании. Наличие теоретической базы позволило бы от перечисления частных приемов и условий перейти к проектированию систематической деятельности по формированию профессиональной рефлексии.

Подобный опыт в отечественной науке представлен работами И.А. Стеценко. Ею предложена модель рефлексивной деятельности учителя, разработана технология поэтапного развития педагогической рефлексии, опирающаяся на идею рефлексивной среды, описаны способы и приемы формирования педагогической рефлексии. Однако данная технология, как отмечает сама автор, включает преимущественно традиционные формы организации обучения в вузе. Мы предприняли попытку разработать программу развития профессиональной рефлексии, которая бы интегрировала как традиционные, так и инновационные формы работы со студентами – будущими учителями.

### Теоретические основы программы развития профессионально-педагогической рефлексии

В основу программы нами был положен рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий наличие у личности способности занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту, с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для своего развития. Представляется

При наличии достаточного количества работ по вопросам формирования профессионально-педагогической рефлексии в большинстве случаев исследователи скорее только каталогизируют отдельные приемы или условия, не выстраивая их на едином методологическом основании и не создавая концептуальной системы решения данной задачи

удачной характеристика рефлексивно-деятельностного подхода, предложенная Т.П. Осиповой: «рефлексивно-деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексивную деятельность в качестве механизма развития и реализации деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии» (Осипова, 2012, С. 163). Сущность данного подхода в наибольшей степени соответствует пониманию педагогической рефлексии как неотъемлемой части профессиональной деятельности учителя, что и привело нас к разработке программы работы со студентами на его основе.

При проектировании опытно-экспериментальной работы мы исходили из предположения о том, что программа развития профессионально-педагогической рефлексии на основании рефлексивно-деятельностного подхода включает следующие составляющие:

- построение рефлексивной образовательной среды, предполагающей включение студентов в нестандартные ситуации педагогической деятельности, требующие творческого решения;
- согласованность учебно-профессиональной деятельности с реальной практикой обучения и воспитания детей;
- использование коллективных форм деятельности, в которых, благодаря групповому взаимодействию, происходит коррекция индивидуальных способов работы и усвоение профессиональных эталонов и образцов;
- снятие психологических барьеров у студентов при самоанализе своей профессиональной деятельности;
- развитие рефлексивно-оценочных способностей и навыков, адекватной личностной и профессиональной самооценки, самоконтроля и саморегуляции собственных действий и психических состояний у студентов;
- включение студентов в поисково-исследовательскую деятельность в сфере педагогики и педагогической психологии.

Наша программа развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основании рефлексивно-деятельностного подхода с учетом данных составляющих предполагает, с одной стороны, изменение подхода к моделированию учебных занятий по основным предметам психолого-педагогического цикла, а с другой – введение инновационного образовательного комплекса, направленного на закрепление полученных компетенций. Данный комплекс получил условное название «Основы личностно-ориентированного обучения».

Особенностью предложенной модели является то, что формирование профессионально-педагогической рефлексии у студентов педагогических специальностей университета происходит во время изучения основных курсов психолого-педагогического цикла. При этом, различные методические формы были направлены на актуализацию мотивационно-целевого, креативно-процессуального, эмоционально-волевого, коммуникативно-технологического и контрольно-оценочного компонентов рефлексии профессионально-педагогической деятельности. Мотивационно-целевой компонент выражает потребность в профессионально-педагогической рефлексии, необходимость осознания мотивов и целей ее использования в работе учителя. Креативно-процессуальный компонент включает в себя знания, конкретизирующие теоретические основы профессионально-педагогической рефлексии, а также профессиональные умения учителя, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Эмоционально-волевой компонент отражает эмоционально-ценностное отношение к процессу формирования профессионально-педагогической рефлексии, направленность на развитие личностных и субъектно-деятельностных качеств, способствующих эффективному осуществлению рефлексивной деятельности. Коммуникативно-технологический компонент выражает педагогические условия формирования умений и навыков коммуникации в структуре формирования профессиональной рефлексии. Контрольно-оценочный компонент предполагает оценку и самооценку рефлексивной деятельности педагога.

Рассмотрим процесс моделирования учебных занятий. Первый этап проведения занятия – формирование теоретической базы знаний по определенной теме. Отбор знаний происходит посредством изучения рекомендованной литературы и материалов, изложенных в лекционном курсе. Отбор материала может осуществляться либо в форме свободного поиска либо, если он алгоритмизирован преподавателем, в виде составления глоссария по теме, построения схемы опорных понятий и т.д. На первом этапе происходит

развитие мотивационно-целевого компонента методологической рефлексии, так как отбор знаний имеет целенаправленный характер, учитывающий их дальнейшее использование в учебной деятельности.

На втором этапе осуществляется усвоение отобранных знаний на уровне воспроизведения. Воспроизведение происходит в форме групповой дискуссии, турнира, викторины, учебной игры и т.д. Эти формы воспроизведения знаний способствуют выработке рефлексивной позиции студентов, развивая такие ее составляющие, как рефлексивное восприятие информации, рефлексивный анализ, рефлексивная оценка полученных данных, умение вести научную дискуссию, умение учитывать чужое мнение, умение адекватно воспринимать замечания коллег (процессуально-содержательный, эмоционально-волевой, оценочный блоки). Такие способы готовят студентов к дальнейшему самостоятельному поиску решения учебных исследовательских проблем, позволяют получить представление о том, что существует разнообразие подходов к оценке, интерпретации, применению одних и тех же данных.

На третьем этапе происходит перенос и самостоятельное использование усвоенных знаний при решении учебных методологических и исследовательских проблем. На данном этапе осуществляется формирование общих методологических, исследовательских и специальных методологических рефлексивных умений. Студенты решают методологические и исследовательские задачи проблемы сначала с помощью алгоритма, затем самостоятельно. При решении учебных проблем формируются умения процессуально-содержательного блока методологической рефлексии: умения концептуально-теоретического анализа, умения концептуально-теоретического проектирования и моделирования, умения научного прогнозирования, умение адекватно использовать методологический и диагностический инструментарий в исследовательской деятельности, умение выдвигать гипотетические предположения, умение анализировать ход и этапы научной, исследовательской работы, умение корректировать ход исследования (в случае необходимости).

Для данного этапа оптимален такой способ деятельности, как работа в микро-группах. Такая работа позволяет эффективно развивать вышеперечисленные рефлексивные умения при решении учебных методологических и исследовательских проблем, так как коллективная познавательная деятельность подразумевает генерирование идей, формулирование гипотез, анализ работы партнеров по группе (и своей собственной), планирование будущих действий, обсуждение и принятие решений.

На четвертом этапе студенты осуществляют полностью самостоятельный творческий поиск. Моделируются ситуации, когда необходимо применять знания по своему усмотрению, когда предоставляется творческая свобода. У студентов при этом, с одной стороны, появляется возможность самим планировать, проектировать, корректировать исследовательские действия, а, с другой стороны, все их исследовательские действия детерминированы конечным результатом.

На этом этапе окончательно закрепляются следующие методологические рефлексивные умения: научный анализ, моделирование, проектирование, прогнозирование, научная ретроспекция; формируются метапознавательные навыки: навык определения методологических параметров исследования, навык планирования и перепланирования хода научного поиска, навык контроля предпринятых действий и результатов поиска (процессуально-содержательный блок).

Таким образом, происходит моделирование будущей исследовательской деятельности учителя. При этом окончательно формируется эмоционально-ценностное отношение студента к предстоящей научной работе (эмоционально-волевой блок), определяется его личностная направленность и осуществляется отбор профессиональных действий по отношению к будущей научной деятельности в соответствии с собственными потребностями, мотивами и механизмом субъективного контроля (мотивационно-целевой блок).

Заключительный этап каждого занятия представляет собой рефлексивно-оценочную ступень, что соответствует оценочному блоку методологической



рефлексии. На этом этапе занятия студенты предпринимают действия по оценке и самооценке.

Образовательный комплекс «Основы личностно ориентированного обучения» включал в себя аудиторное занятие: лекции и семинары (18 часов), тренинговые занятия (18), деловые игры (18 часов) и апробацию полученных знаний в период педагогической практики (24 часа). Программу семинарских тренинговых занятий мы, вслед за Е.А. Яковлевой, Т.И. Москвиной и др., разработали в форме рефлексивного практикума. Разработанная нами программа практикума содержит ряд специально подобранных упражнений, которые позволяют будущему учителю, прежде всего, изменить отношение к себе, повысить степень выраженности таких профессиональных свойств личности и умений, как эмпатия, умение понимать и чувствовать состояние и эмоции другого человека, способность осознавать собственные творческие возможности, проектировать собственную деятельность. Важно, что практикум моделирует реальные условия педагогической деятельности учителя и формирует личный опыт студентов, позволяющий им не только осознать собственные индивидуальные особенности, но и развить устойчивую мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию личности. Использование нами организационно-деятельностных игр обеспечило актуализацию профессионально-педагогической рефлексии и содержательное наполнение рефлексивного плана сознания.

Мы предположили, что развитие профессионально-педагогической рефлексии студентов университета можно представить в виде последовательных взаимосвязанных этапов.

Первый этап (когнитивно-пропедевтический). Цель – развитие технологии творческого поиска, выяснение личностной рефлексивной позиции студента, формирование мотивационного и креативного компонентов профессиональной рефлексии.

Второй этап (системно-проектировочный). Цель – трансформация личностной позиции студента в профессионально-педагогическую позицию. На третьем-четвертом курсах происходит преподавание теоретических кур-

сов психолого-педагогической направленности, студенты под руководством университетских методистов и учителей выходят на педагогическую практику, проводят пробные уроки и внеклассные занятия. На этом этапе начинают активно формироваться коммуникативный и оценочный компоненты профессионально-педагогической рефлексии.

Третий этап (интегративно-обобщающий). Цель – развитие способности к организации образовательного пространства, рефлексии профессиональной деятельности. На этом этапе (пятый курс) продолжается углубленное изучение теоретических курсов психолого-педагогической направленности, осуществляется процесс формирования технологических и оценочных рефлексивных компонентов в ходе педагогической практики, развивается креативность и осознание себя как творческой личности.

### Апробация программы

Для практической апробации нашей концепции мы решили остановиться на втором этапе. В качестве экспериментальной группы были выбраны студенты третьего и четвертого курса (так как в ряде исследований, например, Г.А. Томиловой, Е.А. Андреевой, показано, что именно этот этап обучения является наиболее значимым для формирования профессиональных качеств). Опытной экспериментальной базой исследования явился Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. В контрольную группу вошли 85 студентов третьего курса и 102 студента четвертого курса, в экспериментальную – 75 студентов третьего курса и 80 студентов четвертого курса. Мы сформировали контрольную и экспериментальную группы из студентов реальных учебных групп, при этом уровень успеваемости студентов и в контрольной, и в экспериментальной группе был примерно одинаковым. Всего в исследовании приняло участие 342 студента 3-4 курса. Апробация осуществлялась в течение двух лет, причем, в начале каждого учебного года комплектовались новые контрольные и экспериментальные группы.

В экспериментальной группе занятия по предметам психолого-педагогического цикла проводились на основе рефлексивно-деятельностного подхода, а также апробировался образовательный комплекс «Основы личностно-ориентированного обучения». Студенты контрольной группы обучались по тем же предметам, но преподаваемым в традиционной форме. Вместо инновационного образовательного комплекса они посещали факультативы педагогической тематики, предусмотренные учебным планом и реализуемые посредством традиционных образовательных технологий (лекционные и семинарские занятия).

Для оценки эффективности предложенной нами программы формирования профессионально-педагогической рефлексии нами был разработан диагностический комплект.

Для оценки профессионально-педагогической рефлексии мы использовали как стандартизированные психологические методики, так и проективные диагностические приемы. В качестве стандартизированных методик мы использовали методику диагностики рефлексивности А.В. Карпова (где рефлексия понимается как психическое свойство) и методику определения уровня рефлексивности по В.В. Пономаревой. В качестве проективных диагностических приемов применялись рефлексивное сочинение и аналитические эссе. Студентам предлагалось выполнить работы на темы: «Что составляет профессионализм современного педагога», «Ребенок: личность и ученик», «Педагогическое творчество: что это такое?», «Настоящий учитель: какой он?» Кроме того, для оценки сформированности отдельных составляющих педагогической рефлексии, связанных с самоанализом педагогической деятельности, мы прибегали к технологии решения педагогических задач. Для изучения самооценки студентов использовалась модифицированная методика Дембо-Рубинштейн, в ходе которой студентам предлагалось оценить себя как учащегося и как педагога. Кроме того, для отслеживания динамики профессионально значимых качеств мы применяли метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступали кураторы учебных групп, регулярно взаимодействующие со студентами.

Методики диагностики рефлексивности, методика Дембо-Рубинштейн и экспертная оценка проводились нами дважды – перед началом опытно-экспериментальной работы и после ее завершения. Рефлексивные сочинения, эссе и педагогические задачи также выполнялись студентами дважды – тоже перед началом опытно-экспериментальной работы и после ее завершения. При этом темы распределялись таким образом, чтобы тема второго сочинения или эссе не дублировала первую тему. Студенты контрольной группы писали эссе после проведения лекционных и семинарских занятий по программе обучения, а студенты экспериментальной группы – после проведения занятий курса «Основы лично ориентированного обучения» на аналогичные темы. При анализе полученных данных мы ориентировались на выделенные нами в предыдущем исследовании характеристики трех уровней профессионально-педагогической рефлексии: высокого, среднего и низкого (Бехоева, 2015).

## Результаты

Результаты первого диагностического замера показали, что и в контрольной, и в экспериментальной группе преобладает низкий и средний уровень профессионально-педагогической рефлексии (см. табл. 1). При этом статисти-

чески значимых различий между двумя выборками не обнаружено.

Данные, полученные по завершении опытно-экспериментальной работы, показывают, что показатели профессионально-педагогической рефлексии принципиально изменились (см. табл. 2). Как в контрольной, так и в экспериментальной группе значимо снижается доля студентов с низким уровнем профессионально-педагогической рефлексии, однако в экспериментальной группе приращение статистически более значимо – величина сдвига по этому показателю больше, кроме того, значимо большее количество студентов достигает высокого уровня профессионально-педагогической рефлексии.

Результаты анализа рефлексивных сочинений и эссе позволяют утверждать, что у студентов экспериментальной группы обнаружилась устойчивая потребность в профессиональном самосовершенствовании, анализе разноплановых педагогических задач, самостоятельность в выборе технологий обучения. Данные параметры в контрольной группе практически не выражены. Кроме того, данные экспертных оценок показывают, что в экспериментальной группе возросла компетентность в общении.

Представляется важным отметить, что у студентов экспериментальной группы сформировалась более адекватная самооценка личностных и профессиональных качеств.

Итоги первого замера самооценки представлены в таблице 3. Изначально между данными контрольной и экспериментальной групп значимых различий не выявлено.

В ходе проведенного эксперимента наблюдалось снижение завышенной самооценки в обеих группах (см. табл. 4). Процент студентов с заниженной самооценкой оказался значительно выше в контрольной группе, нежели в экспериментальной. Адекватная самооценка наблюдалась у большего числа студентов экспериментальной группы. Такие различия свидетельствуют о необходимости продолжения работы по формированию положительной Я-концепции будущего учителя как одной из составляющих его рефлексивного отношения к происходящему.

Однако в процессе обучения остаются недостаточно развитыми способность к переосмыслению стереотипов, умение понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, умение прогнозировать поведение и поступки детей, устранять и предотвращать конфликты. Студенты затрудняются при объяснении причин неудач в педагогической деятельности. Не имея опыта самостоятельной работы в школе, студент не может в условиях педагогической практики и в ситуациях, моделирующих педагогическую деятельность, подняться до уровня переосмысления имеющихся стереотипов и изменения своей профес-

Табл. 1. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (начальный этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
78	22	0	71	29	0

Table 1 Level of professional teacher-training reflection (the initial stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Level	Average Level	High Level	Low Level	Average Level	High Level
78	22	0	71	29	0

Табл. 2. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (завершающий этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
15,5	62,5	22	10,5	50,5	39

Table 2 Level of professional teacher-training reflection (the final stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
High Level	Low Level	High Level	Low Level	High Level	Low Level
15,5	62,5	22	10,5	50,5	39

Для цитирования: Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

For citation: Bekhoeva A.A. (2017). Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

Табл. 3. Уровень развития самооценки (начальный этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
43%	23%	34%	38%	25%	37%

Table 3. Self-esteem (the initial stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	High Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	High Self-Esteem
43%	23%	34%	38%	25%	37%

Табл. 4. Уровень развития самооценки (завершающий этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
35%	39%	26%	22%	59%	19%

Table 4. Self-esteem (the final stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem
35%	39%	26%	22%	59%	19%

сиональной позиции, применяемой методики, способов и форм преподавания и т.п. И, тем не менее, в ходе опытно-экспериментальной работы мы наблюдали устойчивую динамику развития каждого компонента профессиональной рефлексии наших испытуемых.

## Выводы

Анализ проведенной нами опытно-экспериментальной работы показал, что у студентов экспериментальной группы

в значительной степени возрос уровень сформированности каждого из компонентов рефлексии, что подтверждает эффективность предложенного нами подхода к развитию профессионально-педагогической рефлексии студентов – будущих учителей.

Результаты исследования позволяют обрисовать и круг нерешенных проблем, разработка которых диктуется потребностями теории и практики всей системы образования. Прежде всего, это необходимость сопоставления программы формирования профессионально-педагогической рефлексии на основе рефлексивно-деятельностного подхода и других моделей, предложенных отечественной наукой. К вопросам, нуждающимся в дальнейшем изучении, относятся также обоснование форм, средств и содержания формирования рефлексивной культуры учителя, исследование изменений уровня сформированности рефлексии в условиях работы в школе. С решением этих проблем мы связываем перспективы дальнейшего развития профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических специальностей университета.

гогической рефлексии на основе рефлексивно-деятельностного подхода и других моделей, предложенных отечественной наукой. К вопросам, нуждающимся в дальнейшем изучении, относятся также обоснование форм, средств и содержания формирования рефлексивной культуры учителя, исследование изменений уровня сформированности рефлексии в условиях работы в школе. С решением этих проблем мы связываем перспективы дальнейшего развития профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических специальностей университета.

## Литература:

- Андреева Е.А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки : дисс. ... канд. псих. наук. – Москва, 2012.
- Бессонова И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза : дисс. ... канд. пед. наук. – Ишим, 2007.
- Бехоева А.А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов – будущих учителей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1(17). – С. 105–110. doi: 10.11621/npj.2015.0112
- Бехоева А.А. Взаимосвязь профессионально-педагогической направленности и академической успеваемости будущих учителей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 108–114. doi: 10.11621/npj.2015.0211
- Вульф В.Б. Педагогика рефлексии : взгляд на профессиональную подготовку учителя / В.Б. Вульф, В.Н. Харькин. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с.
- Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва : ИП РАН, 2000. – 283 с.
- Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
- Манахова Н.М. Формирование способности будущего учителя к педагогической рефлексии : дисс... канд. пед. наук. – Самара, 2006.
- Миронова М.Н. Очерк исследования смысловых структур личности педагога. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 95–107. doi: 10.11621/npj.2015.0210
- Морозова Т.А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук. – Тула, 2003.
- Москвина Т.И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности в системе

дополнительного профессионального образования. – Тюмень, 2009.

Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II. – С. 163–166.

Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учеб. пособие. – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2000.

Пузеп Л.Г., Ривера А.И., Терещенко Ю.А. Влияние педагогической практики на формирование мотивационной и компетентностной готовности выпускника педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 3 – С. 127–134.

Собкин В.С., Верясова Е.С. Структура ценностных ориентаций воспитателей детского сада // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 134–143. doi: 2079-6617/2013.0118

Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дисс. ... док. пед. наук. – Таганрог, 2006.

Ткач И.С. Активизация развития педагогической рефлексии будущего учителя физической культуры в процессе вузовского образования : дисс... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2002.

Шаврина О.Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя : дисс. ... канд. ист. наук. – Уфа, 2000.

Яковлева Е.А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2005.

Glотова, G.A., & Wilhelm, A.M. (2014). Teachers' notions about their communicative competencies. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), in press. doi: 10.11621/pir.2014.0409

Kostromina, S.N., Bordovskaia, N.V., Rosum S.I., Moskvicheva, N.L., Iskra N.N. (2014). Research potential and cognitive features of students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), in press. doi: 10.11621/pir.2014.0411

## References:

Andreeva, E.A. (2012) Peculiarities of developing professional teacher-training orientation of the personality of future primary school teachers in educational and professional training. Ph.D. in Psychology, Thesis. Moscow.

Bekhoeva A.A. (2015). Psychological educational features of professional reflection levels in students of the teacher-training specialties. *National psychological journal*. 1, 105-110. doi: 10.11621/npj.2015.0112

Bekhoeva A.A. (2015). The relationship between educational career orientation and academic achievement of future teachers at different stages of training. *National psychological journal*. 2, 108-114. doi: 10.11621/npj.2015.0211

Bessonova, I.G. (2007) Developing professional teacher-training reflection in students of a teacher training university. Ph.D. in Psychology, Thesis. Ishim.

Glотова, G.A., & Wilhelm, A.M. (2014). Teachers' notions about their communicative competencies. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 98–110. doi: 10.11621/pir.2014.0409

Karpov, A.V. (2000) Psychology of Reflexive Control Mechanisms. Moscow, IP RAN, 283.

Kostromina, S.N., Bordovskaia, N.V., Rosum S.I., Moskvicheva, N.L., & Iskra N.N. (2014). Research potential and cognitive features of students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 122–136. doi: 10.11621/pir.2014.0411

Kulyutkin, Yu.N. (2002) Educational Technologies and Pedagogical Reflection. St. Petersburg: SPbGUPM, 48.

Manakhova, N.M. (2006) Developing the ability of the future teacher to teacher-training reflection. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Samara.

Mironova M.N. (2015). Sketch of research of semantic structures of the personality of the teacher. *National psychological journal*, 2, 95-107. doi: 10.11621/npj.2015.0210

Morozova T.A. (2003) Developing professional teacher-training reflection as the basis for the professional development of the future teacher. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Tula.

Moskvina, T.I. (2009) Reflexive practical work as a means of forming a value attitude to pedagogical activity in the system of additional professional education. Tyumen'.

Osipova, T.P. (2012) Reflexive activity approach in the professional training of students. [*Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*]. 1, Vol. 2 (Psychological and Pedagogical Sciences), 163–166

Puzep, L.G., Rivera, A. I., & Tereshchenko, Yu.A. (2013) The influence of student teaching on the formation of motivational readiness and competency of the graduate teaching high school for future careers. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 3, 127–134.

Shavrina, O.Yu. (2000) Developing professional teacher-training reflection in training the future teacher. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Ufa.

Semenov, I.N. (2000) Trends in the psychology of development of thinking, reflection and cognitive activity: manual. Moscow, Moskovskiy psikhologosotsial'nyy institut, Voronezh, MODEK.

Sobkin, V.S., & Veryasova, E.S. (2013). Values at different stages of a kindergarten teacher career. *National Psychological Journal*, 1, 134–142. doi: 2079-6617/2013.0118

Stetsenko, I.A (2006) Teacher-training reflection: Theory and Technology of Development. Doctor of Teacher Training, Thesis. Taganrog.

Tkach, I.S. (2002) Activation of the development of teacher-training reflection of the future teacher of physical culture in the process of university education. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Khabarovsk.

Vul'fov, B.Z. (1995) Pedagogy of Reflection: A look at professional training of teachers. Moscow, Masgistr, 111.

Yakovleva, E.A. (2005) Developing professional teacher-training reflection of future college teachers in professional training. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Ufa.



# Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности

С.А. Капустин

МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 7 января 2017/ Принята к публикации: 15 февраля 2017

## The contribution of W. James to the understanding of personality as a psychological reality

Sergey A. Kapustin

Moscow State University, Moscow, Russia

Received January 7, 2017 / Accepted for publication: February 15, 2017

В современной психологии насчитывается не один десяток теорий личности. Однако среди психологов до сих пор нет единого понимания личности как психологической реальности, прежде всего, нет универсальной трактовки феноменов, которые специалисты получают в процессе наблюдения за деятельностью субъекта и ее результатами, которые обозначаются термином «личность». Авторы различных теорий имеют дело с разрозненными феноменами и фактами, часто не сопоставимыми друг с другом. Это делает невозможным их сравнительный анализ по критерию адекватности, предназначенному для оценки степени соответствия научной теории той психологической реальности, для объяснения которой она разрабатывается.

Для прояснения вопроса о психологической реальности личности мы сочли полезным обратиться к анализу трудов Уильяма Джемса. С нашей точки зрения, именно им была проделана наиболее тщательная работа по выявлению базовых феноменов и фактов, которые должны обозначаться термином «личность». Результаты этого исследования позволили нам сделать следующие выводы.

С точки зрения У. Джемса, психологическая реальность личности включает в себя в качестве основополагающего феномен Я человека, а также неразрывно связанный с ним факт иерархически организованной мотивационной направленности, которая формируется при его сознательном участии и самоопределении. Показано, что эти представления У. Джемса выдержали проверку временем, они оказались востребованы целым рядом известных теоретиков личности особенно теми, для которых сознание является предметом научной психологии. Непрекращающийся интерес теоретиков личности к работам У. Джемса свидетельствует о его значительном вкладе в представления о личности как психологической реальности.

**Ключевые слова:** теория личности У. Джемса, психологическая реальность личности, Я, мотивационная направленность, сознательное самоопределение.

There are more than a dozen of personality theories in psychology currently. However, among psychologists there is no general agreement in understanding personality as a psychological reality, i.e. the agreement of phenomena opened to introspection and the facts established by observing the activity of the subject and his/her products, all together designated by the term «personality». The authors of these theories are dealing with very different phenomena and facts, sometimes not quite compatible ones, making impossible comparative analysis based on the criterion of adequacy, designed to assess the extent to which the scientific theory corresponds to the psychological reality explained by it.

Thus, it is useful to turn to the analysis of William James's works in order to clarify the issue of the psychological reality of the person who according to the author did the most thorough job of identifying the basic phenomena and facts that need be referred to using the term «personality». The results of this study allowed to draw the following conclusions.

From James's point of view, the psychological reality of personality must include the phenomenon of personal ego and the fact of hierarchically organized motivational sphere that has been developed as a result of individual's self-determination. James's representations have withstood the test of time, they were in demand by a number of renowned theorists of personality especially those that considered consciousness as a subject matter of scientific psychology. Perpetual interest in James's concept of personality among theorists turns to be quite durable in time and is a subject matter of psychological reality.

**Keywords:** James's personality theory, psychological reality of personality, ego, motivational orientation, conscious self-determination.

В современной психологии насчитывается не один десяток теорий личности и это побуждает многих психологов к работе по их систематизации. Примером такой работы может служить ряд известных учебников, в которых делаются попытки структурированного изложения наиболее известных теорий личности, их классифика-

с очень разными феноменами и фактами, подчас не сопоставимыми друг с другом. Поэтому слова А.Н. Леонтьева о том, что «серьезные трудности возникают уже при попытках выяснить, какая реальность описывается в научной психологии термином "личность"» (Леонтьев, 1975, С. 160), являются актуальными и в наши дни.

Для прояснения вопроса о психологической реальности личности мы сочли полезным обратиться к анализу трудов У. Джемса (1991, 2003), поскольку, с нашей точки зрения, именно им была проделана наиболее тщательная работа по выявлению базовых феноменов и фактов, которые с необходимостью должны обозначаться термином «личность»

ции и сравнительного анализа (Мадди, 2002; Фрейдджер, Фейдимен, 2001; Холл, Линдсей, 1997; Хьелл, Зиглер, 1997). Поскольку каждая из этих теорий обладает определенными достоинствами, то авторы учебников подают их как рядоположенные, имеющие равное право на существование, и предлагают самим читателям сделать выбор в их предпочтении на основе ряда критериев. Не вдаваясь в описание и анализ этих критериев, укажем на отсутствие среди них одного из важнейших – критерия адекватности (Gross, 1992), предназначенного для оценки степени соответствия научной теории той психологической реальности, для объяснения которой она разрабатывается. Речь идет о феноменах, открывающихся при самонаблюдении, и фактах, которые устанавливаются на основе наблюдения за деятельностью субъекта и ее продуктами. С нашей точки зрения этот критерий не используется потому, что в психологии нет общего подхода к пониманию психологической реальности, относящейся к личности, и поэтому сравнительная оценка теорий по данному критерию просто невозможна. Авторы теорий личности имеют дело

Для прояснения вопроса о психологической реальности личности мы сочли полезным обратиться к анализу трудов У. Джемса (1991, 2003), поскольку, с нашей точки зрения, именно им была проделана наиболее тщательная работа по выявлению базовых феноменов и фактов, которые с необходимостью должны обозначаться термином «личность». Поэтому в данной статье мы будем опираться на результаты его работы как на основополагающие.

#### Цель исследования

Раскрыть представления У. Джемса о личности как психологической реальности и показать их востребованность в последующих теориях личности.

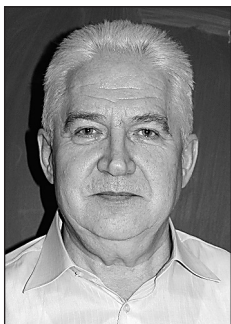
#### Результаты и их обсуждение

##### Я как основополагающий феномен личности

Свои представления о личности У. Джемс начинает раскрывать, отталкиваясь от предложенного им описания одного из четырех свойств сознания, данного человеку в его самонабледе-

нии: «Каждое состояние сознания стремится быть частью личного сознания» (Джемс, 2003, С. 157). Разъясняя это свойство, он делает основной акцент на том, что все состояния сознания, данные человеку в его самонаблюдении, сознаются им как принадлежащие ему самому, иначе говоря, – как принадлежащие его Я. «Всеобщим осознанным фактом является не то, что "чувствования и мысли существуют", а то, что "я думаю", что "я чувствую". Никакая психология не может ни в какой степени сомневаться в существовании личных "я"» (Джемс, 2003, С. 158–159).

У. Джемс задается вопросом, что такое Я как феномен, которому принадлежат все сознаваемые им же самим состояния сознания, и предлагает следующее его описание. При внимательном самонаблюдении Я предстает в сознании двояким образом. Во-первых, Я сознается как субъект сознания, который обладает способностью к акту сознания. У. Джемс обозначает этот аспект Я как чистое Я, отмечая, что в философии его нередко называют «дух», «душа» или «трансцендентное Я». Во-вторых, Я сознается как объект сознания, который дан непосредственно чистому Я в результате свойственному ему акту сознания. Этот другой аспект Я Джемс обозначает термином «эмпирическое Я». А в целом, с его точки зрения, феномен Я, предстающий в самонаблюдении таким двояким образом, составляет ядро психологической реальности личности. При этом он делает важное замечание, что предметом научного психологического исследования может быть только эмпирическое Я, поскольку предметами науки являются только такие реальности, которые могут быть объектами эмпирического познания. О чистом Я, кроме того, что оно существует, обладает способностью к актам сознания и сопричастно всем состояниям сознания в прошлом и настоящем, ученые больше сказать ничего не могут, и поэтому свои представления о круге феноменов, относящихся к личности, У. Джемс в дальнейшем развивает только по отношению к эмпирическому Я. Однако, с его точки зрения, это обстоятельство не является препятствием для философских или теологических размышлений о чистом



**Сергей Александрович Капустин** –

кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры методологии психологии факультета  
психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: skapustin@mail.ru

Для цитирования: Капустин С.А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 62–69. doi: 10.11621/npsyj.2017.0108

For citation: Kapustin S.A. (2017) The contribution of W. James to the understanding of personality as a psychological reality. National Psychological Journal, [Nationalnyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 62–69. doi: 10.11621/npsyj.2017.0108

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

Я. «Состояния сознания – все, с чем придется работать психологии. Метафизика или теология могут доказывать существование души, но для психологии, как науки, такая гипотеза о субстанциональном начале единства, представляется излишней» (Джемс, 2003, С. 217).

Таким образом, рассуждая о проблеме личности, У. Джемс приходит к не вызывающему никаких сомнений логичному заключению о том, что, если личность как психологическая реальность свойственна сознающему себя субъекту, то она не может существовать и рассматриваться в отрыве от Я, которое есть «своеобразная сердцевина нашего существа» (Олпорт, 2002, С. 242). Как известно, точка зрения У. Джемса о том, что является основополагающим феноменом личности, оказалась достаточно плодотворной в психологии, особенно, среди теоретиков личности, считающих сознание полноправным предметом этой науки. Так, во многих известных зарубежных теориях личности Я рассматривается в качестве обязательного компонента феноменологии личности (Берн, 1988; Олпорт, 2002; Роджерс, 2007; Фрейд, 1989; Юнг, 1998). Аналогичной точки зрения придерживаются не менее известные отечественные психологи. Как указывает в своих работах С.Л. Рубинштейн, «личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании» (Рубинштейн, 1989, С. 242). По мнению А.Н. Леонтьева, «проблема самосознания личности, осознания «я» остается в психологии нерешенной». «Но это отнюдь не мнимая проблема, напротив, это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности» (Леонтьев, 1975, С. 228).

Вместе с тем, в психологии также существуют и «безличные» теории личности, игнорирующие феномен Я, рассматривающие личность лишь как совокупность образующих ее определенных качеств: черт (Айзенк, 1999; Маслоу, 1999), персональных конструктов (Келли, 2000), моделей поведения (Бандура, 2000), смысловых установок (Асмолов, 2007), ценностей (Братусь, 1988), способностей, обеспечивающих нравствен-

ное поведение (Иванников, 2010). Давая оценку (которую мы полностью разделяем) подобным теориям, Г. Олпорт указывает на две основные причины этого теоретического игнорирования Я (Олпорт, 2002). Первая причина состоит в том, что проблема Я – это трудная проблема, поскольку она требует решения многих важных вопросов, касающихся терминологии, эмпирических критериев отнесения того или иного субъективного опыта к Я, философских представлений о природе человека. Вторая причина заключается во влиянии на психологию философии позитивизма, согласно которой ученые в своих теоретических рассуждениях должны воздерживаться от логически и эмпирически необоснованных высказываний и использования не поддающихся эмпирической операционализации понятий. Поэтому психологи предпочитают вместо Я употреблять слова человек или субъект. Но, как считает Г. Олпорт, «полная теория личности не может отвернуться от этой трудной проблемы субъективной природы Я, она должна встретиться с ней лицом к лицу ... бегство непозволительно» (Олпорт, 2002, С. 242).

#### **Мотивационная направленность как неотъемлемая составляющая личности**

Поскольку предметом научной психологии может быть только эмпирическое Я, У. Джемс далее предлагает более широкое определение психологической реальности личности, тесно связанной теперь уже только с эмпирическим Я. «Эмпирическое Его в наиболее широком смысле слова есть общий итог того, что человек может назвать своим» (Джемс, 2003, С. 185). Очевидно, что это определение нуждается в дополнительных разъяснениях по двум основным аспектам: что означают слова «общий итог того» и «назвать своим».

К общему пониманию того, что человек может назвать своим, У. Джемс относит очень широкий и разнородный круг как материальных, так и нематериальных реальностей, которые он называет элементами или предметами. Например, такими элементами могут быть тело человека, его дом, репутация, творческие произведения, работа, моральные цен-

ности, убеждения, мысли, чувства и многое другое.

Назвать своим человек может не любой элемент, а только тот, который является высоко значимым для него в такой степени, что сознается им как неотъемлемая часть его эмпирического Я. Поэтому «провести черту между тем, что человек называет самим собой и что просто обозначается словом «мое», затруднительно. Наши чувства и действия относительно вещей, принадлежащих нам, очень сходны с чувствами и поступками, затрагивающими нас самих. Наше доброе имя, дети или произведения наших рук могут быть нам столь же дороги, как собственное наше тело. Посвятательства на них могут вызывать точно такие же чувства и деяния, как непосредственное нападение на нас самих» (Джемс, 2003, С. 185). Но, если какой-то элемент не является значимым для человека, пусть таковым будет даже его собственное тело, то он не назовет его своим. Как пишет У. Джемс, люди «неоднократно отрекались от собственного тела и взирали на него как на внешний покров, одеяние или как на тюрьму, сделанную из грязи, из которой они были бы рады когда-нибудь освободиться. Отсюда уже видно, что мы имеем дело с зыбким материалом: один и тот же предмет рассматривается то как неотъемлемая часть «моего», то просто как наш придаток, а иной раз так, словно у нас с ним нет ничего общего» (Джемс, 2003, С. 185).

Все значимые элементы, являющиеся неотъемлемыми составляющими эмпирического Я человека, В. Джемс разделяет на три группы, образующие три структурные части личности, которые он называет материальное Я, социальное Я и духовное Я.

В материальное Я включаются материальные элементы, к которым обычно, но не всегда, относятся тело человека, его одежда, семья, дом, материальные продукты его личного труда. «Все эти вещи различных порядков являются для нас предметом инстинктивного предпочтения и сливаются с наиболее важными практическими интересами нашей жизни. Мы все слепо стремимся заботиться о нашем теле, прикрывать его как можно более красивой одеждой, заботиться о наших родителях, жене и

детях и созидать себе свой собственный дом ... Наиболее же с нами срастается та часть нашего достатка, которая пропитана трудовым потом. Редкий человек не почувствует себя лично уничтоженным, если плод физических либо умственных трудов всей его жизни, скажем, какая-нибудь энтомологическая коллекция или обширная рукопись, внезапно подвергнется уничтожению» (Джемс, 2003, С. 187).

Социальное Я, по определению У. Джемса, это «то, чем признают данного человека окружающие» (Джемс, 2003, С. 188). К элементам социального Я относятся, прежде всего, черты личности, ценности, правила и нормы поведения, сформировавшиеся у человека под влиянием его ближайшего окружения: родителей, учителей, друзей и др., считающих эти качества значимыми для него. И, поскольку человеку безразлично мнение о себе других людей, поскольку «мы имеем прирожденное желание привлечь к себе внимание посторонних и производить на ближних выгодное впечатление», все эти значимые для окружающих качества могут стать таковыми и для самого человека в такой степени, что он может назвать их своими (Джемс, 2003, С. 188). В последующих теориях личности это прирожденное желание, опираясь на которое у человека можно сформировать социально желательные качества, становящиеся высоко значимыми и для него самого, стало обозначаться как базовая потребность в положительном отношении человека к себе со стороны других людей (Rogers, 1959) или как базовая потребность в признании (Маслоу, 1999). У. Джемс считает, что каждый человек имеет несколько социальных Я. Их количество определяется тем, «сколько существует отдельных групп или кружков, о мнении которых он заботится ... Мы перед детьми обнаруживаем себя совсем с иной стороны, чем перед клубными соотрапезниками, стараемся казаться по-разному тем, кого мы сами нанимаем работать для нас, и перед теми, кто нанимает нас, а с друзьями мы держимся иначе, чем с первой и второй группой» (Джемс, 2003, С. 188–189).

К элементам духовного Я относятся значимые для человека объекты созна-

ния, критерием которых может служить субъективное переживание деятельности участия в них его чистого Я. «Чем больше в наших состояниях сознания оказывается деятельного чувствования, тем более они кажутся нам центральными частями нашего духовного Его. Истинный центр или ядро нашего Его, насколько мы знаем о нем, самое святылище нашей жизни, есть то чувство деятельного состояния, которым обладают некоторые наши внутренние состояния. Это чувство деятельности нередко принималось за непосредственное раскрытие или откровение живой субстанции нашей души» (Джемс, 2003, С. 191). На основе этого критерия к элементам духовного Я можно отнести, например, идеи, ценности, смыслы, установки, выработанные самим человеком, и являющиеся, как сказал бы Э. Фромм, результатом его «неотчужденной продуктивной активности» (Фромм, 1993, С. 97), и поэтому ставшие его собственными убеждениями.

Таким образом, У. Джемс в своем определении эмпирического Я расширяет круг феноменов, относящихся к личности, включая в него также элементы, неразрывно связанные с Я и высоко значимые для человека. Впоследствии данная точка зрения получила поддержку и у других теоретиков личности, которые использовали для обозначения этой неразрывной связи такие содержательно сходные термины, как «эго-идентичность» (Эриксон, 2000) и «*proprium*» (Олпорт, 2002).

В связи с включением в состав эмпирического Я значимых для человека элементов, перед У. Джемсом возникает следующий вопрос: как можно определить элементы, которые являются для человека значимыми, и как их можно отделить от незначимых. С его точки зрения, это можно сделать, опираясь на два основных критерия.

Первый критерий значимости элементов – их тесная связь с самооценкой человека, проявляющаяся в том, что, если с этими элементами все обстоит благополучно, то человек испытывает общее чувство довольства собой, если неблагополучно, – то у него возникает общее чувство недовольства собой. «Если эти предметы возрастают

и процветают, то вместе с тем и то, что мы называем термином «мое», торжествует, если же они колеблются и чахнут, оно чувствует себя подавленным. Конечно, не все предметы отражаются одинаково болезненно или радостно в этом Его, но все оказывают на него воздействие одним и тем же путем» (Джемс, 2003, С. 186). Например, при значимости для человека такой характеристики тела, как вес, соответствие его веса какому-то определенному уровню вызовет у него чувство довольства собой, а отклонение – чувство недовольства. Если значимым элементом является репутация человека, то любое ее изменение в направлении благополучия или неблагополучия также будут сказываться на самооценке. И тогда на основании данного критерия можно сделать вывод, что вес тела и репутация являются значимыми элементами эмпирического Я человека, которые он может назвать своими.

Второй критерий состоит в том, что значимые элементы являются предметами интересов и забот человека, побуждают его к поступкам, направленным, в терминологии В. Джемса, на самообеспечение его существования. «Если бы наше сознание не было чем-то большим, чем акт голого познания, и если бы оно не отдавало предпочтения некоторым из объектов, размещаемых в известной последовательности, оно не могло бы надолго обеспечить за собой существование ... Начать с того, что каждая душа для самого своего существования должна обладать известным минимумом эгоизма в виде инстинктов к обеспечению своего телесного существования ... То же замечается относительно представлений о нашей личности, слагающихся в чужих умах. Я бы не существовал теперь, если бы не обладал чувствительностью к выражениям одобрения и порицания, читаемых на лицах тех людей, среди которых протекает моя жизнь ... По той же причине мои духовные силы интересуют меня лично несравненно более, чем наблюдаемые в посторонних людях. Я бы вовсе не существовал, если бы не совершенствовал в себе умственные силы и не предохранял их от упадка» (Джемс, 2003, С. 205–206).

Вернемся к предыдущим примерам. Если мы замечаем, что вес человека



и его репутация являются предметами его желаний, интереса и заботы, и это проявляется в направленности его деятельности на то, что он каждый день взвешивается, тщательно следит за своим питанием, и его все время беспокоят мысли о своей репутации, о том, как ее поддержать и не уронить, то появляется еще одно основание считать эти элементы значимыми, элементами, которые человек может назвать своими.

На основании предлагаемого У. Джемсом описания второго критерия, используя современную психологическую терминологию, значимые элементы можно рассматривать в качестве предметов мотивационной направленности личности. Поскольку согласно общепринятым в психологии представлениям именно мотив побуждает субъекта к направленной деятельности по отношению к каким-то предметам<sup>1</sup>, благодаря чему они, как указывает У. Джемс, становятся предметами его желаний, интересов и забот. Из этого следует важный вывод о том, что к психологической реальности личности также относится факт мотивационной направленности человека на значимые для него предметы.

Эта идея В. Джемса в ее современной трактовке прочно укоренилась в психологии и успешно используется в ряде известных теорий для объяснения психологической индивидуальности личности. Например, в теории А. Адлера индивидуальность личности, внешне проявляющаяся в характере, описывается как индивидуальный жизненный стиль, который есть ничто иное, как относительно устойчивый способ реализации человеком двух базовых мотивов, определяющих направленность его жизни: стремления к достижению превосходства над другими людьми и чувства общности (Адлер, 1997). В теории Э. Фромма одной из образующих психологическую индивидуальность личности (наряду с темпераментом и способностями) является характер, основу которого определяют так называемые схемы ориентации и поклонения, задающие мотивационную направленность личности (Фромм, 1993). С точки зрения

Г. Олпорта индивидуальность личности образуют общие и индивидуальные черты, которые, согласно их определению, представляют собой нейропсихологические мотивационные структуры, обладающие способностью «инициировать и направлять» внешне наблюдаемые характерные для этих черт формы поведения (Олпорт, 2002, С. 381). Как считает А.Н. Леонтьев, индивидуальность личности определяется иерархически органи-

многих, представляющихся нам благ, то же замечается и в области выбора нами эмпирических Ego. Я часто становлюсь лицом к лицу с необходимостью остановиться на одном из моих опытных Ego, устранив остальные. Не потому, что я не хотел бы, если бы мог, быть сразу и здоровым, и красивым, и щеголом, и силачом, и миллионером, и остряком, и bon vivant, и покорителем женских сердец, и философом, и филантропом, и госу-

С точки зрения У. Джемса, значимые предметы мотивационной направленности личности могут вступать в противоречия друг с другом. Поэтому человек объективно сталкивается с необходимостью осознанного самоопределения их значимости для самого себя

зованной структурой мотивов деятельности человека, которые определяют «богатство связей индивида с миром» (Леонтьев, 1975, С. 218). С.Л. Рубинштейн считал, что индивидуальность личности проявляется в ее характере, представляющем собой «относительно устойчивые свойства личности, которые определяют ее качественное своеобразие и выражают ее направленность», а также способы реализации этой направленности (Рубинштейн, 1989, С. 224). Он специально поясняет, что, «определяя господствующие побуждения, характер может выразиться как в целях, которые человек себе ставит, так и в средствах или способах, которыми он их осуществляет, как в том, что он делает, так и в том, как он это делает, т.е. характер может выразиться как в содержании, так и в форме поведения» (Рубинштейн, 1989, С. 225).

#### **Осознанность самоопределения в иерархии мотивационной направленности как существенная характеристика личности**

С точки зрения У. Джемса, значимые предметы мотивационной направленности личности могут вступать в противоречия друг с другом. Поэтому человек объективно сталкивается с необходимостью осознанного самоопределения их значимости для самого себя. «Когда представляется широкий выбор для желаний, то наша материальная природа ограничивается только одним из этих

дарственным деятелем, и воином, и исследователем Африки, и модным поэтом, и святым. Деятельность миллионера не совмещается с подвижничеством святого, бонвиван едва ли может ужиться в одной шкуре с филантропом, а философ и покоритель сердец плохо уживаются под одной оболочкой. Столь различные свойства могут казаться совместимыми только в ранней юности. Но для того, чтобы осуществить в действительности хотя бы одно из этих свойств, все остальные должны быть более или менее подавлены. Таким образом, тот, кто стремится реализовать свою самую настоящую, наиболее сильную и глубокую личность, должен тщательно проверить этот список, отметить тот путь, на котором он может ожидать успеха. Благодаря этому, все другие Ego утратят действительность, кроме одного, судьба которого действительна ... Таким образом, здесь мы видим строгий образчик того душевного отбора, о котором мы говорили ранее. Наша мысль, беспрестанно решающая, какой из множества однородных предметов, представляющихся ей, должен быть реальным, здесь точно так же делает выбор одного из многих возможных Ego или характеров, и затем уже не считает постыдным, если потерпит неудачу в остальных возможных Ego, которые ею не признаны сознательно принадлежащими ей ... Таким образом, наше самочувствие в этом мире вполне обуславливается тем, чем мы жа-

<sup>1</sup> В данной статье мы используем понятие мотива предельно широко, как оно зачастую и используется в психологической литературе, «для обозначения совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы» (Виллюнас, 2006, С. 7).

ждем стать, или тем, что мы жаждем сделать» (Джемс, 2003, С. 196–197).

Как считает У. Джемс, в результате такого осознанного самоопределения все элементы, которые человек может назвать своими, образуют определенную иерархию по степени их значимости для него, а следовательно, по степени их связи с эмпирическим Я. В его личности появляются элементы, которые человек может назвать своими в большей степени, и поэтому они более тесно связаны с его эмпирическим Я, а также такие элементы, которые ассоциируются с ним в меньшей степени. Например, у людей, считающих для себя наиболее высоко

тепло и сон, ради преуспевания в мире, тот считается жалким созданием. В свою очередь, социальное Ego как целое ставится выше, чем материальное Ego во всей его совокупности. О нашей чести, друзьях и общественных обязанностях мы должны заботиться более, чем о целостности нашей шкуры и имущественном нашем благосостоянии. Духовное же Ego представляется драгоценным и стоящим выше всех остальных, что всякий из нас лучше лишится друзей, доброй славы, имущества и самой жизни, чем утратит это Ego» (Джемс, 2003, С. 202).

С нашей точки зрения, осознанное самоопределение человека в иерархии его

С нашей точки зрения, осознанное самоопределение человека в иерархии его собственной мотивационной направленности является существенной характеристикой личности. Именно благодаря ей, личность становится субъектом собственной жизни, определяющим ее направленность

значимыми элементами материального Я, на первом месте по значимости может оказаться собственное здоровье, семья, дети и др. Существуют люди, у которых наибольшую значимость приобретают элементы социального Я. Например, для них значимо быть человеком чести, интеллигентным, порядочным, успешным, и все это ради того, чтобы иметь социальное признание, соответствовать ожиданиям определенных людей. Наконец, среди представителей творческих профессий (ученых, философов, деятелей искусства, изобретателей и пр.) можно встретить людей, ставящих во главу угла элементы своего духовного Я.

О наличии у человека указанной иерархии может свидетельствовать разная степень связи элементов эмпирического Я с самооценкой человека и его разная степень интереса, заботы и внимания по отношению к ним. Очевидно, что для разных людей наиболее значимыми могут оказаться самые разные элементы эмпирического Я. Однако У. Джемс считает, что для каждого человека должна быть предпочтительна такая иерархия, в которой наиболее значимыми являются элементы его духовного Я. Затем по убыванию степени значимости должны следовать элементы социального Я и в последнюю очередь – материального Я. «Кто не способен поступиться некоторою долей таких благ, как пища, питье,

собственной мотивационной направленности является существенной характеристикой личности. Именно благодаря ей, личность становится субъектом собственной жизни, определяющим ее направленность. Указание У. Джемса на важность этой характеристики становится особенно понятным после рассмотрения теорий личности, неотъемлемым компонентом которых является неосознаваемая или неадекватно осознаваемая мотивационная направленность, задаваемая, например, вытесненными влечениями Оно (Фрейд, С. 1989), базовыми мотивами достижения превосходства и чувства общности (Адлер, 1997), компенсаторными влияниями со стороны Тени и Анимы/Анимуса (Юнг, 1994). Очевидно, что человек с неосознаваемой или неадекватно осознаваемой мотивационной направленностью не является субъектом собственной жизни. Напротив, его жизнь, подобно объекту или марионетке, направляется неведомыми ему мотивами. Возможно по этой причине У. Джемс считал, что к таким людям не стоит применять термин «личность».

С данной характеристикой личности также согласны многие последующие теоретики личности. В теории Э. Фромма идеал развития личности – это продуктивная личность. Ее мотивационная направленность задается так называемыми продуктивными схемами ориентации

и поклонения, которые вырабатываются людьми исключительно самостоятельно на основе их собственного опыта и разума, что соответствует сущности человека. В результате эти схемы становятся объектами их рациональной веры, которая есть «твердое убеждение, основанное на продуктивной интеллектуальной и эмоциональной активности» (Фромм, 1993, С. 158). По мнению В. Франкла, личность в ее высшем духовном проявлении обязательно предполагает самоопределение в смыслах своей жизни, поскольку «человек – это меньше всего продукт наследственности и окружения; человек в конечном счете сам решает за себя!» (Франкл, 1990, С. 109). С точки зрения К. Роджерса, личности полноценно функционирующего человека обязательно должна быть свойственна такая черта, как внутренний локус, который означает склонность человека к самоопределению своей жизни на основе собственного, адекватно осознаваемого опыта (Роджерс, 1994). По А. Маслоу, самоопределение присуще всем самоактуализированным людям, которых он характеризует как полноценно развивающихся или психологически здоровых. «Каждый из них сам формирует свои мнения и суждения, сам принимает решения и сам отвечает за них, сам определяет и прокладывает свою дорогу в жизни» (Маслоу, 1999, С. 235). С.Л. Рубинштейн пишет: «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы ... Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе... внутренне в нем всегда есть что-то активное, наступательно-утверждающее» (Рубинштейн, 1989, С. 241–242). В работах А.Н. Леонтьева делается специальный акцент на двух этапах формирования личности, связываемых с двумя ее рождениями. «Личность действительно рождается дважды: первый раз – когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий ..., второй раз – когда возникает его сознатель-

ная личность» (Леонтьев, 1975, С. 211). Первое рождение личности начинается в дошкольном возрасте и продолжается до подросткового. Критерием этого рождения является формирование у ребенка определенной иерархии социальных по своей природе мотивов. Данный этап «может быть назван этапом стихийного, не направляемого самосознанием складывания личности. На этом этапе ... процесс формирования личности, однако, не заканчивается, он только подготавливает рождение сознающей себя личности» (Леонтьев, 1975, С. 211). Второе рождение личности обычно происходит уже после подросткового возраста. Оно предполагает сознательное участие самого человека в формировании собственной личности. На этом этапе «сознание уже не может оставаться ориентирующим

лишь те или иные действия субъекта, оно должно также объективно отражать иерархию их связей, процесс происходящего подчинения и переподчинения их мотивов» (Леонтьев, 1975, С. 212). Г. Олпорт также полагает, что именно в подростковом возрасте формируется сознательная направленность личности на достижение отдаленных, долговременных жизненных целей, которая обозначается им как проприативное стремление (Олпорт, 2002).

### Выводы

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. С точки зрения У. Джемса, психологическая реальность личности

включает в себя в качестве основополагающего феномен Я человека, а также неразрывно связанный с ним факт его иерархически организованной мотивационной направленности, которая формируется при его сознательном самоопределении.

2. Показано, что данные представления У. Джемса выдержали проверку временем, они оказались востребованы целым рядом известных теоретиков личности, особенно теми, для которых сознание является предметом научной психологии.

3. Непрекращающийся интерес теоретиков личности к работам У. Джемса свидетельствует о его непреходящем вкладе в представления о личности как психологической реальности.

### Литература:

- Адлер А. Наука жить. – Киев : Port-Royal, 1997.
- Айзенк Г.Ю. Структура личности. – Санкт-Петербург : Ювента; Москва : КСП+, 1999.
- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – Москва : Смысл, Академия, 2007.
- Бандура А. Теория социального научения. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – Москва : Прогресс, 1988.
- Братусь Б.С. Аномалии личности. – Москва : Мысль, 1988.
- Виллюнас В.К. Психология развития мотивации. – Санкт-Петербург : Речь, 2006.
- Джемс У. Психология. – Москва : Педагогика, 1991.
- Джемс У. Научные основы психологии. – Минск : Харвест, 2003.
- Иванников В.А. Основы психологии : курс лекций. – Санкт-Петербург : Питер, 2010.
- Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. – Санкт-Петербург : Речь, 2000.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1975.
- Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – Санкт-Петербург : Речь, 2002.
- Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999.
- Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – Москва : Смысл, 2002.
- Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. – Москва : Психотерапия, 2007.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 тт. Т. II. – Москва : Педагогика, 1989.
- Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник. – Москва : Прогресс, 1990.
- Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. – Москва : Наука, 1989.
- Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
- Фромм Э. Психоанализ и этика. – Москва : Республика, 1993.
- Холл К., Линдсей Г. Теории личности. – Москва : КСП+, 1997.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Санкт-Петербург : Питер, 1997.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Прогресс, 1996.
- Юнг К. Психология бессознательного. – Москва : Канон, 1994.
- Юнг К. Тэвистокские лекции. – Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1998.
- Gross R.D. Psychology: The Science of Mind and Behaviour. — L., Sidney, Auckland: Hodder and Stoughton, 1992.
- Rogers, C.R. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework / S. Koch (ed.). Psychology: a Study of a Science. — New York: McGraw Hill, 1959. — V. 3. — P. 184-256.

**References:**

- Adler, A. (1997) Science of living. Kiev, Port-Royal.
- Allport, G. (2002) Development of personality: selected works. Moscow, Smysl.
- Asmolov, A.G. (2007) Personality psychology: Cultural and historical understanding of human development. Moscow, Smysl, Akademiya.
- Bandura, A. (2000) Social learning theory. St. Petersburg, Eurasia.
- Berne, E. (1988) Games People Play. Psychology of human relationships. People who play games. Psychology of human destiny. Moscow, Progress.
- Bratus', B.S. (1988) Anomalies of personality. Moscow, Mysl'.
- Erikson, E. (1996) Identity: Youth and Crisis. Moscow, Progress.
- Eysenck, H.J. (1999) Personality structure. St. Petersburg, Yuventa, Moscow: KSP +.
- Frager, R., & Fadiman, D. (2001) Personality: theory, experiments, exercises. St. Petersburg, Praym.
- Frankl, V. (1990) Man in search of meaning: collection of papers. Moscow, Progress.
- Freud, S. (1989) Introduction to Psychoanalysis: Lectures. Moscow, Nauka.
- Fromm E. Psychoanalysis and Ethics. – Moscow: Republic, 1993.
- Gross, R.D. (1992) Psychology: The Science of Mind and Behaviour. L., Sidney, Auckland: Hodder and Stoughton.
- Hall, K., & Lindsay, G. (1997) Personality theories. Moscow, KSP +.
- Hjelle, L., & Ziegler, D. (1997) Theories of personality. St. Petersburg, Piter.
- Ivannikov, V.A. (2010) Fundamentals of Psychology: a course of lectures. St. Petersburg, Piter.
- James, W. (1991) Psychology. Moscow, Pedagogika.
- James, W. (2003) Scientific basis of psychology. Minsk, Harvest.
- Jung, K. (1994) Psychology of the Unconscious. Moscow, Kanon.
- Jung, K. (1998) The Tavistock lectures. Moscow, Refl-book, Kiev, Vakler.
- J. Kelly (2000) The theory of personality. Psychology of personal constructs. St. Petersburg, Rech'.
- Leontiev, A.N. (1975) Activities. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat.
- Maddi, S. (2002) Theories of personality: a comparative analysis. St. Petersburg, Rech'.
- Maslow, A. (1999) Motivation and Personality. St. Petersburg, Evrazia.
- Rogers K. (2007) Person-centered therapy: theory and application of modern practice. Moscow, Psikhoterapiya.
- Rubinstein, S.L. (1989) Fundamentals of general psychology: In 2 vols. Vol. 2. Moscow, Pedagogika.
- Rogers, C.R. (1959) A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. [S. Koch (ed.). *Psychology: a Study of a Science*]. New York: McGraw Hill, Vol. 3, 184-256.
- Vilyunas, V.K. (2006) Psychology of motivation. St. Petersburg, Rech'.



# Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика: качественное исследование

Н.А. Каминская

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия

Поступила 23 октября 2016 / Принята к публикации: 22 февраля 2017

## A qualitative research on the psychological means of developing one's personal image and appearance

Natalya A. Kaminskaya

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Received October 23, 2017 / Accepted for publication: February 22, 2017

Статья посвящена анализу средств формирования отношения личности к своему внешнему облику, описание которых недостаточно представлено в психологической литературе. Процесс создания непротиворечивого образа физического «Я» и поддержания положительной эмоциональной оценки своего тела рассматривается через идею присвоения личностью компонентов своего внешнего облика, происходящего на протяжении всего жизненного пути. Он понимается как особая психологическая задача, адресуемая личности как интегративному образованию, сохраняющему и поддерживающему собственную целостность. Гипотезами исследования выступили предположения, согласно которым положительное отношение к своему внешнему облику обеспечивается актуализацией процессов смыслового и символического опосредствования его физических и экспрессивных особенностей и, наоборот, отрицательное отношение к своему облику свидетельствует о недостаточности подобных процессов.

Были рассмотрены следующие характеристики образа тела: эмоциональная оценка и характер работы над телом, внутренние средства поддержания положительного отношения к своему внешнему облику, а также более широкий контекст личностных показателей: особенности мотивационно-потребностной сферы, самоотношения, психологической защиты, общая гармоничность, интегрированность личностной структуры. Продемонстрированы расхождения между осознаваемым и неосознаваемым отношением к внешнему облику испытуемых. Получены значимые корреляции между неинтегрированностью личностной организации и неприятием своего внешнего облика и между наличием сверхзначимой группы потребностей и негативной оценкой испытуемыми своего внешнего облика. Выявлено, что испытуемые, принимающие свой облик, характеризуются большей представленностью систем опосредствования как средств присвоения в структуре образа физического «Я», чем испытуемые, не принимающие свой физический облик.

**Ключевые слова:** телесность, физическое «Я», образ тела, образ внешности, искажения образа тела, телесно-ориентированная психотерапия, присвоение, интеграция, клинический метод, качественное исследование.

This paper analyzes the internal mechanisms of the individual positive and negative attitude towards appearance, the description of which is under-represented in the psychological literature. The process of creating a consistent image of the physical «Self» and maintaining a positive emotional evaluation of the body and appearance particularly seen through the idea of assigning the individual components of appearance, committed throughout the whole course of life, and is understood as a specific psychological problem, addressable only in human personality as integrative unity, preserving and maintaining its integrity. The hypothesis of the study made by the assumption that a positive attitude to their external appearance is ensured, actualization processes semantic and symbolic mediation of the physical and expressive features, and on the contrary, a negative attitude toward the appearance indicates the failure of such processes. The following characteristics of body image were considered: emotional assessment and the nature of the work on the body, the internal means of maintaining a positive attitude to their appearance, and also the broader context of personal characteristics, particularly the motivational sphere, psychological defenses, the general harmony, integration of personality structure. Differences were demonstrated between conscious and unconscious relation to the external appearance among the subjects, presented significant correlations between the non-integration of personal organization and the negative attitude towards appearance, and between the presence of supervaluation group needs and the negative assessment by the subjects of their appearance. The subjects who accept their appearance are characterized by a greater representation of mediation systems as the assignment of funds in the structure of the physical image «Self», as compared to subjects not receiving their physical appearance.

**Keywords:** corporeality, physical «Self», body image, image of appearance, distortion of body image, body-oriented psychotherapy, assignment, integration, clinical method, qualitative research.

В рамках современной культуры в большинстве стран принято оценивать человека с точки зрения его внешнего вида. Поэтому для многих сегодня особую значимость приобретают вопросы преобразование собственного тела, растет популярность практик, направленных на улучшение физической формы. В последние несколько лет показательной является тенденция по снижению возрастного порога тех, кто активно занимается корректировани-

ящую из нескольких физиогномических и психологических слоев (Хрисанфова, 2012). На глубинном уровне переживание отождествленности с собственным телом и физическим образом является той психологической базой, на которой развивается личность. Индивидуально-неповторимые свойства и качества, а также чувство непохожести, отличности от других во многом формируются при помощи работы личности над собственным телом.

Интересы косметологического бизнеса требуют роста целевой аудитории, потребляющей средства ухода за телом. Поэтому в нее вовлекаются не только взрослые, но и дети, которые начинают критически относиться к своему внешнему облику

ем своего физического облика. Так, особый интерес представляет тот факт, что к этому приобщаются даже дети младшего школьного возраста. Интересы косметологического бизнеса требуют роста целевой аудитории, потребляющей средства ухода за телом. Поэтому в нее вовлекаются не только взрослые, но и дети, которые начинают критически относиться к своему внешнему облику. В итоге это приводит к раннему проявлению неудовлетворенности своим телом, что отмечается в значительном числе исследований (Тарханова, 2014; Шалыгина, Холмогорова, 2015; Dohnt, Tiggemann, 2006; Jellinek, Myers, Keller, 2016; Jongenelis M.I., Byrne, Pettigrew, 2014; Slater, Tiggemann, 2016; Tatangelo, McCabe, Mellor., Mealey, 2016).

Возрастающее стремление следовать культурно-обусловленному пониманию «правильного», «привлекательного» внешнего облика становится сигналом к изменению представления о личности и развитию ее индивидуальности. Внешний облик с позиции системного подхода представляет собой структуру, состо-

ящую из нескольких физиогномических и психологических слоев (Хрисанфова, 2012). На глубинном уровне переживание отождествленности с собственным телом и физическим образом является той психологической базой, на которой развивается личность. Индивидуально-неповторимые свойства и качества, а также чувство непохожести, отличности от других во многом формируются при помощи работы личности над собственным телом.

В отечественной психологии восприятие личностью своего внешнего облика исследовалось в работах А.Г. Гусевой, Б.А. Еремеева, А.Н. Дорожевецца, Е.Т. Соколовой, Е.С. Креславского, В.Н. Куницыной, С.М. Михеевой, В.Н. Панферова, К.Д. Шафранской, А.А. Бодалева, В.Н. Панферова, М.В. Коркиной, О.Л. Романовой, Е.А. Первичко и др.

Перспективными являются также исследования в русле разрабатываемого В.А. Лабунской с коллегами социально-психологического подхода, в котором отправной точкой анализа выступает осмысление роли внешнего облика в деятельности человека и понимание осознаваемых и неосознаваемых мотивов конструирования внешнего «Я». Значимым в данном случае является отношение личности к своему отраженному облику, например, к фотографии, видеозаписи, портрету (Лабунская, 2005, С. 252).

Важные идеи о присвоении субъектом своего внешнего облика содержатся и в работах зарубежных психологов. На наш взгляд, наибольший интерес представляют концепции, в которых под-

черкиваются значимая роль в развитии субъекта системы отзеркаливающих взаимодействий, начиная непосредственно с зеркала как физического объекта и заканчивая отражающими социальными интеракциями. В русле данного подхода выполнены исследования Ж. Лакана, Ф. Дольго, Дж.Г. Мида, Ч.Х. Кули, А. Хали и др. Рост осознания своей связи с социальной группой и ее требованиями, присвоение отражения в зеркале собственной внешности и интернализированных реакций других, образуют структуру образа физического «Я». Именно так, по словам Дж.Г. Мида, индивид обретает ощущение целостности своей личности. Различного рода нарушения в данном процессе влекут за собой негативное отношение к себе и к своему внешнему облику как к внешней репрезентации, к части своего «Я», обращенного к социуму и выступающего своеобразным посредником в социальном взаимодействии. Необходимо отметить, что указанные работы фокусируются на анализе причин формирования негативного образа тела, изначально предполагая, что отсутствие негативных тенденций обеспечивает безусловное принятие личностью своего внешнего облика. Лишь в ряде работ обсуждаются стратегии поддержания позитивной самооценки физического облика. Так, по мнению Т.Ф. Кэша, для того, чтобы справиться с мыслями и чувствами, вызывающими тревогу, субъект использует особые когнитивно-поведенческие стратегии, которые получили названия избегающих стратегий, фиксирующихся на проблеме, и стратегий рационального, позитивного принятия (Cash, Smolak, 2011).

В данной работе мы стремимся расширить понимание механизмов поддержания позитивного отношения к собственному телу, исходя из теоретических концепций, рассматривающих личность как инструмент формирования интегрированности психических процессов. Присвоение и построение непротиворечивого образа физического «Я», выработка эмоционального отношения к своему телу представляет собой особую задачу для личности. Данный процесс может осуществляться с разной степенью успешности. В некоторых случаях совокупности психологических и соци-



**Наталья Андреевна Каминская** –

преподаватель кафедры психологии факультета социального инжиниринга Московского авиационного института (национальный исследовательский университет)

Email: navigator\_com@inbox.ru

*Для цитирования:* Каминская Н.А. Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика: качественное исследование // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 70–81. doi: 10.11621/npj.2017.0109

*For citation:* Kaminskaya N.A. (2017). A qualitative research on the psychological means of developing one's personal image and appearance. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 70–81. doi: 10.11621/npj.2017.0109

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

ально-психологических характеристик личности оказывается недостаточно для поддержания положительного отношения к своему внешнему облику.

**Цель** исследования – попытаться выявить психологические характеристики, отвечающие за создание положительного или отрицательного отношения личности к своему внешнему облику.

**Гипотезами** исследования выступили предположения, что положительное отношение к своему внешнему облику обеспечивается актуализацией процессов смыслового и символического опосредствования его физических и экспрессивных особенностей. И наоборот, отрицательное отношение к своему облику свидетельствует о недостаточности подобных процессов.

**В** соответствии с этим, были сформулированы следующие задачи эмпирического исследования:

- 1) Рассмотрение феноменологии отношения испытуемых к своему внешнему облику и фотографиям;
- 2) Выявление осознаваемого и неосознаваемого отношения испытуемых к своему внешнему облику с помощью категориального анализа и разделение их на группы в соответствии с данным критерием;
- 3) Выявление характера работы испытуемых по созданию своего внешнего облика в полученных группах;
- 4) Исследование мотивационно-потребностной сферы испытуемых для понимания места внешнего облика в ее структуре;
- 5) Анализ текстов с целью фиксации показателей отношения к своему внешнему облику в выделенных группах испытуемых.

**Выборка** была сформирована из испытуемых, не имеющих физических дефектов, не обращавшихся к хирургическому преобразованию своего внешнего облика, не занимающихся спортивными оздоровительными практиками и давших добровольное согласие на участие в исследовании. Общая численность выборки составила 30 человек – 15 мужчин и 15 женщин в возрасте от 20 до 30 лет (средний возраст – 25,2 лет). Все испытуемые имели законченное высшее образование (техническое или экономическое), работали и/или обучались

в аспирантуре, имели схожее семейное положение (25 чел. из 30 не состояли в браке).

## Методики исследования

**В** исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Метод фотографии и видеосъемки (В.А. Лабунская). Для воссоздания естественных условий проявления интересующих нас компонентов образа физического «Я», мы посчитали необходимым смоделировать ситуацию «столкновения» со своим отраженным обликом. Испытуемым было предложено сфотографироваться в нескольких ракурсах и сняться на видео. Делалось 5 фотографий и 1 видеоролик, при желании испытуемого или по просьбе экспериментатора часть полученного материала переснималась. Затем на мониторе компьютера испытуемому показывали полученный материал и просили оценить каждую фотографию и видеоролик по 10-балльной шкале, где 10 баллов – это абсолютная положительная оценка, а 0 баллов – абсолютная отрицательная оценка. Испытуемому задавались вопросы: «Почему Вы не ставите этой фотографии (видеоролику) 10 баллов (если испытуемый ставит отметку ниже)?» «Что необходимо изменить, какие действия предпринять Вам или фотографу, чтобы Вы поставили фотографии (видеоролику) 10 баллов?» «Чувствовали вы себя свободно, комфортно, когда Вас снимали?» «Какие свои фотографии (съемки на видео) Вы считаете удачными? Почему?» «Давайте попробуем переснять фотографию (видеоролик) так, чтобы Вы посчитали ее удачной».
- 2) Полустандартизированное интервью. Оно было направлено на исследование осознаваемых и неосознаваемых компонентов образа физического «Я» испытуемого и являлось естественным продолжением процедуры фото- и видеосъемки. Испытуемому задавались вопросы, затрагивающие структуру представлений испытуемого о своем теле и его отношении к собственному внешнему облику.

Первый блок вопросов продолжал тему фотографий и отношения к ним испытуемого. В нем были вопросы о том, как испытуемый оценивает свои фотографии вообще, любит ли он фотографироваться, если да, то преимущественно как, часто ли он делает свои фотографии, чувствует ли он себя естественно при съемке, выкладывает ли он свои фотографии в социальных сетях, как происходит отбор этих фотографий, какую фотографию он поставил в качестве главной на своей странице в социальных сетях, каков критерий выбора именно этой фотографии. Помимо этого, испытуемого спрашивали о достоинствах и недостатках, которые он видит в собственном облике, о том, чтобы он хотел исправить, что из этого можно считать реальным, а что – абсолютно невозможным.

**Второй** блок вопросов был нацелен на получение информации о работе испытуемого над своим внешним обликом. Там были вопросы о том, что он включает в процесс ухода за собой, считает ли он нужным поддерживать себя в физической форме, если да, то как, важен ли для него стиль, имидж, если да, то как он его формирует, на что, прежде всего, обращает внимание и т.д.

**Вопросы** третьего блока касались общей жизненной ситуации испытуемых, сферы их интересов, рода деятельности, семейных обстоятельствах, хобби, планов и т.п.

3) Методика «Просмотр фотографий». Методика «Просмотр фотографий» имела целью косвенное исследование образа физического «Я» испытуемых. Испытуемым предъявлялось 29 черно-белых фотографий лиц различного типа внешности, того же пола, что и сам испытуемый (было заготовлено два набора фотографий – мужских и женских). Инструкция звучала следующим образом: «Выберете из предложенных фотографий те лица, которые Вы считаете приятными для себя по каким-либо параметрам». Содержание данной инструкции было обусловлено стремлением не наводить испытуемого на оценку исключительно физических черт внешнего облика, а дать ему возможность самому обозначить кри-

терии выбора. При этом обращалось внимание на следующие моменты в ответах: чему испытуемый отдает большее предпочтение – экспрессивным или анатомическим чертам внешнего облика, какие черты внешнего облика он оценивает положительно, а какие отрицательно и, какие ценности в целом являются ведущими при восприятии им внешнего облика.

Далее испытуемому предлагалось выбрать лица, которые он считает похожими на него, при этом можно было опираться и на черты внешности и на особенности экспрессии. При обработке учитывались критерии данного выбора испытуемого.

#### 4) Тематический апперцептивный тест (ТАТ)

В нашем исследовании ТАТ использовался в сокращенной форме (9 картин). Был выбран так называемый базовый набор таблиц, который затрагивает наиболее значимые и типичные сферы жизни испытуемого. Давалась инструкция, предложенная М.З. Дукаревич. Рассказы испытуемого записывались на диктофон и расшифровывались дословно с фиксацией пауз и интонаций.

#### 5) Метод незаконченных предложений.

При обследовании испытуемых был использован вариант метода, состоящий из 60 незаконченных предложений (J.M. Sacks, S. Levy).

#### 6) Методика исследования самооотношения (С.Р. Пантилеев).

### Выделяемые показатели

При обработке данных методик выделялись следующие показатели: отношение к своему телу, работа над внешним обликом и категории, относящиеся к особенностям структуры личности.

1. Отношение к своему телу (фиксирувалось по данным интервью, метода фотографии и видеосъемки, методики «Просмотр фотографий»):

- осознаваемое (выявлялось по прямым показателям) – принятие (пря-

Табл. 1. Прямые и косвенные показатели оценки испытуемого своего внешнего облика

№	Вопросы	Отношение к телу	
		Прямые показатели	Косвенные показатели
1.	Как Вы относитесь к своим фотографиям?	Хорошо (к хорошим – хорошо, к плохим – плохо, обычно хорошо, в основном хорошо, нормально и т.д.) (Принятие) Плохо (не очень, не фотогеничен, не люблю свои фотографии, не нравится, как получаюсь, критично к ним отношусь и т.д.) (Непринятие)	
2.	Поведение во время фотографирования		Позирует, меняет образы для разных фотографий; держится свободно, естественно (Принятие) Держится смущенно, скованно; присутствуют защитные поведенческие реакции – гримасничает, закрывает себя предметами или старается встать максимально далеко, произносит реплики типа «Я не знаю, как, покажите, как встать, как сесть, так хорошо?», «Я не умею позировать», «Не люблю, когда меня фотографируют», отказывается фотографироваться или сниматься на видео. (Непринятие)
3.	Оцените фотографии и видеоролик по 10-балльной шкале	Выставляемый балл по 10-балльной шкале (высокий балл – принятие, низкий балл – непринятие)	Уход от ответа – отказывается смотреть фотографии, быстро пролистывает их, не рассматривая, оценивает их разом («нормальные фотографии», «более или менее», «сойдет» и т.д.), утверждает, что внешний облик неважен. (Непринятие)

Table 1. – Direct and indirect indicators of subject assessing his/her appearance

N	Questions	View of One's Body	
		Direct Indicators	Indirect Indicators
1.	What do you think about your photos?	Good (good – to good features, bad – to bad features, usually good, mostly good, normal, etc.) (Acceptance) Bad (not really, not photogenic, do not like the photos, do not like, as it turns out, it is critical to treat, etc.) (Non-Acceptance)	
2.	Behaviour when taking photos		Poses, changes image for different pictures/photos; keeps free of course (Acceptance) Keeps embarrassed, awkward; there are protective behavioural reactions (e.g. grimacing, the subject closes herself/himself trying to keep herself/himself as far as possible, says cues like "I do not know how, show how to stand, how to sit, is it ok? I do not know how to pose. I do not like when I am photographed", refuses to be photographed or filmed) (Non-Acceptance)
3.	Assess the photos and videos using 10 points scale	Maximum point is 10 (High— Acceptance, Low – Non-Acceptance)	Avoids responding (refuses to view photos, quickly leafs through them without considering estimates of time ("normal photography", "more or less", "ok", etc.), argues that the appearance is not important) (Non-Acceptance)



мые оценки, свидетельствующие о положительном отношении испытуемого к своему телу) или неприятие (прямые оценки, свидетельствующие об отрицательном отношении испытуемого к своему телу);

- неосознаваемое (выявлялось по косвенным показателям) – принятие (косвенные оценки, указывающие на положительное отношение испытуемого к своему телу) или неприятие (косвенные оценки, указывающие на отрицательное отношение испытуемого к своему телу).

В таблице 1 представлены прямые и косвенные показатели оценки испытуемыми своего внешнего облика.

2. Работа над внешним обликом (фиксировалась по данным интервью, метода фотографии и видеосъемки и методики «Просмотр фотографий»):

- работа над стилевой завершенностью своего облика (например, строгий подбор одежды, аксессуаров, косметики и т.д.), исключение

составляет создание определенного образа в соответствии с требованиями работы;

- уход за внешним обликом на основе общепринятых понятий об ухоженности, аккуратности, опрятности с элементами следования некоему стилю (например, чистая одежда, расчесанные волосы, подбор одежды по цвету, интерес к аксессуарам и т.п.);
- отсутствие работы над внешним обликом (например, проявление неопрятности, неряшливости).

Перечень прямых и косвенных показателей, свидетельствующих о характере работы испытуемых над внешним обликом, представлен в таблице 2.

Оценка протоколов исследования с использованием данных показателей проводилась группой экспертов из трех дипломированных психологов со стажем практической работы от 8 лет, один из которых имел степень кандидата наук. После сведения всех полученных оценок в единую таблицу рассчитывалась сте-

пень согласованности экспертной оценки (коэффициент Каппа Коэна).

Уточним, что при выведении обобщенных оценок использовался условный критерий, согласно которому отнесение испытуемого к той или иной категории делалось на основе 70 и более процентов оценок одного типа. Например, осознаваемое принятие своего тела в рамках категории «отношение к своему телу» фиксировалось при 70 и более процентах прямых оценок, свидетельствующих о принятии испытуемыми своего внешнего облика. Если оценки распределялись приблизительно поровну, то предпочтение отдавалось преобладающему характеру оценок, полученных при помощи косвенных методик.

Помимо этого в текстах протоколов исследования выделялись все высказывания испытуемых о своем внешнем облике и внешнем облике других субъектов. В дальнейшем данные высказывания анализировались, подсчитывались и объединялись группы, что позволяло выявить способы восприятия и присвое-

Табл. 2. Прямые и косвенные показатели, свидетельствующие о характере работы испытуемых над внешним обликом

№	Вопросы	Работа над внешним обликом	
		Прямые показатели	Косвенные показатели
1.	На что Вы больше всего обращаете внимание в своей внешности?	1. Перечисление с негативной оценкой 2. Перечисление с позитивной оценкой 3. Ни на что	Испытуемый много говорит о чертах внешности, о работе над внешним обликом (ухоженность, опрятность, следование моде и т.д.) Уход от ответа (игнорирование вопроса; стереотипные ответы, подчеркивание незначимости внешнего облика)
2.	Ухаживаете ли Вы за своим внешним обликом?	Ответы: Да Нет	Испытуемый говорит об уходе за одеждой, о занятиях спортом, о посещении парикмахерской и т.п. Уход от ответа Подчеркивание незначимости внешнего облика
3.	Важен ли для Вас выбор одежды?	Ответы: В зависимости от обстоятельств Нет	Особенности внешнего облика испытуемого Испытуемый детально описывает выбор одежды Уход от ответа Подчеркивание незначимости внешнего облика

Table 2. – Direct and indirect indicators that identify subject's work on his/her appearance

N	Questions	View of One's Body	
		Direct Indicators	Indirect Indicators
1.	What do you pay attention to in your appearance most of all?	1. Enumerates using negative evaluation 2. Enumerates using positive evaluation 3. None	Topics: the subject speaks more about the expression; the subject says more about the features of the exterior; the subject says more about the work on the appearance (grooming, neatness, adherence to fashion, etc.) Avoids responding (ignoring the question; generalization; emphasizing insignificance appearance)
2.	Do you take care of your appearance?	Yes No	Topics: the subject cares for clothing, plays sports, attends the beautician, etc. Avoids answering Underlines insignificance of appearance
3.	Is it important for you to choose clothes?	Yes Depends on circumstances No	Features of the subject's appearance How thoroughly selects clothes Avoids answering Underlines insignificance of appearance

ния испытуемыми анатомических и экспрессивных особенностей своего внешнего облика.

3. Категории, относящиеся к особенностям структуры личности:

- Мотивационно-потребностная сфера. Применялась классификация психогенных потребностей Г. Мюррея: потребности амбиций, потребности силы, материальные потребности, потребности привязанности, информационные потребности. Их наличие фиксировалось по данным ТАГ (повторяющиеся темы в рассказах), метода незаконченных предложений (конфликтные системы отношений и связанные с ними фрустрированные потребности) и интервью.
- Характер самоотношения – позитивный (ему соответствовали сред-

ние и высокие значения когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самоотношения при низком уровне самообвинения) или конфликтный (его признаками являлись: повышенный уровень самообвинения и тенденция к снижению значений когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самоотношения).

- Категория, обобщающая значения показателей личностной структуры (мотивационно-потребностной сферы, характера самоотношения). При этом выделялись два типа личностной структуры. Интегрированный тип личностной структуры, принадлежность к которому испытуемых определялась по результатам проективных и те-

стовых методик на основе заключения о непротиворечивости образа «Я», сформированности мотивационно-потребностной сферы, о положительном характере самоотношения и преобладании вторичных защитных механизмов. Неинтегрированный тип личностной структуры фиксировался, если при анализе протоколов выявлялись противоречивый образ «Я», неустойчивость, неоднозначность мотивационно-потребностной сферы, конфликтный характер самоотношения, преобладающие защитные механизмы первичного или смешанного типа.

Табл. 3. Данные метода фотографирования и видеосъемки

Исп-ые	Среднее значение баллов, выставленных фотографиям	Медиана (фотографии)	Минимальный балл (фотографии)	Максимальный балл (фотографии)	Баллы видеоролику
1.	7,08	7,5	5	8,5	8,5
2.	7,2	7	5	9	9
3.	3,3	4	0	7	1
4.	4	3	2	7	-
5.	7,6	9	3	10	10
6.	5,6	6	3	8	6,5
7.	6,2	7	1	10	9
8.	5	4,5	3	8	8
9.	8,8	8,5	8	10	9
10.	7,5	8	4	10	8
11.	7,08	6,5	6	9,5	6
12.	5,8	5,5	5	7	7
13.	2	2	1	3	3
14.	7,4	7	5	10	10
15.	6,6	6,5	6	8	8
16.	4,8	5	3	6	6
17.	7,8	7	6	10	10
18.	8,58	8,5	8	9,5	8
19.	3,6	4	0	6	2,5
20.	6,58	6,25	4	10	8
21.	5,6	6	4	7	7
22.	5,9	5	2	10	10
23.	6,3	6	6	7	4,5
24.	2	2,5	0	4	3
25.	5,3	6	0	10	0
26.	8,1	8	7	9	-
27.	8,25	8	7	10	8
28.	8	8,25	6,5	9	9
29.	9,3	9,5	8	10	10
30.	4,83	5	3	8	8

## Результаты

Анализ поведенческих и вербальных проявлений испытуемых позволил выделить следующие феномены, указывающие на особенности эмоционального отношения к своему внешнему облику:

1. Неприятие своего облика на фото и видеоизображении (13 случаев). При этом имели место высказывания негативного отношения к своему внешнему облику на фотографиях и характерные особенности поведения при фотографировании и оценке полученных фотографий (гримасничанье, излишнее смущение, смена настроения, покраснение и т.д.)
2. Нежелание видеть себя на фотографиях (7 случаев). Испытуемые не выносят негативных оценок своим фотографиям, видеоролику или ситуации фотографирования и видеосъемки в целом, но их поведение свидетельствует о нежелании фотографироваться или рассматривать полученный материал (быстро пролистывают фотографии, отказываются их смотреть, закрывают глаза рукой, уходят от обсуждения внешнего облика и т.д.)
3. Осознаваемое переживание отсутствия контакта со своим телом или физическим образом (5 случаев). Испытуемые высказываются следующим образом: «Ну, я не очень хорошо понимаю в движении. То есть мне трудно бывает представить... Как движется трава, я могу представить, а как движусь я сам – это очень сложно представить», «Я не очень

хорошо чувствую себя (о внешнем облике)», «Возможно, что я уже чувствую себя взрослее, чем выгляжу, и поэтому мне многое не нравится...», «Я не помню мое выражение лица, плохо себе его представляю».

4. Переживание несоответствия своего внешнего облика «в жизни» и на фотографиях (16 случаев). Испытуемые заявляли: «Себя же совершенно не представляешь, как выглядишь, это интересно. Когда на фотографиях себя вижу, каждый раз пугаюсь. Я внутри себя, видимо, какой-то аристократизм хотела бы ощущать», «На фотографиях у меня лицо какое-то недалекое получается. Я надеюсь, что в жизни я выгляжу не так, а чуточку лучше».

Были выделены причины отрицательных оценок фотографий испытуемыми, которые они сообщали вербально в ходе интервью. Их можно разделить на постоянные и ситуативные.

**Постоянные причины:**

- 1) несоответствие представлению о рошом внешнем облике («слишком полные бедра», «диспропорция тела», «слишком большой живот» и т.д.), их назвали 9 человек;
- 2) характер общей самопрезентации («всегда глупо улыбаюсь», «выражение лица обычно застенчиво-романтическое» и т.д.) – 6 человек.

**Ситуативные причины:**

- 1) ситуативные недочеты внешности («растрепанная прическа», «неподходящая одежда» и т. д.) – 16 человек;
- 2) ситуативная экспрессия («неудачное выражение лица», «вся ссутулилась») – 3 человека;
- 3) композиционные недочеты («слишком бытовой интерьер», «на столе много предметов») – 5 человек.

Согласно полученным данным, ситуативные недочеты внешнего облика назывались в качестве причин неудачных фотографий чаще постоянных, что указывает на возможный способ объяснения себе воспринимаемых недостатков внешности посредством актуализации защитных или компенсаторных механизмов.

Большинство испытуемых выставили своим фотографиям средние и высокие оценки. Согласно среднему значению баллов для каждого испытуемого, 1–4 балла зафиксировано у 3 человек, 5–6 баллов

Table 3. – Photography and video technique

Subjects	Average rating to estimate the photos	Median value (Photos)	Minimum Rate (Photos)	Maximum Rate (Photos)	Points to assess the video
1.	7,08	7,5	5	8,5	8,5
2.	7,2	7	5	9	9
3.	3,3	4	0	7	1
4.	4	3	2	7	-
5.	7,6	9	3	10	10
6.	5,6	6	3	8	6,5
7.	6,2	7	1	10	9
8.	5	4,5	3	8	8
9.	8,8	8,5	8	10	9
10.	7,5	8	4	10	8
11.	7,08	6,5	6	9,5	6
12.	5,8	5,5	5	7	7
13.	2	2	1	3	3
14.	7,4	7	5	10	10
15.	6,6	6,5	6	8	8
16.	4,8	5	3	6	6
17.	7,8	7	6	10	10
18.	8,58	8,5	8	9,5	8
19.	3,6	4	0	6	2,5
20.	6,58	6,25	4	10	8
21.	5,6	6	4	7	7
22.	5,9	5	2	10	10
23.	6,3	6	6	7	4,5
24.	2	2,5	0	4	3
25.	5,3	6	0	10	0
26.	8,1	8	7	9	-
27.	8,25	8	7	10	8
28.	8	8,25	6,5	9	9
29.	9,3	9,5	8	10	10
30.	4,83	5	3	8	8

Табл. 4. Отношение к телу испытуемых

Неосознаваемое принятие, %		Неосознаваемое непринятие, %	
Осознаваемое принятие	Осознаваемое непринятие	Осознаваемое принятие	Осознаваемое непринятие
26,6	3,3	60	10

Table 4. Subject's view of his/her body

Unconscious Acceptance, %		Unconscious Non-Acceptance, %	
Unconscious Acceptance	Unconscious Non-Acceptance	Unconscious Acceptance	Unconscious Non-Acceptance
26,6	3,3	60	10

у 6 человек, 7–9 баллов у 21 человека, а 2 человека отказались сниматься на видео (см. табл. 3).

Таким образом, несмотря на часто встречающуюся, выраженную негативную оценку своих фотографий на вербальном уровне, испытуемые не склонны ставить им низкие баллы, что может

объясняться наличием механизмов, защищающих положительное отношение к себе. С другой стороны, это может указывать на действие социальных норм, не позволяющих ставить себе слишком низкие и слишком высокие баллы (например, оценку 10). Оценка повыше в этом случае может компенсироваться вербаль-

ной самокритикой. Баллы 5–6 же рассматриваются как нейтральные оценки, маскирующие действительное отношение к своим фотографиям.

Далее проведем анализ протоколов по выделенным категориям. Рассмотрим распределение испытуемых в зависимости от характера их отношения к своему физическому облику (согласованность мнений экспертов является значимой на уровне  $p < 0,001$ ).

Согласно данным табл. 4, особенно ярко выражено рассогласование в отношении к своему телу на осознаваемом и неосознаваемом уровне. Лишь около трети выборки демонстрирует принятие своего тела, что подтверждается прямыми и косвенными оценками. В подавляющем большинстве случаев, несмотря на декларируемое принятие, испытуемые с внешностью, лишенной косметических дефектов, по существу, не принимают свой физический облик.

Далее рассмотрим категорию «работа над телом» и ее представленность в протоколах исследования испытуемых.

Поскольку группа испытуемых, принимающая свой физический облик по косвенным показателям и не принимающая по прямым, является немногочисленной, ее выделение можно считать артефактным, вследствие чего она будет исключена из дальнейшего анализа.

Статистический анализ данных не выявил значимых различий в представленности определенных форм работы с телом у конкретных групп испытуемых. Однако данные табл. 5 указывают на тенденцию, согласно которой испытуемые, принимающие свой внешний облик на осознаваемом и неосознаваемом уровне, ухаживают за собой на основе общепринятых понятий об аккуратности, ухоженности и опрятности. В группе испытуемых, принимающих свое тело на осознаваемом уровне и не принимающих на неосознаваемом, существует разброс в характере ухода за своим внешним обликом, что говорит о существовании различных «стратегий» взаимодействия со своим физическим обликом. Его принятие на осознаваемом

уровне может достигаться с помощью как внешних (особенный тщательный уход за собой) средствами, так внутренних (перестройка отношения к внешности, мотивационные компенсации).

На основе данных таблицы 5, можно предположить, что испытуемые, принимающие свой облик, в основном используют не средства его внешнего изменения, а внутренние средства, что и обеспечивает положительное к нему отношение. Иначе говоря, они не испытывают потребности в специфической работе над обликом, чтобы поддерживать высокую его оценку.

Помимо выявления характера работы над телом, важно установить функцию создания определенного образа (например, в соответствии с правилами работы) и ответить на вопрос: какова мотивация особого ухода за своим внешним обликом.

Далее сопоставим отношение к физическому облику на осознаваемом уровне с типом личностной структуры испытуемых.

Как показывают данные, наиболее яркой и значимой оказывается взаимосвязь между типом личностной структуры и отношением к телу на неосознаваемом уровне. Важно, что несовпадение осознаваемого и неосознаваемого отношения к физическому облику соотносится с интегрированностью или неинтегрированностью личностной организации, а непосредственный характер действительного восприятия своего тела испытуемыми выявляется не по прямым, а по косвенным данным.

На следующем этапе рассмотрим сферу значимых потребностей в группах выборки (таблица 7).

Наличие группы ярко выраженных потребностей имеет место среди испытуемых, не принимающих свой внешний облик. Потребность может приобретать значимый характер из-за ее фрустрированности или же вследствие ее компенсаторного характера, что оказывает влияние и на образ внешнего облика. У испытуемых, положительно оценивающих свой внешний облик на осознаваемом уровне и негативно – на неосознаваемом, доминирующие, сверхзначимые потребности могут служить опорой его принятия.

Табл. 5. Характер ухода за внешним обликом среди испытуемых

Работа над телом	1 группа, %	2 группа, %	3 группа, %
1	6,6	13,3	0,0
2	20	43,3	6,6
3	0,0	6,6	3,3

( $\chi^2 = 9,356, p > 0,05$ )

Table 5. – The nature of care about appearance in subjects

Work on Body	Group 1, %	Group 2, %	Group 3, %
1	6,6	13,3	0,0
2	20	43,3	6,6
3	0,0	6,6	3,3

( $\chi^2 = 9,356, p > 0,05$ )

Табл. 6. Сопоставление типа личностной структуры и неосознаваемого отношения к телу в выборке испытуемых

Тип личностной организации	Отношение к физическому облику, %	
	Принятие	Непринятие
Интегрированная	40	13,3
Неинтегрированная	6,6	40

( $\chi^2 = 36,697, p < 0,01$ )

Table 6. Comparison of personality structure type and the unconscious acceptance of body in the sample tested

Type of Personal Organization	View of Physical Image, %	
	Acceptance	Non-Acceptance
Integrated	40	13,3
Non-Integrated	6,6	40

( $\chi^2 = 36,697, p < 0,01$ )

Для цитирования: Каминская Н.А. Психологические средства формирования личностью образа своего внешнего облика: качественное исследование // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 70–81. doi: 10.11621/npj.2017.0109

For citation: Kaminskaya N.A. (2017). A qualitative research on the psychological means of developing one's personal image and appearance. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 70–81. doi: 10.11621/npj.2017.0109

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017



В ходе анализа протоколов исследования испытуемых, ответов на вопросы интервью, данных метода фотография и видеосъемки и методики «Просмотр фотографий» были выделены категории, характеризующие особенности восприятия испытуемыми своего и чужого внешнего облика:

1. Подчеркивание индивидуальности во внешнем облике – испытуемый указывает на черты, которые, по его мнению, отличают его от других или выделяют среди других.
2. Отрицание значимости внешнего облика – испытуемый утверждает, что внешний облик не имеет значения для общения, профессиональной деятельности, для жизни в целом.
3. Противопоставление анатомических черт экспрессивным особенностям внешнего облика – испытуемый утверждает, что анатомические черты имеют меньшее значение или не значимы по сравнению с выражением лица, общим образом, характером.
4. Символизация своего внешнего облика – замещение представления внешнего облика символическим образом (например, в социальных сетях) и/или наличие символизаций в описании внешнего облика.
5. Положительное оценивание тех черт внешнего облика, которые есть и у испытуемого – испытуемый дает положительную оценку тем чертам внешнего облика других, которые оценивает положительно у себя.
6. Сравнение своего внешнего облика с положительными примерами – испытуемый сопоставляет некоторые черты своей внешности с примерами, которые одобряются с точки зрения современной культуры.
7. Противопоставление своего внешнему облику чужому – испытуемый подчеркивает достоинства своего внешнего облика и негативные особенности внешнего облика других.
8. Критика внешнего облика других – испытуемый негативно оценивает черты внешнего облика других.
9. Уравнивание своего внешнего облика с внешним обликом других – испытуемый утверждает, что его внешний облик ничем не отличается от внешнего облика других.

**Табл. 7.** Характер значимых потребностей у испытуемых, характеризующихся разным (положительным и отрицательным отношением) к внешнему облику

Потребности	1 группа, %	2 группа, %	3 группа, %
Потребности амбиции	3,0	10,0	0,0
Потребности силы	3,0	30,0	10,0
Потребности привязанности	0,0	20,0	20,0
Информационные потребности	0,0	3,0	0,0

( $\chi^2 = 21,958, p < 0,01$ )

**Table 7.** – The nature of significant needs in subjects characterized by positive and negative attitude to their appearance

Needs	Group 1, %	Group 2, %	Group 3, %
Ambition	3.0	10.0	0.0
Strength	3.0	30.0	10.0
Affection	0.0	20.0	20.0
Information needs	0,0	3,0	0,0

( $\chi^2 = 21,958, p < 0,01$ )

10. Критика своего внешнего облика – испытуемый негативно оценивает черты своего внешнего облика.
11. Указание на положительные черты своего внешнего облика и уравнивание их отрицательными – испытуемый, называя достоинства своего внешнего облика, тут же говорит и о своих недостатках.
12. Уход от обсуждения внешнего облика – нежелание выставлять баллы по фотографиям, игнорирование вопросов, реакции раздражения, агрессии и т.п.

В представленной ниже таблице знак «+» указывает на то, что данная категория встречается более, чем в половине протоколов обследования данной группы.

Как видно из табл. 8, наименьшее количество категорий выделено в протоколах обследования третьей группы испытуемых. В группах испытуемых, не принимающих свой облик на неосознаваемом уровне, и испытуемых, положительно относящихся к своему облику, заметно различие в отмеченных категориях. Упоминание индивидуальности черт своего внешнего облика, сравнение его с известными примерами (например, фигура, как у барышень на картинах эпохи Ренессанса, классические черты лица, внешность настоящего славянина и т.п.) или, наоборот, использование понятий «стандартная», «обычная» в отношении своего облика свойственно чаще испытуемым, положительно относящимся к собственной внешности. Таким образом, их восприятие себя

опосредствовано некоей системой значений. В то время, как в группе испытуемых, принимающих свой облик только на осознаваемом уровне, мы выделяем различного рода противопоставления, отрицания, уходы и символизацию.

В целом на основе качественного анализа данных возможно выделить четыре группы испытуемых, отличающихся друг от друга характером отношения к внешнему облику. Представим их кратко, не дублируя выявленные выше средства поддержания оценки собственной внешности.

- 1) Для первой группы испытуемых характерно совпадение прямых и косвенных показателей отношения к своему физическому облику, эмоциональное принятие его. Оценивая чужой облик, они описывают, прежде всего, целостный образ и характер экспрессии поведения, гораздо меньше внимания уделяется особенностям черт лица и фигуры. В мотивационно-потребностной сфере таких испытуемых преобладает социальная мотивация, мотивация достижения, аффилиации, преодоления трудностей. Они обладают неконфликтной, интегрированной личностной структурой.
- 2) Для второй выделенной группы испытуемых характерно принятие своего физического облика на осознаваемом уровне и непринятие на неосознаваемом уровне. При оценке чужого облика они подчеркивают важность самопрезентации, экспрессивных компонентов внешности, дают кате-

**Табл. 8.** Представленность категорий, характеризующих особенности восприятия испытуемыми своего и чужого внешнего облика, в подгруппах выборки

Категории	1 группа	2 группа	3 группа
Упоминание индивидуальных черт во внешнем облике	+	-	-
Отрицание значимости внешнего облика	-	+	-
Противопоставление внешнего облика экспрессии	-	+	-
Символизация своего внешнего облика	-	+	+
Положительное оценивание черт внешнего облика, которые есть и у испытуемого	+	+	-
Сравнение своей внешности с положительными примерами	+	+	-
Противопоставление своего внешнего облика и чужого	-	+	-
Критика внешнего облика других	-	+	-
Уравнивание своего внешнего облика с внешним обликом других	+	-	-
Критика своего внешнего облика	-	-	+
Указание на положительные черты своего внешнего облика и уравнивание их отрицательными	+	-	-
Уход от обсуждения внешнего облика	-	+	+

**Table 8.** – Representation of categories characterizing features of perceiving by the subjects their own and other people's appearance in the sample subgroups

Category	Group 1	Group 2	Group 3
Mentioning personality traits in appearance	+	-	-
Denying the importance of appearance	-	+	-
Contrasting the appearance and expression	-	+	-
Symbolizing one's appearance	-	+	+
Positive evaluation of the appearance features possessed by the subject	+	+	-
Comparing one's own appearance with positive examples	+	+	-
Contrasting one's own appearance and somebody else's ones	-	+	-
Criticizing other people's appearance	-	+	-
Adjusting one's own appearance with the appearance of others	+	-	-
Criticizing one's appearance	-	-	+
Indicating one's positive appearance features/traits and counterbalancing them with negative ones	+	-	-
Avoiding discussing appearance	-	+	+

горичные негативные оценки чертам внешности, связывая их с отрицательными чертами характера. В их мотивационно-потребностной сфере преобладают потребности в подчинении, повиновении, автономии. Фиксируется конфликтная, не интегрированная личностная организация.

3) Для третьей выделенной группы испытуемых характерно принятие своего физического облика на осознаваемом и неосознаваемом уровнях. При оценке чужого облика они фиксируются на отрицательных особенностях внешности, которые, по их мнению, есть и у них самих (самокритика). В мотивационно-потребностной сфере таких испытуемых пре-

обладает потребность в познании, аффилиации, понимании. Данные испытуемые обладают конфликтной, неинтегрированной личностной структурой.

4) Для последней выделенной группы характерны перфекционизм в восприятии внешнего облика, принятие своего физического облика на осознаваемом уровне и принятие – на неосознаваемом уровне. При оценке чужой внешности преобладают эпитеты, связанные с анатомическими особенностями лица и фигуры, о характере другого они судят по его внешности, качеству одежды, ее соответствию моде. В мотивационно-потребностной сфере особое значение

придается внешности (что ярко проявляется в рассказах ТАТ), выделяется потребность в достижении, независимости, особом статусе. Фиксируется и интегрированная, и неинтегрированная личностная организация.

## Обсуждение результатов

Проведенный анализ результатов исследования позволил сформировать список категорий, отражающих психологические характеристики, отвечающие за создание положительного или отрицательного характера взаимодействия испытуемых со своим внешним обликом, а также выделить группы по критерию его эмоционального принятия или непринятия.

Во-первых, была выявлена значимая корреляция между неинтегрированностью личностной организации и непринятием своего внешнего облика, что подтверждает предположение о способности образа физического «Я» быть индикатором состояния мотивационно-потребностной сферы и общего самоотношения. Во-вторых, была показана связь между наличием сверхзначимой группы потребностей и негативной оценкой испытуемыми своего внешнего облика. Непринятие своего тела может формироваться вследствие фрустрированности потребностей.

Подчеркнем, что в работе затрагивается как сфера внутренних особенностей человека, направленных на поддержание положительного отношения к своему внешнему облику, так и внешняя активность человека, направленная на совершенствование собственного физического облика. Однако исследование не выявило значимой корреляции между характером работы над своим обликом, т.е. способом ухода за телом, с особенностями отношения к нему. Возможно, исследование функции преобразования своего внешнего облика прояснило бы полученный результат. Например, очевидна разница между созданием индивидуального имиджа и следованием имиджу некой социальной группы, которая является значимой для индивида. Важным является и характер подобной работы.

Следует отметить, что категории, выделенные в текстах протоколов исследования, могут дать представление о системе опосредствования в восприятии личности своего внешнего облика. По полученным результатам, испытуемые, принимающие свой облик на осознаваемом и неосознаваемом уровне, характеризуются большей представленностью смыслового опосредствования в рамках образа физического «Я», а испытуемые, не принимающие свой физический облик – меньшей.

По всей видимости, опосредствование заключается в различного рода дифференциации, происходящей в структуре образа внешнего облика. С этой точки зрения, непринятие своего тела сосуществует с особым рода «слитостью» личности со своим внешним обликом, когда определяющее значение имеют анатомические и экспрессивные особенности. При негативном образе внешнего облика фиксируется малое ко-

личество средств поддержания положительного отношения к нему, среди которых выявляются символизации и уходы.

Символизации (или символические замещения в структуре восприятия внешнего облика) могут быть расценены как инструмент скрепления личности со своим внешним обликом. В них находят проявления и даже усиливаются те черты, которые оцениваются субъектом положительно, и, наоборот, происходит абстрагирование от отрицательных особенностей внешности. То есть, они представляют собой попытку изменения своего внешнего облика, совершаемую с использованием символических средств.

Уход как способ справиться с негативным отношением к внешнему облику может представлять собой следствие недостатка средств принятия себя.

Результаты данного исследования могут быть осмыслены посредством сопоставления их с описанными в психологической литературе механизмами

защиты самоотношения, которые изучаются с помощью анализа внутреннего диалога и целостного отношения личности к самой себе. Средства присвоения своего физического облика могут характеризовать особенности внутреннего диалога личности. Механизм «Я» и «не-Я» как центральный механизм защиты самоотношения проливает свет на зафиксированные уходы испытуемых от восприятия своего внешнего облика. Необходимо отметить, что средства присвоения своего внешнего облика во многом лежат вне образа физического «Я», они определяются особенностями функционирования мотивационно-потребностной сферы.

Дальнейшее исследование средств присвоения внешнего облика должно обратиться к более детальному анализу мотивационно-потребностной сферы и образа «Я» личности, что позволит выявить механизмы поддержания положительного образа физического «Я».

## Литература:

Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Москва : Университет, 2000. – 336 с.

Дольто Ф. Бессознательный образ тела // Ф. Дольто Собрание сочинений. Т. 16. Бессознательный образ тела. – Москва : ERGO, 2006. – 376 с.

Дорожевец А.Н. Искажение восприятия своей внешности у больных ожирением // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1987. – № 1. – С. 21–29.

Дорожевец А.Н., Соколова Е.Т. Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления // Телесность человека: междисциплинарный аспект : сб. статей / отв. ред. В.В. Николаева, П.Д. Пищенко. – Москва : ФО СССР, 1991. – С. 67–74.

Жане П. Психологическая эволюция личности. – Москва : Академический Проект, 2010. – 400 с.

Лабунская В.А. Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к внешнему Я // Субъект, личность и психология человеческого бытия : сб. статей под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 235–257.

Лабунская В.А. Эстетическая оценка своего лица и значимость внешнего облика для женщин, использующих различные практики проеобразования внешнего облика // Лицо человека как средство общения: междисциплинарный подход / отв. ред. В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов, Д.А. Дивеев. – Москва : Когито-Центр, 2012. – С. 45–56.

Лакан Ж. Стадия зеркала и ее роль в формировании функции Я в том виде, в каком она предстает нам в психоаналитическом опыте // Ж. Лакан Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда. – Москва : Логос, 1997. – С. 7–14.

Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. – Москва : Речь, 2004. – 247с.

Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 256 с.

Тарханова П.М. Исследование влияния макро-и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 1. – С. 89–95.

Хрисанфова Л.А. Лицо человека. Системный подход // Лицо человека как средство общения: междисциплинарный подход / отв. ред. В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов, Д.А. Дивеев. – Москва : Когито-Центр, 2012. – С. 115–142.

Шалыгина О.В., Холмогорова А.Б. «Телоцентрированность» современной культуры и ее последствия для здоровья детей, подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 36–68.

Andrew, R., Tiggemann, M., & Clark, L. (2016) Predicting body appreciation in young women: An integrated model of positive body image. *Body Image*. Vol. 18, 34–42. doi:10.1016/j.bodyim.2016.04.003

Bailey, K.A., & Gammage, K.L. (2015) «It's all about acceptance»: A qualitative study exploring a model of positive body image for people with spinal cord injury. *Body image*. Vol. 15, 24–34. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.04.010

Cash, T.F. (2012) Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T.F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (334–342). London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier). doi: 10.1016/b978-0-12-384925-0.00054-7

Cash T.F., & Smolak, L. (2011) *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. New York: Guilford Press.

- Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006) The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology*. 42 (5), 929-936. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.929
- Halliwell, E. (2015) Future directions for positive body image research. *Body Image*. Vol. 14, 177-189. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.03.003
- Jellinek, R.D., Myers, T.A., & Keller, K.L. (2016) The impact of doll style of dress and familiarity on body dissatisfaction in 6- to 8-year-old girls. *Body Image*. Vol. 18, 78-85. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.05.003
- Jongenelis, M.I., Byrne, S.M., & Pettigrew, S. (2014) Self-objectification, body image disturbance, and eating disorder symptoms in young Australian children. *Body Image*. Vol. 11. Iss. 3, 290-302. doi: 10.1016/j.bodyim.2014.04.002
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2016) Little girls in a grown up world: Exposure to sexualized media, internalization of sexualization messages, and body image in 6-9 year-old girls. *Body Image*. Vol. 18,19-22. doi: 0.1016/j.bodyim.2016.04.004
- Tatangelo, G., McCabe, M., Mellor, D., & Mealey, A. (2016) A systematic review of body dissatisfaction and sociocultural messages related to the body among preschool children. *Body Image*. Vol.18, 86-95. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.06.003

## References:

- Andrew, R., Tiggemann, M., & Clark, L. (2016) Predicting body appreciation in young women: An integrated model of positive body image. *Body Image*. Vol. 18, 34-42. 10.1016/j.bodyim.2016.04.003
- Bailey, K.A., & Gammage, K.L. (2015) «It's all about acceptance»: A qualitative study exploring a model of positive body image for people with spinal cord injury. *Body image*. Vol. 15, 24-34. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.04.010
- Cash, T.F. (2012) Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T.F. Cash (Ed.). *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (334-342). London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier). doi: 10.1016/b978-0-12-384925-0.00054-7
- Cash T.F., & Smolak, L. (2011) *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. New York: Guilford Press.
- Dolto, F. (2006) Unconscious body image. *Collected papers*. Vol. 16. *The unconscious body image*. Moscow, ERGO, 376.
- Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006) The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology*. 42 (5), 929-936. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.929
- Dorozhevets, A.N. (1987) Distorted perception of appearance in obese patients. [Vestnik Moskovskogo Universiteta]. Series 14. *Psychology*. 1, 21-29.
- Dorozhevets, A.N., & Sokolov, E.T. (1991) A study of the image of the physical I: some results and reflections. [Telesnost' cheloveka: mezhdistsiplinarnyy aspekt]. Ed. V.V. Nikolaev, & P.D. Pishchenko. Moscow, USSR FD, 67-74.
- Galperin, P.Ya. (2000) *Introduction to Psychology*. Moscow, Universitet, 336.
- Halliwell, E. (2015) Future directions for positive body image research. *Body Image*. Vol. 14, 177-189. doi: 10.1016/j.bodyim.2015.03.003
- Janet, P. (2010) *Psychological evolution of personality*. Moscow, Akademicheskii Proekt, 400.
- Jellinek, R.D., Myers, T.A., & Keller, K.L. (2016) The impact of doll style of dress and familiarity on body dissatisfaction in 6- to 8-year-old girls. *Body Image*. Vol. 18, 78-85. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.05.003
- Jongenelis, M.I., Byrne, S.M., & Pettigrew, S. (2014) Self-objectification, body image disturbance, and eating disorder symptoms in young Australian children. *Body Image*. Vol. 11. Iss. 3, 290-302. doi: 10.1016/j.bodyim.2014.04.002
- Khrisanfova, L.A. (2012) The man's face. Systematic approach. [Litso cheloveka kak sredstvo obshheniya: mezhdistsiplinarnyy podkhod]. Eds. Barabanshchikov, V.A., Demidov, A.A., Diveev, D.A. Moscow, Kogito Tsenter, 115-142.
- Labunskaya, V.A. (2005) Being the subject: self-presentation, and relationship to the external I. [Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya]. 235-257.
- Labunskaya, V.A. (2012) Aesthetic assessment of human face and the importance of the external appearance of women using various practices of modifying the human look. [Litso cheloveka kak sredstvo obshheniya: mezhdistsiplinarnyy podkhod]. Eds. Barabanshchikov, V.A., Demidov, A.A., Diveev, D.A. Moscow, Kogito Tsenter, 45-56.
- Lacan, J. (1997) Mirror stage and its role in shaping the function of I in the form in which it appears to us in the psychoanalytic experience. [Instantsiya bukvy v bessoznatel'nom ili sud'ba razuma posle Freyda]. Moscow, «Logos», 7-14.
- Leontiev, D.A. (2004) Thematic Apperception Test. Moscow, Izdatel'stvo «Rech'», 247.
- Ramsey, N., & Harcourt, D. (2011) *Psychology of appearance*. SPb., Piter, 256.
- Tarkhanova, P.M. (2014) Research of influencing macro and microsocial factors on the level of physical makeovers and emotional well-being of young people. [Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]. 1, 89-95.
- Shalygina, O.V. & Kholmogorova, A.B. (2015) «Body-oriented approach» of contemporary culture and its implications for the health of children, adolescents and young people. [Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya]. Vol 23. 4, 36-68.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2016) Little girls in a grown up world: Exposure to sexualized media, internalization of sexualization messages, and body image in 6-9 year-old girls. *Body Image*. Vol. 18,19-22. doi: 0.1016/j.bodyim.2016.04.004
- Tatangelo, G., McCabe, M., Mellor, D., & Mealey, A. (2016) A systematic review of body dissatisfaction and sociocultural messages related to the body among preschool children. *Body Image*. Vol.18, 86-95. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.06.003



# Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков

С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева, А.А. Запуниди

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила 7 февраля 2017/ Принята к публикации: 24 февраля 2017

## Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence

Sergey V. Molchanov\*, Olga V. Almazova, Nataliya N. Poskrebysheva, Anna A. Zapunidi

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: s-molch2001@mail.ru

Received February 7, 2017 / Accepted for publication: February 24, 2017

Исходя из положения о единстве свободы и ответственности, теоретически обосновывается связь личностной автономии и уровня развития ответственности подростков. Личностная автономия рассматривается в единстве ценностного, эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Представлены результаты эмпирического исследования связи личностной автономии и уровня развития ответственности подростков. В исследовании приняли участие 368 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, учащиеся средних общеобразовательных школ г. Москва. Были использованы методики, направленные, во-первых, на выявление общего уровня автономии и уровней развития ее эмоционального, поведенческого, когнитивного и ценностного компонентов, во-вторых, на выяснение особенностей проявления уровня ответственности в различных ситуациях.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы о связи уровня развития личностной автономии и уровня ответственности подростков. Были выделены группы испытуемых с разным уровнем развития ответственности: высоко-автономные, интеллектуально-автономные, низко-автономные и дисгармоничным типом автономии. Показано, что высокому уровню развития всех компонентов личностной автономии соответствует более высокий уровень ответственности. Анализ особенностей оценки поведения героя, нарушившего моральную норму, обнаруживает, что тип и содержание моральной дилеммы являются значимыми факторами, определяющими степень принятия ответственности подростками с разными типами развития автономии. Выявлена гендерная специфика в развитии ответственности – более высокий уровень ответственности характерен для девушек.

**Ключевые слова:** ответственность, подростковый возраст, личностная автономия, морально-ценностная ориентация, эмоциональная автономия, когнитивная автономия, ценностная автономия, поведенческая автономия.

The paper describes the research results of relationship between personal autonomy and responsibility level in adolescence. The theoretical idea of unity of freedom and responsibility can be regarded as link between personal autonomy and level of responsibility in adolescence. The hypothesis of correlation between level of responsibility and autonomy in adolescence is realized. The sample includes 368 school students aged from 13 to 17, Moscow, Russia. The questionnaire to diagnose autonomy defines emotional, cognitive, intellectual and behavioural components of autonomy. The second questionnaire describes the responsibility level using the example of different moral dilemmas. The results of the empirical research describe the hypothesis on the relationship between personal autonomy and level of responsibility. Personal autonomy includes value, emotional, cognitive and behavioural components. Cluster groups with different levels of autonomy are defined: high autonomy, intellectual autonomy, low autonomy and disharmonic type of autonomy. Higher level of a number of autonomy components correlates with higher level of responsibility. Analysis of moral norm deviation shows that type and content of moral dilemma play an important role in responsibility acceptance. Gender differences in level of responsibility is defined in the following way: females show higher level of responsibility than males.

**Keywords:** responsibility, adolescence, personal autonomy, moral-value orientation, emotional autonomy, cognitive autonomy, value autonomy, behavioural autonomy.

Одним из следствий стремительного фундаментального изменения социально-политической и экономической системы современного российского общества является перестройка базовых институтов социализации. При этом возникают социальные риски роста социальной дезадаптации, оторванности и обособленности от общества, размывания ценностного сознания, социального инфантилизма, отказа от принятия ответственности за приня-

тые решения и их реализацию. Все это особенно ярко проявляется в подростковом и юношеском возрасте (Карабанова, 2005). В условиях социальных преобразований и возрастания свободы личности, запроса общества на творческую самостоятельность, инициативность, ответственность личности, с одной стороны, и размывания, вариативности ценностного сознания общества, ориентации значительной части молодежи на ценности потребления,

личного успеха и достижений – с другой, проблема формирования ответственности как осознанного разумного и смыслового принятия обязательств приобретает особую актуальность (Молчанов, 2011; Молчанов, Маркина, 2014). Ответственность выступает в качестве важнейшего регулятора поведения личности в отдельных ситуациях и в жизнедеятельности в целом, определяя соотношение свободы и обязанностей личности перед обществом и самим собой (Молчанов и др., 2015; Муздыбаев, 2012).

Операционализация психологического содержания понятия «ответственность» и выявление функциональной роли ценностно-моральной ориентации в формировании ответственности в подростковом возрасте направлены на установление психологических условий, обеспечивающих личностное развитие и нравственное воспитание молодежи, формирование человеческого капитала в целях обеспечения устойчивого прогрессивного развития российского общества. Научно-обоснованное решение поставленной проблемы требует разработки новых подходов, интегрирующих концептуальный аппарат и методологические парадигмы, разработанные в психологии развития и психологии личности (Асмолов, 1996; Выготский, 2000; Эльконин, 1989). В рамках возрастано-психологического подхода становление ответственности личности как ключевого социо-морального качества, определяющего потенциал ее развития и самореализации, составляет актуальную задачу развития в подростковом возрасте (Асмолов, 1996; Эриксон, 1996; Кольберг, 1980; Рест, 1986; Айзенберг, 1986). В психологии и философии ответственность рассматривается с позиции морали: как моральное качество, нравственно-этическая категория (Хелкама, 2004; Айзенберг, 1986; Туриэль, 1983; Бахтин, 1986; Якобсон, 1984). Формирование ценностно-смысловой сферы и моральной ориентации личности определяет готовность личности к принятию и реализации ответственности в отношении общества и самого себя, что находит отражение в характере учебной и учебно-профессиональной деятельности (Д.Б. Эльконин), общении и межличностных отношениях, общественно-полезных ви-



**Сергей Владимирович Молчанов** –

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: s-molch2001@mail.ru



**Ольга Викторовна Алмазова** –

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: almaz.arg@gmail.com



**Наталья Николаевна Поскребышева** –

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: pskr@inbox.ru



**Анна Александровна Запуниди** –

кандидат психологических наук, специалист по учебно-методической работе факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: elenvir@gmail.com

*Для цитирования:* 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. 82–88. doi: 10.11621/npj.2017.0110

*For citation:* Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A. (2017). Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal]. 1, 82–88. doi: 10.11621/npj.2017.0110

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017

дах деятельности, мере самостоятельности и автономии личности (Эльконин, 1989). До настоящего времени изучение ответственности и закономерностей ее формирования в подростковом возрасте осуществлялось явно недостаточно – не выделена возрастная специфика формирования и проявления ответственности, условия и факторы ее развития. Несмотря на признание ответственности ключевым моральным качеством человека и моральным императивом, связь между морально-ценностной ориентацией личности и развитием ответственности в полной мере не исследована. Личностная автономия как ключевая задача развития в подростковом возрасте проявляется в способности к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществлению личностного, свободного выбора и обретению уверенности в себе. Развитие личностной автономии связано с процессом самоутверждения (обретением уверенности в собственной позиции и ответственности за нее), а также с сепарацией и противопоставлением себя Другому, т.е. способностью отделить себя от Другого и обозначить различия в поведении, позициях, убеждениях (Поскребышева, Карабанова, 2014; Бекерт, 2005; Хавив, Леман, 2002; Циммер-Гембек, 2003). Таким образом, процесс развития автономии является условием появления ответственности при осуществлении морального выбора. Нами была выдвинута гипотеза о связи личностной автономии подростков и уровня развития его ответственности.

### Цель исследования: изучение связи личностной автономии и ответственности подростков.

#### Задачи:

- 1) выявление уровня развития личностной автономии в ценностной, поведенческой, познавательной и эмоциональной сферах;
- 2) разработка методики диагностики ответственности;
- 3) изучение уровня развития ответственности подростков;
- 4) изучение связи личностной автономии и уровня развития ответственности подростков.

Операционализация психологического содержания понятия «ответственность» и выявление функциональной роли ценностно-моральной ориентации в формировании ответственности в подростковом возрасте направлены на установление психологических условий, обеспечивающих личностное развитие и нравственное воспитание молодежи, формирование человеческого капитала в целях обеспечения устойчивого прогрессивного развития российского общества

### Методики исследования

В исследовании использовались следующие методики:

1. «Опросник автономии» (О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева) для выявления общего уровня автономии подростков и уровней развития ее эмоционального, поведенческого, когнитивного и ценностного компонентов (Поскребышева, Карабанова, 2014);
  2. Разработанная нами методика диагностики ответственности в подростковом возрасте.
- Психологическими критериями оценки уровня развития ответственности личности в данной методике стали:
- 1) моральные нормы, регламентирующие границы ответственности поступка личности;
  - 2) тип моральной дилеммы;
  - 3) мера ответственности личности;
  - 4) правомерность использования санкций в отношении поступка;

5) межличностная дистанция и контекст взаимодействия участников моральной дилеммы.

Методика включает 8 проблемных ситуаций, варьирующих по содержанию моральных норм, типу моральной дилеммы, межличностной дистанции и контексту взаимодействия. Испытуемому надо было ответить на вопросы о соответствии поведения героя принятым моральным нормам, мере ответственности за последствия поступка, правомерности санкций в отношении совершенного поступка.

В исследовании приняли участие 368 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, учащиеся СОШ г. Москвы, из них 49,2% молодых людей и 50,8% девушек.

### Результаты исследования

В таблице 1 представлены основные психометрические характеристики уровня развития автономии у подрост-

Несмотря на признание ответственности ключевым моральным качеством человека и моральным императивом, связь между морально-ценностной ориентацией личности и развитием ответственности в полной мере не исследована. Личностная автономия как ключевая задача развития в подростковом возрасте проявляется в способности к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществлению личностного, свободного выбора и обретению уверенности в себе

Табл. 1. Психометрические характеристики уровня развития автономии подростков

Название шкалы	Среднее	Станд. откл.	Минимум	Максимум
Эмоциональная автономия	3,41	,68	1,67	5,00
Когнитивная автономия	3,54	,70	1,33	5,00
Поведенческая автономия	3,22	,65	1,67	5,00
Ценностная автономия	3,51	,65	1,33	5,00

Table 1. Psychometric characteristics of the autonomy questionnaire

Scale	Mean Value	Standard Divergent Value	Min	Max
Emotional Autonomy	3.41	.68	1.67	5.00
Cognitive Autonomy	3.54	.70	1.33	5.00
Behavioural Autonomy	3.22	.65	1.67	5.00
Value Autonomy	3.51	.65	1.33	5.00

Табл. 2. Центры кластеров, построенных по результатам шкал опросника автономии

Шкала	1 тип	2 тип	3 тип	4 тип
Эмоциональная автономия	4,14	3,67	3,17	2,77
Когнитивная автономия	4,29	3,41	4,03	2,77
Поведенческая автономия	4,02	3,05	3,40	2,72
Ценностная автономия	3,96	3,80	3,15	3,10
Количество подростков	69	125	79	96

Table 2. Cluster centers based on the autonomy questionnaire

Scale	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Emotional Autonomy	4.14	3.67	3.17	2.77
Cognitive Autonomy	4.29	3.41	4.03	2.77
Behavioural Autonomy	4.02	3.05	3.40	2.72
Value Autonomy	3.96	3.80	3.15	3.10
Total	69	125	79	96

Табл. 3. Распределение девушек и юношей по разным типам развития автономии

Пол		Тип по автономии				Итого
		Высоко-автономные	Дисгармоничные	Интеллектуально-автономные	Низко-автономные	
Муж.	Муж.	34	54	43	53	184
	Жен.	35	71	36	43	185
Итого		69	125	79	96	369

Table 3. Types of autonomy in males and females

Sex		Autonomy Type				Total
		Highly Autonomy	Disharmonic Type of Autonomy	Intellectual Autonomy	Low Autonomy	
M	M	34	54	43	53	184
	F	35	71	36	43	185
Total		69	125	79	96	369

ков, выявленные с помощью опросника автономии.

Можно видеть, что разброс данных по всем компонентам автономии практически одинаков. Несколько большие средние значения наблюдаются в отношении когнитивной и ценностной автономии, а наименьшие – в поведенческой, что является нормативным для подросткового возраста. При этом распределения оценок по всем четырем

шкалам является нормальным (критерий Колмогорова-Смирнова). На основании кластерного анализа (k-means) значений по четырем шкалам опросника на определение уровня развития разных компонентов автономии были выделены четыре группы подростков (соответственно 4-м типам автономии). Центры кластеров указаны в таблице 2. На рисунке 1 представлено графическое изображение этих центров.

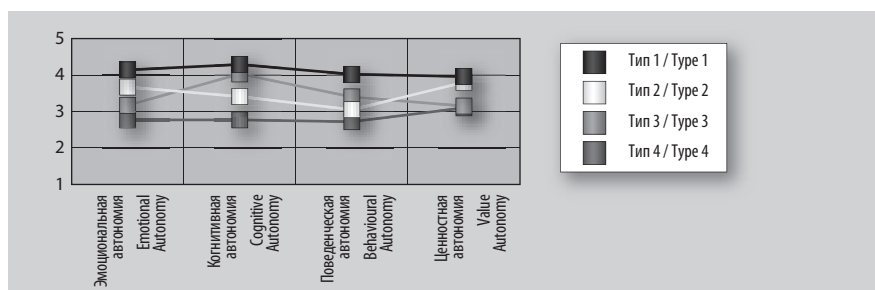


Рис. 1. Центры кластеров по шкалам опросника автономии

Fig. 1. Cluster centers based on the autonomy questionnaire

1 тип – «высокоавтономные» подростки (69 подростков, 18,6% выборки). Эта группа характеризуется самыми высокими оценками по всем компонентам автономии.

2 тип – «дисгармоничный тип автономии» (125 подростков, 33,9% выборки). У членов этой группы наблюдаются высокие оценки по эмоциональному и ценностному компонентам автономии, которые сочетаются со средними показателями по когнитивному и низкими по поведенческому компоненту.

3 тип – интеллектуально-автономные (79 подростков, 21,4% выборки). Для подростков данной группы характерны высокие оценки по когнитивному компоненту, средние – по поведенческому, низкие – по остальным компонентам.

4 тип – «низкоавтономные» (96 подростков, 26,0% выборки). У подростков данной группы наблюдаются низкие оценки по всем компонентам автономии.

В таблице 3 представлено распределение девушек и юношей по выделенным выше типам (по развитию автономии).

Выявлено некоторое преобладание девушек в группе с «дисгармоничным» типом автономии, а юношей в группах «интеллектуально-автономных» и «низко-автономных», хотя значение критерия  $\chi^2$  (Pearson Chi-Square) – 3,986 и не достигает уровня статистической значимости ( $p=0,263$ ).

Для проверки гипотезы о связи личностной автономии с уровнем развития ответственности была проверена значимость различий в оценках ситуаций, степени ответственности и заслуженного, с точки зрения героя, наказания (критерий Краскела-Уоллиса). Для ряда ситуаций были получены значимые различия.

Для ситуации, связанной с нарушением нормы правдивости, нанесением ущерба участнику моральной дилеммы и с близкой межличностной дистанцией, в контексте взаимодействия «сверстник-сверстник» значимыми оказались различия во взглядах на наказание, которое заслуживает герой, нарушивший норму ( $K-U=7,733$ ,  $p=0,049$ ). Высоко-автономные подростки, в отличие от подростков других групп автономии, считают, что герой заслуживает значительно более серьезного наказания.



Для ситуации, где выражен конфликт нормы справедливости и нормы взаимопомощи, происходит нанесение ущерба участнику моральной дилеммы при близкой межличностной дистанции в контексте взаимодействия «сверстник-сверстник» значимо различными оказались оценки поведения участника дилеммы ( $K-U=10,830$ ,  $p=0,013$ ). Значимые различия выявлены при сравнении ответов подростков о поведении героя дилеммы. Подростки, отнесенные нами к «высоко-автономному» и «интеллектуально-автономному» типу, оценивают поведение героя как «неправильное» значимо чаще, чем «низко-автономные» подростки и подростки с дисгармоничным типом развития автономии.

Для ситуации конфликта нормы справедливости и нормы взаимопомощи при нанесении ущерба участнику моральной дилеммы при близкой межличностной дистанции в контексте взаимодействия «социальный взрослый-сверстник» (где происходит выдача зачинщика пропуска урока) значимо различными оказались и оценка поведения ( $K-U=7,091$ ,  $p=0,059$  – тенденция), и степень ответственности ( $K-U=9,574$ ,  $p=0,023$ ) и оценка наказания, которое заслуживает герой ( $K-U=10,253$ ,  $p=0,017$ ). Подростки с разным типом развития личностной автономии по-разному оценивали вышеназванные аспекты.

Высоко-автономные подростки оценивают поведение героя дилеммы как «неправильное» значимо чаще, чем подростки из остальных групп (проверка осуществлялась попарно при помощи критерия Манна-Уитни). Степень ответственности героя низко-автономные подростки оценивают значимо ниже, чем остальные. По мнению высоко-автономных и интеллектуально-автономных подростков, героиня заслуживает более серьезного наказания, чем считают подростки с низким и дисгармоничным типом автономии.

При помощи кластерного анализа (k-means) значений по 8 ответам про степень ответственности героев, были выделены три группы подростков (3 типа). Центры кластеров представлены в таблице 4.

Отметим, что есть ситуации, в которых подростки пришли к единому мнению относительно оценки ответствен-

Табл. 4. Центры кластеров, построенных по результатам шкал опросника автономии

Шкала	1 тип	2 тип	3 тип
Ответственность в ситуации 1	2	2	1
Ответственность в ситуации 2	2	2	1
Ответственность в ситуации 3	3	3	3
Ответственность в ситуации 4	2	2	2
Ответственность в ситуации 5	3	1	1
Ответственность в ситуации 6	3	2	2
Ответственность в ситуации 7	3	3	2
Ответственность в ситуации 8	3	3	2
Количество подростков	83	99	132

Table 4. Cluster centers based on the autonomy questionnaire

Scale	Type 1	Type 2	Type 3
Responsibility in Situation 1	2	2	1
Responsibility in Situation 2	2	2	1
Responsibility in Situation 3	3	3	3
Responsibility in Situation 4	2	2	2
Responsibility in Situation 5	3	1	1
Responsibility in Situation 6	3	2	2
Responsibility in Situation 7	3	3	2
Responsibility in Situation 8	3	3	2
Total	83	99	132

Табл. 5. Распределение девушек и юношей по разным типам ответственности

		Ответственность			Итого
		Высокая	Средняя	Низкая	
Пол	муж	38 (25%)	41 (28%)	70 (47%)	149 (100%)
	жен	45 (27%)	58 (35%)	62 (38%)	165 (100%)
Итого		83	99	132	314

Table 5. Types of responsibility in males and females

		Responsibility			Total
		High	Average	Low	
Sex	M	38 (25%)	41 (28%)	70 (47%)	149 (100%)
	F	45 (27%)	58 (35%)	62 (38%)	165 (100%)
Итого		83	99	132	314

ности героя моральной дилеммы. Так, например, в ситуации, связанной с нарушением нормы правдивости в контексте взаимодействия «сверстник-сверстник», где младшего брата наказали вместо старшего, солгавшего и свалившего вину на брата, практически все подростки считают, что герой должен нести ответственность.

1 тип (83 подростка, 26,4% выборки) – высокий уровень ответственности.

2 тип (99 подростков, 31,5% выборки) – средний уровень ответственности.

3 тип (132 подростка, 42% выборки) – низкий уровень ответственности.

Отметим, что выявлено определенное преобладание «высоко-автономных» подростков в группе с высоким уровнем

ответственности и «низко-автономных» в группе с низким уровнем ответственности.

В таблице 5 представлено распределение девушек и юношей по выделенным выше типам ответственности.

Можно видеть, что средний уровень ответственности чаще встречается у девушек, а низкий – у юношей, хотя он не достигает уровня статистической значимости (критерий  $\chi^2$  Pearson Chi-Square – 3,187,  $p=0,203$ ).

## Выводы:

1. Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую нами гипотезу

о связи личностной автономии и уровня развития ответственности у подростков: чем выше уровень личностной автономии, тем в большей степени подростки выражают готовность принять ответственность за нарушение моральной нормы.

2. Тип и содержание моральной дилеммы являются значимыми факторами,

определяющим степень принятия ответственности подростками.

3. Разработанная методика оценки уровня развития ответственности может быть использована для изучения уровня ответственности при решении моральной дилеммы.
4. Существуют гендерные особенности развития ответственности: выявлена

тенденция к более высокому уровню развития ответственности у девушек, чем у юношей.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-36-01113 «Ценностно-моральная ориентация как основа развития ответственности личности в подростковом возрасте»).*

## Литература:

- Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Москва, 1996.
- Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / под ред. И.Т. Фролова. – Москва, 1986.
- Выготский Л.С. Психология. – Москва, 2000.
- Карабанова О.А. Возрастная психология : конспект лекций : учеб. пособие. – Москва : Айрис-Пресс, 2005.
- Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета, Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 59–72.
- Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А., Маркина О. С. Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 22–29.
- Молчанов С.В., Маркина О.С. Динамика моральной ориентации в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 134–146.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. – Москва : Либроком, 2012.
- 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
- Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1(13). – С. 72–83. doi: 10.11621/npj.2014.0108
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва : Педагогика, 1989.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва : Прогресс, 1996.
- Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – Москва, 1984.
- Beckert, Tr. E. (2005) Fostering Autonomy in Adolescents: a Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation. Utah State University Paper presented at the American Association of Behavioral and Social Sciences. Las Vegas, Nevada.
- Eisenberg, N. (1986) Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale.
- Haviv, S., & Leman, P.J. (2002) Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. *Journal of moral education*. Vol. 32, 2, 121-140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Helkama K. (2004) Values, role-taking and empathy in moral development. *Nouvelle revue de psychologie sociale*. Vol.3, No 1-2, 103-111.
- Kohlberg, L. (1984) Essays on moral development. Vol. 2. In Kohlberg L. (eds.) *The psychology of moral development*. San-Francisco, Harper & Row, 580.
- Rest, J.R. (1986) *Moral development: advances in research and theory*. New York, Praeger.
- Turiel, E. (1983) *The development of social knowledge: Morality and convention*. UK, Cambridge University Press, 350.

## References:

- Asmolov, A.G. (1996) *Cultural historical psychology and the construction of worlds*. Moscow.
- Bakhtin M.M. (1986) *To the philosophy of action. Philosophy and sociology of science and technology*. Moscow.
- Beckert, Tr. E. (2005) *Fostering Autonomy in Adolescents: a Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation. Utah State University Paper presented at the American Association of Behavioral and Social Sciences*. Las Vegas, Nevada.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale.
- El'konin, D.B. (1989) *Selected psychological works*. Moscow, Izdatel'stvo Pedagogika.
- Erickson, E. (1996) *Identity: youth and crisis*. Moscow, Izdatel'skaya gruppa «Progress».
- Haviv, S., & Leman, P.J. (2002) *Moral decision-making in real life: factors affecting moral orientation and behavior justification. Journal of moral education*. Vol. 32, 2, 121-140. doi: 10.1080/03057240220143241
- Helkama, K. (2004) *Values, role-taking and empathy in moral development. Nouvelle revue de psychologie sociale*. Vol. 3, 1-2, 103-111.
- Karabanova, O.A. (2005) *Developments in psychology. Lecture notes: Textbook*. Moscow, Iris Press.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development. Vol. 2. In Kohlberg L. (eds.) The psychology of moral development*. San-Francisco, Harper & Row, 580.
- Molchanov, S.V. (2011) *Morality of justice and morality of care: foreign and domestic approaches to moral development. [Vestnik Moskovskogo Universiteta]*. Series 14, Psychology. 2, 59-72

- Molchanov, S.V., Poskrebyшева, N.N., Zapunidi, A.A., & Markina, O. S. (2015) Development of personal autonomy as a condition for the formation of a teenager's orientation in the moral sphere. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*]. Vol. 11, 4, 22-29.
- Molchanov, S.V., & Markina, O.S. (2014) Dynamics of moral orientation in younger adolescent, adolescent and adolescent youth. [*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*]. Vol. 6, 4, 134-146.
- Muzdybaev, K. (2012) Psychology of responsibility. Moscow, Librocom.
- Poskrebyшева, N.N., & Karabanova, O.A. (2014) The study of the personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development. *National psychological journal*. 4 (16), 34-41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
- Poskrebyшева, N.N., & Karabanova, O.A. (2014) An Infant Psychological Approach in the Study of the Personal Autonomy of an Adolescent. *National Psychological Journal*. 1 (13), 72-83. doi: 10.11621/npj.2014.0108
- Rest, J.R. (1986) Moral development: advances in research and theory. New York, Praeger.
- Turiel, E. (1983) The development of social knowledge: Morality and convention. UK, Cambridge University Press, 350.
- Vygotsky, L.S. (2000) Psychology. Moscow.
- Yakobson, S.G. (1984) Psychological problems of the ethical development of children. Moscow.
- Zimmer-Gembeck, M.J., & Collins W.A. (2003) Autonomy Development during Adolescence. *Blackwell Handbook of Adolescence*. (Eds.) G.R. Adams, & M.D. Berzonsky. 175-204.

# Особенности родительского воспитания как условия становления уважения к родителям в подростковом возрасте

**А.М. Коновалова**

МГУ имени М.В. Ломоносова, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, Москва, Россия

**Е.И. Захарова**

МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 17 января 2017 / Принята к публикации: 4 февраля 2017

## Features of the parenting as obligatory conditions of developing respect for parents in adolescence

**Alexandra M. Konovalova\***

Lomonosov Moscow State University, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia.

**Elena I. Zakharova** Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: konovalovaam@gmail.com

Received January 17, 2017 / Accepted for publication: February 4, 2017

В статье рассматриваются особенности родительского воспитания в подростковом возрасте и их взаимосвязь со становлением уважения к родителям. Уважение к родителям рассматривается как важный компонент детско-родительских отношений, показана актуальность его изучения. Описаны некоторые концепции уважения и предложено авторское выделение двух значений уважения к родителям. Актуальность исследования взаимосвязи уважения родителей детьми с особенностями семейного воспитания определяется недостаточным количеством эмпирических исследований в этой области и имеющимся практическим запросом. Обосновывается выбор для исследования данной проблематики именно подросткового возраста. Представлены результаты эмпирического исследования (N=347) 218 подростков в возрасте от 12 до 17 лет и 129 их родителей. Исследование проведено с использованием авторского опросника «Уважение к родителям», методики ADOR («Подростки о родителях»), сочинения «Мои родители» и методики «Анализ семейных взаимоотношений». Обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета IBM SPSS Statistics version 20. Описаны результаты данного исследования. Показаны значимые связи между особенностями родительского воспитания и уважением/неуважением подростков к родителям. Делаются выводы о том, что большинство подростков испытывают чувство уважения к своим родителям, а также проявляют в их отношении уважительное поведение. При этом особенности семейного воспитания сильнее влияют на становление чувства уважения к родителям, чем на становление предписанного уважительного поведения. Перечислены конкретные характеристики родительского воспитания, влияющие на формирование чувства уважения к родителям и уважительное поведение по отношению к ним.

**Ключевые слова:** уважение, уважение к родителям, детско-родительские отношения, воспитание, подростки.

The paper discusses the features of parenting in adolescents and the correlation of these features with the development of respect for parents. The first part of the paper suggests considering respect for parents as an important component of the parent-child relationship; it shows the relevance of studying the respect; it stipulates the choice for the study of adolescence; it describes some concepts of respect and offers the author's selecting two values of respect for parents. The research is relevant due to the insufficient number of empirical studies of respect for parents and practical demand. The research results of 218 adolescents aged 12 to 17 and 129 of their parents (N=347) are shown. The research is conducted using the author's questionnaire "Respect for Parents", ADOR technique, adolescent essays "My parents", and the technique "Analysis of Family Relationships". The results are processed using IBM SPSS Statistics version 20.

The Paper describes the research results adolescent respect for parents, adolescents' perception of parents' attitude to them, and features of family parenting. A significant correlation between the features of parenting and respect/disrespect for parents in adolescents are considered. Most adolescents have a feeling of respect for their parents and show respectful behaviour; in this regard, the features of family upbringing have a stronger influence on developing the feeling of respect for parents rather than a prescribed respectful behaviour. The paper lists specific characteristics of parenting, affecting the feeling of respect for parents and respectful behaviour towards them.

**Key words:** respect, respect for parents, parent-child relationships, parenting, adolescents.



В статье представлены результаты эмпирического исследования условий становления у подростков чувства уважения к родителям. Обращение к такой характеристике детско-родительских отношений, как уважение обусловлено спецификой отношения к родителям взрослеющего ребенка. Если основой этих отношений для маленького ребенка служит характер эмоциональной связи с родителем, его привязанность к ним, в которых родитель выступает источником любви, то в подростковом возрасте ребенок открывает для себя родителя уже как личность, обладающую целым рядом индивидуально-психологических особенностей, участника широкого круга внесемейных социальных отношений. Это открытие побуждает подростка отнестись к родителю не только как к близкому взрослому, но и как к «социальному» взрослому, более полно и объективно оценить его достоинства. В отношении к родителям появляется новый аспект – уважение. Опираясь на теоретические представления о специфике подросткового возраста, можно с уверенностью сказать, что возможность появления нового аспекта детско-родительских отношений обусловлена развитием самосознания подростка, формированием у него собственной системы ценностей, происходящей в процессе сравнения себя с другими, в попытках отделить

себя от других, а иногда и противопоставить им себя. R.J. Navighurst указывает на то, что важнейшей задачей подросткового и юношеского возраста, наряду с автономизацией и эмоциональной дифференциацией от родителей, становится перестройка детско-родительских отношений на основе взаимного уважения и равноправия (Navighurst, 1974).

Понятие «уважение» широко используется в различных научных отраслях: философии, этике, педагогике, психологии. В психологической науке эта категория применяется при эмпирических исследованиях в области детско-родительских отношений, психологии групп, психологии лидерства, психологии конфликтов. Приходится констатировать, что понятия «уважение» и «уважение к родителям» часто используются без какого-либо описания и/или определения, а часто отождествляются с понятиями «любовь», «авторитет».

Чаще всего уважение рассматривается как отношение между двумя людьми. Carl Cranor (Cranor, 1975), понимая уважение как оценочное отношение, предлагает рассматривать его как комплекс отношений между четырьмя элементами:

1. человек, который уважает (субъект уважения);
2. объект уважения (то, что/кого уважают);
3. характеристики, на основе которых объект уважают (основа для уважения);

4. оценочное отношение, в результате которого объект уважают.

В то же время, можно встретить более дифференцированные определения. В работе Stephen Darwall приводится другое представление об уважении (Darwall, 1977). Автор выделяет два его вида:

1. Recognition respect – уважение как принятие. Объектом такого уважения может быть любой феномен, который принимают во внимание, учитывают, с которым считаются. Например, уважение к законам, всем людям, чувствам, природе, уважение к социальным ролям. Это уважение сродни моральному обязательству. Данный вид уважения требует соответствующего стиля поведения. Испытывать recognition respect означает рассматривать объект уважения как требующий ограничений с точки зрения того, что морально допустимо, а что – нет.
2. Appraisal respect – оценочное уважение. Объект такого уважения – конкретный человек. Условием такого уважения является позитивная оценка черт личности, особенностей характера, достоинств. Содержанием данного вида уважения является не изменение поведения, а само отношение. Оценочное уважение является чувством.

Stephen Darwall указывает на то, что, говоря об уважении, люди чаще всего подразумевают второй тип – чувство уважения, оценочное уважение (Darwall, 1977).

Наше эмпирическое исследование также позволяет говорить о двух значениях в которых используется категория уважение к родителям (Коновалова, 2017):

1. Чувство уважения, базирующееся на наличии у родителя ценных качеств и свойств. Формируется в результате оценивания ребенком своего родителя как достойного уважения. Кредо: «Уважаю, так как есть за что».
2. Предписанное уважительное поведение, базирующееся на принятии факта социальной заданности такого поведения. Источником такого отношения становятся закрепленные в культуре нормы межличностных отношений, в частности, представление о том, что уважение к родителям (старшим) является долгом детей (младших). Кредо: «Уважаю, так как обязан».



**Александра Михайловна Коновалова** – специалист по учебно-методической работе 1-й категории факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы Первого МГМУ имени И.М. Сеченова  
E-mail: konovalovaam@gmail.com



**Елена Игоревна Захарова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: e-i-z@yandex.ru

Целью нашего исследования стало изучение условий становления как уважительного поведения в отношении к родителям, так и чувства уважения к ним.

В поиске возможных условий формирования уважения к родителям мы обратились к особенностям родительского воспитания. Именно в результате воспитания человек обретает черты характера и качества личности, ценности и установки, моральные принципы и нравственные нормы, осваивает образцы поведения, систему отношений к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе. Еще Дж. Локк писал: «Кто желает, чтобы его сын относился с уважением к нему и к его предписаниям, тот должен сам относиться с большим уважением к своему сыну» (Локк, 1988, С. 442). Эти слова не только содержат призыв к воспитанию на собственном примере, но и подчеркивают важности стиля общения и взаимодействия с ребенком. Влияние семейного воспитания на развитие современных детей и подростков привлекает внимание многих современных исследователей (Молчанов, 2014; Поскребышева, Карабанова, 2014; Захарова, 2014; Дзукаева, Садовникова, 2014; Капустин, 2015; Реан, 2015).

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что условием формирования уважения подростка к родителям является стиль родительского воспитания.

Актуальность данного исследования определяется как недостаточным количеством эмпирических исследований уважения к родителям, так и имеющимся практическим запросом. В последние годы все больше родителей обращаются к возрастным психологам с жалобами на недостаточное уважение к ним подростков, с вопросами о причинах и путях гармонизации данной ситуации.

### Ход исследования

В исследовании приняло участие 347 человек (218 подростков и 129 их родителей):

Группу подростков составили 103 (47%) мальчика и 115 девочек (53%) в возрасте от 12 до 17 лет. Средний возраст – 14 лет.

Группа родителей состояла из 37 отцов (39%) и 92 матерей (71%) в возрасте от 33 до 59 лет. Средний возраст – 40 лет.

В поиске возможных условий формирования уважения к родителям мы обратились к особенностям родительского воспитания. Именно в результате воспитания человек обретает черты характера и качества личности, ценности и установки, моральные принципы и нравственные нормы, осваивает образцы поведения, систему отношений к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе

Исследование было проведено в г. Москва на базе ГБОУ лицей №1571. Опрос подростков осуществлялся в классах и занимал 45 минут. Опрос родителей подростков осуществлялся в специально отведенное время после родительских собраний (с разрешения администрации учебного заведения). Исследование проводилось анонимно, на добровольной основе.

Для реализации цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Анализ характера уважения подростков к родителям.
2. Анализ особенностей отношения к подростку и стиля родительского воспитания в восприятии подростка.
3. Анализ особенностей стиля воспитания с точки зрения родителей.
4. Анализ связи характера уважения подростков к родителям со стилем родительского воспитания.

Для реализации поставленных целей на подростковой выборке были использованы методики: авторский опросник «Уважение к родителям», методика ADOR – «Подростки о родителях» (Васерман, Горьковская, Ромицына, 2004), сочинение «Мои родители», а на выборке родителей – методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета IBM SPSS Statistics version 20.

Авторский опросник «Уважение к родителям» включает 4 шкалы, на которые в целом приходится 25 вопросов в виде высказываний, 20 из них предлагается оценить отдельно в отношении матери и отца (4-х балльная система оценивания). Таким образом, на выборке в 218 подростков было получено 411 наблюдений (часть подростков не имела второго родителя). В рамках данной части исследования анализируются результаты двух шкал:

1. «Чувство уважения». Шкала состоит из 10 вопросов, направленных на выяснение того, есть ли у подростка уваже-

ние к своему родителю, базирующееся на наличии у последнего ценных качеств и свойств. Эта шкала подразумевает континуум от «Я не уважаю своего родителя, так как уважать его не за что» до «Моего родителя есть за что уважать, поэтому я его и уважаю».

2. «Предписанное уважительное поведение». Шкала состоит из 5 вопросов, направленных на выяснение того, проявляет ли подросток уважительное поведение в отношении родителя по причине предписанности такого поведения в данной культуре.

Подросток может отвечать, что не проявляет требуемого уважительного поведения, но это не исключает возможности наличия у него истинного чувства уважения. И наоборот – отсутствие чувства уважения не говорит об отсутствии уважительного поведения, предписанного культурой.

### Результаты исследования

Уважение к родителям изучалось с помощью двух шкал опросника «Уважение к родителям», заполняемыми подростками из выборки. При ответе на все вопросы респонденты использовали полный диапазон ответов. Наименьший разброс ответов получен при оценке высказываний «Я не уважаю своего родителя и взрослых, вообще», «Мой родитель не заслуживает уважения» и «Взрослых уважать не за что» – большинство респондентов не соглашались с данными утверждениями. Наибольший разброс ответов был получен при оценке высказываний «Я хотел(а) бы, чтобы моя жизнь сложилась также хорошо, как и у моего родителя», «Я уважаю своего родителя из-за того, что это долг детей», «Я уважаю своего родителя, так как нельзя этого не делать».

Распределение результатов по шкалам «Чувство уважения» и «Предписанное уважительное поведение» статистически достоверно не отличается от нормального (статистики критерия Колмогорова-Смирнова 0,140 и 0,134,  $p = 0,000$ ). Распределения результатов по шкалам уважения характеризуются левосторонней асимметрией, то есть большая часть респондентов имеет высокий балл по шкалам уважения к родителям, особенно это касается шкалы «Чувство уважения».

Представление подростков о том, как к ним относятся родители, исследовалось с помощью методики ADOR/«Подростки о родителях», которую они заполнили. Описательные статистики по шкалам представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описательные статистики методики ADOR / «Подростки о родителях»

Название шкалы	N	Среднее	Стд. отклонение
Позитивный интерес	396	2,79	1,063
Директивность	396	2,60	1,090
Враждебность	396	2,92	1,021
Автономность	396	2,91	1,048
Непоследовательность	396	3,13	0,832
Фактор близости	396	2,93	1,021
Фактор критики	396	2,77	1,036

Table 1. Descriptive statistics techniques ADOR / «Teenagers talking about parents»

Scale	N	Mean Value	Standard Divergence
Positive Interest	396	2.79	1.063
Directness	396	2.60	1.090
Hostility	396	2.92	1.021
Autonomy	396	2.91	1.048
Inconsistence	396	3.13	0.832
Closeness Factor	396	2.93	1.021
Criticism Factor	396	2.77	1.036

Стандартные значения ниже трех баллов считаются низкими, выше трех баллов – высокими, три балла – среднее значение. В целом результаты по всем шкалам, кроме шкалы непоследовательности родителя, оказались чуть ниже среднего значения.

Анализ связи оценки подростками особенностей родительского воспитания (результаты методики ADOR) с уважением к ним проводился с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена). Было выявлено, что позитивный интерес ( $p = 0,313$  и  $p = 0,186$ , уровень значимости 0,000), близкие отношения ( $p = 0,351$  и  $p = 0,192$ ,

уровень значимости 0,000) и отсутствие враждебности ( $p = -0,291$ , уровень значимости 0,000 и  $p = -0,122$ , уровень значимости 0,016) у родителя значимо связаны как с чувством уважения у подростков, так и с предписанным уважительным поведением. К любящим, доброжелательным, не враждебным родителям подростки испытывают большее уважение и сильнее проявляют уважительное поведение в их отношении. Кроме того, отсутствие непоследовательности в родительском воспитании также связано с более значительным чувством уважения по отношению к такому родителю ( $p = -0,102$ , уровень значимости 0,043). Выделенные связи сильнее проявляются в отношении чувства уважения, нежели предписанного уважительного поведения.

Также нами был проведен контент-анализ сочинений «Мои родители». В частности были выделены следующие характеристики детско-родительских отношений: удовлетворенность родительским участием, понимание родителями ребенка, доверительность отношений, количество проводимого с родителем времени, достоинства родителя. Оценить по данным категориям удалось не все сочинения, но результаты тех, в которых поднимались эти темы, хорошо согласуются с полученными ранее результатами. Так, например, степень родительского участия в жизни подростка положительно коррелирует с позитив-

ным интересом к ребенку и фактором близости, но отрицательно коррелирует с враждебностью и непоследовательностью родителя.

С использованием результатов контент-анализа сочинений «Мои родители» мы провели однофакторный дисперсионный анализ чувства уважения и предписанного уважительного поведения. Были выявлены значимые связи между родительским участием (как соотношением контроля, поддержки, удовлетворения потребностей материальных и социальных, санкций) и чувством уважения ( $F = 4,956$ , уровень значимости 0,002). В среднем подростки испытывают более сильное чувство уважения по отношению к тем родителям, которые проявляют высокий уровень родительского участия. Упоминание подростками достоинств родителя значимо связано как с чувством уважения ( $F = 10,504$ , уровень значимости 0,000), так и с предписанным уважительным поведением по отношению к ним ( $F = 4,814$ , уровень значимости 0,009) – подростки, которые упоминали различные достоинства родителей, сильнее уважают их и в большей мере проявляют уважительное поведение по отношению к ним.

Далее была проведена кропотливая работа по сопоставлению результатов опроса подростков и их родителей, в результате чего стало возможным проанализировать не только представления подростков о родительском воспитании, но и позицию самих родителей. Для анализа связей особенностей семейного воспитания, измеренных на полюсе родителей (методика АСВ), с уважением подростками родителей нами использовалась процедура корреляционного анализа (корреляция Спирмена). Было выявлено, что чувство уважения к родителям связано со следующими шкалами методики «Анализ семейных взаимоотношений»: Г+ «Гиперпротекция» ( $p = -0,237$ , уровень значимости 0,039), У+ «Потворствование» ( $p = -0,293$ , уровень значимости 0,010), Т- «Недостаточность требований-обязанностей ребенка» ( $p = -0,328$ , уровень значимости 0,004), С- «Минимальность санкций» ( $p = -0,234$ , уровень значимости 0,042), ФУ «Фобия утраты ребенка» ( $p = -0,297$ , уровень значимости 0,009), НРЧ «Неразвитость родительских чувств»



Отсутствие непоследовательности в родительском воспитании и родительское участие (как соотношение контроля, поддержки, удовлетворения потребностей материальных и социальных, санкций) также способствуют возникновению чувства уважения по отношению к родителям

( $r = -0,226$ , уровень значимости 0,050). Все полученные связи обратные, то есть родители, которые проявляют гиперпротекцию, предъявляют недостаточное количество требований к детям, практически не вводят санкций, обладают фобией утраты ребенка и отличаются неразвитостью родительских чувств, вызывают у подростков меньшее чувство уважения.

Предписанное уважительное поведение значимо не связано ни с одной из шкал методики «Анализ семейных взаимоотношений».

### Обсуждение результатов

Проведенное эмпирическое исследование было направлено на выявление связи характера родительского воспитания с уважительным отношением со стороны подростка. Собранный в ходе исследования материал позволил увидеть достаточно позитивную картину. Уважение к родителям в исследуемой выборке оказалось достаточно частым явлением. Мы получили свидетельства того, что подростки не только почтительно ведут себя по отношению к родителям, но и испытывают к ним чувство уважения. Их поведение основывается не только на социальных требованиях, но и на личном отношении, является

с выражением глубоких эмоциональных связей с родителями.

В то же время, результаты исследования показали, что подростки отличаются характером отношения к родителям (что послужило основанием говорить о высокой дифференцирующей способности созданной методики). Данное обстоятельство позволило проанализировать то, с чем связано наличие или отсутствие уважения к родителям. Наше предположение о том, что в качестве важнейшего условия уважения подростками родителей может выступать стиль семейного воспитания, нашло свое подтверждение. Нам удалось получить непротиворечивые свидетельства этому как от самих подростков, так и от их родителей. Важнейшим условием уважения родителей является их включенность в жизнь ребенка, участие и поддержка. Полученные данные позволяют говорить о том, что подростки осознают и адекватно оценивают участие родителей в их жизни. Большую роль в выработке уважительного отношения к родителям имеют и применяемые ими средства воспитания, например, особенности санкций. Полученные данные согласуются с клиническими наблюдениями психологической практики и могут служить надежным основанием гармонизации детско-родительских отношений.

### Выводы

1. Большинство подростков испытывают чувство уважения к своим родителям, а также проявляют предписанное уважительное поведение по отношению к ним.
  2. Особенности семейного воспитания сильнее влияют на становление чувства уважения к родителям, чем на предписанное уважительное поведение.
  3. Позитивный интерес, близкие отношения с детьми и отсутствие враждебности у родителя выступают в качестве условий становления чувства уважения и предписанного уважительного поведения. Отсутствие непоследовательности в родительском воспитании и родительское участие (как соотношение контроля, поддержки, удовлетворения потребностей материальных и социальных, санкций) также способствуют возникновению чувства уважения по отношению к родителям.
  4. Родители, которые проявляют гиперпротекцию, предъявляют недостаточное количество требований к детям, практически не вводят санкций, обладают фобией утраты ребенка и отличаются неразвитостью родительских чувств, вызывают у подростков меньшее чувство уважения.
- Предписанное уважительное поведение значимо не связано ни с одним из изученных параметров семейных взаимоотношений.

### Литература:

- Вассерман Л.И. Горьковая И.А. Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике : учебное пособие. – Санкт-Петербург : Речь, 2004.
- Вербицкий А.А. Воспитание (психологический аспект) // Психология развития : словарь / под ред. А.Л. Венгера. – Москва : ПЕР СЭ, 2006.
- 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
- Захарова Е.И. Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового в условиях позднего материнства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 4. : [сайт]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zakharova.phtml> (дата обращения: 01.12.2016).
- Капустин С.А. Сбалансированный стиль родительского воспитания и его влияние на развитие личности детей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 119–129. doi: 10.11621/npj.2015.0412
- Коновалова А.М. Семантика понятий «уважение» и «уважение к родителям» у детей и взрослых [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. – Т. 10. – № 51. : [сайт]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1383-konovalova51.html> (дата обращения: 22.02.2017).
- Коновалова А.М. Семейное воспитание как источник развития чувства уважения подростков к родителям // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2010» / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. [Электронный ресурс]. – Москва : МАКС Пресс, 2010. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

Для цитирования: Коновалова А.М., Захарова Е.И. Особенности родительского воспитания как условия становления уважения к родителям в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 87–92. doi: 10.11621/npj.2017.0111

For citation: Konovalova A.M., Zakharova E.I. (2017) Features of the parenting as obligatory conditions of developing respect for parents in adolescence. National Psychological Journal, [Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal]. 1, 87–92. doi: 10.11621/npj.2017.0111

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online  
© Lomonosov Moscow State University, 2017  
© Russian Psychological Society, 2017



- Коновалова А.М., Захарова Е.И. Условия становления чувства уважения подростков к родителям // Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи : материалы II Междунар. науч. конф., г. Минск, 24–25 нояб. 2011 г. / редкол. Л.А. Пергаменик (отв. ред.), О.А. Карabanова, С.С. Гончарова и др. – Минск : БГПУ, 2011. – С. 142–145.
- Локк Дж. Сочинения. В 3 т. Т. 3. – Москва : Мысль, 1988.
- Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999.
- 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
- Поскребышева Н.Н., Карabanова 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
- Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 105–110. doi: 10.11621/npj.2015.0410
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. – Санкт-Петербург, 1999.
- Cranor C. Toward a theory of respect for persons // American philosophical quarterly. – 1975. – Vol. 12, N 4. – P. 309–319.
- Darwall S. Two kinds of respect // Ethics. – 1977. – Vol. 88, N 1. – P. 36–49. doi:10.1086/292054
- Frei J.R., Shaver P.R. Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates // Personal relationships. – 2002. – 9(2). – P. 121–139.
- Havighurst R.J. Developmental tasks and education. Third edition. –N.Y. : David McKay Company, Inc., 1974. doi: 10.1111/1475-6811.00008
- Langdon S.W. Conceptualizations of respect: Qualitative and quantitative evidence of four (five) themes // The journal of psychology. – 2007. – 141(5). – P. 469–484. doi: 10.3200/JRLP.141.5.469-484
- Simon B., Stürmer S. In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance // European journal of social psychology. – 2005. – 35(6). – P. 809–818.

## References:

- Cranor, C. (1975) Toward a theory of respect for persons. *American philosophical quarterly*. Vol. 12, 4, 309–319.
- Darwall, S. (1977) Two kinds of respect. *Ethics*. Vol. 88, 1, 36–49. doi:10.1086/292054
- Dzukaeva, V.P., & Sadovnikova, T.Yu. (2014) The role of mother and father in the development of individuation of young men and women: a cross-cultural dimension. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*. 4 (16), 52-63. doi: 10.11621/npj.2014.0406
- Eidemiller, E.G., & Yustitskis, V.V. (1999) *Psychology and Psychotherapy of the family*. SPb.
- Frei, J.R., & Shaver P.R. (2002) Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal relationships*. 9(2), 121–139. doi: 10.1111/1475-6811.00008
- Havighurst, R.J. (1974) *Developmental tasks and education*. Third edition. N.Y.: David McKay Company, Inc.
- Kapustin, S.A. (2015) Balanced parenting style and its impact on the development of children's personality. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*. 4 (20), 119-129. doi: 10.11621/npj.2015.0412
- Konovalova, A.M. (2017) The semantics of concepts of «respect» and «respect for parents» in adolescents and adults. [*Psikhologicheskie issledovaniya*]. Vol. 10 (51). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1383-konovalova51.html> (reference date 01/12/2016).
- Konovalova, A.M. (2010) Family education as a source of feelings of respect to parents in adolescents. [Computer file] [*Sbornik tezisev 17oy Mezhdunarodnoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchyonnykh «Lomonosov»*]. Computer data. Moscow. 1 CD-ROM.
- Konovalova, A.M., & Zakharova, E.I. (2011) Conditions of developing respect for parents in adolescents. [*Pkhologiya i zhizn': Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i : materialy 2oy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, g. Minsk, 24-25 noyabrya 2011 g. Belorusskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni M. Tanki*]. Eds. L.A. Pergamenschikov, O.A. Karabanova, & S.S. Goncharova et al. Minsk, BGPU, 142-145.
- Langdon, S.W. (2007) Conceptualizations of respect: Qualitative and quantitative evidence of four (five) themes. *The journal of psychology*. 141(5), 469–484. doi: 10.3200/JRLP.141.5.469-484
- Locke J. (1988) *Works in three volumes*. Vol. 3. Moscow, Mysl.
- Maslow, A. (1999) *Motivation and Personality*. SPb., Evrazia.
- Molchanov, S.V. (2014) Conditions and factors of solving moral dilemmas in adolescence. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*. 4 (16), 42-51. doi: 10.11621/npj.2014.0405
- Poskrebysheva, N.N., & Karabanova, O.A. (2014) A study of adolescent personal autonomy in the context of the social development situation. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*. 4 (16), 34-41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
- Rean, A.A. (2015) Risk Factors of deviant behaviour: family context. *National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]*. 4 (20), 105-110. doi: 10.11621/npj.2015.0410
- Simon B., Stürmer S. (2005) In search of the active ingredient of respect: A closer look at the role of acceptance // *European journal of social psychology*. 35(6), 809-818.
- Vasserman, L.I., Gorkova, I.A., & Romitsyna, E.E. (2004) *Parents in the eyes of adolescents: psychological diagnosis in the medical and educational practice: manual*. SPb., Rech.
- Verbitsky, A.A. (2006) Education (psychological aspect). [*Psikhologiya razvitiya. Slovar'*]. Ed. A.L. Wenger. Moscow, PER SE.
- Zakharova, E.I. (2014) Features of the parent-child relationship with the children of adolescent mothers in conditions of late motherhood. [*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*]. Vol. 6, 4, 182-193.

# 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 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 учре-

ждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

## 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.

В тексте не должно быть двойных пробелов и двойных абзацев (пустых строк).

## Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не меньше 20, но не более 40 ссылок.

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.

## 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).

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.