

ISSN (online): 2074-5885

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

Психологическая наука

и образование

psyedu.ru

Psychological Science

and Education

e l e c t r o n i c j o u r n a l



Компетентностный подход в процессе подготовки специалистов по педагогике и психологии девиантного поведения

Богданович Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, bogdanovichnv@mgppu.ru

Представлена модель подготовки специалиста по педагогике и психологии девиантного поведения. Выделены основные виды деятельности, необходимые для освоения в рамках ФГОС III по специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения»: общая и патофизиологическая диагностика, развивающая деятельность, психологическое просвещение (обучающая деятельность), психокоррекция, психологическое консультирование. Для каждой из деятельностей предложен учебный модуль, где теоретическая подготовка сочетается с прохождением практики, а также с особой формой учебного процесса – специальной подготовкой. В соответствии с требованием стандарта выделены компетенции для каждого из перечисленных видов деятельности, а также предложены общепрофессиональные (для специальности в целом) и профессионально-специализированные компетенции (для специализаций «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения», «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска», «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением»).

Ключевые слова: деятельностьная модель, педагогика и психология девиантного поведения, психопрофилактика, сопровождение, реабилитация, компетентностный подход, учебные модули, практика, специальная подготовка.

Для цитаты:

Богданович Н.В. Компетентностный подход в подготовке специалистов по педагогике и психологии девиантного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Bogdanovich.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Bogdanovich N.V. Competence Approach in the Process of Specialists Training in Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior [Elektronnyi resurs] Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Bogdanovich.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В современной системе высшего образования как никогда важен вопрос о подготовке специалиста в рамках компетентностного подхода. В связи с изменением стандартов все большая смысловая нагрузка ложится на выпускающую кафедру, поэтому необходимо все большее внимание уделять исследованиям, позволяющим согласовать требования работодателей и потребности самих будущих профессионалов. Особенно сложной задачей это становится тогда, когда речь идет о новой специальности, какой в нашем случае является 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения».

Как мы уже не раз писали, для решения этой задачи необходимо опираться не на перечень видов деятельности специалистов, а на модель, позволяющую выделить наиболее типичные ситуации, с которыми сталкиваются специалисты данного профиля, на этой основе нужно обосновать ведущее направление деятельности, а, следовательно, систему видов деятельности, осуществляемых данным профессионалом.

В связи с тем, что специалист по педагогике и психологии девиантного поведения работает на стыке наук, должны быть выделены виды деятельности, относящиеся как к педагогике, так и к психологии. При определении основных видов деятельности в сфере педагогики мы руководствовались традиционным выделением двух взаимосвязанных процессов: обучения и воспитания. Соответственно были выделены воспитательная деятельность и деятельность обучающая.

При анализе цикла оказания психологической помощи [1] можно определить основные виды деятельности психолога, которыми необходимо овладеть студенту-психологу за время обучения: общая психодиагностика, патопсихологическая диагностика (позволяющая отличить группу нормы от группы с психическими отклонениями), развивающая деятельность психолога, психологическое просвещение, психокоррекция, психологическое консультирование. В соответствии с этим были выделены психодиагностическая, развивающая, психокоррекционная, консультативная виды деятельности. Анализ компетенций просветительской и обучающей деятельности показали, что они дублируют друг друга и соответственно просветительская деятельность в отдельную выделена не была. Экспертная деятельность была заявлена в предыдущей редакции стандарта, но выделение ее в отдельный вид деятельности позволяет образовательным организациям выбирать, насколько им принципиально важно обучать студентов этому довольно сложному виду деятельности.

В связи с изменениями стандарта было решено также уточнить содержание компетенций, которые определяют модель специалиста.

Первый вид компетенций – «общекультурные компетенции» (ОК). По требованию Министерства Образования и науки эти компетенции должны быть инвариантными для области образования. Наборы ОК компетенций для каждой образовательной области предлагалось разработать междисциплинарным экспертным комиссиям и дать разработчикам ФГОС.

Второй вид компетенций – «общепрофессиональные компетенции» (ОПК). Они разрабатываются для всей специальности без учета специализаций и должны не зависеть от вида деятельности. Таким образом, ОПК должны подходить и для специализаций «Социальный педагог» (№ 1) и «Пенитенциарный педагог» (№ 2), кроме того, они должны дифференцировать специалиста по педагогике и психологии девиантного поведения от других смежных специальностей.

Нами был предложен следующий перечень ОПК (выделены из перечня компетенций предыдущей редакции стандарта, что указывается в скобках):

ОПК-1 – способность учитывать правовые и организационные основы психолого-педагогической и комплексной системной помощи детям, подросткам и взрослым (в том числе лицам с девиантным поведением) (ПСК-4.4);

ОПК-2 – способность выявлять основные признаки и в соответствии с ними определять виды девиантного поведения, а также факторы и условия их развития (ПСК-3.6);

ОПК-3 – способность устанавливать контакт с людьми (включая детей и подростков), в том числе и с лицами с девиантным поведением и вырабатывать у них мотивацию к сотрудничеству (ПСК-5.6);

ОПК-4 – способность учитывать современные социальные и психологические условия формирования детей и подростков, особенности социальной (в первую очередь образовательной) среды (ПСК-3.3);

ОПК-5 – способность формировать просоциальную развивающую среду для детей, подростков и взрослых (в особенности для лиц с девиантным поведением; ПСК-4.13).

Третий вид компетенций – «профессиональные компетенции» (ПК). Эти компетенции должны соответствовать виду (видам) профессиональной деятельности, на которую (которые) ориентирована образовательная программа.

В соответствии с разработанной моделью системы деятельности специалиста по педагогике и психологии девиантного поведения коллективом кафедры была определена следующая **система модулей**, которая была заложена в учебный план [3].

Учебно-ознакомительный модуль. Лежащая в основе этого модуля учебно-ознакомительная практика призвана укрепить мотивацию получения специальности психолога и обеспечить целеполагание в учебной деятельности студентов в целом и на учебных дисциплинах I курса в особенности.

Практика проводится в контексте чтения общепрофессиональных теоретических дисциплин, помогающих осмысливать увиденное и услышанное на практике, таких как «Введение в профессию», «Общая психология», «Основы социальной работы», и практически ориентированных дисциплин, позволяющих уже применять новые знания, таких как «Организация досуга детей и подростков» [5], «Общепсихологический практикум», а также волонтерская работа, сопряженная с психологической поддержкой в детских и лечебных учреждениях и организациях.

При реализации замысла «ознакомительной практики» используются два основных вида воздействия для формирования исходных впечатлений и представлений о профессии. Во-первых, общение со специалистами, которые рассказывают и показывают профессионально значимые случаи из профессиональной практики, доступные для восприятия студентов, во-вторых, тренинговые ситуации, где специалисты дают возможность студентам побывать в клиентской позиции, на себе ощутить возможности психологической работы и выстроить личное отношение к ней и к себе.

Психодиагностический модуль. Психодиагностический модуль строится с изучения теоретических основ в «Общей психологии», которое сопровождается «Общим психологическим практикумом», где основные психические процессы исследуются с помощью различных методов психологии. Студенты не только получают необходимый инструментарий; с ними обсуждаются также основные принципы психодиагностической деятельности («Психодиагностика»). Однако акцент здесь делается на инструментарии, чего явно не достаточно для того, чтобы приступить к практической деятельности. На следующем этапе, параллельно с освоением теоретических основ психодиагностики (в ходе

преподавания которых тоже оказывается полезным опыт проведения методик), студенты в дисциплине «Практикум по психодиагностике» осваивают необходимые практические умения и навыки: установление контакта, работа с запросом, подбор методик под запрос и др.

Выходя на психодиагностическую практику, студенты уже в реальных условиях овладевают полученными знаниями и навыками. Основная учебная направленность практики – приобретение опыта профессиональной психологической работы в ситуации запроса на психологическую помощь, опыта взаимодействия с социальным окружением подростка, опыта профессионального самоопределения в цикле психологической работы по оказанию психологической помощи подростку с использованием средств психодиагностической деятельности.

Таким образом, в ходе данного модуля формируются следующие **компетенции** (переформулированы из прежней редакции стандарта):

ПК-1 – способность работать с полученным запросом (сбор феноменологии и перевод запроса на психологический язык) и формировать запрос при его отсутствии (ПК-8);

ПК-2 – способность выдвигать обоснованные гипотезы о причинах тех или иных отклонений в поведении или деятельности обследуемого для проверки их в ходе диагностического обследования (ПК-8);

ПК-3 – способность подбирать психодиагностические методики для проверки выдвинутых гипотез и проводить их в реальных условиях (ПК-8);

ПК-4 – способность сопоставлять данные, полученные при помощи различных методик, для составления психодиагностического заключения в соответствии с запросом, а также формулировать рекомендации и оформление обратной связи по запросу (в том числе для обследуемого, для психолога учреждения, для воспитателей, для учителей, для родителей; ПК-8);

ПК-5 – способность использовать концепции психического и личностного развития на различных возрастных этапах, в том числе с целью выявлять отклонения психического, личностного и социального развития (ПСК-5.1).

Специальная подготовка. Одна из новаций стандарта по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», направленная на реализацию компетентного подхода, – введение особого раздела плана – «Специальная подготовка» [7]. По способу методической организации учебной деятельности она представляет собой органичное сочетание практикума с практикой и является учебной дисциплиной, включающей в себя выездные практические занятия, по смыслу являющиеся практикой. Таким образом, часть занятий этой дисциплины проводится в реальных условиях деятельности специалиста с максимальной самостоятельностью выполнения практических задач, отработка которых предварительно происходит в университетской аудитории в режиме практикума или мастер-класса.

Такая методическая организация учебного процесса позволяет студентам с III курса вступать в непосредственный контакт с потенциальными работодателями-специалистами, в рамках ответственности которых студенты выполняют практические профессиональные задания по спецподготовке. Эти задания согласованы с потребностями организации – базы практики.

В качестве темы спецподготовки на факультете юридической психологии МГППУ выделены: клиническая патопсихологическая диагностика (базы практики – клинические учреждения), психолого-педагогическая деятельность (базы практики – образовательные учреждения) [1], психокоррекционная деятельность (базы практики – специальные образовательные учреждения).

Психолого-педагогический модуль. Как уже было отмечено, в рамках данного модуля происходит освоение двух видов деятельности психолога: развивающей работы и психологического просвещения (которое приравнивается в данном контексте к обучающей деятельности).

Еще на I курсе студенты принимают участие в тренингах, где они получают клиентский опыт. На этом опыте основывается преподавание некоторых разделов «Социальной психологии». Кроме того, в рамках дисциплины «Тренинг профессионального общения» у студентов отрабатывались основные профессиональные навыки, в том числе те, которые понадобятся для психолого-педагогической деятельности.

Затем на этой базе в рамках специальной подготовки студенты разрабатывают свои тренинговые занятия, которые они проводят со своими однокурсниками. Это позволяет, с одной стороны, получить первичный опыт в качестве тренера, с другой – расширить свой репертуар тренинговых методик, а кроме того, получить супервизию преподавателя. Это позволяет в достаточно защищенной форме методически отработать начальные навыки проведения тренинга, осознать свои стилевые особенности как тренера. Кроме того, наблюдение изнутри процесса за коллегами позволяет студентам получить дополнительные методические навыки, овладеть не только навыками профессионального саморазвития, но и технологиями поддержки коллег. В рамках спецподготовки интересно проводить лекции в форме обобщения практического опыта, сопоставления его с прочитанными заранее источниками (основными монографиями по организации тренингов), в форме составления алгоритма тренинга под определенный, пускай пока модельный, запрос.

Далее студенты получают уже реальный запрос и работают с клиентами под наблюдением психологов базы практики. Здесь возникает ситуация, при которой студенты должны реализовывать деятельность в соответствии с групповыми и индивидуальными особенностями клиентов. Особенно остро на этом этапе подготовки стоят проблемы мотивации, дисциплины, индивидуального подхода в ходе групповой работы и т. д.

Таким образом, основные **компетенции**, которыми должен овладеть будущий специалист в рамках модуля:

развивающая деятельность:

- готовность к приобретению опыта в качестве участника тренинговой группы;
- способность разрабатывать развивающие программы на основе определенных теоретических концепций;
- способность реализовывать, интерпретировать и модифицировать упражнения под поставленную цель развивающей работы;
- способность эффективно управлять индивидуальной и групповой динамикой;

- способность к рефлексивному осмыслению опыта, в том числе способность занимать конструктивную позицию по отношению к супервизии.

обучающая деятельность:

- способность проводить правовое воспитание, формировать у детей и подростков правосознание, законопослушное поведение и правовую культуру;

- способность проектировать, осуществлять, контролировать и оценивать результаты учебно-воспитательного процесса по дисциплинам психолого-педагогического профиля, организовывать коммуникацию и взаимодействие обучающихся;

- способность к осуществлению работы, направленной на повышение психолого-педагогической и правовой компетентности взрослых, участвующих в воспитании детей и подростков, в работе с лицами, склонными к девиантному поведению;

- способность осуществлять методическое обеспечение своей педагогической деятельности.

Клинический (патопсихологический) модуль. Сфера действия этого модуля относится скорее к психодиагностической деятельности, ведь специалисты по педагогике и психологии девиантного поведения не являются клиническими психологами, соответственно их компетенцией будет лишь та часть ПСК-5.1, которая ставит целью развитие способности «выявлять отклонения психического, личностного и социального развития». Однако специфика клинической диагностики требует выделения ее в отдельный модуль.

Непосредственное общение с клиентами подготавливается целым рядом дисциплин, таких как «Введение в клиническую психологию», «Основы патопсихологии», «Практикум по патопсихологии». Однако не все можно сформировать в рамках теоретических дисциплин и практикумов. Так, основными проблемами для студентов, которые они решают в рамках этой части специальной подготовки, являются: установление контакта с людьми с отклонениями в развитии, подбор методик, учитывающих особенности данного развития, ведение беседы непосредственно с испытуемыми, выработка рекомендаций и т. д.

Таким образом, студенты получают опыт качественного анализа получаемых результатов, гибкости и ориентации на особенности клиентов. Эти навыки позволяют студентам по-другому взглянуть на те знания, которые они получают в дальнейшем в ходе учебы, а также подготовиться к следующей части специальной подготовки.

Психокоррекционный модуль. Студенты осваивают в данном модуле психокоррекционную деятельность, целью которой является, с одной стороны, приведение нарушенных процессов к норме, а с другой – развитие тех процессов, основываясь на которых человек сможет эффективно противостоять негативным факторам внешней среды.

Теоретической основой данного модуля стали такие дисциплины, как «Основы психологического консультирования и психотерапии» и «Практикум по психокоррекции». В ходе практикума студенты научаются разрабатывать психокоррекционные программы, которые они могут в соответствии с запросом модифицировать и применять на базах практики. Кроме того, при проведении групповой психокоррекции оказывается важным опыт, приобретенный в ходе предыдущих практик (психодиагностической и психолого-педагогической).

На основе полученных знаний, умений и навыков далее в ходе психокоррекционной части спецподготовки студенты осуществляют фактическую реализацию различных видов психокоррекционной работы в реальных условиях базовых организаций.

Таким образом, в ходе данного модуля у студентов формируются следующие **компетенции**:

- способность выделять мишени психокоррекционного воздействия и ставить цели психокоррекции;
- способность разрабатывать и реализовывать программы групповой и индивидуальной психокоррекции детей и подростков с учетом их личностных особенностей, этнокультуральной специфики, вида девиаций и организационно-ведомственного контекста работы;
- способность проводить мониторинг и оценивать эффективность психокоррекционных программ и устойчивость результатов.

Консультативный модуль. В ходе консультативной практики студенты овладевают как общими, так и специальными компетенциями, позволяющими им выполнять работу психолога-консультанта.

Данный модуль предполагает приобретение первичного опыта консультативной работы. Проводится он, как правило, в специализированных психологических организациях (Гештальт-институт, Институт когнитивного консультирования, Школа антикризисного реагирования Института педагогики и психологии, Центр экстренной психологической помощи МГППУ), где в тренинговом режиме профессиональные консультанты моделируют ситуации работы с реальными запросами на психологическую консультационную помощь. Консультативная практика является обязательной дисциплиной, готовящей студентов к решению широкого круга консультативных задач. Практика погружает студентов в пространство профессиональной деятельности психолога-консультанта и знакомит их с концептуальными основаниями и психотехникой различных направлений консультирования (например, гештальт-традиции, когнитивного, экзистенциального консультирования и т. д.).

Целью консультативной практики является передача студентам опыта консультативной деятельности путем рефлексивного в нее включения.

Таким образом, в ходе данного модуля формируются следующие **компетенции**:

- способность планировать стратегию работы с клиентом, обоснованно подбирать и корректно применять методы психологического консультирования, относящиеся к различным концептуальным направлениям;
- способность консультировать в области самоопределения, профориентации, планирования личностного роста;
- способность руководствоваться принципами психологического консультирования.

Стажерский модуль. Целями данного модуля являются интеграция всех полученных за время обучения компетенций и освоение наиболее обобщенных профессиональных компетенций. Особенность его состоит в рефлексивном сопровождении профессиональной деятельности студентов (одновременно с практикой осваиваются интегративные

дисциплины «Организация психологической службы», «Система профессиональной деятельности специалиста девиантолога»). Все это обеспечивает интеграцию знаний теоретических дисциплин из нескольких модулей и их реализацию в разнообразных практических ситуациях стажерской практики, что обеспечивает формирование профессиональных компетенций.

В рамках указанных интегративных теоретических дисциплин происходит как рассмотрение возможных профессиональных ситуаций в рамках проектной деятельности, так и супервизия реальных случаев на базах практики.

Мощным ресурсом в освоении этого модуля является то, что студенты проходят практику на реальных местах работы в качестве молодых специалистов (с возможностью частичного, а впоследствии и полного трудоустройства). Спектр существующих баз (от детских садов до уголовно-исполнительной инспекции) позволяет студентам прорабатывать различные варианты взаимодействия в широком диапазоне проблем и прогнозировать развитие своей деятельности.

В рамках данного модуля, таким образом, закрепляются **компетенции** организационно-управленческой деятельности:

- способность организовать детей и подростков, их родителей, педагогов и других специалистов на совместное решение проблем обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения;
- способность разрабатывать концепцию психолого-социальной службы, планировать и организовывать собственную деятельность в рамках этой концепции, рефлексировать результаты своей работы и планировать повышение эффективности своей деятельности;
- способность организовывать межведомственное полипрофессиональное взаимодействие при решении задач комплексной профилактики девиантного поведения, сопровождения и реабилитации лиц с девиантным поведением.

В настоящее время остается актуальной проблема содержательного объединения и связи дисциплин, входящих в учебные модули на базе профильной практики. Дисциплины разнесены по времени и семестрам во многом еще по формальным основаниям (таким, например, как ограничения аудиторного фонда). Непосредственная связь каждой дисциплины с практикой вряд ли возможна и целесообразна, но опосредованная другими курсами, входящими в модуль, – необходима. Решение этой проблемы и составляет перспективу развития учебного процесса.

Четвертый вид компетенций – «профессионально-специализированные компетенции» (ПСК). Они должны соответствовать специализации. В силу этого требования компетенции из прежней редакции стандарта были уточнены в соответствии с новыми разработками кафедры.

Согласно разработанной модели мы выделяем три основных направления работы юридического психолога, а именно: профилактику, сопровождение и реабилитацию. Это соответствует трем специализациям (для гражданских вузов) специальности «Педагогика и психология девиантного поведения»: «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения» (специализация № 3); «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска» (специализация № 4), «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением» (специализация № 5) [4].

При формулировании компетенций по специализации № 3 «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения» использовалось следующее определение [1]: психопрофилактика – это направление деятельности психолога, целью которого является создание ресурсных условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам.

Таким образом, были выделены следующие **компетенции**, позволяющие сформировать готовность к реализации профилактики правонарушений:

ПСК-3.1 – способность использовать в профессиональной деятельности концепции и теоретические принципы профилактики;

ПСК-3.2 – способность проводить мониторинг социальной среды (включая образовательную), в том числе оценку рисков и ресурсов развития;

ПСК-3.3 – способность разрабатывать и применять программы, направленные на предупреждение отклоняющегося и виктимного поведения;

ПСК-3.4 – способность выявлять семейную, школьную, социальную дезадаптацию и организовывать психологическую помощь лицам группы риска.

Для специализации № 4 «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска» в соответствии с определением психологического сопровождения как направления деятельности юридического психолога, целью которого является создание адекватных и психологически благоприятных условий для участников какой-либо определенной деятельности, были выделены следующие ключевые **компетенции**:

- способность применять методологию сопровождения (ПСК-4.1);
- способность проводить динамическую диагностику психосоциальных проблем и отклонений развития, признаков семейной дисфункции, жестокого обращения и насилия (ПСК-4.2);
- способность планировать и реализовывать программы системного пролонгированного сопровождения (ПСК-4.3);
- способность проводить психологическое просвещение специалистов смежных профилей, а также других лиц, участвующих в процессе сопровождения (ПСК-4.4).

Специализация № 5 «Психолого-педагогическая коррекция и реабилитация лиц с девиантным поведением» опирается на следующее определение. Реабилитация – это направление деятельности юридического психолога в междисциплинарном контексте работы специалистов с клиентом и его социальным окружением, целью которого является создание замещающей социальной ситуации развития, обеспечивающей интеграцию клиента в просоциальное пространство, отслеживание динамики изменений и обеспечение клиента ресурсами (внутренними и внешними), позволяющими переносить (в том числе сохранять и поддерживать) изменения в другие жизненные ситуации.

Соответственно этому определению в данной специализации должны формироваться следующие **компетенции** психолога:

- способность владеть концептуальными основами и принципами комплексной реабилитации (ПСК-5.1);
- способность проводить анализ социальной ситуации развития, факторов риска девиантного поведения (в том числе рецидива) и ресурсов позитивного социального развития для организации замещающей среды (ПСК-5.2);
- способность разрабатывать программы комплексной реабилитации с учетом деятельности специалистов других учреждений и ведомств (ПСК-5.3);
- способность проводить работу с персоналом учреждений на основе комплексного подхода к работе с клиентами для повышения эффективности реабилитации и профилактики профессионального выгорания специалистов (ПСК-5.4).

Таким образом, в соответствии с разработками нашей кафедры системообразующим фактором для всего процесса подготовки является последовательное прохождение практико ориентированных модулей, которые соответствуют выделенным видам деятельности: психодиагностический, психолого-педагогический (где осваивается развивающая деятельность психолога и психологическое просвещение), клинический (патопсихологический), психокоррекционный (три последних объединены в учебном плане в модуль спецподготовки), консультативный [3]. Кроме того, первый и последний модуль (соответственно учебно-ознакомительный и стажерский) выполняют интегративную функцию, позволяя сформировать у студентов целостное представление о выбранной профессии и выработать основные интегративные компетенции. Ориентированность всех учебных дисциплин на практику (в том числе научную) позволит обеспечить постепенный переход всех дисциплин из предметного в деятельностный формат [6], как этого и требуют стандарты третьего поколения.

Литература

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярёв А.В.* К вопросу обоснования модели профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (дата обращения: 28.10.2014).
2. *Богданович Н.В., Чернушевич В.А.* Деятельностная модель юридического психолога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Bogdanovich_Chernushevich.phtml (дата обращения: 28.10.2014).
3. *Богданович Н.В., Чернушевич В.А.* Подготовка специалистов по профилактике асоциального поведения детей и подростков в условиях образовательной среды // Психолого-педагогические основания формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова, Н.В. Зайцева. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. С. 50–54.
4. *Дозорцева Е.Г., Делибалт В.В., Богданович Н.В.* Об образовательном стандарте подготовки специалиста по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения» [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39324.shtml> (дата обращения: 28.10.2014).
5. Педагогика и психология девиантного поведения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация

специалист) [Электронный ресурс] //URL: <http://window.edu.ru/resource/343/74343> (дата обращения: 28.10.2014).

6. Чернушевич В.А. Особенности тематической организации единиц учебного содержания при реализации деятельностного подхода к обучению [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/1/2055.phtml> (дата обращения: 28.10.2014).

Competence Approach in the Process of Specialists Training in Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior

Bogdanovich N.V.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Legal Psychology and Law, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, bogdanovichnv@mgppu.ru

We present the model of specialist training in pedagogy and psychology of deviant behavior. We reveal the basic activities necessary for development within Federal State Educational Standard III, majoring in 050407 "Pedagogy and Psychology of deviant behavior": general and pathopsychological diagnostics, developmental activities, psychological education (training activities), psychological correction, psychological counseling. For each of the activities we proposed a training module, which combines theoretical training with practical training, as well as with a special form of the educational process: special training. In accordance with the requirement of the standard, the competences are allocated to each of these activities, and the general professional competences (for the major as a whole), and professional and specialized competences are proposed (for the majors in "Psycho-pedagogical prevention of deviant behavior", "Psycho-pedagogical support of children and youth in risk groups", "Psycho-pedagogical correction and rehabilitation of persons with deviant behavior").

Keywords: activity model, pedagogy and psychology of deviant behavior, psychological prevention, maintenance, rehabilitation, competence approach, training modules, practice and special training.

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Degtiarev A.V. K voprosu obosnovaniia modeli professional'noi deiatel'nosti [Elektronnyi resurs] [On the question of model validation professional activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 2. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (Accessed 28.10.2014). (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bogdanovich N.V., Chernushevich V.A. Podgotovka spetsialistov po profilaktike asotsial'nogo povedeniia detei i podrostkov v usloviakh obrazovatel'noi sredy [Training of

specialists in the prevention of antisocial behavior in children and adolescents in the educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya formirovaniya tsennosti zdorov'ia, kul'tury zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni v sisteme* [Psycho-pedagogical bases of formation of the value of health, culture, healthy and safe lifestyle in the education system]. Moscow, 2013, pp. 50–54.

3. Bogdanovich N.V., Chernushevich V.A. Deiatel'nostnaia model' iuridicheskogo psikhologa [Elektronnyi resurs] [The activity model of legal psychologist]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Bogdanovich_Chernushevich.phtml (Accessed 28.10.2014). (In Russ., abstr. in Engl.)

4. Dozortseva E.G., Delibalt V.V., Bogdanovich N.V. Ob obrazovatel'nom standarte podgotovki spetsialista po napravleniiu «Pedagogika i psikhologiiia deviantnogo povedeniia» [Elektronnyi resurs] [On the educational standard of specialist training in "Pedagogy and Psychology deviant behavior".] *Psikhologiiia i pravo* [Psychology and Law], 2011, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (Accessed 28.10.2014). (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Pedagogika i psikhologiiia deviantnogo povedeniia Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniia (kvalifikatsiia spetsialist) [Elektronnyi resurs] [The educational standard of specialist training «Pedagogika i psikhologiiia deviantnogo povedeniia»]. URL: <http://window.edu.ru/resource/343/74343> (Accessed 28.10.2014).

6. Chernushevich V.A. Osobennosti tematicheskoi organizatsii edinits uchebnogo sodержaniia pri realizatsii deiatel'nostnogo podkhoda k obucheniiu [Elektronnyi resurs] [Features thematic organization units in the implementation of the educational content of the activity approach to learning]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no. 1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (Accessed 28.10.2014). (In Russ., abstr. in Engl.)

Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов

Леонова Е.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии социально-экономического факультета, Обнинский институт атомной энергетики Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (ИАТЭ НИЯУ МИФИ), руководитель Обнинского отделения Федерации психологов образования, Обнинск, Россия, e.v.leonova@mail.ru

Шатова С.С.,

методист, Муниципальное бюджетное учреждение «Учебно-методический центр», Обнинск, Россия, ss-shatova@yandex.ru

Щербакова Е.В.,

педагог-психолог, Муниципальное бюджетное учреждение «Учебно-методический центр», Обнинск, Россия, eka242@yandex.ru

Для цитаты:

Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Leonova E.V., Shatova S.S., Shcherbakova E.V. Adaptation and disadaptation of pupils in the context of the requirements of the new federal education standards [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Рассматривается проблема адаптации/дезадаптации обучающихся в новой образовательной среде в контексте требований новых ФГОС. Представлен новый подход к решению проблемы, основанный на дифференциации причин и показателей дезадаптации обучающихся. Проверяется гипотеза о значимости для успешности адаптации в новой образовательной среде компонентов личностной компетентности обучающихся: индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного, деятельностного и коммуникативного. На основе подхода Б.Ф.Ломова определены критерии и показатели адаптации/дезадаптации школьников: информационно-коммуникативные (успеваемость), регуляционно-коммуникативные (поведение), аффективно-коммуникативные (эмоциональное благополучие). На выборке первоклассников (n=81) методом множественного регрессионного анализа определены психологические факторы дезадаптации школьников. Показано, что доминирующим фактором дезадаптации первоклассников является несформированность коммуникативных умений. Обосновано и эмпирически апробировано содержание

психологического сопровождения первоклассников, основанного на идее развития творческих способностей обучающихся в игровой и познавательной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, образовательная среда, образовательные стандарты, психологические факторы дезадаптации, регрессионная модель дезадаптации, творческое развитие, психологическое сопровождение первоклассников.

Проблема адаптации/дезадаптации обучающихся всех возрастов для отечественной и зарубежной психологической науки не является новой, но сегодня она приобрела новое содержание в силу существенного изменения социальной ситуации развития детей всех возрастов вследствие глобальных социально-экономических, демографических и информационно-технологических изменений, происходящих в обществе, «глубинных изменений современного Детства» (Д.И. Фельдштейн, [16]), появления нового «цифрового поколения» школьников (А.Г. Асмолов, [1]), а также вследствие введения новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС).

Новые ФГОС включают в себя требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. Особого внимания заслуживает раздел требований к результатам освоения основной образовательной программы. Впервые помимо традиционных знаний, умений и навыков в качестве результата образования законодательно закрепляются предметные, метапредметные и личностные компетенции. Сегодня успешность в учебной деятельности каждого школьника не сводится исключительно к знаниям в какой-либо предметной области, а видится намного шире – как набор определенных компетенций, характеризующих выпускника той или иной образовательной ступени.

В связи с изменением требований к результатам образования меняются и требования к организации учебного процесса. На передний план выходит деятельность учащихся, а функция учителя переориентирована на то, чтобы направить учащихся на самостоятельное открытие нового знания: учителю необходимо не только передать обучающимся определенный набор знаний, но и научить их различным способам добывать эти знания самостоятельно, «научить учиться». Современному школьнику необходимо освоить те способы действия, которые впоследствии послужат ему «универсальным инструментарием» для постоянного самообразования на протяжении всей жизни.

Все перечисленные изменения довольно ощутимы для современной школьной реальности. Серьезно меняется и сама школьная среда, в которую попадает первоклассник. Успешность ребенка в его дальнейшей учебной деятельности напрямую зависит от того, насколько он сможет адаптироваться к школьному обучению. Если ребенок не сумеет успешно адаптироваться в новой для себя образовательной среде, это может оказать негативное влияние на процесс его дальнейшего обучения в школе и вузе. Результаты исследования, проведенного Dr. Michou, Dr. Vansteenkiste, Dr. Mouratidis, Dr. Lens, свидетельствуют, что опыт страха неудачи в младшем школьном возрасте отрицательно влияет на мотивацию обучения в студенческом возрасте [17].

Школьная дезадаптация: дифференциация причин и поведенческих проявлений

Одной из первых отечественных работ по школьной дезадаптации является работа В.Е. Кагана «Психогенные формы школьной дезадаптации» [5], в которой определены две группы причин школьной дезадаптации: внутренние (психофизиологические особенности детей, отклонения в их развитии) и внешние, относящиеся к личности учителя и тактике педагогических воздействий. В настоящее время круг как внутренних, так и внешних причин дезадаптации первоклассников существенно расширился.

Внутренние причины школьной дезадаптации первоклассников связаны с несформированностью у ребенка готовности к школьному обучению, под которой понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [2, с.17]. Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков вводят понятие «стартовая готовность» к школе, отмечая, что отсутствие стартовой готовности может привести к стойкой дезадаптации обучающегося [13].

К числу причин дезадаптации первоклассников ряд авторов относят также «дезадаптационный стиль», который выработался у ребенка ранее. Так, В.В. Сорокина [15, с. 15] считает, что в школе усугубляются индивидуально-психологические особенности ребенка, которые помешали ему адаптироваться в детском саду (робость, застенчивость, агрессивность, чрезмерная возбудимость). По данным М.М. Безруких [4, с. 109], тяжелее всех адаптируются к школе дети, у которых неблагоприятно протекал период новорожденности. На специфику адаптации в последующих возрастах влияют особенности рождения ребенка. В частности, в исследовании О.С. Макаровой установлено, что студенты, родившиеся путем кесарева сечения, хуже справляются с жизненными трудностями и тяжело их переживают, им в меньшей степени свойственны радикализм и гибкость, они в большей степени зависят от группы [12, с. 72]. В.Е. Каган [5] считает, что конечной целью профилактики и коррекции школьной дезадаптации является профилактика социальной дезадаптации в последующей жизни. Таким образом, успешная адаптация первоклассников к обучению в школе имеет определяющее значение для выработки позитивного «адаптационного стиля», который в дальнейшем поможет ребенку адаптироваться к очередному этапу непрерывного образования.

Т.В. Дорожевец [3] в контексте проблемы школьной дезадаптации рассматривает три стиля приспособления к новым социальным условиям: аккомодационный (полное подчинение ребенком своего поведения требованиям школы), ассимиляционный (стремление подчинить школьную среду своим потребностям) и незрелый (неспособность ученика перестроиться в новой ситуации развития). При этом адаптация ребенка к обучению в школе включает в себя три сферы: академическую (степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни), социальную (успешность вхождения ребенка в новую социальную группу) и личностную (принятие ребенком нового социального статуса школьника).

К внешним причинам школьной дезадаптации большинство авторов относят определенные составляющие образовательной среды. Так, Н.Я. Семаго [14] к числу причин дезадаптации первоклассников относит большое количество компонентов образовательной среды, к которым ребенок должен приспособиться: «ориентирование» в незнакомом физическом пространстве, построение модели поведения в пространстве новых формальных отношений, большое количество незнакомых людей, недостаточная структурированность школьных правил и прав самого ребенка, несоответствие идеальных представлений о школе с реальной ситуацией, значительное возрастание к началу октября учебной нагрузки и повышение требований со стороны учителя и родителей.

Как отмечает М.М. Безруких, стрессовая тактика педагогических воздействий, чрезмерная интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям детей, нерациональная организация учебного процесса – все это негативно влияет на процесс адаптации детей к школьному обучению [4, с. 110].

В последнее время появились дополнительные внешние причины, затрудняющие процесс адаптации первоклассников. Эти причины связаны с изменением социально-

экономической и социально-демографической ситуации в стране, миграцией населения, усилившимся расслоением общества. Многие родители вынуждены все больше времени посвящать работе и меньше заниматься воспитанием детей, в то же время у многих из них существуют повышенные требования к уровню образования: выбираются усложненные программы и дополнительные занятия.

Проиллюстрируем поведенческие проявления нарушений адаптационного процесса у современных первоклассников (С.С. Шатова, Е.В. Щербакова).

Пример 1. Даниилу на момент поступления в школу – 6 лет 8 месяцев. До поступления в I класс два года он посещал развивающие занятия. Сейчас помимо общеобразовательной школы он посещает занятия по английскому языку и учится в музыкальной школе по классу фортепиано. Как учитель, так и родители отмечают сложности с освоением школьной программы. Даниил ходит в школу без удовольствия, во время урока часто отвлекается, играет в игрушки под партой.

Пример 2. Диана поступила в I класс в возрасте полных 7 лет. Девочку воспитывала бабушка, так как родители очень заняты на работе. Диане трудно даются чтение и особенно математика. Учитель отмечает, что Диана практически не способна выучить даже самое короткое стихотворение. Из беседы с бабушкой выяснилось, что все свободное время Диана посвящает компьютерным играм.

Пример 3. Кирилл пришел в I класс достаточно хорошо подготовленным. На вопросы и задания педагога дает верные развернутые ответы. Единственный ребенок в семье. Со слов родителей, дома с сыном у них нет никаких проблем. Но как только Кирилл оказывается в детском коллективе – сразу ссоры. Учительница отмечает вспыльчивость мальчика: «Кирилла везде вожу с собой за руку, а то обязательно с кем-то повздорит».

Пример 4. Станислав поступил в школу в полные 7 лет. Учительница сразу заметила, что мальчик чрезмерно застенчив. С течением времени ситуация не менялась, хотя его одноклассники уже давно подружились между собой. Станислав в школе практически никогда не улыбается. На уроках отвечать отказывается. По прошествии полугода учителю так и не удалось уговорить Станислава прочитать отрывок из рассказа, чтобы проверить технику чтения.

Пример 5. Наира в августе приехала в Россию из Армении, где закончила I класс. Родители решили опять отдать ее в I класс, так как девочка не знала ни слова по-русски. На родине Наира была отличницей, а теперь она не могла понять, о чем говорит учитель. Отношения с одноклассниками также не складывались, поскольку они друг друга не понимали. В итоге девочка каждый день шла в школу со слезами, более того, она плакала и на уроках, и на переменах.

Приведенные примеры иллюстрируют различные проявления дезадаптации. В первых двух примерах показаны такие проявления дезадаптации, как определенные трудности при выполнении учебных заданий, низкая успеваемость, серьезные проблемы с освоением программы обучения, отсутствие интереса к учебе. Третий пример иллюстрирует проблемы интерперсонального взаимодействия школьника. Последние два примера иллюстрируют эмоциональные проявления дезадаптации: уставший вид ребенка, частые пропуски занятий, замкнутость. Вместе с тем, психологический анализ описанных ситуаций свидетельствует о различных причинах схожих поведенческих проявлений дезадаптации первоклассников. Таким образом, дезадаптация первоклассников в новой образовательной среде имеет, во-первых, различные формы проявления (сложности в освоении школьной программы, проблемы интерперсонального взаимодействия, психоэмоциональное состояние) и, во-вторых, различные причины.

Критерии и показатели адаптации обучающихся

Критерий адаптации – это мера адаптации обучающегося в новой образовательной среде. Классификация критериев адаптации была нами произведена в соответствии с подходом Б.Ф. Ломова [11, с. 266] к разделению функций общения на следующие категории: 1) информационно-коммуникативные, охватывающие процессы приема/передачи информации; 2) регуляционно-коммуникативные, охватывающие поведенческую сферу личности; 3) аффективно-коммуникативные, относящиеся к эмоциональной сфере человека. При определении критериев адаптации в настоящем исследовании этот подход использован применительно к образовательному процессу в школе. Наряду с оценкой успешности освоения программы обучения критериями адаптации/дезадаптации выступают показатели экспертной оценки информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных категорий коммуникативной сферы обучающихся.

Показатели адаптации в соответствии с определенными нами критериями (информационно-коммуникативным, регуляционно-коммуникативным и аффективно-коммуникативным) фиксировались в конце учебного года по результатам экспертной оценки учителя (ЭО) и результатам социометрии (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели адаптации/дезадаптации первоклассников

Критерии адаптации	Показатели	Обозначение	Вычисление показателей адаптации	Вычисление показателей дезадаптации
Информационно-коммуникативные: прием/передача информации в учебном процессе	Успеваемость	КА0	КА0= ЭО учителя успеваемости в конце года	КД0=5-К0
	Успешно справляется с выполнением заданий	КА1	КА1= ЭО учителя (успешно справляется с выполнением заданий, проявляет интерес к учебе, отсутствие серьезных проблем с освоением программы обучения)	КД1=3-К1
	Проявляет интерес к учебе			
Регуляционно-коммуникативные: соблюдение правил и норм поведения, общение с одноклассниками и учителем	Поведение	КА2	КА2= ЭО учителя (соблюдает правила и нормы поведения)	КД2=3-К3
	Открыт для общения с учителем	КА3	К3= ЭО учителя (открыт для общения с учителем, активно общается с одноклассниками, участвует в общественной работе)	КД3=3-К4
	Активно общается с одноклассниками			
	Участвует в общественной работе			
Эмоциональная привлекательность	КА3.1	КА3.1= число положительных выборов по методике «Секрет» Т.А. Репиной	-	
Аффективно-коммуникативные: уровень эмоциональной напряженности	Выглядит уставшим	КА4	КА4=3-К4	КД4= среднее значение ЭО учителя (выглядит уставшим, часто пропускает занятия, замкнут)
	Часто пропускает занятия			
	Замкнутость			

Исследование психологических факторов дезадаптации первоклассников

В результате изучения проблемы адаптации/дезадаптации обучающихся различных возрастов [7; 8; 9] нами было определено понятие личностной компетентности как адаптационного потенциала личности обучающихся [7].

Личностная компетентность – это интегральная характеристика личности обучающегося, в структуру которой входят:

- индивидуально-психологический компонент – личностные особенности (ИПЛ), интеллектуальные способности (ИПК);
- мотивационно-ценностный компонент (МЦ);
- деятельностный компонент – учебные умения, навыки, сформированность универсальных учебных действий (Д);
- коммуникативный компонент – навыки интерперсонального взаимодействия в образовательном процессе (К).

Определению психологических факторов адаптации/дезаптации первоклассников была посвящена эмпирическая часть нашего исследования, в ходе которого проверялась гипотеза о значимости для успешности адаптации в новой образовательной среде компонентов личностной компетентности школьника: индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного, деятельностного и коммуникативного.

Исследование проводилось на базе школы № 5 и лицея «Держава» г. Обнинска. Объем выборки первоклассников составил 81 чел.

В начале учебного года нами были изучены показатели сформированности компонентов личностной компетентности первоклассников: индивидуально-психологический (ИПЛ: самооценка по методике «Три дома»; ИПК: интеллектуальное развитие по тесту Д. Равена), мотивационно-ценностный (МЦ: отношение к школе и учению по методике Т.А. Нежной), коммуникативный (К: способность к бесконфликтному общению по методу наблюдения). Деятельностный компонент личностной компетентности не оценивался, поскольку формирование учебной деятельности в I классе только начинается.

Полученный материал был использован для построения регрессионных моделей адаптации/дезаптации обучающихся.

Уравнение множественной линейной регрессии имеет вид:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \dots$$

где Y – функция предсказания (в нашем случае это критерии адаптации/дезаптации в соответствии с табл. 1);

X_i – показатели компонентов личностной компетентности;

β_i – коэффициенты регрессии.

Нахождение коэффициентов регрессии β_i является целью регрессионного анализа, в результате которого мы выясним значимость определенных нами показателей личностной компетентности – психологических факторов дезадаптации. Перед проведением регрессионного анализа с целью унификации шкал представления данных все значения психологических факторов переводились в Z-оценки. Определение коэффициентов множественной регрессии проводилось нами с помощью статистического пакета SPSS.16.

Результат построения моделей представлен в табл. 2.

Таблица 2

Регрессионная модель адаптации/дезадаптации первоклассников

Критерии адаптации	Уравнения множественной регрессии	Уровень статистической значимости коэффициентов регрессии			
		ИПЛ	ИПК	МЦ	К
Информационно-коммуникативные	$KA0 = 0,372ИПК + 0,225К + 0,178МЦ$	-	0,001	0,094	0,035
	$KA1 = 0,445К$	-	-	-	0,006
Регуляционно-коммуникативные	$KA2 = 0,691К$	-	-	-	0,000
	$KA3 = 0,488К - 0,325ИПЛ$	0,037	-	-	0,003
	$KA3.1 = 0,286ИПК + 0,306К + 0,228ИПЛ$	-	0,033	0,086	0,035
Аффективно-коммуникативные	$КД4 = 0,405ИПК - 0,426МЦ - 0,305ИПЛ$	0,095	0,028	0,056	-

Обсуждение результатов, выводы

Анализ построенных регрессионных моделей дезадаптации свидетельствует, что успеваемость первоклассников (КА0) зависит в первую очередь от уровня развития интеллектуальных способностей, значимыми факторами успеваемости также являются показатели мотивационно-ценностного и коммуникативного компонентов личностной компетентности. Когнитивный компонент личностной компетентности первоклассников оказывает значимое влияние на эмоциональную привлекательность ребенка для своих одноклассников, так же как и мотивационно-ценностный компонент. Следует отметить, что сформированность положительного отношения к школе и учению отрицательно влияет на проявления эмоционального неблагополучия в сочетании с завышенной самооценкой, тогда как когнитивный фактор оказывает в этом случае скорее положительное, чем отрицательное, действие.

Построенные модели показывают, что доминирующим психологическим фактором адаптации первоклассников является сформированность коммуникативных способностей, умения конструктивно взаимодействовать с учителем и одноклассниками. По нашему мнению, полученный результат является следствием изменения структуры деятельности современных дошкольников, увеличения времени на их учебную деятельность и компьютерные игры за счет сюжетно-ролевой игры и живого общения. Этот результат согласуется с данными Д.И. Фельдштейна о недостаточной социальной компетентности 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособности разрешать простейшие конфликты [16, с. 4].

Психологическое сопровождение образовательного процесса, направленное на снижение рисков адаптации, должно быть направлено на формирование у обучающихся всех возрастов компонентов личностной компетентности, являющихся адаптационным потенциалом обучающихся, с использованием методов, обуславливающих запуск механизмов саморазвития каждого ребенка через совместную деятельность участников образовательного процесса (учащегося и учителя, учащегося и родителей, учащихся друг с другом).

Нами показано [9; 10], что психологическое сопровождение младших школьников, направленное на развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, оказывает положительное влияние на процесс адаптации обучающихся в образовательной среде. У экспериментальных групп по результатам реализации программы психологического сопровождения отмечены статистически значимые повышения показателей развития личностной компетентности. Содержание разработанного нами психологического сопровождения младших школьников, основанное на идее творческого развития обучающихся, соответствует идеологии новых федеральных образовательных стандартов и закладывает фундамент развития метапредметных и личностных компетенций обучающихся.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-16-40020 а(р) «Психологические факторы дезадаптации обучающихся в образовательной среде школы и вуза»).

Литература

1. Асмолов А.Г. Закон «Об образовании» в сетевом столетии: от образования для всех – к образованию для каждого [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2012. № 1 (57). URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/02/Asmolov-№1.2012.pdf> (дата обращения 01.10.2014).
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
3. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 16 с.
4. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. М.: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
5. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95.
6. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Л.: Госиздат, 1924. 290 с.
7. Леонова Е.В. Личностная компетентность школьника и методы ее оценки // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 4. С. 8–13.
8. Леонова Е.В. Проблема социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях непрерывного образования // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия», 6–8 июля 2009 г./Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. С. 190–194.
9. Леонова Е.В., Плотникова А.В. Развитие коммуникативных умений младших школьников в совместной творческой деятельности // Начальная школа. 2011. № 7. С. 91–96.
10. Леонова Е.В., Сергеева С.С. Адаптация первоклассников к обучению в школе средствами развития творческих способностей // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: Материалы научной конференции, 19–21 октября 2010 г. Часть 2 / Отв. ред. Л.А. Цветкова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. С. 237–239.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
12. Макарова О.С. Индивидуально-психологические особенности личности студентов, рожденных путем кесарева сечения // Современная психология. От теории к практике. Материалы XV международной конференции «Ломоносов – 2008». Секция «Психология»

(Москва, 9-10 апреля 2008 г.) / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. С. 71–72.

13. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.

14. *Семаго Н.Я.* Как миновать кризис первой четверти // Школьный психолог. 2006. № 9. С. 33–35.

15. *Сорокина В.В.* Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления. М.: Генезис, 2007. 191 с.

16. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3–12.

17. *Dr. Michou et al.* Enriching the hierarchical model of achievement motivation: autonomous and controlling reasons underlying achievement goals / Dr. Michou, Dr. Vansteenkiste, Dr. Mouratidis, Dr. Lens [Электронный ресурс] // British Journal of Educational Psychology. 2014. URL: <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140921223559.htm> DOI: 10.1111/bjep.12055 (дата обращения 01.10.2014).

Adaptation and Disadaptation of Pupils in the Context of the Requirements of the New Federal Education Standards

Leonova E.V.,

Ph.D. (Pedagogics), Assistant Professor, Chair of Psychology, Socio-Economic Department, Obninsk Institute of Atomic Energy, National Research Nuclear University "Moscow Engineering Physics Institute", Head of the Obninsk branch of the Federation of Psychologists of Education, Obninsk, Russia, evleonova@mail.ru

Shatova S.S.,

Methodist, Municipal Budgetary Institution "Training Center", Obninsk, Russia, ss-shatova@yandex.ru

Shcherbakova E.V.,

Educational Psychologist, Municipal Budgetary Institutions "Training Center", Obninsk, Russia, eka242@yandex.ru

We discuss the problem of adaptation and disadaptation enrolled in the new educational environment in the context of the requirements of the new federal educational standards. We present a new approach to the problem, based on the differentiation of the causes and indicators of students disadaptation. We test hypotheses of the importance of the students' components of personal competence for the success of adaptation in the new educational environment: individual-psychological, motivational-value, activity and communicative. On the basis of the approach of B.F. Lomov, we defined the criteria and indicators for adaptation / disadaptation of students: information and communication (school performance), regulatory and communicative (behavior), affective communication (emotional well-being). On a sample of first-graders (n = 81), using multiple regression analysis, we reveal the psychological factors of students'

disadaptation. It is shown that the dominant factor of students' disadaptation is immature communicative skills. We grounded and empirically approbated the content of psychological support of first-graders, based on the idea of the development of creative abilities of students in the game and cognitive activity.

Keywords: adaptation, disadaptation, educational environment, educational standards, psychological disadaptation factors, regression model of disadaptation, creative development, psychological support of first-graders.

References

1. Asmolov A.G. Zakon «Ob obrazovanii» v setevom stoletii: ot obrazovaniya dlya vseh – k obrazovaniyu dlya kazhdogo [The Law "On Education" in the network century: from education for all - to education for everyone]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2012, no. 1 (57) URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/02/Asmolov-No.1.2012.pdf>
2. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness to enter school]. St. Petersburg, 2004. 208 p.
3. Dorozhevets T.V. Psikhologicheskie osobennosti shkol'noi adaptatsii vospitannikov detskogo sada: Avtoref. kand. psikh. nauk [Psychological peculiarities of school adaptation of kindergarten pupils. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994. 16 p.
4. Dubrovinskaya N.V., Farber D.A., Bezrukikh M.M. Psikhofiziologiya rebenka: Psikhofiziologicheskie osnovy detskoi valeologii [Child psychophysiology: Psychophysiological bases of child valueology]. Moscow: VLADOS, 2000. 144 p.
5. Kagan V.E. Psikhogennyye formy shkol'noi dezadaptatsii [Psychogenic forms of school disadaptation]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1984, no.4, pp. 89–95.
6. Lazurskii A. F. Klassifikatsiya lichnostei [Classification of personalities]. Leningrad: GosIzdat, 1924. 290 p.
7. Leonova E.V. Lichnostnaya kompetentnost' shkol'nika i metody ee otsenki [The Personal Competence of pupil and its assessment methods]. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle [Elementary school plus before and after]*, 2012, no. 4, pp. 8–13.
8. Leonova E.V. Problema sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii detei i molodezhi v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [The problem of social-psychological adaptation of children and youth in the conditions of continuing education]. In Mitina (ed.) *Materialy Pyatoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Chelovek – Obrazovanie – Professiya»* (Moskva, 6-8 yulia, 2009 g.) [Proceedings of the Fifth scientific practical conference "Man-Education-Profession"]. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2009, pp. 190–194.
9. Leonova E.V., Plotnikova A.V. Razvitie kommunikativnykh umenii mladshikh shkol'nikov v sovmestnoi tvorcheskoi deyatel'nosti [Development of communicative abilities of elementary school students in their joint creative activity]. *Nachal'naya shkola [Elementary school]*, 2011, no. 7, pp. 91–96.
10. Leonova E.V., Sergeeva S.S. Adaptatsiya pervoklassnikov k obucheniyu v shkole sredstvami razvitiya tvorcheskikh sposobnostei [First graders' adaption using the methods of creative development]. In Tsvetkov L.A. (ed.) *Anan'evskie chteniya – 2010. Sovremennyye prikladnyye napravleniya i problemy psikhologii: Materialy nauchnoi konferentsii* (St. Petersburg, 9–21 oktyabriya 2010 g.) [Ananiyev's readings – 2010. Modern trends and problems of psychology. Proceedings of scientific conference]. St.Petersburg: Publ. USPb, 2010, pp. 237–239.
11. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and Theoretical Problems of psychology]. Moscow: Nauka, 1984. 444 p.
12. Makarova O.S. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti lichnosti studentov, rozhdennykh putem kesareva secheniya [Individual psychological characteristics of students, which were born

by caesarean section]. In Aleshkovskii I.A. (eds.) *Sovremennaya psikhologiya. Ot teorii k praktike*. Materialy Pyatnadtzatoi mezhdunarodnoi konferentsii «Lomonosov – 2008». Sektsiya «Psikhologiya» (Moscow, 9-10 April 2008) [*Modern psychology. From theory to practice*. Proceedings of the Fifteens international conference “Lomonosov–2008”]. Moscow: MSU, 2008, pp. 71–72.

13. Nizhegorodtseva N.V., Shadrikov V.D. Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' rebenka k shkole [Psychological and pedagogical readiness of child to enter school]. Moscow: VLADOS, 2001. 256 p.

14. Semago N.Ya. Kak minovat' krizis pervoi chetverti [How to bypass the crisis of the first quarter]. *Shkol'nyi psikholog* [*School psychologist*], 2006, no. 9, pp. 33–35.

15. Sorokina V.V. Psikhologicheskoe neblagopoluchie detei v nachal'noi shkole. Diagnostika i puti preodoleniya [Elementary School Pupils' Psychological Troubles. Diagnosis and Ways of Overcoming]. Moscow: Genezis, 2007. 191 p.

16. Fel'dshtein D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Fundamental change of modern childhood, and the consequent updating of psycho-pedagogical problems of the education development]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovniya* [*Applied Educational Psychology Bulletin*], 2011, no.4, pp. 3–12.

Этнопедагогические аспекты социализации современных школьников

Дагбаева С.Б.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования,
Забайкальский государственный университет (ФГБОУ ВПО ЗабГУ), Чита, Россия,
soela@bk.ru

Обсуждается проблема использования средств и методов народного воспитания в этнической социализации современных школьников. Рассматриваются предмет и задачи этнопедагогике. Раскрываются возможности таких средств народного воспитания, как словесное воздействие (поговорки, пословицы, песни, сказки, легенды, предания), традиционные народные игры, фольклор, обычаи, традиции и др. Констатируется тот факт, что позитивный опыт, накопленный народной педагогикой, в недостаточной мере используется в современной практике образовательных учреждений. Отмечается, что переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования позволил создать условия для этнокультурного воспитания школьников посредством организации их внеурочной деятельности на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры. Проведенный анализ дает основания для выводов о том, что необходимо выделение ценностных основ народного опыта социализации детей, приемлемых для настоящего времени и реализация лучших достижений народной педагогики в практике современных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социализация, этнопедагогика, средства и методы народного воспитания.

Для цитаты:

Дагбаева С.Б. Этнопедагогические аспекты социализации современных школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Dagbaeva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Dagbaeva S.B. Ethnopedagogical aspects of modern students socialization [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Dagbaeva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Современные процессы этнической социализации личности связаны с противоречивыми процессами поиска идентичности и характерными для кризисных периодов явлениями этнической усталости [7, с. 118], которые проявляются в отрицании символов, в распаде коллективной памяти, утрате веры в общее будущее, дисгармонии между нормативным и описательным образами себя, в чувстве неполноценности относительно других культур [16, с. 18]. При этом, как отмечает Дж. Даймонд, дело не только в том, что в современном мире нормы морально приемлемого меняются слишком стремительно, а в том, насколько этническое сообщество готово ответить на эти вызовы [9, с. 601].

Одним из вариантов решения данной проблемы является осмысление исторического опыта воспитания, обращение к которому может помочь человеку сохранить внутреннюю стабильность и целостность [21, с. 4]. Возрождение национальных культур становится одним из условий преодоления проблем стирания этнокультурного многообразия и усиления негативных проявлений межнациональных противоречий [6].

Г.Н. Волков полагает, что практическое назначение этнопедагогике состоит в выяснении педагогических возможностей старых обычаев разных народов и определении целесообразности новых обычаев, направленных на воспитание человека в современных условиях [8, с. 6]. В трудах Г.С. Виноградова «народная педагогика» определяется как система воспитания, созданная народом и представляющая собой совокупность приемов и навыков, которые применяются в целях воспитания и обучения подрастающего поколения. В основе народной педагогики – набор воспитательного опыта и сведений, которые народ сохранил в виде народного творчества, обычаев, обрядов и традиций. Каждый народ имеет свою отработанную веками систему образования и воспитания, которая основана на самобытном народном нравственном укладе и духовной культуре. Она включает в себя множество обычаев, ритуалов и традиций, которые проявляются в отношении к труду и природе, в традиции устного народного творчества, в обычаях гостеприимства, хорошего тона, правилах приличия [8, с. 160].

О.В. Хухлаева, рассматривая традиционные формы воспитания детей, провела сопоставительный анализ исторического и современного опыта воспитания и пришла к выводу, что в настоящее время и семья, и школа явно ощущают кризис при возрастающем влиянии на детей СМИ, которые выполняют заказ рынка, наполняя сознание детей стремлением получать, покупать, разрушать. Выход из данной ситуации автор видит в обращении к опыту воспитания детей в традиционной культуре и в использовании ее позитивных достижений в современных условиях [21].

Сущность содержания этнопедагогике отражена в трудах Г.Н. Волкова, который доказывает, что она является наукой, изучающей опыт народов, содержащий сведения о воспитании последующих поколений, наукой о педагогических воззрениях народа [8]. Этническая педагогика – это часть современной педагогической науки, предметом которой являются процессы этнической социализации личности, изучаемые в контексте народных знаний о процессе воспитания и обучения детей, а также усилия, направленные на сохранение и развитие культурных особенностей этнических общностей [1, с. 5].

Важное методологическое значение имеет указание О.В. Хухлаевой на то, что предметом этнопедагогике должен быть опыт воспитания детей в традиционных культурах. По мнению исследователя, выделение этого предмета позволяет этнопедагогике решать следующие задачи: исследовать ценности и позитивные достижения в народных культурах, анализировать проблемы современного детства, связанные с утратой традиций, раскрывать возможности воспитания на основе средств народной педагогики в современных условиях. Фиксируя внимание на специфике этнопедагогике, О.В. Хухлаева подчеркивает, что этнопедагогика имеет связь с педагогикой как наука, нацеленная на оптимизацию воспитательных воздействий, в то же время она пользуется материалом, который предоставляется этнографическими исследованиями, и использует багаж знаний возрастной психологии [21, с. 10]. Важными в народном воспитании представляются: позитивное программирование жизни ребенка, обрядовые процедуры, которые помогали осуществить бесконфликтный переход от одного социального статуса к другому, коллективная ответственность за воспитание. Автор подчеркивает ценность и значимость

фольклора как средства воспитания, содействующего формированию чувства принадлежности к сообществу, укреплению ощущения защиты и безопасности, уверенности в себе. По мнению О.В. Хухлаевой, фольклор выполняет своеобразную психолого-оздоровительную функцию, поскольку позволяет проявить различные чувства [21, с. 236].

Н.В. Максименко под средствами социализации в народной педагогике понимает «элементы окружающей среды, которые проявляют себя на разных уровнях». К ним относятся фольклор (былины, народная поэзия, народные песни, искусство в народном быту, народные игрушки, старинные праздники) и «взаимоотношения людей, все их многообразие» [15]. Г.Н. Волков к средствам народного воспитания относит: потешки, считалки, пословицы, поговорки, загадки, эпос, сказки, легенды, предания, мифы и т. д. [8]

Интересна позиция М.С. Яницкого, который выделяет следующие средства этнической социализации: словесное воздействие (пословицы, поговорки, песни, сказки, легенды, предания), традиционные народные игры (подвижные, спортивные, ролевые и т. д.), а также традиционные забавы и состязания, трудовую деятельность (время ее начала, ее содержательные характеристики, этнокультурные особенности) [23].

Наиболее действенным среди перечисленных средств воспитания признается использование словесных методов. Используя различные виды передачи информации, излагаемой в форме внушения, диалога, рассказа, повествования, призыва, намека, совета, уговора и т. д., воспитатели формируют представления учеников о добре и зле, хорошем и плохом, допустимом и недопустимом [17].

Словесное воздействие осуществляют на подрастающее поколение произведения устного народного творчества, т. е. песни, сказки, предания, заговоры, пословицы, поговорки. Как пишет Ю.М. Соколов, в науке народная словесность носит название произведений фольклора, «той части этнографии (народоведения), которая специально занимается изучением духовной деятельности народа, выразившейся в его древнейших религиозных представлениях и обрядах, в юридических понятиях (обычном праве), в его языке, поэзии и т. д.» [20]. Народная словесность тесно переплетена с другими явлениями духовного быта: обрядами, обычаями, разговорной речью.

Уникальные возможности для социализации, по мнению М.С. Яницкого, имеет ролевая традиционная игра, направленная на формирование у нового поколения системы значимых этнокультурных ценностей [22]. ЮНЕСКО провозгласил традиционные игры неотъемлемой составной частью культурного наследия человечества, способствующей воспроизводству этнокультурной идентичности и культурного многообразия.

Под традиционными играми понимаются этнокультурные традиции публичных состязаний, исконных забав, имевших место во время массовых сходов, приуроченных к календарным праздникам или религиозным обрядам, устраиваемых в сакральных местах, связанных с историей и культурой коренных народов, формирующих телесное и духовное выражение адаптации человека к природной и историко-культурной среде [14]. Выделяют следующие группы традиционных игр: 1) «сенсомоторные игры», соответствующие сенсорным и моторным играм детей в полтора-два года; 2) «исследовательские игры», которые объединяют игру-возню и языковые игры, возникают к четырем-пяти годам; 3) «ролевые игры», включают в себя сюжетно-ролевые игры и игры с правилами и состязаниями, в которые дети начинают играть с трех-четырёх лет [2].

Главным источником знаний о принципах воспитания, которые сложились в культуре разных народов, о его нравственных, религиозно-мифологических основах является

фольклор. Как справедливо отмечает П.В. Качан, фольклор и образы народного творчества с детства запечатлеваются психикой ребенка [12, с. 71]. Подчеркивая ценность фольклора как средства воспитания, О.В. Хухлаева пишет о важности осознания того, что «фольклор осуществляет содействие укреплению связей внутри коллектива, формированию чувства национальной общности, что, соответственно, дает ощущение защиты и безопасности членам этой общности, чего не имеют сегодня многие, не только дети, но и взрослые» [21, с. 236]. Познавательное значение фольклора состоит, в частности, в отдельных деталях народных обычаев и традиций и даже в бытовых мелочах. Почти все сказки посвящены в той или иной мере какой-либо моральной проблеме, т. е. они воспитывают нравственность – одну из форм идеологии и культуры, которая выступает в качестве определителя состояния общества, уровня и качества его развития [6]. Можно сказать, что фольклор удовлетворяет потребность человека в принадлежности к сообществу, за счет этого повышает уверенность в себе, в настоящем и будущем.

Одну из ключевых ролей в процессе народного воспитания выполняла трудовая деятельность, содержащая совокупность различных традиционных видов хозяйства, которые активно формируют мировоззренческие позиции, традиции и обычаи народа [4]. Как указывает В.М. Данилина, народная педагогика использует важнейший принцип многовековой воспитательной практики, который заключается в том, что жизнь во всех ее проявлениях является лучшим источником воспитания, а совместный труд, ведущий к полноценному духовному общению детей с родителями и другими взрослыми, является ведущим фактором формирования семьянина, патриота, труженика [10]. Основным методом, удерживающим ребенка в деятельности в этнопедагогике, – метод повторения по принципу «Делай как я», или, как его называли, приучение [11].

В целом, обычаи ответственны за действенность ценностей, за их возможности сохранять связь с практикой, что позволяет транслировать ценности от одного поколения к другому. Вместе с тем, сегодня обычаи выступают в качестве сложно связанных друг с другом и по виду разрозненных индивидуальных привычек [3, с. 63]. Как доказывают исследования Р.Д. Санжаевой, особенностью формирования картины мира детей является преломление ее в национальной культуре [18]. Национальная культура проявляется в характере трудовой деятельности и ее традициях, в представлениях об удобствах быта и домашнем уюте, о семейном счастье и взаимоотношениях членов семьи, в способах развлечений, в понятиях о приличиях, о красивом и некрасивом, в понимании доброты, такта, сдержанности и т. п. [19]

В современных условиях опыт, накопленный народной педагогикой, в недостаточной мере использован в реальной практике образовательных учреждений [17]. Образовательные учреждения Российской Федерации осуществили переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Сегодня образовательные программы включают в себя помимо обязательной части вариативную, которая формируется участниками образовательного процесса и реализуется посредством организации таких форм деятельности учащихся, как клубы, студии, кружки, этногостинные, секции, проектная и организационная деятельность [13]. Особое место отведено формированию навыков самостоятельной организации деятельности, совершенствованию ее содержания и технологий с учетом традиционного уклада культуры. Опыт показывает, что изучение таких материалов эффективно тогда, когда оно включено во внеурочную деятельность на факультативных занятиях и в творческих объединениях школьников.

Выводы. Говоря о возможностях этнопедагогике, нужно признать, что ее потенциал очень велик. Анализ содержания работ этнопсихологического и этнопедагогического направления показал, что общим убеждением исследователей является вера в эффективность обращения к опыту традиций народной педагогики с целью обеспечения успешной этнической социализации современных школьников.

Народная педагогика является альтернативой массовой коммерческой культуре, ориентирующей на пассивное освоение и потребление, так как побуждает ребенка к активной творческой созидательной деятельности. В связи с этим осознается необходимость организации системы учебно-воспитательного процесса, обеспечивающей этнокультурное развитие личности путем использования позитивных достижений народной педагогики.

Литература

1. *Абдрахимов Э.Ф.* Роль этнопедагогике в развитии межкультурных отношений // Материалы межрегиональной научно-практической конференции молодых ученых «Современная этнопедагогика: проблемы и перспективы развития» (г. Уфа, 16 апреля 2010 г.) / Под ред. И.З. Султанмуратова. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. С. 5–7.
2. *Авилов Г.М. и др.* Ролевая игра: теория, методология, практика / Г.М. Авилов, А.В. Серый, М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. 108 с.
3. *Ашкерев А.Ю.* Социальная антропология. М.: ООО «Маркет ДС Копорейшн», 2005. 608 с.
4. *Баишева М.И., Григорьева А.А.* Этнопедагогические воззрения народа саха в этнокультурной динамике // Педагогические науки. 2010. № 11. С. 99–101.
5. *Бережнова Л.Н. и др.* Этнопедагогика / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 240 с.
6. *Бокотей Л.Л.* Психолого-педагогический потенциал этнокультуры как ресурс формирования духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Vokotei.phtml> (дата обращения: 10.07.2014).
7. *Бызов Л.Г.* Социокультурная трансформация российского общества и формирование неоконсервативной идентичности // Мир России. 2002. № 1. С. 117–152.
8. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. М.: Издат. центр «Академия», 1999. 168 с.
9. *Даймонд Д.* Коллапс. Почему одни общества выживают, а другие умирают. М.: АСТ, 2008. 762 с.
10. *Данилина В.М.* Этнопедагогические традиции семьи [Электронный ресурс] // Нравственность в образовании. URL: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2472 (дата обращения: 10.06.2014).
11. *Джигоева Г.Х.* Закономерности, принципы и методы педагогики традиционной осетинской семьи [Электронный ресурс] // Педагогика. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Pedagogica/3_101205.doc.htm (дата обращения: 10.05.2014).
12. *Качан П.В.* Сказка как отражение особенностей национального менталитета // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. Ч. 1. С. 70–74.
13. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов [и др.]. // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16–23.

14. *Кыласов А.В.* Методология и терминология этноспорта // Вестник спортивной науки. 2011. № 5. С. 41–43.
15. *Максименко Н.В.* Этнопедагогика как социокультурный феномен [Электронный ресурс] // ОИМРУ научный Интернет-журнал. 2003. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?номер=278> (дата обращения: 10.05.2014).
16. *Марков А.П.* Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: Дис. ... д-ра культурол. СПб., 2000. 365 с.
17. Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2006. 608 с.
18. *Санжаева Р.Д.* Этнопсихология бурят // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2011. Вып. 5. С. 54–61.
19. *Санжаева Р.Д.* Этнопсихокультура личности // Вестник КРАУНЦ. 2004. № 2. С. 13–24.
20. *Соколов Ю.М.* Народная словесность [Электронный ресурс] // Словарь литературных терминов. URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4851.htm> (дата обращения: 10.05.2014).
21. *Хухлаева О.В.* Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре. М.: МПСИ, 2008. 248с.
22. *Яницкий М.С.* К проблеме межпоколенной передачи этнокультурных ценностей средствами народной педагогики (на примере телеутского этноса // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: Сб. науч. трудов / Под ред. И.С. Морозовой. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. С. 194–196.
23. *Яницкий М.С., Авилов Г.М.* Традиционная ролевая игра как средство этнической социализации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2008. № 4 (20). С. 27–30.

Ethnopedagogical Aspects of Modern Students Socialization

Dagbaeva S.B.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Transbaikal State University, Chita, Russia, soela@bk.ru

We discuss the means and methods of public education in ethnic socialization of modern school students. We reveal the subject and objectives of ethnopedagogics, disclose the possibility of such means of public education as verbal actions (proverbs, songs, tales, legends, traditions), traditional folk games, folklore, customs, traditions, etc. We show that the positive experience gained by folk pedagogy is insufficiently used in modern practice of educational institutions. We emphasize that the transition to the new federal state educational standards of general education will create conditions for ethnic and cultural education of schoolchildren through the organization of extracurricular activities on the basis of national traditions and values of Russian and world culture. The analysis provides a basis for concluding that it is necessary to allocate the value bases of the folk experience of children socialization, suitable for the present time, and the implementation of the best achievements of folk pedagogy in the practice of modern educational institutions.

Keywords: socialization, pedagogy, tools and methods of public education.

References

1. Abdrakhimov E.F. Rol' etnopedagogiki v razvitii mezhkul'turnykh otnoshenii [Ethnopedagogics role in the development of intercultural relations]. *Materialy mezhhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh "Sovremennaya etnopedagogika: problemy i perspektivy razvitiya"* (g. Ufa, 16 aprelya 2010 g.) [Materials Interregional Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Modern pedagogy: Problems and Prospects"]. Ufa: Publ. RIO RUNMTs MO RB, 2010, pp. 5–7.
2. Avilov G.M. Rolevaya igra: teoriya, metodologiya, praktika [Role play: theory, methodology, practice]. Avilov G.M. (ed.) Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2008. 108 p.
3. Ashkerov A.Y. Sotsial'naya antropologiya [Social Anthropology]. Moscow: OOO «Market DS Koporeishn», 2005. 608 p.
4. Baisheva M.I., Grigor'eva A.A. Etnopedagogicheskie vozzreniya naroda sakha v etnokul'turnoi dinamike [Ethnopedagogical views Sakha people in the ethno-cultural dynamics]. *Pedagogicheskie nauki [Pedagogical sciences]*, 2010, no. 11, pp. 99–101.
5. Berezhnova L.N. Etnopedagogika [Ethnopedagogics]. Berezhnova L.N. (ed.). Moscow: Akademiya, 2007. 240 p.
6. Bokotei L.L. Psikhologo-pedagogicheskii potentsial etnokul'tury kak resurs formirovaniya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya podrastayushchikh pokolenii [Elektronnyi resurs] [Psychopedagogical potential of ethnic culture as a resource for the formation of spiritual and moral education of the younger generations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2010, no. 3. Available at:

<http://psyedu.ru/journal/2010/3/Bokotei.phtml> (Accessed 10.07.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

7. Byzov L.G. Sotsiokul'turnaya transformatsiya rossiiskogo obshchestva i formirovanie neokonservativnoi identichnosti [Social and cultural transformation of Russian society and the formation of the neo-conservative identity]. *Mir Rossii* [World Russia], 2002, no. 1, pp. 117–152.
8. Volkov G.N. Etnopedagogika [Ethnopedagogics]. Moscow: Akademiya, 1999. 168 p.
9. Daimond D. Kollaps. Pochemu odni obshchestva vyzhivayut, a drugie umirayut [Collapse. Why some societies survive while others die]. Moscow: AST, 2008. 762 p.
10. Danilina V.M. Etnopedagogicheskie traditsii sem'i [Elektronnyi resurs] [Ethnopedagogical family tradition]. *Nravstvennost' v obrazovanii* [Morality in Education]. Available at: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2472 (Accessed 10.06.2014).
11. Dzhioeva G.Kh. Zakonomernosti, printsipy i metody pedagogiki traditsionnoi osetinskoj sem'i [Elektronnyi resurs] Regularities, principles and methods of traditional pedagogy Ossetian family]. *Pedagogica* [Pedagogy], 2012. Available at: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Pedagogica/3_101205.doc.htm (Accessed 10.05.2014).
12. Kachan P.V. Skazka kak otrazhenie osobennostei natsional'nogo mentaliteta [Tale as a reflection of the features of the national mentality]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniia* [Almanac of modern science and education]. Tambov: Gramota, 2007, part. 1, pp. 70–74.
13. Asmolov A.G. (ed.) Kul'turno-istoricheskaya sistemno-deyatelnostnaya paradigma proektirovaniya standartov shkol'nogo obrazovaniya [Cultural-historical-activity systemic paradigm design standards of school education]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Questions], 2007, no. 4, pp. 16–23.
14. Kylasov A.V. Metodologiya i terminologiya etnosporta [Methodology and terminology etnosporta]. *Vestnik sportivnoi nauki* [Bulletin of Sport Science], 2011, no.5, pp. 41–43.
15. Maksimenko N.V. Etnopedagogika kak sotsiokul'turnyi fenomen [Elektronnyi resurs] [Ethnopedagogics as a sociocultural phenomenon]. *OIMRU nauchnyi Internet-zhurnal* [OIMRU scientific online magazine], 2003. Available at: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=278> (Accessed 10.05.2014).
16. Markov A.P. Aksiologicheskie i antropologicheskie resursy natsional'no-kul'turnoi identichnosti. Diss. dokt. kul'turolog. [Axiological and anthropological resources national and cultural identity. Dr. Sci. (Culturology) diss.]. St. Petersburg, 2000. 365 p.
17. Pidkasisty P.I. (ed.) Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006. 608 p.
18. Sanzhaeva R.D. Etnopsikhologiya buryat [Ethnopsychology Buryat]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Buryat State University], 2011, issue. 5, pp. 54–61.
19. Sanzhaeva R.D. Etnopsikhokul'tura lichnosti [Etnopsihokultura personality]. *Vestnik KRAUNTS* [Herald KRAUNTS], 2004, no. 2, pp. 13–24.
20. Sokolov Y.M. Narodnaya slovesnost' [Elektronnyi resurs] [Folk literature]. *Slovar' literaturnykh terminov* [Dictionary of Literary Terms]. Available at: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4851.htm> (Accessed 10.05.2014).
21. Khukhlaeva O.V. Etnopedagogika: sotsializatsiya detei i podrostkov v traditsionnoi kul'ture [Ethnopedagogics: the socialization of children and adolescents in the traditional culture]. Moscow: MPSI, 2008. 248 p.
22. Yanitskii M.S. K probleme mezhpokolennoi peredachi etnokul'turnykh tsennostei sredstvami narodnoi pedagogiki (na primere teleutskogo etnosa) [On the problem of intergenerational transmission of ethnic and cultural values by means of national pedagogy (for example Teleut ethnic)]. *Sbornik nauchnykh trudov "Teoreticheskie i prikladnye aspekty psikhologii razvitiya: problemy, resheniya, perspektivy"* [Collection of scientific papers

Дарбаева С.Б. Этнопедагогические аспекты социализации современных школьников
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 24–32

Dagbaeva S.B. Ethnopedagogical aspects of modern students socialization
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 24–32

"*Theoretical and applied aspects of developmental psychology: problems, solutions and perspectives*". Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2007, pp. 194–196.

23. Yanitskii M.S., Avilov G.M. Traditsionnaya rolevaya igra kak sredstvo etnicheskoi sotsializatsii [The traditional role-playing game as a means of ethnic socialization]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social and Human Sciences in the Far East], 2008, no. 4, pp. 27–30.

Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей

Князева Т.С.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН Институт психологии РАН), Москва, Россия, tknyazeva@inbox.ru

Торопова А.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт РАО (ФГНУ ПИ РАО), Москва, Россия, allatoropova@list.ru

Для цитаты:

Князева Т.С., Торопова А.В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Knyazeva_Toropova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

*Knyazeva T.S., Toropova A.V. Recognition of the emotional content of music depending on the characteristics of the musical material and experience of students [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Knyazeva_Toropova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Изучалось действие факторов, влияющих на распознавание эмоционального содержания музыки. Проверялась гипотеза о влиянии валентности музыки, этностиля и слушательского опыта на успешность распознавания музыки. В эмпирическом исследовании приняли участие 26 российских музыкантов (средний возраст 25,7 лет). Для изучения музыкального восприятия использовался биполярный семантический дифференциал. Показано, что на распознавание эмоционального содержания музыки влияет валентность музыкального материала и не влияет этностиль музыки. Было обнаружено, что слушатели старших курсов более успешно распознают эмоциональный контекст музыки. Результаты свидетельствуют об универсальном характере эмоционально-музыкального слуха, одинаково успешно распознающего музыку с разным этностилем, а также подтверждают представление о более высокой значимости негативной валентности эмоционального содержания в процессе музыкального восприятия. Изучение факторов, влияющих на эмоциональное понимание музыки, имеет

значение как для разработки моделей распознавания эмоций, теоретических конструктов эмоционального интеллекта, так и для теории и практики музыкального образования.

Ключевые слова: эмоциональное содержание музыки, распознавание музыкальных эмоций, валентность эмоций, этностиль, слушательский опыт.

Музыка является мощным стимулятором эмоциональных переживаний. Именно эмоциональные потребности и ожидания диктуют стремление многих людей к прослушиванию музыки [см. напр.: 17].

При исследовании когнитивных аспектов музыкального восприятия одной из наиболее актуальных является проблема распознавания (идентификации) музыкальных эмоций. Способность слышать музыку как определенное эмоциональное сообщение относят и к коммуникативным аспектам взаимодействия человека с миром культуры. Эта способность образует фундамент в структуре музыкальной одаренности. Способность идентифицировать эмоционально окрашенную информацию лежит в основе всех моделей эмоционального интеллекта.

Исследование особенностей распознавания эмоций в процессе музыкального восприятия привело в настоящем к выделению множества факторов, влияющих на этот процесс, которые условно можно разделить на «субъектные» и «объектные». Первые характеризуют субъекта восприятия – слушателя, реципиента, вторые – объект восприятия, музыку [см. 3]. Например, безусловно значимыми в восприятии эмоционального содержания музыки признаны такие «субъектные» факторы, как индивидуально-психологические особенности [2], личностные предпочтения и ожидания слушателя [15; 12]. Показано влияние текущего эмоционального и нейропсихического состояния реципиента [19; 21], психических нарушений и расстройств – шизофрении, аутизма, депрессии [16; 23], психофизиологических особенностей и нейрогуморального статуса [5; 11].

«Объектные» факторы характеризуют свойства самого произведения искусства и исследуются как со стороны структурных элементов художественного произведения, так и со стороны его эмоционально-смысловых значений и содержаний [6; 8; 18; 22].

Существенной характеристикой музыки является этнокультурная специфика или этностиль. Национальная специфика сознания, в том числе и музыкального, детерминирована культурой и языком этноса. Нет такой этнической или социальной группы, исторического периода и такого народа, которые не создали бы свою музыку, отличную от других культур. Музыковед И.И. Земцовский предположил, что если в культуре существует *этностиль*, то в психической организации субъекта с необходимостью должен присутствовать и *этнослух* [26].

В психологии эмоций уже давно обсуждаются проблемы, связанные с изучением кросскультурной специфичности эмоционального восприятия. Актуален вопрос, какие аспекты эмоционального восприятия являются универсальными, а какие развиваются только после приобщения к специфической культуре.

Универсальное и специфическое в распознавании эмоционального содержания

Исследования поведения людей, принадлежащих к разным культурам, обнаружили, что в сфере выражения эмоций встречаются как универсальные типы реакций, так и

специфические для отдельных культур, т. е. язык эмоций содержит как общие элементы, так и культурно-специфические.

Возникает вопрос, какие именно формы выражения имеют универсальный характер, а какие – специфический. Еще в 1938 г. О. Кляйнбер провел анализ китайской литературы с точки зрения описания выражения эмоций и установил, что все приведенные там описания страха и гнева понятны европейцу. Наиболее значительные поведенческие различия наблюдались в выражении радости [14]. В одном из современных исследований в качестве стимульного материала использовались вокализации, выражающие шесть базовых эмоций. Не было обнаружено различий в распознавании негативно окрашенных вокализаций между западными испытуемыми и культурно-изолированной народностью химба. В то же время передача и распознавание некоторых позитивных эмоций имели культурную специфику [25]. Сравнение распознавания эмоций у итальянских испытуемых показало, что гнев, страх и печаль в разных культурных контекстах распознаются ими лучше, чем удивление и радость [7].

Значительно меньше представленные в литературе кросскультурные исследования музыкального восприятия показывают, что при прослушивании «чужой» музыки испытуемые, не разбираясь в ритмических рисунках и оборотах, содержащих непривычные такты и акценты, не имея представления о ее культурном назначении, оказываются в состоянии правильно распознать выраженные в музыке базовые эмоции [см. напр.: 9; 24]. Высказываются предположения, что при слушании музыки, принадлежащей чужой культуре и закодированной в неизвестных высотно-ритмических системах, эмоционально-слуховая система испытуемых опирается на такие свойства звука, как тембр, громкость, темп и артикуляция [24]

Методы исследования распознавания эмоций

Тезис об определенной универсальности эмоционального восприятия не подвергается сомнению, если мы говорим о самом общем считывании эмоционального контекста. Как правило, в методиках, направленных на изучение распознавания эмоций, используется перечень из шести базовых эмоций. Задача испытуемого заключается в том, чтобы выбрать из списка одну эмоцию, соответствующую прослушанной музыке. Этот вариант является наиболее распространенным в современных исследованиях.

В другом случае испытуемому предлагается оценить музыкальное произведение по перечню признаков, который кроме названия эмоций содержит и другие коннотативные и динамические характеристики музыкального произведения. Эта методика представляет собой вариант семантического дифференциала. Как известно, метод имеет дело не с лексическими, денотативными значениями понятий или предметов, а с так называемыми метафорическими, коннотативными значениями; их также называют эмоционально-оценочными свойствами.

Методические различия могут привести к разным результатам в исследованиях. Так, например, до сих пор дискуссионным является вопрос, является ли распознавание эмоционального контекста музыки универсальной способностью или оно зависит от профессиональной музыкальной компетенции. В тех случаях, когда выбор осуществляется из перечня отдельных эмоций, различия в распознавании эмоций между выборками с разным уровнем музыкального развития и опыта отсутствуют [напр.: 4; 13]. Это и понятно, поскольку выбор внутри перечня альтернативных эмоций (страх, радость, печаль и т. п.),

предполагает достаточно грубую недифференцированную оценку объекта восприятия, хотя, конечно, и в этой ситуации встречаются ошибки распознавания. Во втором случае осуществляется более тонкая и дифференцированная оценка музыки, исключая случайное угадывание. Такие шкалы образуют эмоциональные оттенки, делающие музыкальный образ более ощутимым и конкретным. Способность воспринять коннотативные признаки, динамические и энергичные характеристики, т. е. эмоциональные нюансы, свидетельствует о более глубоком проникновении в смысловые слои музыки. Эта способность может выступать как показатель *эмоционально-музыкальной восприимчивости*.

Именно при использовании такой методики мы можем ожидать различия в музыкальном восприятии между музыкантами и испытуемыми иной профессиональной принадлежности. Достоверные различия в восприятии музыкального материала между указанными группами испытуемых были получены в работе Т.С. Князевой [2] при применении в исследовании музыкального дифференциала.

Таким образом, в кросскультурных исследованиях, использующих методику принудительного выбора из нескольких базовых эмоций, мы обнаруживаем три группы фактов: 1) распознавание базовых эмоций носит универсальный характер; 2) негативные эмоции распознаются лучше, чем позитивные; 3) не обнаруживается влияния музыкального опыта на музыкальное восприятие.

Цель и гипотезы исследования

Цель нашего исследования заключалась в уточнении факторов распознавания эмоционального содержания музыки на различном этностилевом материале. Проверке подвергся последовательный ряд взаимозависимых гипотез.

Согласно первой гипотезе, распознавание эмоций связано с этнокультурной спецификой музыкального материала. Можно предположить, что восприятие опирается на сформированные музыкально-языковые эталоны, специфичные для конкретной культуры. В этом случае «своя» музыка должна распознаваться лучше, чем «чужая». Однако возможно, что понимание музыки опирается не на культурный опыт, а на универсальную эмоциональную способность. В этом случае различий в восприятии музыки с разной этнокультурной спецификой быть не должно, но могут быть выявлены иные факторы точности распознавания.

Далее необходимо было выяснить, влияет ли на точность распознавания эмоционального содержания музыки уровень музыкального образования реципиента. Согласно второй гипотезе, чем больше музыкальный опыт, тем точнее испытуемые распознают эмоционально-динамическое содержание музыки.

И еще одна – третья – гипотеза нашего исследования требовала проверки: на точность распознавания этноспецифичной музыки влияет ее валентность.

В исследовании приняли участие 26 музыкантов (бакалавры и магистры) музыкального факультета МГПУ в возрасте от 21 до 42 лет ($M = 24,8$; $SD = 4,3$).

Испытуемым предлагалось оценить пять музыкальных фрагментов по набору из 12 биполярных шкал, обозначающих эмоционально-динамические характеристики музыки. Нужно было соотнести музыкальные фрагменты с рядом признаков, обозначенных прилагательными. Задача испытуемых заключалась в том, чтобы определить, насколько в

музыке выражены представленные качества, и поставить крестик или галочку напротив той цифры, которая наиболее точно соответствует степени выраженности каждого качества: 0 – качество отсутствует; 1 – качество выражено слабо; 2 – качество выражено средне; 3 – качество выражено ярко (рис. 1).

	3	2	1	0	1	2	3	
Тяжелая								Легкая
Печальная								Радостная
Слабая								Сильная
Темная								Светлая
Пассивная								Активная
Расслабленная								Напряженная
Жесткая								Мягкая
Агрессивная								Миролюбивая
Застывшая								Динамичная
Грубая								Нежная
Несчастливая								Счастливая
Беспокойная								Спокойная

Рис.1. Бланк ответов для оценки музыкальных фрагментов

В эмпирических исследованиях для определения точности ответов распознавания эмоций используются два основных способа расчета, базирующихся на согласованности мнений.

В одном случае вычисляется консенсус – степень согласованности мнений испытуемых при оценке какой-либо воспринимаемой характеристики. В этом случае правильным ответом считается тот, который выбран большинством реципиентов, т. е. ответ каждого респондента сопоставляется с ответом среднестатистического большинства.

В тех ситуациях, когда оценка объекта требует профессиональной компетенции или специального опыта, например при восприятии классической музыки, более предпочтительным является сопоставление оценок реципиентов с экспертными оценками. И чем ближе оценки испытуемых к оценкам компетентных экспертов, тем более точным считается ответ.

В нашем исследовании эталоном, с которым сопоставлялись ответы испытуемых, выступили экспертные оценки. Пять экспертов оценили пять музыкальных фрагментов по тем же 12 шкалам, что впоследствии испытуемые. Точность распознавания музыкальных фрагментов оценивалась как степень близости оценок испытуемых экспертным оценкам. По оцениваемым шкалам в каждом из пяти фрагментов были подсчитаны медианы экспертных оценок. Мы получили пять эталонных профилей, которые состояли из 12 медиан оценок экспертов. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между экспертным профилем и индивидуальными профилями оценок испытуемых, полученными для тех же музыкальных произведений, был принят за показатель точности.

Для использования в исследовании были отобраны пять музыкальных фрагментов со значением коэффициента согласованности экспертных оценок больше 0,8.

Стимульный материал состоял из пяти фрагментов сольных инструментальных произведений (в одном случае с лаконичным аккомпанементом) определенной этнокультурной принадлежности: 1 – музыка китайской традиции цинь (китайская цитра); 2 – Caprices Н. Паганини А-moll № 1, ор. 7; 3 – наигрыш на народной скрипке восточно-славянской традиции; 4 – ларго из концерта для альта Д. Шостаковича; 5 – японская мелодия Syakuhatu-Sanya.

Фрагменты были выровнены по фактору чистого тембра (инструментальное соло), однако различались по эмоционально-динамическим характеристикам, жанру, этнокультурной специфичности.

При обработке данных использовали статистический пакет SPSS.

Результаты исследования и их обсуждение

Для каждого испытуемого был получен показатель точности, который представляет собой коэффициент ранговой корреляции Спирмена между экспертным и индивидуальным профилями.

Анализ точности оценок испытуемых показал, что в среднем испытуемые распознают эмоционально-динамический контекст музыки достаточно точно – более чем у 80 % испытуемых музыкальные профили оказались значимо связаны с экспертными оценками. Этот результат кажется закономерным, поскольку наши испытуемые являются бакалаврами и магистрантами музыкального вуза.

Эмоциональное распознавание музыкальных фрагментов различалось по точности. В табл. 1 представлен рейтинг точности эмоционального распознавания для музыкальных фрагментов.

Таблица 1

Рейтинг точности эмоционального распознавания музыки

Музыка	Точность	
	Среднее	Стандартное отклонение
Д. Шостакович	0,389	0,24
Традиционная японская музыка	0,386	0,23
Традиционная китайская музыка	0,355	0,33
Н. Паганини	0,246	0,36
Фольклорная музыка славянско-восточной традиции	0,213	0,26

По точности распознавания музыкальные фрагменты расположились в порядке убывания следующим образом: 1) Д. Шостакович; 2) японская музыка; 3) китайская музыка; 4) Н. Паганини; 5) фольклорная музыка славянско-восточной традиции.

Как указывалось, музыкальные фрагменты могут быть объединены по нескольким основаниям. Для исследования влияния факторов «этнокультурная специфичность» и «валентность» на точность распознавания музыки мы использовали дисперсионный анализ. Нас интересовало: 1) существует ли главный эффект фактора «этнокультурная специфичность», т. е. значимое различие в точности распознавания «восточной» и «западной» музыки; 2) существует ли главный эффект фактора «валентность», т. е. существует ли значимое различие в точности распознавания музыки в зависимости от знака валентности; 3) существует ли взаимодействие факторов, т. е. зависимость влияния одного фактора от уровня другого фактора.

Проверка гипотез показала, что только переменная «валентность» оказывает статистически достоверное влияние на распределение зависимой переменной «точность» ($F = 4,59$, $p = 0,03$). При негативной валентности – высоких значениях таких характеристик музыки, как «печальная» и «несчастливая», – точность распознавания музыкального контекста выше, чем при позитивной валентности – высоких значениях шкал «радостная» и «счастливая». Это значит, что музыкальные фрагменты с более выраженной трагической доминантой (в нашем случае это музыка Д. Шостаковича и традиционная японская музыка) распознаются лучше, чем произведения с позитивным и нейтральным эмоциональным контекстом.

Это согласуется с уже известными представлениями о том, что негативные эмоции распознаются лучше. Например, в исследовании Т.С. Князевой было показано, что при оценке музыкальных фрагментов этюдов К. Бургмюллера по однополюсным шкалам музыкального дифференциала более успешно опознавалась музыка с негативным знаком валентности («агрессивная») по сравнению с «позитивной» музыкой. Эта закономерность проявилась как в группе музыкантов, так и в контрольной группе, т. е. оказалась не зависящей от профессиональной принадлежности испытуемых [1].

Переменная «этнокультурная специфичность» не оказала статистически значимого влияния на распределение зависимой переменной «точность» ($F = 1,23$, $p = 0,269$). Это значит, что не обнаружено различий в распознавании восточной (японская, китайская) и классической западно-европейской (Д. Шостакович, Н. Паганини) музыки. Полученный результат подтверждает представления об универсальном характере эмоционально-музыкального слуха.

Для контроля было исследовано влияние жанра музыки на ее распознавание и показано, что переменная «жанр» также не оказала статистически значимого влияния на распределение переменной «точность» ($F = 0,00$; $p = 0,994$). Достоверных различий в распознавании классической (Д. Шостакович, Н. Паганини) и народной музыки (японская, китайская, русская) не обнаружено ($p > 0,05$).

Отсутствие влияния двух последних факторов на точность распознавания музыки может быть связано со спецификой нашей выборки. Музыканты образуют особую прослойку, субкультуру. Профессионализм в музыкальной области проявляется и в том, что «понимание» музыки становится мало зависимым от таких особенностей музыкального материала, как жанр и даже этническая специфика музыки. Музыканты привыкают к многообразию музыкальных воззрений и способов их звукового проявления, овладевают языками и эталонами музыкального мира и обладают способностью вычленять, прежде всего, эмоционально-смысловое наполнение музыкального послания среди жанровых, стилистических, этнических и прочих особенностей музыки. Восприятие музыки становится

универсальным, над-этническим. Любопытно, что развитие этой способности способствует и лучшей социальной адаптации [10].

В пользу влияния музыкального развития на успешность эмоционального распознавания свидетельствуют и другие результаты нашего исследования. Благодаря использованию методики музыкального дифференциала нам удалось «уловить» отличия в восприятии музыки внутри выборки музыкантов. Обнаружена слабая, но значимая связь между точностью распознавания музыки и годом обучения студентов ($r=0,362$, $p=0,044$). Более ярко эта связь выявляется в случае распознавания музыки славянско-восточной традиции ($r=0,471$, $p=0,01$). При этом распознавание эмоций не связано с возрастом испытуемых. Для всех фрагментов корреляции распознавания с возрастом не достигали значимых значений. То, что на старших курсах повышается точность распознавания музыки, говорит о необходимости большей профессиональной зрелости для осознанной оценки аутентичной (не актуальной для молодежи) музыки ушедшей традиции. Обнаруженное влияние музыкального обучения на развитие музыканта подтверждает известное теоретическое положение о том, что способности формируются на основе задатков в процессе специальной деятельности. Возможно, что на выборке испытуемых, не имеющих музыкального опыта, результаты будут отличаться от полученных: можно ожидать более сильного влияния как музыкальных, так и не музыкальных факторов на точность идентификации музыки.

В исследовании не было обнаружено значимого взаимодействия факторов ($p>0,05$). Это значит, что влияние одних факторов не зависит от уровней других факторов. Так, на точность распознавания музыкального контекста на разных уровнях фактора «валентность» не влияют уровни факторов «этнокультурная специфичность» и «жанр». Музыка с негативной валентностью распознается лучше, чем с позитивной, независимо от особенностей музыкального материала – не важно, является ли музыка народной или классической, восточной или западноевропейской традиции.

Заключение

Распознавание музыкальных эмоций – это понимание коммуникативной направленности музыки, которое лежит в основе расшифровки музыкального смысла, понимания сущности музыкального послания. В исследовании с участием 26 российских студентов-музыкантов было подтверждено представление об универсальном характере эмоционально-музыкального слуха профессионалов, который не зависит от этнической специфики музыки.

Другим значимым результатом является влияние знака валентности на точность музыкального восприятия. Исследования показали, что способность к распознаванию такого базового измерения эмоций, как валентность, лежит в основе эмоционального понимания музыки. Эта способность является фундаментальной, первичной, эволюционно укорененной, мало подвергающейся влиянию образовательных и прочих факторов. К какой бы культуре не принадлежал музыкальный язык как носитель жизненно важных смыслов, он сохраняет свое коммуникативное значение в рамках разнообразных музыкальных форм.

Изучение факторов, влияющих на эмоциональное понимание музыки, имеет значение не только для разработки моделей распознавания эмоций и теоретических конструкторов эмоционального интеллекта, но и для теории и практики музыкального образования.

В качестве перспективы исследования можно наметить дальнейшее кросскультурное изучение эмоционального распознавания музыки на выборке испытуемых с разной этнической принадлежностью.

Литература

1. Князева Т.С. Влияние знака валентности музыки на успешность распознавания музыкально-эмоционального контекста // Психология творчества: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (27–29 сентября 2010 г., Пермь) / Науч. ред. Л.Я. Дорфман, Д.В.Ушаков. Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры; М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 258–259.
2. Князева Т.С. Влияние личностных особенностей и профессиональной компетентности на восприятие музыки // Материалы X Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Камень, который презрели строители. Культурно-историческая теория и социальные практики», 17–20 ноября 2009 г. М.: Российский государственный гуманитарный университет, , 2009. С. 156–157.
3. Торопова А.В., Князева Т.С. Объективные и субъективные факторы распознавания эмоционального содержания музыки // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 2. С. 43–49.
4. Argstatter H., Wilker F.-W., Mohn C. Perception of six basic emotions in music // Psychology of Music. 2011. Vol. 39. Issue 4. P. 503–517.
5. Bazanova O.M., Mernaya E.M. Alpha-activity fluctuations in various hormonal states and associated with them musical performance proved differently in the opposite individual alpha peak frequency groups // Revista Espanola de Neuropsicologia. Proceedings of the 2nd meeting for Society for Applied Neuroscience (SAN). Seville. 2008. № 10 (1). P. 100 – 101.
6. Dellacherie D. et al. The effect of musical experience on emotional self-reports and psychophysiological responses to dissonance/ Dellacherie D., Hugueville R.L., Peretz I., Samson S. // Psychophysiology. 2010. № 48(3). P. 337–349. doi: 10.1111/j.1469-8986.2010.01075.x.
7. Esposito A., Riviello M.T., Bourbakis N. Cultural specific effects on the recognition of basic emotions: A study on Italian subjects // USAB. 2009. Vol. 5889. P. 135–148.
8. Fornari J., Eerola T. The pursuit of happiness in music: retrieving valence with contextual music descriptors // Computer Music Modeling and Retrieval Genesis of Meaning in Sound and Music. 2009. Vol. 5493. P. 119–133.
9. Fritz T. et al. Universal recognition of three basic emotions in music/ Fritz T., Jentschke S., Gosselin T., Sammler D., Peretz I., Turner R. // Current Biology: CB. 2009. Vol. 19. Issue 7. P. 573–576.
10. Fucci D. et al. The effect for preference for three different types of music on magnitude estimation – scaling behavior in young adults/ Fucci D., Petrosino L., Banks M., Zauns K. // Discourse Processes. 1996. Vol. 13. P. 339–337.
11. Gordon R.L., Magne C.L., Large E.W. EEG correlates of song prosody: A new look at the relationship between linguistic and musical rhythm // Frontiers in Psychology. 2011. № 2. P. 352. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00352.
12. Huron D. Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation. Reviewed by Marcus T. Pearce and Daniel M. N. Mullensiefen. Centre for Cognition, Computation and Culture, Goldsmiths, University of London. Cambridge, MA: MIT Press, 2006. 462 p.

13. *Juslin P.N., Timmers R.* Expression and communication of emotion in music performance // Handbook of music and emotion: Theory, research, applications / P.N. Juslin, J.A. Sloboda (Eds.). N. Y.: Oxford University Press, 2010. P. 453–489.
14. *Klineberg O.* Emotional expression in Chinese literature // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1938. Vol. 33(4); Oct. P. 517–520. doi: 10.1037/h0057105.
15. *Koelsch S., Fritz T., Schlaug G.* Amygdala activity can be modulated by unexpected chord functions during music listening // NeuroReport. 2008. № 19 (18). P. 1815–1819. doi: 10.1097/WNR.0b013e32831a8722.
16. *Laroi F., Fonteneau B., Mourad H., Raballo A.* Basic emotion recognition and psychopathology in schizophrenia // Journal of Nervous and Mental Disease. 2010. Vol. 198 (1). P. 79–81. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181c84cb0.
17. *Menon V., Levitin D.J.* The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system // NeuroImage. 2005. № 28 (1). P. 175–184.
18. *Mikutta Ch. et al.* Emotions, Arousal, and Frontal Alpha Rhythm Asymmetry During Beethoven's 5th Symphony/ Mikutta Ch., Altorfer A., Strik W., Koenig T. // Brain Topography. 2012. № 25. P. 423–430. doi: 10.1007/s10548-012-0227-0.
19. *Moghimi S., Kushiki A., Guerguerian A.M., Chau T.* Characterizing emotional response to music in the prefrontal cortex using near infrared spectroscopy // Neuroscience Letters. 2012. № 525 (1). P. 7–11. doi: 10.1016/j.neulet.2012.07.009.
20. *Monaghan P., Metcalfe N.B., Ruxton G.D.* A pseudo-savant: A case of exceptional musical splinter skills // Nature. 1998. Vol. 394 (6692). P. 434.
21. *Patel A.D.* Language, music, syntax and the brain // Nature Neuroscience. 2003. № 6 (7) P. 674–681.
22. *Perlovsky L. et al.* Mozart effect, cognitive dissonance, and the pleasure of music/ Perlovsky L., Cabanac A., Bonniot-Cabanac M.-C., Cabanac M. // Behavioural Brain Research. 2013. № 244. P. 9–14. doi.org/10.1016/j.bbr.2013.01.036.
23. *Punkanen M., Eerola T., Erkkilä J.* Biased emotional recognition in depression: perception of emotions in music by depressed patients // Journal of Affective Disorders. 2011. Vol. 130 (1-2). P. 118–126.
24. *Rosner B.* Cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues // Music Perception. 1999. Vol. 17 (1). P. 101–114.
25. *Sauter D.A. et al.* Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations/ Sauter D.A., Eisner F., Ekman P., Scott S.K. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2010. Vol. 107 (6). P. 2408–2412.
26. *Zemtsovsky I.I.* Ethnic Hearing in the Sociocultural Margins: Identifying Homo Musicians Polyethnic Audiens // Garment and Core: Jews and their Musical Experiences. Ramat Gan, 2012. P. 13–30.

Recognition of the Emotional Content of Music Depending on the Characteristics of the Musical Material and Experience of Students

Knyazeva T.S.,

Ph.D. (Psychology), Senior Research Associate, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, tknyazeva@inbox.ru

Toropova A.V.,

Dr. Sci (Pedagogics), Professor, Chair of Methodology and Methods of teaching music, Moscow State Pedagogical university, Leading Research Associate, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute RAO, Moscow, Russia, allatoropova@list.ru

We studied the effect of the factors affecting the recognition of the emotional content of the music. We tested hypotheses about the influence of the valence of the music, ethnic style and the listening experience on the success of music recognition. The empirical study involved 26 Russian musicians (average age of 25,7 years). For the study of musical perception we used bipolar semantic differential. We revealed that the valence of music material affects the recognition of the emotional content of music, and the ethno style does not. It was found that senior students recognize the emotional context of the music more effectively. The results show the universal nature of emotional and musical ear, equally successfully recognizing music of different ethnic style, as well as support the notion of higher significance of negative valence of emotional content in the process of musical perception. A study of factors influencing the emotional understanding of music is important for the development of models of emotion recognition, theoretical constructs of emotional intelligence, and for the theory and practice of music education.

Keywords: emotional content of music, music emotion recognition, emotion valence, ethnic style, listening experience.

References

1. Knyazeva T.S. Vliyanie znaka valentnosti muzyki na uspešnost' raspoznavaniya muzykal'no-emotsional'nogo konteksta [Effect of music valence on the recognition success of musical and emotional context]. In Dorfman L.Ya. (eds.) *Psikhologiya tvorčestva: Tezisy dokladov Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (27-29 sentyabrya 2010 g, Perm')* [*The psychology of creativity: Abstracts of the Scientific Conference*]. Perm': Permskii gos. in-t iskusstva i kul'tury. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2010, pp. 258–259.

2. Knyazeva T.S. Vliyanie lichnostnykh osobennostei i professional'noi kompetentnosti na vospriyatie muzyki [Influence of personal characteristics and of professional competence on the perception of music]. *Materialy Desiyatuh Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo "Kamen', kotoryi prezreli stroiteli. Kul'turno-istoricheskaya teoriya i sotsial'nye praktiki"* (Moscow, 17 – 20 noyabrya 2009 g.) [Proceedings of the Tenth International Readings memory LS Vygotsky "The stone which the builders despised. Cultural-historical theory and social practice"]. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 2009, pp.156–157.

3. Toropova A.V., Knyazeva T.S. Ob"ektivnye i sub"ektivnye faktory raspoznavaniya emotsional'nogo soderzhaniya muzyki [Objective and subjective factors in the recognition of the emotional content of music]. *Vestnik kafedry YuNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" [Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education"]*, 2013, no. 2, pp. 43–49.

4. Argstatter H., Wilker F.-W., Mohn C. Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 2011. Vol. 39. Issue: 4, pp. 503–517.

5. Bazanova O.M., Mernaya E.M. Alpha-activity fluctuations in various hormonal states and associated with them musical performance proved differently in the opposite individual alpha peak frequency groups. *Revista Espanola de Neuropsicologia*. Proceedings of the 2nd meeting for Society for Applied Neuroscience (SAN). Seville. 2008, no. 10:1, pp. 100–101.

6. Dellacherie D., Hugueville R.L., Peretz I., Samson S. The effect of musical experience on emotional self-reports and psychophysiological responses to dissonance. *Psychophysiology*, 2010, no. 48(3), pp. 337–349. doi: 10.1111/j.1469-8986.2010.01075.x.

7. Esposito A., Riviello M.T., Bourbakis N. Cultural Specific Effects on the Recognition of Basic Emotions: A Study on Italian Subjects. *USAB*, 2009. Vol. 5889, pp. 135–148.

8. Fornari J., Eerola T. The Pursuit of Happiness in Music: Retrieving Valence with Contextual Music Descriptors. *Computer Music Modeling and Retrieval Genesis of Meaning in Sound and Music*, 2009. Vol. 5493, pp. 119–133

9. Fritz T., Jentschke S., Gosselin T., Sammler D., Peretz I., Turner R. Universal recognition of three basic emotions in music. *Current biology: CB*, 2009. Vol.19. Issue: 7, pp. 573–576.

10. Fucci D., Petrosino L., Banks M., Zauns K. The effect for preference for three different types of music on magnitude estimation – scaling behavior in young adults. *Discourse Processes*, 1996, no.13, pp. 339–337.

11. Gordon R.L., Magne C.L., Large E.W. EEG Correlates of Song Prosody: A New Look at the Relationship between Linguistic and Musical Rhythm. *Front. Psychol*, 2011, no. 2, p. 352. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00352.

12. Huron D. Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation. Reviewed by Marcus T. Pearce and Daniel Mullensiefen, Centre for Cognition, Computation and Culture, Goldsmiths, University of London. Cambridge, MA: MIT Press, 2006. 462 p.

13. Juslin P. N., Timmers R. Expression and communication of emotion in music performance. In Juslin P.N. (eds.) *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. N. Y.: Oxford University Press. 2010, pp. 453–489.

14. Klineberg O. Emotional expression in Chinese literature. *J. of Abnormal and Social Psychology*. Oct. 1938. Vol. 33(4), pp 517–520. doi: 10.1037/h0057105

15. Koelsch S., Fritz T., Schlaug G. Amygdala activity can be modulated by unexpected chord functions during music listening. *NeuroReport*, 2008, no.19(18), pp. 1815–1819. doi: 10.1097/WNR.0b013e32831a8722.
16. Laroï F., Fonteneau B., Mourad H., Raballo A. Basic emotion recognition and psychopathology in schizophrenia. *J. Nerv Ment Dis.*, 2010; Jan. 198(1), pp.79-81. doi: 10.1097/NMD.0b013e3283181c84cb0.
17. Menon V., Levitin D.J. The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, 2005, no. 28(1), pp. 175–184.
18. Mikutta Ch., Altorfer A., Strik W., Koenig T. Emotions, Arousal, and Frontal Alpha Rhythm Asymmetry During Beethoven's 5th Symphony. *Brain Topogr.*, 2012, n.o 25, pp. 423–430. doi: 10.1007/s10548-012-0227-0.
19. Moghimi S., Kushiki A., Guerguerian A.M., Chau T. Characterizing emotional response to music in the prefrontal cortex using near infrared spectroscopy. *Neurosci. Lett.*, 2012, no. 525 (1), pp. 7–11. doi: 10.1016/j.neulet.2012.07.009.
20. Monaghan P., Metcalfe N.B., Ruxton G.D. A pseudo-savant: A case of exceptional musical splinter skills. *Nature*, 1998. Vol. 394 (6692). 434 p.
21. Patel A.D. Language, music, syntax and the brain. *Nat Neurosci.*, 2003, no. 6(7), pp. 674–681.

Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза

Крушельницкая О.Б.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru

Курсов С.О.,

аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, subj.subj@gmail.com

Рассматривается проблема связи общего и социального практического интеллекта со статусным положением студентов вуза в учебной группе. Представлен теоретико-эмпирический анализ особенностей общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов, находящихся на начальном и завершающем этапах обучения в вузе. В эмпирическом исследовании доказывается гипотеза о том, что выраженность общего и социального практического интеллекта у студентов является значимым условием их статусной интрагрупповой дифференциации. При этом для определения положения студента в системе отношений аттракции более важен социальный практический интеллект, а положение в структуре отношений референтности определяется как общим, так и социальным практическим интеллектом. Показаны различия во взаимосвязи интрагруппового статуса и интеллектуальных особенностей студентов на начальном и завершающем этапах обучения. В исследовании участвовали студенты очной формы обучения I и V курсов московского вуза (всего 167 человек).

Ключевые слова: межличностные отношения, интрагрупповая структура, статус, ученическая группа, студенты вуза, общий интеллект, социальный практический интеллект.

Для цитаты:

Крушельницкая О.Б., Курсов С.О. Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya_Kursov.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

*Krushelnitskaya O.B., Kursov S.O. Features of general and social practical intelligence in the university students with different status [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya_Kursov.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Исследование общего и социального практического интеллекта у студентов, имеющих различный статус в неформальной структуре академической группы, является для системы вузовского образования актуальной задачей. Понимание закономерностей проявления у студентов значимых для их профессионального становления способностей помогает преподавателям выстраивать психолого-педагогическую работу, опираясь на тех

обучающихся, которые могут внести позитивный вклад в развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности одногруппников.

Например, если необходимыми для успешного профессионального становления умственными способностями обладают лидеры студенческой группы, то можно предположить, что и другие студенты последуют за ними, т. е. что группа будет сплачиваться вокруг ценностей учения. Если же носителем профессионально важных способностей является аутсайдер, то психолого-педагогические усилия могут быть направлены на помощь этому студенту в стремлении перейти в более высокую статусную категорию.

Известно, что не только лидеры ученических групп, но и среднестатусные учащиеся оказывают воздействие на интеграционные внутригрупповые процессы. В работах М.Е. Сачковой обоснована необходимость опоры учителя на среднестатусного учащегося в педагогической практике [2; 6], главным образом — при осуществлении влияния на среднестатусных и низкостатусных членов группы. Немало среднестатусных студентов отличаются выраженной учебно-профессиональной направленностью и, при условии психолого-педагогической поддержки, способны внести позитивный вклад в общегрупповую деятельность.

Особенно важен учет межличностных отношений студентов в психолого-педагогической работе с первокурсниками, которые еще только адаптируются к условиям вуза, а интрагрупповая структура их неформальных объединений находится в стадии своего первичного формирования.

В то же время, несмотря на многолетний интерес исследователей к проблеме взаимосвязи особенностей межличностных отношений и интеллекта учащихся, а также очевидную актуальность этой темы для решения задач оптимизации учебно-профессиональной деятельности студентов она, на наш взгляд, остается недостаточно изученной. Это – первый существенный момент, который необходимо отметить, рассматривая проблему взаимосвязи интрагруппового статуса и различных видов интеллекта учащихся.

Наиболее глубоко общий и практический интеллект исследовался на контингенте дошкольников и школьников, при этом практически отсутствовали исследования студенческого и более старших возрастов. Очевидно, что такое положение дел обусловлено первостепенной необходимостью проработки проблемы взаимосвязи интеллекта и статусного положения учащегося в группе на ранних возрастных этапах.

Самое раннее исследование взаимосвязи умственного интеллекта и межличностных выборов проведено на учащихся школ в 1922 г. под руководством Дж. Олмака (Almack) [10]. Оно было выполнено еще до вхождения в арсенал социально-психологических методов социометрической методики, описанной Дж. Морено (Moreno) десятилетием позже – в 1934 г. [19]. Помимо этого, взаимосвязь социометрического статуса с показателями общего интеллекта рассматривалась в работах М. Харди (Hardy) [15], Дж. Галлахер (Gallagher) и Т. Краудер (Crowder) [14], Р. Миллер (Miller) [17], выявивших положительную взаимосвязь между социометрическим статусом и коэффициентом интеллекта на учащихся школ. В работе Т. Чешлик (Czeschlik) и Х. Детлеф (Detlef) [12] из пяти социометрически определяемых статусов в группе школьного класса («популярные», «отвергаемые» «исключенные», «спорные» и «средние») только у «популярных» была выявлена положительная связь интеллекта и степени популярности, а у «отвергаемых» — отрицательная связь интеллекта с уровнем отвергаемости. Для остальных социометрических рангов в школьной среде связи не были обнаружены. Также связей между социометрическим статусом и уровнем интеллекта не было получено в

исследованиях М. Бонни (Bonney) [11] и Х. Дженингс (Jennings) [16]. Первое было проведено на детях начальной школы, а второе – на учащихся девочках-подростках. В исследовании К. Йамамото (Yamamoto), М. Лембрайт (Lembright) и А. Корриган (Corrigan) [22] было установлено, что интеллект пятиклассников не является модератором социометрических выборов в классе. Взаимодействие одаренных детей со сверстниками изучалось О. Мэйсэлз (Mauseless) [18], которая пришла к выводу, что они существенно не отличаются по популярности от остальных детей того же возраста.

Таким образом, хотя большая часть исследований, выполненных на школьных классах, и показывает наличие связи между положением индивида в социометрической структуре и интеллектом, но, тем не менее, существуют данные, не подтверждающие такую закономерность. Кроме того, обнаруживается необходимость в проведении подобных исследований на более старших возрастных группах учащихся, а также остаются не раскрытыми вопросы межличностных отношений людей с различными показателями интеллекта в учебной среде вуза.

Вторым существенным моментом при рассмотрении данной проблемы является большое количество исследований, направленных исключительно на рассмотрение способностей, выраженных в показателе коэффициента интеллекта. Однако все же существуют работы, показывающие важность и иных способностей учащихся в процессе интрагруппового структурирования. В вышеупомянутом исследовании (К. Йамамото, М. Лембрайт и А. Корриган [22]) авторы пришли к выводу, что субъективное восприятие различных способностей может влиять на социометрические выборы в младших классах, причем показатели реальных и воспринимаемых окружением способностей могут различаться. В исследовании О.Б. Крушельницкой [3] также была выявлена положительная взаимосвязь интрагруппового структурирования и неординарности учеников в школьных классах. В исследовании М. Воллаха (Waliach) и Н. Когана (Kogan) [21] не использовались показатели интрагруппового статуса, тем не менее, были выделены четыре «когнитивные группы» детей, в соответствии с соотношением показателей интеллекта и креативности. Каждая «когнитивная группа» отличалась от иных по способу адаптации к внешним условиям. В исследовании, проведенном Н. Фредериксон (Frederickson), К. Пиртидс (Petrides) и Э. Симмондс (Simmonds) [13], показано, что эмоциональный интеллект младших подростков влияет на их социометрический интрагрупповой статус. В исследовании Д. Шульц (Schultz) и др. [20], проведенном на учащихся I и II классов начальной школы, было показано, что проявления ребенком эмоциональности и заинтересованности достаточно сильно связаны с занимаемой им социометрической позицией в группе. Иными словами, сверстникам нравятся дети, которые часто проявляют счастье, радость и заинтересованность, и, в то же время, не нравятся дети, которые часто проявляют эмоции гнева и печали.

В исследовании Е.И. Щеплановой и А.Б. Цой [9] рассматривались вопросы адаптации одаренных учащихся гимназии с разными видами интеллектуальных способностей. Социометрические выборы в данном исследовании осуществлялись испытуемыми по «интеллектуальному критерию» и «эмоциональному критерию». При этом «интеллектуальный критерий» положительно коррелировал с показателями коэффициента интеллекта, а «эмоциональный критерий» – только с результатами вербального субтеста Амтхауэра. Показатели методики определения социально-психологической адаптации, такие, как «принятие себя», «адаптивность» и «ожидание внутреннего контроля», положительно коррелировали с социометрическими данными «интеллектуального критерия», а шкалы «непринятие других», «ожидание внешнего контроля», «дезадаптивность» – отрицательно.

Проблемы социально-психологической адаптации одаренных подростков рассматривались и в исследовании Е.Б. Саулиной [5]. На значительной выборке учащихся VIII–X классов ей удалось выявить, что когнитивно одаренные подростки обладают более низким уровнем мотивации достижения и более высокими показателями социально-психологической адаптации, чем их сверстники, не проявившие признаков интеллектуальной одаренности.

В лонгитюдном исследовании В.А. Глухой производилось сопоставление социометрического статуса с динамикой интеллектуальных и творческих способностей. Исходя из анализа этой динамики, автор делает вывод, что «в юношеском возрасте (старшие профильные классы) динамика интеллектуальных и творческих способностей не связана с социометрическим статусом в системе межличностных отношений» [1, с.24]. В исследовании С.А. Хазовой старшеклассников лицеев отмечается, что «отношения со сверстниками во многом определяются нестандартностью проявлений одаренных, хотя социометрический статус одаренных, как правило, выше, чем у их сверстников» [8, с.23].

Особое значение для изучения социально значимых умственных способностей студентов имеет, на наш взгляд, исследование практического интеллекта в социальной сфере, которое было проведено Д.В. Ушаковым и А.Е. Ивановской [7] на учениках X и XI классов. Тест на практический интеллект был разработан авторами вышеуказанного исследования по схеме, предложенной Р. Стернбергом, который в своих работах акцентировал внимание на социальном взаимодействии. В исследовании были получены положительные корреляции между показателями практического интеллекта и индексами социометрического статуса. При этом взаимосвязи между социометрическими индексами и отдельными шкалами теста на практический интеллект в XI классе указывали на значимость сферы отношений с учителями, а в X классе наиболее значимые корреляции были выявлены между социометрическим статусом и шкалой отношений со сверстниками.

Третьим важным моментом в истории изучения умственных способностей разностатусных учащихся является акцент большинства исследований исключительно на социометрической интрагрупповой структуре аттракции, что, на наш взгляд, существенно искажает понимание и выводит из рассмотрения исследователей процессы, связанные со структурой группы для решения ею задач. В рамках социально-психологической школы А.В. Петровского выделяются три универсально значимые структуры группы: аттракционная структура, структура референтных отношений и структура власти. Первая представляет собой систему эмоциональных отношений симпатии/антипатии, вторая – систему референтных отношений, третья – систему отношений неформальной власти в группе. Таким образом, «Трехфакторная модель значимого другого» А.В. Петровского [4] предоставляет более широкие возможности для изучения отношений межличностной значимости в реально функционирующих группах, чем опора на исключительно социометрическую процедуру.

Подведем предварительный итог. Почти все, что известно о взаимосвязи положения учащегося в интрагрупповой структуре учебной группы и уровня его умственных способностей, основано, во-первых, на исследованиях, проведенных на детях школьного возраста, во-вторых, на изучении интрагрупповой структуры аттракции, в-третьих, на специфическом понимании проявления способностей в академических успехах или высоком коэффициенте общего интеллекта.

В решающей степени именно подобная сложившаяся на сегодняшний день ситуация с разработкой данной проблематики позволила нам спланировать и провести исследование, в рамках которого в качестве основного контингента испытуемых выступили не дошкольники и школьники, а студенты, при этом проявление общего и практического

интеллекта рассматривалось и оценивалось в контексте таких социально-психологических переменных, как уровень социально-психологического развития группы и интрагрупповой статус учащихся.

Нами были выбраны методические средства (социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти), нацеленные на выявление интрагруппового статуса студента. Кроме того, использовался блок методического инструментария, ориентированного на определение уровня теоретического интеллекта (прогрессивные матрицы Дж. Равена) и практического интеллекта (тест оценки практического интеллекта [7]).

«Прогрессивные матрицы Равена» позволяют оценить уровень развития интеллекта, связанного с логическим мышлением. Тем не менее, тест Дж. Равена считают направленным на измерение общего интеллекта, так как способности к определению логических закономерностей лежат в основе общей интеллектуальной деятельности человека.

Р. Стернберг, Д.В. Ушаков и ряд других авторов выделяют в социальном интеллекте аспекты как теоретического, так и практического плана. В первую очередь, социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений, и в этом смысле он включает в себя эмоциональный интеллект (как отношение общего к частному). Как более общее понятие социальный интеллект распространяется не только на область понимания и контроля субъективных переживаний людей, но и на область их поведения и деятельности. Таким образом, на наш взгляд, более узкую область познания эмоциональных явлений можно очертить как социально-эмоциональный интеллект, а более широкую сферу отношений и поведения отнести к социальному интеллекту.

В данной статье мы, вслед за разработчиками теста практического интеллекта Д.В. Ушаковым и А.Е. Ивановской, используем термин «практический интеллект», однако полностью разделяем точку зрения авторов методики по поводу того, что практический интеллект может проявляться как в индивидуальной деятельности человека (способности к счету, домашнему рукоделию и т. п.), так и в его социальном взаимодействии с другими людьми.

В нашей работе исследуется именно социальный практический интеллект, так как именно он проявляется в решении задач взаимодействия студентов со сверстниками, родителями и преподавателями. Иными словами, под социальным практическим интеллектом мы понимаем способность к познанию социальных явлений в обыденной, повседневной жизни. В последующем, в связи с тем, что авторы основной методики [7] используют термин «практический интеллект», мы также будем употреблять именно его.

Испытуемыми в нашем исследовании стали студенты Московского городского психолого-педагогического университета, находящиеся на начальном и заключительном этапах обучения в вузе (4 группы I курса и 5 групп V курса: 74 первокурсника и 93 пятикурсника, всего 167 человек).

Вначале студенты отвечали на вопросы, направленные на выявление интрагруппового статуса, после чего проводились тест Равена и тест оценки практического интеллекта [7].

Корреляционный анализ данных (г-критерий Спирмена), полученных при обследовании групп первокурсников и пятикурсников, выявил положительную связь между показателями общего интеллекта пятикурсников и их положением в интрагрупповой структуре отношений референтности ($r=0,256$ при $p<0,05$), а также отсутствие значимых связей между выраженностью общего интеллекта и интрагруппового статуса во всех трех подструктурах межличностных отношений у первокурсников. То, что референтность

пятикурсника для его товарищей по группе в значительной мере может быть обусловлена наличием у него повышенных интеллектуальных способностей, на наш взгляд, следует объяснить осознанием студентами необходимости умения эффективно оперировать информацией для успешной профессиональной деятельности.

Как у первокурсников, так и у пятикурсников были обнаружены положительные корреляции между практическим интеллектом и положением учащегося во всех трех категориях интрагрупповых структур (I курс: $r=0,358$; $r=0,252$; $r=0,287$ при $p<0,05$; V курс: $r=0,301$; $r=0,269$; $r=0,393$ при $p<0,05$). Таким образом, именно практический интеллект является значимым условием статусного распределения в интрагрупповых структурах студенческих групп.

Достоверных гендерных различий в нашем исследовании не было выявлено. Поэтому данная линия анализа в статье не рассматривается.

Для проверки достоверности полученных данных был применен статистический анализ с помощью U-критерия Манна–Уитни. Как на I курсе, так и на V курсе обучения существуют значимые различия в показателях практического интеллекта между низкостатусными и среднестатусными учащимися (I курс: $U=229$ при $p<0,05$; V курс: $U=387$ при $p<0,05$), а также между низкостатусными и высокостатусными учащимися в социометрической структуре группы (I курс: $U=43$ при $p<0,05$; V курс: $U=149$ при $p<0,05$). Иначе говоря, различия в практическом интеллекте дифференцируют низкостатусных учащихся от двух других статусных категорий. Такой вывод, на наш взгляд, возможен, так как существенной разницы в показателях практического интеллекта не было обнаружено между среднестатусными и высокостатусными студентами в социометрической структуре.

В отличие от социометрической структуры положение в структуре отношений референтности определяется как общим, так и практическим интеллектом учащегося. Так, на начальном этапе обучения обнаруживаются различия по показателям общего интеллекта между среднестатусными и высокостатусными учащимися ($U=44$ при $p<0,05$), а на завершающем этапе – между низкостатусными и высокостатусными учащимися ($U=181$ при $p<0,05$). Что же касается практического интеллекта, то как на начальном этапе, так и на завершающем значимые отличия обнаруживаются между среднестатусными и низкостатусными студентами (I курс: $U=237$ при $p<0,05$; V курс: $U=296$ при $p<0,05$). Помимо этого значимые отличия в практическом интеллекте проявляются у студентов V курса еще и между низкостатусными и высокостатусными студентами ($U=163$ при $p<0,05$). На наш взгляд, это свидетельствует, во-первых, о причастности обоих видов интеллекта к процессу структурирования отношений референтности в группе, во-вторых, об изменении в процессе группового развития представлений студентов о значимости тех или иных способностей для учебно-профессиональной деятельности.

Схожая ситуация наблюдается и со структурой неформальной власти в студенческой группе, однако она касается только социального практического интеллекта. Так, на начальном этапе обучения существенные различия обнаруживаются между низкостатусными и высокостатусными учащимися ($U=53$ при $p<0,05$) по параметру практического интеллекта, а к окончанию обучения к ним добавляются еще и различия между среднестатусными и низкостатусными студентами ($U=171$ при $p<0,01$). Иначе говоря, распределение неформальной власти в группе происходит за счет большего или меньшего проявления социального практического интеллекта каждого учащегося.

На основании нашего эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Практический интеллект студента является важной предпосылкой его принадлежности к определенной статусной категории в структурах референтности и неформальной власти системы межличностных внутригрупповых отношений. При этом к

окончанию обучения значимость практического интеллекта возрастает для обеих структур. Практический интеллект в системе отношений аттракции стабильно значим как в начале, так и в конце обучения в вузе.

Общий интеллект взаимосвязан только с интрагрупповой структурой референтности первокурсников и пятикурсников, при этом его значимость к окончанию обучения несколько размывается и относится только к крайним (полярным) статусным категориям.

Таким образом, выдвинутые нами предположения о роли общего и практического интеллекта студентов в их статусной интрагрупповой дифференциации полностью подтвердились.

Литература

1. Глухова В.А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Саратов, 2010. 26 с.
2. Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (дата обращения: 05.04.2014).
3. Крушельницкая О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 290 с.
4. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
5. Саулина Е.Б. Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно одаренных подростков, учащихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 11–19.
6. Сачкова М.Е. Социальная психология среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 46 с.
7. Ушаков Д.В., Ивановская А.Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 161–175.
8. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 28 с.
9. Щепланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2014).
10. Almack J.C. The influence of intelligence on the selection of associates. *School and Society*. Ch. 16. Chicago: University of Chicago Press, 1922. P. 529–530.
11. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth // *Journal of Educational Psychology*. 1943. Vol. 34. P. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.
12. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence // *British Journal of Developmental Psychology*. 1995. Vol. 13. P. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x.
13. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52. P. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
14. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom // *Exceptional Children*. 1957. Vol. 23. P. 306–319.

15. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age // The Journal of Social Psychology. 1937. Vol. 8. P. 365–384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
16. Jennings H.H. Leadership and Isolation. N. Y.: Longmans, Green, 1943. 240 p.
17. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children // Exceptional Children. 1956. Vol. 22. P. 114–119.
18. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships // Journal of Youth and Adolescence. 1993. Vol. 22. P. 135–146.
19. Moreno J.L. Who Shall Survive? N.Y.: Beacon, 1934 (Re-edited 1953). 763 p.
20. Schultz D. et al. Children's social status as a function of emotionality and attention control // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. P. 169–181.
21. Waliach M.A., Kogan N. A new look at the creativity-intelligence distinction // Journal of Personality. 1965. Vol. 33. P. 348–369.
22. Yamamoto K, Lembright M.L., Corrigan A.M. Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children // The Journal of Experimental Education. 1966. Vol. 34 (3). P. 83–89.

Features of General and Social Practical Intelligence in the University Students with Different Status

Krushelnitskaya O.B.,

PhD (Psychology), Head of the Chair of Theoretical Bases of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, social2003@mail.ru

Kursov S.O.,

PhD student, Chair of Theoretical Bases of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, subj.subj@gmail.com

We discuss the problem of the relationship of general and practical intelligence with social status of university students in the study group. We present theoretical and empirical analysis of the features of general and social practical intelligence in the students with different status who are at the initial and final stages of training in high school. In an empirical study we proved the hypothesis that the level of the general and social practical intelligence of the students is a significant condition of their in-group status differentiation. In order to determine the position of the student in the attractions relationship system, social and practical intelligence is more important, and the position in the structure of relations is defined by general, as well as social and practical intelligence. We show the differences in the relationship of intra-group status and mental abilities of students in the initial and final stages of training. The study included full-time students of I and V Moscow university courses (167 people).

Keywords: interpersonal relationships, intra-group structure, status, student group, university students, general intelligence, social practical intelligence.

References

1. Glukhova V.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya integratsiia odarenykh uchashchikhsia i razvitie ikh intellektual'nykh i tvorcheskikh sposobnostei. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Social and psychological integration of gifted students and the development of their intellectual and creative abilities. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saratov, 2010. 26 p.
2. Kondrat'ev Iu.M., Sachkova M.E. Spetsifika otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti v studencheskoi gruppe na raznykh etapakh obuchenii [Elektronnyi resurs] [Specificity of interpersonal relations significance in the student group at different stages of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (Accessed 05.04.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Krushel'nitskaia O.B. Psikhologicheskie osobennosti vzaimootnoshenii odarenogo shkol'nika so vzroslymi i sverstnikami (na materiale obshcheobrazovatel'noi shkoly). Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological characteristics of gifted student relationships with adults and peers (on the basis of secondary school). Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 290 p.
4. Petrovskii A.V. Trekhfaktornaia model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 1, pp. 7–18.
5. Saulina E.B. Motivatsiia i social'no-psihologicheskaya adaptatsiia kognitivno-odarenykh podrostkov, uchashchihsia v obychnykh obshheobrazovatel'nykh shkolakh [Motivation and socio-psychological adaptation of cognitive gifted adolescents, students in ordinary schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 1, pp. 11–19.
6. Sachkova M.E. Sotsial'naya psikhologiya srednestatusnogo uchashchegosia v sovremennom rossiiskom obrazovatel'nom prostranstve. Avtoref. diss. doct. psikhol. nauk. [Social psychology student srednestatusnogo modern Russian educational space. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012. 46 p.
7. Ushakov D.V., Ivanovskaya A.E. Prakticheskii intellekt i adaptatsiia k srede u shkol'nikov [Practical intelligence and adaptation to the environment in schoolchildren]. In Liusin D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 161–175.
8. Khazova S.A. Sovladiushchee povedeniia odarenykh starsheklassnikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Coping behavior of gifted high school students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kostroma, 2002. 28 p.
9. Shcheblanova E.I., Tsoi A.B. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiia odarenykh uchashchikhsia s raznymi vidami intellektual'nykh sposobnostei [Socio-psychological adaptation of gifted students with different types of intellectual abilities]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2013. Vol. 6, no. 31, pp. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 23.03.2014).
10. Almack J.C. The influence of intelligence on the selection of associates. *School and Society*. Ch. 16. Chicago: University of Chicago Press, 1922, pp. 529–530.
11. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth. *Journal of Educational Psychology*, 1943, vol. 34, pp. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.
12. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 1995, vol. 13, pp. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x
13. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 2012, vol. 52, pp. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
14. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom. *Exceptional Children*, 1957, vol. 23, pp. 306–319.

15. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age. *The Journal of Social Psychology*, 1937, vol. 8, pp. 365-384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
16. Jennings H.H. Leadership and isolation. New York: Longmans, Green, 1943. 240 p.
17. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children. *Exceptional Children*, 1956, vol. 22, pp. 114–119.
18. Maysless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 1993, vol. 22, pp. 135–146.
19. Moreno J.L. Who Shall Survive? New York: Beacon, 1934. (Re-edited 1953). 763 p.
20. Schultz D. et al. Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009, vol. 30, pp. 169–181.
21. Waliach M.A., Kogan N. A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 1965, vol. 33, pp. 348–369.
22. Yamamoto K., Lembright M.L., Corrigan A.M. Intelligence, Creative Thinking, and Sociometric Choice among Fifth-Grade Children. *The Journal of Experimental Education*, 1966, vol. 34, no. 3, pp. 83–89.

Гендерные особенности развития интеллекта учеников VI–X классов

Сорокова М.Г.,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, ГБОУ ВПО МГППУ, marsor@mail.ru

Ермаков С.С.,

научный сотрудник Городского ресурсного центра одаренности, ГБОУ ВПО МГППУ, sergey.ermakov85@yandex.ru

Исследование проводилось в рамках мониторинга одаренности, организованного Городским ресурсным центром одаренности Московского городского психолого-педагогического университета в 2012 г. Одна из целей исследования – выявление гендерных особенностей в интеллекте учащихся средних школ на разных этапах обучения. Объем выборки составил 2023 ученика VI–X классов 24 школ Москвы, из них 990 мальчиков и 1033 девочки. Интеллект измерялся при помощи теста Равена «Стандартные прогрессивные матрицы плюс». Показано, что в VI–VIII классах доля девочек с «интеллектом явно выше среднего» больше, а с «интеллектом явно ниже среднего» – меньше, чем мальчиков, а доли учащихся обоих полов со средним интеллектом на этой ступени обучения практически одинаковы. В IX и X классах различий в пропорциях не выявлено. В целом, девочки демонстрируют также достоверно более высокие показатели по субшкалам В, С и D и итоговой шкале теста Равена, чем мальчики, и отсутствие различий по субшкалам А и Е. Выявлена тенденция стирания различий с возрастом: девочки показывают лучшие результаты по шкалам А и В в VI–IX классах ($p < 0,01$ и $p < 0,05$), по шкалам С и D в VI–VII классах ($p < 0,001$ и $p < 0,05$). В X классах гендерных различий нет ни по одной шкале. Статистически подтверждается тенденция роста показателей интеллекта с возрастом как у мальчиков, так и у девочек. Учет этих особенностей необходим в работе школьного педагога с учениками средних классов.

Ключевые слова: одаренные ученики, общие интеллектуальные способности, тест «Стандартные прогрессивные матрицы плюс» Равена, гендерные различия в интеллекте, критерий Манна–Уитни, критерий Колмогорова–Смирнова, критерии Стьюдента и Фишера, однофакторный анализ.

Для цитаты:

Сорокова М.Г., Ермаков С.С. Гендерные особенности развития интеллекта учеников 6-х – 10-х классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Sorokova_Ermakov.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Sorokova M.G., Ermakov S.S. Gender features of intellectual development of students of VI-X classes [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Sorokova_Ermakov.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В настоящее время в педагогической психологии актуальной проблемой является разработка диагностических критериев для выявления наиболее интеллектуально развитых учеников в каждой возрастной группе, начиная с начальной школы. Подобная диагностика необходима для создания наиболее благоприятных условий для обучения детей, чей интеллект значительно выше их среднего возрастного уровня, тех, кого можно назвать интеллектуально одаренными детьми. В.С. Юркевич [12] отмечает, что интеллектуальная одаренность является исходным типом для развития других типов, составляя базу так называемой общей одаренности («фактора G»). Н.Б. Шумакова [9] подчеркивает важность всесторонней диагностики одаренных детей уже в начальной школе, поскольку если высокие интеллектуальные способности таких учеников остаются без внимания и не получают должного развития, они постепенно «затухают» на протяжении обучения в средних классах школы.

Одним из условий определения уровня интеллекта учащихся является понимание гендерных особенностей процесса интеллектуального развития на протяжении обучения в средней школе.

В ряде исследований было показано, что интеллектуальные способности у мальчиков и девочек в среднем развиваются не одинаково. Так, Т.В. Бендас [1] приводит подобные различия в результатах тестов интеллекта между мальчиками и девочками разных возрастов. Она подчеркивает, что целью исследования гендерных различий в интеллектуальных способностях является установление своеобразия полов, «чтобы можно было учитывать это своеобразие при обучении, при создании критериев оценки успешности и т. п.» [1, с. 185].

Таким образом, понимание гендерных особенностей развития интеллекта на протяжении школьного обучения даст возможность сформулировать более точные критерии для выявления одаренных детей. Выявление этих особенностей и стало целью нашего исследования.

Исследование гендерных различий в интеллекте по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы плюс» Равена

В рамках Московского мониторинга одаренности, проведенного Городским ресурсным центром одаренности МГППУ в октябре 2012 г. (рук. профессор В.С. Юркевич) нами были проанализированы гендерные различия в динамике развития интеллекта у учеников средней школы (VI–X классы). В исследовании приняли участие учащиеся 24 средних общеобразовательных школ города Москвы. Объем выборки составил 2128 учеников, однако поскольку у 105 испытуемых пол не был указан, общее число испытуемых, вошедших в окончательную выборку, составило 2023 человека, из них 990 – мальчики, 1033 – девочки.

В табл. 1 представлено распределение учеников по классам.

Таблица 1

Распределение учеников по классам (чел.)

Пол	VI класс	VII класс	VIII класс	IX класс	X класс	Всего (n1, n2)
Мальчики (n1)	222	188	203	180	197	990
Девочки (n2)	233	186	190	169	255	1033

Интеллект учащихся оценивался с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс» Равена (далее СПМ Плюс или тест Равена). Математическая обработка эмпирических данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS 19 версии.

Сотрудниками Городского ресурсного центра одаренности МГППУ М.Г. Сороковой и В.С. Юркевич была проведена стандартизация теста СПМ Плюс Равена и определены уровни развития интеллекта для школьников VI-X классов в возрасте 11–16 лет (табл. 2). В соответствии с международной терминологией [7] были выделены пять основных уровней развития интеллекта: I – Суперинтеллектуал, II – Интеллект явно выше среднего, III – Средний интеллект, IV – Интеллект явно ниже среднего и V – Существенное снижение интеллекта. Это позволило затем определить доли мальчиков и девочек – учащихся разных классов – на каждом уровне развития интеллекта и сопоставить полученные распределения между собой.

Таблица 2

Уровни интеллекта по тесту СПМ Плюс школьников в возрасте 11–16 лет (Москва, 2012 г.)

Уровень развития интеллекта		Возраст, лет (мес.)					
		11	12	13	14	15	16
		от 10 (7) до 11(5)	от 11 (6) до 12 (5)	от 12 (6) до 13 (5)	от 13 (6) до 14 (5)	от 14 (6) до 15 (5)	от 15 (6) до 16 (5)
I	I	41–60	42–60	43–60	46–60	47–60	49–60
II	II+	40	40–41	42	44–45	45–46	47–48
	II	36–40	38–41	39–42	39–45	41–46	43–48
III	III+	33–35	35–37	36–38	36–38	38–40	40–42
	III	31–35	32–37	32–38	33–38	34–40	36–42
	III-	31	32–33	32–34	33–34	34–36	36–38
IV	IV	26–30	26–31	26–31	27–32	29–33	31–35
	IV-	26–28	26–28	26–28	27–28	29–30	31
V	V	0–25	0–25	0–25	0–26	0–28	0–30

Сравнение пропорций мальчиков и девочек с VI по X класс, находящихся на разных уровнях развития интеллекта, по критерию Хи-квадрат [6; 8] выявляет достоверные различия для VI класса ($p < 0,01$) и различия на уровне статистической тенденции для VII и VIII классов ($p < 0,1$). При этом в категории «Интеллект явно выше среднего» на 5,7% – 9,9% преобладают девочки, а в категории «Интеллект явно ниже среднего» – на 7,7% – 10,3% преобладают мальчики (табл.3).

Таблица 3

Сравнение распределений интеллекта по тесту Равена в VI классе в группах мальчиков и девочек по критерию Хи-квадрат

Уровень интеллекта	Количество учеников, чел.		Уровень значимости Р
	Девочки	Мальчики	
I – Суперинтеллектуал	19 (8,2 %)	12 (5,4 %)	p = 0,002**
II – Интеллект явно выше среднего	58 (24,9 %)	36 (16,2 %)	
III – Средний интеллект	116 (49,7 %)	101 (45,5 %)	
IV – Интеллект явно ниже среднего	31 (13,3 %)	53 (23,9 %)	
V – Существенное снижение интеллекта	9 (3,9 %)	20 (9 %)	
Всего	233 (100 %)	222 (100 %)	

Примечание. ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$.

В «крайних» категориях соотношение несколько более сложное: среди суперинтеллектуалов в VI и VII классах немного больше девочек, а в VIII классе преобладают мальчики, а среди школьников с существенным снижением интеллекта большинство – мальчики, однако разница очень мала и составляет во всех случаях не более 5,1 %. Пропорции учащихся обоих полов со средним интеллектом практически одинаковы: разница составляет 2,3 % – 7,4 %, причем преобладать могут как девочки, так и мальчики. В IX и X классах различий нет (табл. 4), т. е. в генеральной совокупности пропорции учащихся обоих полов в каждой конкретной категории одинаковы.

Таблица 4

Сравнение распределений интеллекта по тесту Равена в X классе в группах мальчиков и девочек по критерию Хи-квадрат

Уровень интеллекта	Количество учеников, чел.		Уровень значимости Р
	Девочки	Мальчики	
I – Суперинтеллектуал	13 (5,1 %)	11 (5,6 %)	p = 0,601
II – Интеллект явно выше среднего	54 (21,2 %)	40 (20,3 %)	
III – Средний интеллект	123 (48,3 %)	83 (42,1 %)	
IV – Интеллект явно ниже среднего	45 (17,6 %)	42 (21,3 %)	
V – Существенное снижение интеллекта	20 (7,8 %)	21 (10,7 %)	
Всего	255 (100 %)	197 (100 %)	

Если предыдущий анализ освещал картину в целом, то проверка статистической однородности выборок мальчиков и девочек по критерию Манна-Уитни [8] позволяет увидеть более тонкие различия. Статистический анализ подтверждает достоверно более высокие показатели девочек по субшкалам В, С, D и итоговой шкале теста Равена и не выявляет различий по субшкалам А и Е (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение средних показателей по шкалам теста Равена в группах мальчиков и девочек по критерию Манна-Уитни

Шкала	Среднее значение		Разность средних (девочки – мальчики)	Уровень значимости Р
	Девочки (n1=1006)	Мальчики (n2=972)		
Субшкала А	11,44	11,37	0,07	0,155
Субшкала В	11,23	10,93	0,3	0,000***
Субшкала С	7,72	7,4	0,32	0,000***
Субшкала D	4,36	3,95	0,41	0,000***
Субшкала Е	1,86	1,75	0,11	0,125
Сумма	36,64	35,39	1,25	0,000***

Примечание. *** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

Сравнение показателей испытуемых обоих полов на каждой ступени обучения по отдельным субшкалам теста СПМ Плюс по критерию Манна-Уитни позволяет констатировать следующую динамику (табл. 6, 7).

По самой простой шкале А девочки показывают лучшие результаты только в VI и в IX классах ($p=0,003$ и $p=0,031$ соответственно), а по чуть более сложной шкале В – с VI по IX классы ($p=0,002$ и $p=0,033$). Существенно более сложные шкалы С и D демонстрируют следующую динамику: результаты девочек выше только в VI и VII классах ($p=0,000$ и $p=0,029$), а с VIII по X классы различий нет. По самой сложной шкале Е результаты одинаково низкие у представителей обоих полов, различий не выявлено ни на одной ступени обучения. Отметим, что в X классах гендерных различий нет ни по одной шкале, в том числе и по итоговой. Вместе с тем, даже в тех случаях, когда различия имеют место, преобладание показателей девочек над показателями мальчиков весьма незначительно: разность средних по всем шкалам, кроме итоговой, не превышает 0,62 балла.

Таблица 6

Сравнение средних показателей учащихся VI классов по шкалам теста Равена в группах мальчиков и девочек по критерию Манна-Уитни

Шкала	Среднее значение		Разность средних (девочки – мальчики)	Уровень значимости Р
	Девочки (n1 = 233)	Мальчики (n2 = 222)		
Субшкала А	11,41	11,17	0,24	0,003**
Субшкала В	11,01	10,49	0,52	0,002**
Субшкала С	7,12	6,55	0,57	0,000***
Субшкала D	3,43	2,82	0,61	0,001***
Субшкала Е	1,3	1,3	0	0,813
Сумма	34,27	32,32	1,95	0,000***

Примечание. ** – различия значимы на уровне $p < 0,01$; *** – различия значимы на уровне $p \leq 0,001$.

Таблица 7

Сравнение средних показателей учащихся X классов по шкалам теста Равена в группах мальчиков и девочек по критерию Манна-Уитни

Шкала	Среднее значение		Разность средних (девочки – мальчики)	Уровень значимости Р
	Девочки (n1 = 255)	Мальчики (n2 = 197)		
Субшкала А	11,56	11,61	-0,05	0,335
Субшкала В	11,52	11,41	0,11	0,1
Субшкала С	8,49	8,42	0,07	0,542
Субшкала D	5,58	5,19	0,39	0,097

Субшкала E	2,6	2,37	0,23	0,224
Сумма	39,75	38,99	0,76	0,109

При исследовании гендерных различий особый интерес представляет итоговая шкала теста Равена, поэтому нами была проведена дополнительная проверка статистической однородности обеих групп параметрическими методами: проверка равенства дисперсий по критерию Фишера и равенства средних по критерию Стьюдента [6; 8]. Корректность применения этих методов подтверждается результатами проверки нормальности выборок испытуемых обоих полов на каждой из ступеней обучения по критерию Колмогорова – Смирнова [6; 8] (табл. 8): распределение показателей девочек немного отличается от нормального только в VI классах ($p=0,046$; $p < 0,05$), а мальчиков – только в VII и IX классах (в обоих случаях $p < 0,05$). Визуально, однако, даже в этих случаях распределения очень похожи на нормальное (см., например, рис. 1). Поскольку отклонения от нормальности в отдельных случаях все же присутствуют, наряду с упомянутыми параметрическими критериями использовался также критерий Манна–Уитни (табл. 8).

Таблица 8

Проверка нормальности распределения показателей учащихся VI–X классов по итоговой шкале теста Равена в группах мальчиков и девочек по критерию Колмогорова–Смирнова

Пол	Уровень значимости p				
	VI класс	VII класс	VIII класс	IX класс	X класс
Девочки	0,046*	0,058	0,219	0,114	0,346
Мальчики	0,074	0,035*	0,405	0,020*	0,092

Примечание. * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

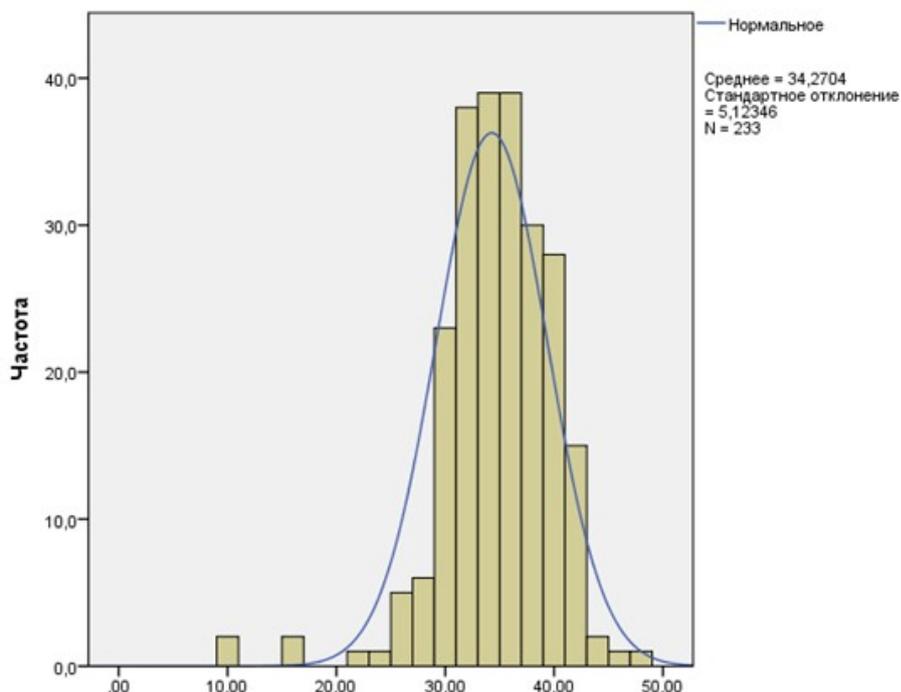


Рис. 1. Распределение показателей интеллекта по тесту СПМ Плюс в группе девочек – учащихся VI классов

Сравнительный анализ показателей по итоговой шкале теста Равена (табл. 9) не выявил различий в дисперсиях у мальчиков и девочек ни на одной ступени обучения, а превышение средних показателей у девочек выявляется по критерию Стьюдента только в VI классах ($p < 0,001$), а по критерию Манна–Уитни – еще и в VII и IX классах ($p < 0,05$). Однако разность средних имеет тенденцию к уменьшению: от 1,95 в VI классах до 1,19 в VII классах и 1,06 в IX классах.

Таблица 9

Проверка статистической однородности показателей интеллекта по итоговой шкале теста Равена в группах мальчиков и девочек в VI–X классах по критериям Манна–Уитни, Фишера, Стьюдента

Класс	Средние		Стандартные отклонения		Уровень значимости p		
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Критерий Фишера	Критерий Стьюдента	Критерий Манна–Уитни
VI класс	34,27	32,32	5,12	5,42	0,412	0,000**	0,000**
VII класс	35,34	34,15	6,21	6,55	0,965	0,072	0,019*
VIII класс	35,79	35,72	5,41	5,90	0,138	0,902	0,579
IX класс	37,88	36,82	5,85	5,07	0,133	0,073	0,025*

Х класс	39,75	38,99	5,94	6,17	0,439	0,184	0,109
---------	-------	-------	------	------	-------	-------	-------

Примечание: * – различия значимы на уровне $p < 0,05$;

** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

Уровень развития интеллекта на разных ступенях обучения у мальчиков и девочек

Влияние фактора «ступень обучения» на интеллект как у девочек, так и у мальчиков (табл.10) подтверждается с высокой достоверностью и методом непараметрического однофакторного анализа по Краскелу–Уоллису, и методом однофакторного дисперсионного анализа ($p < 0,001$) [6; 8]. При этом имеет место статистически значимая тенденция роста средних показателей интеллекта с увеличением номера класса (Джонкхиер, $p < 0,001$), также отраженная на рис. 2 и 3. Попарное сравнение показателей мальчиков на соседних ступенях обучения по критерию Манна–Уитни показывает достоверное увеличение средних значений интеллекта в каждом последующем классе по сравнению с предыдущим, т. е. наличие «скачка» в развитии интеллекта. У девочек наблюдается та же закономерность во всех случаях, кроме одного: между показателями в VII и VIII классах различий не выявлено (см. также «плато» на рис. 2).

Таблица 10

Исследование динамики средних показателей интеллекта с возрастом у мальчиков и девочек по критериям Краскела–Уоллиса, Джонкхиера и методом однофакторного дисперсионного анализа ANOVA

Пол	Среднее значение					Уровень значимости p		
	VI класс	VII класс	VIII класс	IX класс	X класс	Краскел–Уоллис	Джонкхиер	ANOVA
Девочки	34,27	35,34	35,79	37,88	39,75	0.000***	0.000***	0.000***
Мальчики	32,32	34,15	35,72	36,82	38,99	0.000***	0.000***	0.000***

Примечание. *** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

На рис. 2 и 3 графически представлена динамика изменения средних значений результатов теста Равена с VI по X классы для девочек и мальчиков соответственно.

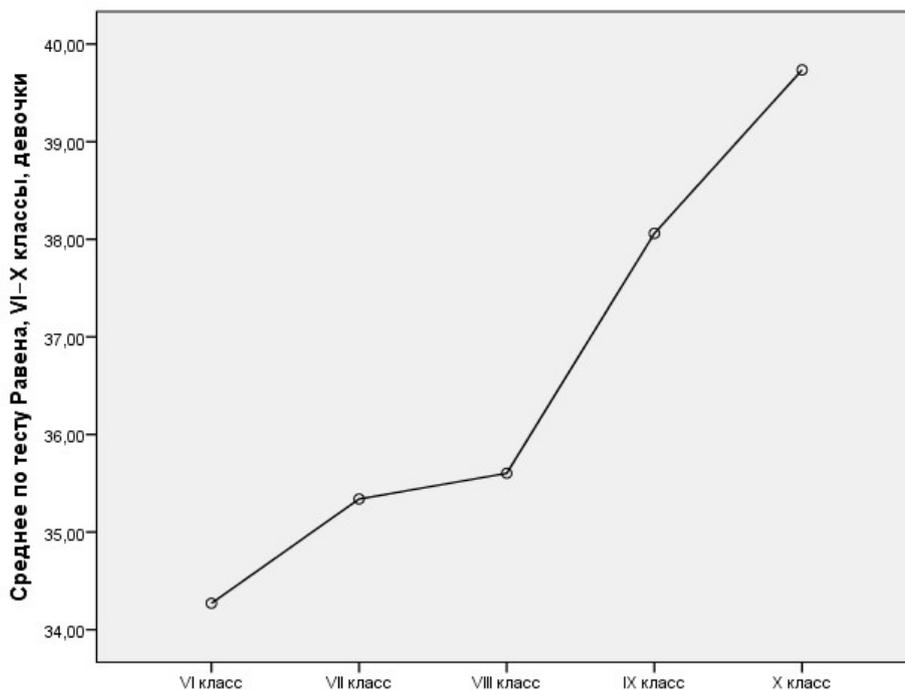


Рис. 2. Средние значения результатов по тесту Равена в каждой параллели для девочек

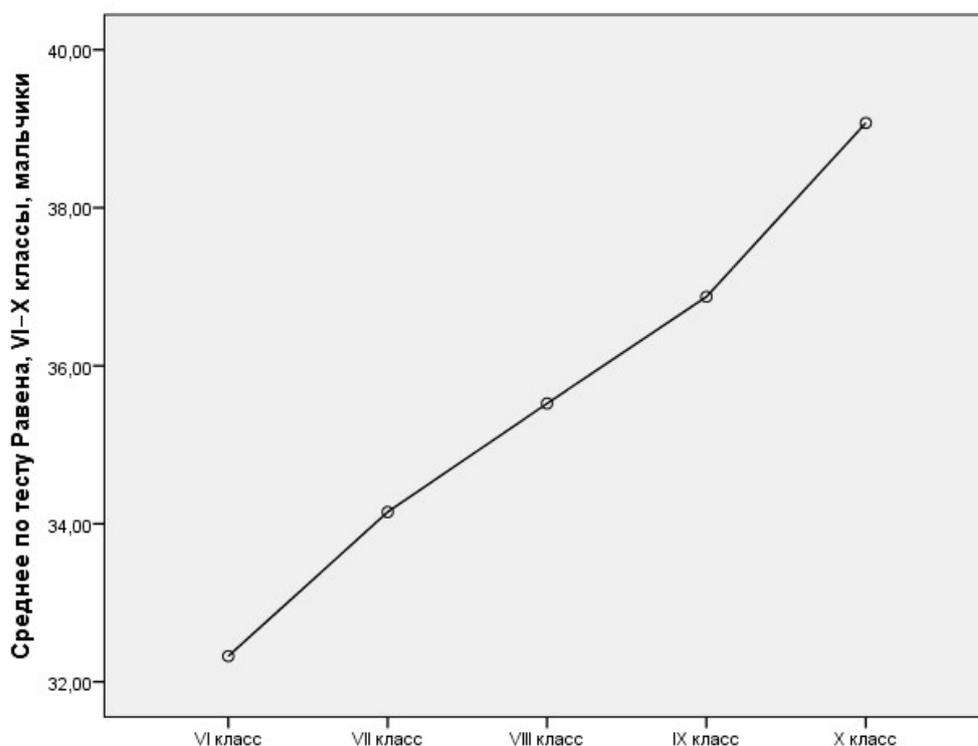


Рис. 3. Средние значения результатов по тесту Равена в каждой параллели для мальчиков

Анализ результатов

Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить следующие гендерные особенности подростков – учащихся VI–X классов.

В VI–VIII классах доля девочек в категории «Интеллект явно выше среднего» больше, а в категории «Интеллект явно ниже среднего» – меньше, чем мальчиков, а доли учащихся обоих полов со средним интеллектом на этой ступени обучения практически одинаковы, хотя незначительное преобладание возможно как среди девочек, так и среди мальчиков. В IX и X классах различий в пропорциях не выявлено. В целом, девочки демонстрируют также достоверно более высокие показатели по субшкалам В, С, D и итоговой шкале теста Равена, чем мальчики, и отсутствие различий по субшкалам А и Е.

По самой простой шкале А девочки показывают лучшие результаты по сравнению с мальчиками в VI и IX классах, по более сложной шкале В – с VI по IX классы. Существенно более сложные шкалы С и D демонстрируют следующую динамику: результаты девочек выше только в VI и VII классах, а с VIII по X класс различий нет. По самой сложной шкале Е различий не выявлено ни на одной ступени обучения. В X классах гендерных различий нет ни по одной шкале, в том числе по итоговой. Вместе с тем, даже в тех случаях, когда различия имеют место, преобладание показателей девочек над показателями мальчиков весьма незначительно: разность средних по всем шкалам, кроме итоговой, не превышает 0,62 балла.

Сравнительный анализ показателей по итоговой шкале теста Равена не выявил различий в дисперсиях у мальчиков и девочек ни на одной ступени обучения, а превышение средних показателей у девочек выявляется по Стьюденту только в VI классах, а по Манну–Уитни – еще и в VII классах и IX классах. Разность средних имеет тенденцию к уменьшению: от 1,95 в VI классах до 1,19 в VII классах и 1,06 в IX классах.

Е.В. Щепланова [10], ссылаясь на ряд источников в отечественной и зарубежной психологии, также подчеркивает, что до начала подросткового возраста девочки по психометрическим показателям умственного развития опережают мальчиков. В дальнейшем эти показатели сглаживаются. Также имеются данные исследований гендерных различий по интеллекту, которые показывают, что подобные различия проявляются не по общему показателю интеллекта, а по различным его составляющим. Так, у мальчиков выше невербальные, математические способности, а у девочек – вербальные [3; 4; 5]. Используемая нами методика «Стандартные прогрессивные матрицы плюс» Равена диагностирует невербальный компонент общего интеллекта, поэтому полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на гендерные различия в развитии невербального интеллекта, и обратить внимание на то, что у девочек в VI, VII и IX классах он оказался статистически значимо выше, чем у мальчиков.

С возрастом гендерные различия в интеллекте сглаживаются и, как показывают результаты нашего исследования, уже в X классе статистически значимых различий в средних показателях между мальчиками и девочками нет. Такой результат согласуется с данными других эмпирических исследований гендерных различий в интеллекте [1; 2]. Например, М.Ш. Берн [2] отмечает, что небольшие различия находят в отдельных вербальных, математических способностях и пространственном мышлении, но даже когда гендерные различия, связанные с когнитивными способностями, все-таки обнаруживают, они весьма незначительны, составляя в среднем примерно 5–10 %.

Таким образом, статистически подтверждается значимая тенденция роста показателей интеллекта с переходом из класса в класс как у мальчиков, так и у девочек. При этом на каждой новой ступени обучения как у мальчиков, так и у девочек происходит

достоверное увеличение средних показателей интеллекта, за исключением девочек – учащихся VII и VIII классов, между которыми различий не выявлено.

Выводы

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о неравномерности развития общих интеллектуальных способностей у мальчиков и девочек в средних классах школы. Рост среднего показателя интеллекта у мальчиков с VI по X классы происходит достаточно равномерно, в то время как у девочек практически не происходит изменения в среднем показателе уровня интеллекта между VII и VIII классами, а затем происходит резкий скачок в IX классе. Возможно, это может быть следствием более раннего наступления периода переходного возраста у девочек и, соответственно, более ранней смены ведущей деятельности: ведущей деятельностью, вместо учебной, становится деятельность интимно-личного общения со сверстниками. Знание подобной закономерности может стать ориентиром в работе преподавателя с учениками в средней школе.

Необходимы дальнейшие исследования причин, вызывающих обнаруженные различия в интеллекте, и разработка методических рекомендаций для учителей, учитывающих эти гендерные особенности.

Литература

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Берн М.Ш. Гендерная психология. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.
3. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: «Феникс+», 2005. 512 с.
4. Есипенко Е.А., Ходанович М.Ю. Половые различия при выполнении когнитивных заданий разной сложности // Вестник Томского гос. ун-та. 2014. № 379. С. 214–221.
5. Клецина И.С. Гендерная психология: 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: 2-е изд. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
7. Равен Дж. К., Корт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные Матрицы (Включая Параллельные и Плюс версии): Пер. с англ. М.: Когито-центр, 2002. 144 с.
8. Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 412 с.
9. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml (дата обращения: 24.01.2014).
10. Щепланова Е.И. Проблема гендерных различий в психологии одаренности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 56–66.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
12. Юркевич В.С. Современные проблемы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Yurkevich.shtml (дата обращения: 24.01.2014).

Gender Features of Intellectual Development of Students of VI-X Classes

Sorokova M.G.,

Dr. Sci. (Pedagogics), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Chair of Applied Mathematics, Department of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, marsor@mail.ru

Ermakov S.S.,

Research Associate, City Resource Centre of Giftedness, Moscow State University of Psychology & Education, sergey.ermakov85@yandex.ru

The study was conducted as part of the monitoring of giftedness, organized by the City Resource Centre of Giftedness, Moscow State University of Psychology & Education, in 2012. One of the objectives of the study was the identification of gender-specific intelligence in high school students at different grade levels. The sample size was 2023 students of VI-X grades from 24 schools in Moscow, including 990 boys and 1033 girls. Intelligence was measured using Raven's "Standard Progressive Matrices Plus". It is shown that in VI-VIII grades, the percent of girls with "intelligence is clearly above average" is more, and with the "intelligence is clearly below average" is less than of boys, and the proportions of students of both sexes with average intelligence at this stage of training are almost identical. In IX and X grades, the differences in proportions were found. In general, girls also show significantly higher rates for subscales B, C and D and the total scale of the test than boys, and no differences were revealed in the subscales A and E. The tendency was shown of decreasing the differences with age: girls performed better on scales A and B in VI-IX grades ($p < 0,01$ and $p < 0,05$), on the scale of C and D in the VI-VII grades ($p < 0,001$ and $p < 0,05$). In grade X, no gender differences were shown. We statistically confirmed the trend of rising intelligence with age in both boys and girls. The consideration of these features is required in the school teacher working with the high school students.

Keywords: gifted students, general intellectual ability, Raven's test "Standard Progressive Matrices Plus", gender differences in intelligence, Mann-Whitney test, Kolmogorov-Smirnov test, Student's t test, Fisher test, univariate analysis.

References

1. Bendas T.V. Gendernaia psikhologiya [Gender psychology]. St. Petersburg: Piter, 2006. 431 p.
2. Bern M.Sh. Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]. St. Petersburg: PRAIM-EVROZNAK, 2002. 320 p.
3. Golubeva E.A. Sposobnosti. Lichnost. Individualnost [Ability. Personality. Individuality.]. Dubna: Feniks+, 2005. 512 p.
4. Esipenko E.A., Chodanovich M.U. Polovye razlichiya pri vypolnenii kognitivnykh zadaniy raznoi slozhnosti [Sex differences in the performance of cognitive tasks of varying complexity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2014, no. 379, pp. 214–221.
5. Klecina I.S. Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]. 2-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2009. 496 p.
6. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya [Mathematical methods of psychological research]. 2-e izd. Saint Petersburg: Rech', 2006. 392 p.

7. Raven J.C., Court J.H., Raven J. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam. Razdel 3. Standartnye Progressivnye Matritsy (Vkliuchaia Parallelnye i Plus versii) [Guide to Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3. Standard Progressive Matrices (Including the Parallel and Plus version)]. Moscow: Kogito-tsentr, 2002. 144 p. (in Russ.)
8. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii [Methods of mathematical statistics in psychology]. Saarbruecken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 412 p.
9. Shumakova N.B. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya intellektual'noodarennykh detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Psychological features of development of intellectually gifted children of primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012. no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml (Accessed 24.01.2014) (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Scheblanova E.I. Problema gendernykh razlichii v psikhologii odarennosti [The problem of gender differences in psychology of giftedness]. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2008, no.1, pp. 56–66.
11. El'konin D.B. K problem periodizatsii psikhicheskogo razvitiia v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1971, no. 4, pp. 6–20.
12. Iurkevich V.S. Sovremennye problem raboty s odarennymi det'mi [Modern problems of working with gifted children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010. no. 5. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Yurkevich.shtml (Accessed 24.01.2014)

Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте

Чернокова Т.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт, Северодвинск, Россия, tattyana-chernokova@yandex.ru

Рассматривается проблема становления самоконтроля в контексте метакогнитивного развития детей. Гипотеза проведенного автором исследования состояла в том, что в дошкольном возрасте начинает формироваться структура самоконтроля познавательной деятельности, включающая в себя предвосхищающий, процессуальный и итоговый самоконтроль. Целью исследования было выявление динамики самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте. Использовалась экспериментальная методика, в которой детям предлагалось определить задачи и план познавательной деятельности, реализовать его и оценить результаты. В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте от 4 до 7 лет. Во всех возрастных группах были обнаружены более высокие показатели текущего и итогового самоконтроля, но самая интенсивная динамика выявлена в показателях прогнозирующего самоконтроля. В младшем дошкольном возрасте дети эпизодически демонстрируют формальный самоконтроль. В возрасте 5–6 лет у детей начинает складываться структура самоконтроля, между показателями текущего и итогового самоконтроля обнаружены значимые корреляции. Наиболее развитые дети демонстрируют содержательный самоконтроль. Это обусловлено не только развитием самосознания, произвольности и традиционно описываемых когнитивных процессов, но и развитием диалектического мышления и метакогниций.

Ключевые слова: метапознание, структура самоконтроля, предвосхищающий, итоговый и процессуальный самоконтроль, дети дошкольного возраста, структурно-диалектический подход.

Для цитаты:

Чернокова Т.Е. Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Chernokova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Chernokova T.E. The development of self-control of cognitive activity in preschool age [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Chernokova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Самоконтроль понимается в психологии как регуляторная функция, роль которой заключается в обеспечении соответствия результатов деятельности поставленным целям. Развитие процессов саморегуляции представляет собой важную линию становления личности в дошкольном возрасте. Как в классических, так и в современных исследованиях указывается, что умение управлять своим поведением и контролировать свои действия – один из показателей готовности ребенка к школе [4; 9; 10].

В познавательной деятельности процессы саморегуляции называются метакогнициями. В структуре метапознания мы выделяем два компонента: метакогнитивные знания и метакогнитивные процессы (гностическое целеполагание; моделирование условий осуществления познавательной деятельности; программирование познавательных действий; самоконтроль процесса и результатов познания) [13]. Самоконтроль сопровождает всю познавательную деятельность от постановки целей до подведения итогов: ориентируясь на задачи и программу действий, определенные на этапе планирования, субъект сопоставляет результаты выполненных действий с ожидаемыми, оценивает их и вносит коррективы по мере необходимости. В познавательной деятельности самоконтроль имеет специфику: цель и задачи познания не могут быть представлены как предметные образы, часто вообще не прогнозируемы, гипотезы могут не подтверждаться, а программы модифицироваться в процессе познания, что осложняет самоконтроль [15].

В своих исследованиях мы опираемся на структурно-диалектический подход (Н.Е. Веракса, И.Б. Шиян, А.К. Белолуцкая и др.) [3; 19] и рассматриваем два типа метакогниций: формальные и диалектические. При формальном самоконтроле внимание субъекта фиксируется на внешних характеристиках процесса и результатов познания. При диалектическом самоконтроле субъект сосредоточен на содержании и качестве выполнения деятельности, выявлении противоречий между ожидаемыми и полученными результатами, оценке эффективности примененных средств и выполненных действий, установлении возможных причин полученных результатов, условий их преодоления в последующих действиях [12].

В современных исследованиях описывается три вида самоконтроля: *предварительный* (прогнозирующий) самоконтроль дает возможность предвосхищать результаты еще неосуществленного действия; *пооперационный* (текущий) самоконтроль представляет собой отслеживание процесса решения поставленных задач; *итоговый* самоконтроль направлен на оценку соответствия полученных результатов требованиям задачи [7].

В своих развитых формах самоконтроль – это сложная мыслительная деятельность, связанная с рефлексией, поскольку его предметом является анализ собственных способов действия [6]. У детей дошкольного возраста рефлексивные способности находятся в зачаточном состоянии. Тем не менее, как в зарубежной, так и в российской психологии указывается на становление способности к самоконтролю в дошкольном возрасте.

Развитие самоконтроля подчиняется общим закономерностям развития психических функций. Все исследователи поддерживают положение Л.С. Выготского о том, что сначала деятельность детей контролируется посредством словесных инструкций взрослого, а затем ребенок самостоятельно контролирует свои действия. Авторы солидарны в том, что первоначально появляется способность к контролю выполнения правил другими людьми, а затем контроль собственного поведения. Общепринято положение П.Я. Гальперина, что развитие контроля начинается с внешних развернутых контролирующих действий, а дальше эти действия доводятся до внутренней, сокращенной формы. Становление способности к самоконтролю связывается исследователями с развитием мотивации, самосознания, интеллекта и расширением опыта детей [6; 7].

Самоконтроль первоначально проявляется в практических видах деятельности, особенно в ситуациях, где образец действия явно представлен ребенку. Особую роль в становлении самоконтроля играет ведущая деятельность дошкольников – игра. Исследования Е.О.Смирновой и О.В. Гударёвой показали, что сниженный уровень развития сюжетно-ролевой игры у современных детей тормозит развитие произвольного поведения [11]. Формируясь в игровой деятельности, самоконтроль начинает проявляться в других видах деятельности: изобразительной и познавательной. О.В. Гребенникова определяет

общую линию развития самоконтроля как «переход от позиции внешнего контролера в игровой деятельности к самостоятельным контрольным действиям вне игровой деятельности, от игровых форм контроля к неигровым» [4].

Интерес представляют исследования структуры самоконтроля познавательной деятельности. Н.Н. Поддьяков и Т.Г. Максимова показали, что старшие дошкольники могут осуществлять текущий и итоговый самоконтроль: находить расхождение между заданными и полученными результатами, определять его величину и направление, и на этой основе осуществлять коррекцию своего действия [10]. В работах Л.В. Берцфаи и А.В. Захаровой выявлено, что к концу дошкольного возраста у детей формируются два вида самооценки — прогностическая и ретроспективная, а также соответствующие им виды самоконтроля. Такой самоконтроль проявляется в разных видах практической деятельности. Самоконтроль познавательной деятельности у дошкольников оценивается авторами менее оптимистично: «Что же касалось адекватной оценки процесса и трудностей заучивания, то она по существу недоступна детям этого возраста» [9, с. 88].

В метакогнитивной психологии косвенно говорится обо всех видах познавательного самоконтроля у дошкольников. Прежде всего, авторы описывают процессуальный самоконтроль у детей. Исследования, проведенные С. Карлсон и Л. Мойсес, показали, что в процессе «исполнительного функционирования» у детей дошкольного возраста формируется «тормозящий контроль (IC)». Такой контроль проявляется в «способности ингибировать ответы на посторонние раздражители, преследуя когнитивные цели, задерживать удовлетворение или подавлять доминирующий импульс, реагировать на задачи» [18, с. 1033]. Исследователи выявили, что развитие «IC способностей» происходит в течение первых шести лет жизни, заметные улучшения происходят после трех лет. Обобщив ряд исследований, М. Базилио и Д. Витебрэд утверждают, что в первые шесть лет жизни происходят важные изменения в базовых когнитивных функциях, которые преобразуют поведение в саморегулируемое и приводят к развитию метакогнитивных способностей, в том числе самоконтроля. Авторы выявили, что мониторинг поведения, наблюдаемый у детей дошкольного возраста, включает в себя: само-комментарии, оценку требуемых усилий и уровня трудности задач, отслеживание достижений, проверку действий и обнаружение ошибок, оценку используемых стратегий и качества исполнения, когда задача выполнена, изменение стратегии в результате мониторинга. То есть описываются все три вида самоконтроля: предварительный, текущий и итоговый [17].

Вышесказанное позволяет предположить, что в конце дошкольного возраста у детей начинает формироваться структура самоконтроля познавательной деятельности, включающая предвосхищающий, итоговый и процессуальный самоконтроль.

Мы поставили себе целью выявить динамику структуры самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте.

В проведенном нами исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 4–5 лет и 40 детей в возрасте 5–7 лет, посещающие МДОУ № 34 и МДОУ № 88 г. Северодвинска.

Для диагностики самоконтроля, как правило, применяются тестовые методики, предполагающие выполнение ребенком заданий по образцу, правилу или словесной инструкции (корректирующие пробы, графические диктанты и т. п.). Такие методики не позволяют исследовать проявления самоконтроля в собственно познавательной деятельности, цель узнать что-то новое ребенком не ставится. Поэтому для изучения особенностей и динамики самоконтроля познавательной деятельности у детей нами была разработана экспериментальная методика.

Детям предлагалась гипотетическая ситуация: «Представь, что к вам в группу принесли редкое животное, которое теперь будет жить у вас. Никто из ребят ничего не знает об этом животном и о том, как за ним ухаживать. Что нужно сделать, чтобы правильно ухаживать за этим животным?». Если ребенок предлагал способы ухода за животным, то акцентировалось: «Животное редкое, мы не знаем, как за ним ухаживать». Затем проводилось обсуждение задачи способов деятельности: «Что нужно узнать? Как это можно сделать? Что для этого нужно?» (предварительный самоконтроль). Далее предлагалось реализовать намеченный план, при этом фиксировались проявления текущего самоконтроля. По окончании деятельности обсуждались результаты и предлагалось оценить адекватность и полноту полученных знаний в соответствии с задачами (итоговый самоконтроль).

При определении уровней самоконтроля мы опирались на следующие критерии: 1) самостоятельность; 2) точность; 3) последовательность; 4) содержание самоконтроля; 5) определение направлений коррекции.

Для установления различий в показателях самоконтроля у детей разных возрастных групп использовался t-критерий Стьюдента. Для определения корреляционных связей между показателями разных видов самоконтроля использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Результаты исследования частично подтвердили нашу гипотезу. Полученные данные представлены в табл.

Таблица

**Уровни развития самоконтроля познавательной деятельности
 у детей в возрасте 4–7 лет (%)**

Уровень	Вид самоконтроля								
	предварительный			текущий			итоговый		
	4–5 лет	5–6 лет	6–7 лет	4–5 лет	5–6 лет	6–7 лет	4–5 лет	5–6 лет	6–7 лет
Низкий	85	50	25	75	70	45	65	55	25
Средний	15	35	60	25	25	30	35	30	50
Высокий	0	15	15	0	5	25	0	15	25

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о росте показателей самоконтроля на протяжении дошкольного возраста. Существенный сдвиг происходит при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту. Значимые различия (по критерию t-Стьюдента, при $p < 0,05$) зафиксированы между группами детей в возрасте 4–5 лет и в возрасте 5–7 лет: $t_{Эмп} = 3,4$; различия в показателях между группами детей в возрасте 5–6 лет и в возрасте 6–7 лет не значимы: $t_{Эмп} = 1,7$. Абсолютное большинство детей младшего дошкольного возраста продемонстрировали низкий уровень всех видов самоконтроля. Около 30 % детей в возрасте 5–7 лет показали высокий уровень. Эти дети внимательно слушали взрослого, рассматривали наглядный материал, задавали вопросы,

относящиеся к изучаемым темам, редко отвлекались на посторонние шумы, деятельность других детей. Отметим, однако, что такое поведение наблюдалось, если посторонние раздражители были не очень сильными. Например, если в смежном помещении начиналась подвижная игра или кто-то обращался к детям с вопросом или предложением, им было трудно сосредоточиться.

Наиболее ярко выражена динамика *предвосхищающего* самоконтроля. Обнаружены значимые различия в группах 4–5-летних и 5–6-летних: $t_{Эмп}=3,2$; $p \leq 0,05$. Большинство детей средней группы и около 30 % старших дошкольников показали низкий уровень. Эти дети не способны оценить свои возможности, предвидеть результаты и способы реализации будущей деятельности ни самостоятельно, ни с помощью наводящих вопросов экспериментатора. Большинство детей старшего возраста смогли определить познавательные задачи и пути их решения с помощью взрослого. На наводящие вопросы исследователя: «Ты уверен, что знаешь, как правильно ухаживать? Все ли животные одинаково питаются, растут?» дети отвечали: «Узнаю, как называется, что кушает, как выглядит и какое ему нужно жилье». Только 15 % детей 5–7-летнего возраста сразу осознали дефицит собственных знаний, смогли оценить свои возможности и определить перспективы деятельности (высокий уровень предварительного самоконтроля).

Динамика *текущего* самоконтроля менее выражена. Различия в возрастных группах не значимы: $t_{Эмп}=0,6$; $t_{Эмп}=2,0$ соответственно, $p \leq 0,05$, хотя качественные отличия в младшем и старшем дошкольном возрасте очевидны. О наличии процессуального самоконтроля свидетельствует настойчивость детей в достижении поставленных задач. Для изучения таких проявлений мы включали в экспериментальные ситуации «ошибки взрослого»: после постановки познавательных задач мы предлагали детям книги или объекты, не имеющие отношения к поставленным задачам, не полные или содержащие явные неточности рассказы. В результате наблюдений мы обнаружили, что дети удерживают поставленную цель, но задачи и программа действий, определенные на этапе планирования, не являются устойчивыми ориентирами для процессуального самоконтроля.

Об этом свидетельствуют следующие факты. Когда экспериментатор включал информацию, не относящуюся к поставленным задачам, или упускал значимые сведения, дети с удовольствием включались в обсуждение и только трое детей старшего возраста пытались остановить взрослого, чтобы решить поставленные задачи. Когда экспериментатор намеренно использовал источники информации, не предложенные детьми, они с удовольствием сотрудничали и не просили реализовать их программы. Вышесказанное позволяет сделать вывод, что даже в старшем дошкольном возрасте дети сосредотачиваются на самой информации, а не следуют собственному плану, процессуальный контроль поверхностный, проявляется эпизодически. Однако в старшей группе были выявлены дети, которые продемонстрировали содержательный процессуальный контроль. Если источник информации оказывался неадекватным, дети предлагали заменить его («Нет тут про это животное, давайте другую книгу искать»), т. е. цель ими удерживалась. Когда взрослый допускал явные ошибки в изложении материала, дети это замечали.

Показатели *итогового* самоконтроля более высокие во всех возрастных группах, хотя большинство детей в возрасте 4–5 лет и 40 % старшего возраста положительно оценили свои достижения и отказались от обсуждения. Динамика этого вида самоконтроля в возрастных группах слабо выражена, различия не значимы: $t_{Эмп}=1,3$; $t_{Эмп}=1,7$ соответственно; $p \leq 0,05$. У большинства детей итоговый самоконтроль проявлялся только при соотнесении результатов с целью, но задачи дети забывали. Половина детей подготовительной к школе группы адекватно оценивала свои достижения, если взрослый напоминал задачи, поставленные при планировании деятельности. 20 % детей старшего

возраста при итоговом контроле самостоятельно соотносили результаты деятельности с поставленными задачами и оценивали их. Это касается объема освоенного содержания («Не все узнал, еще не знаю, как мыть зверька и с кем он может подружиться, надо еще поискать») и качества запоминания («Прочитали про все, что нужно, но я не все запомнил, надо еще раз прочитать»). Трое детей предложили проконтролировать точность освоения. Эти проявления свидетельствуют о становлении в старшем дошкольном возрасте содержательного самоконтроля.

Результаты корреляционного анализа показали, что в младшем дошкольном возрасте связи между показателями разных видов самоконтроля не значимы: $r=0,13$; $r=0,342$; $p<0,01$. Значимые корреляции между показателями видов самоконтроля обнаружены только в старшем дошкольном возрасте и только между текущим и итоговым самоконтролем: $r=0,578$; $p<0,01$.

Обсуждение результатов исследования

Наши исследования в целом подтвердили общие закономерности развития самоконтроля, выявленные исследователями в конце XX в. [6; 7; 9] Очевидно, что развитие самоконтроля происходит в общем контексте становления личности. Динамика предвосхищающего самоконтроля связана с развитием воображения, логического мышления, расширением опыта. Текущий самоконтроль развивается благодаря становлению произвольности и способности к удержанию правила, итоговый – благодаря формированию самооценки. Несомненно, важным условием развития самоконтроля является становление рефлексии. Как показали наши наблюдения, дети, продемонстрировавшие высокий уровень самоконтроля в экспериментальных ситуациях, во всех видах образовательной деятельности ставили реалистические цели, учитывая собственные возможности, критически оценивали свои достижения и адекватно относились к оценкам педагогов. Наиболее существенные изменения в познавательных процессах и способности к произвольной регуляции своего поведения происходят на стыке младшего и старшего дошкольных возрастов (5 лет) [5; 8]. Это приводит к количественным, качественным и структурным изменениям в самоконтроле. Вместе с тем, результаты наших исследований позволяют дать некоторые новые интерпретации.

Отсутствие корреляций между показателями разных видов самоконтроля у детей в возрасте 4–5 лет говорит о гетерохронности их развития младшем дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте начинает складываться структура самоконтроля, и первые связи образуются между текущим и итоговым самоконтролем. Значимые корреляции между показателями предвосхищающего самоконтроля и другими видами самоконтроля обнаружены не были. Показатели этого вида самоконтроля более низкие по сравнению с другими видами. Это подтверждает выводы Л.В. Берцфаи и А.В. Захаровой о том, что прогностический самоконтроль познавательной деятельности вызывает сложности даже в старшем дошкольном возрасте [9].

Вместе с тем, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что именно в этом виде самоконтроля – самая интенсивная динамика на протяжении дошкольного возраста. Наблюдения показали, что дети с высоким уровнем предвосхищающего самоконтроля более успешны и в других видах, а дети с низким уровнем демонстрировали разные показатели текущего и итогового самоконтроля. Это может свидетельствовать о том, что структура самоконтроля складывается только у наиболее одаренных детей. У этих детей отмечается целостное метакогнитивное поведение.

Связь самоконтроля и «теории разума» отмечена в исследовании С. Карлсон и Л. Мойсес [18]. Наши наблюдения показали, что все дети, продемонстрировавшие способность к содержательному самоконтролю, демонстрируют достаточно высокие

показатели метакогнитивных процессов, обеспечивающих планирование деятельности. Они ставили диалектические задачи, раскрывающие достаточно полную структуру будущего знания, называли возможные источники информации, условия их применения, определяли свои индивидуальные особенности, которые могут повлиять на результаты, составляли программы действий, включающие разные варианты поиска информации. Это позволяет говорить, что условием содержательного самоконтроля является развитие всех метакогнитивных процессов.

Важную роль в становлении содержательного самоконтроля играет диалектическое мышление и познавательная позиция. В исследованиях Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы, И.Б. Шияна, А.К. Белолуцкой и других авторов показано, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития диалектического мышления [1; 2; 3; 16]. Вероятно, в старшем дошкольном возрасте такое мышление начинает выполнять не только когнитивную, но и метакогнитивную функцию. Диалектическая познавательная позиция направляет субъекта на познание структурно-динамических характеристик объекта, что предполагает использование разных познавательных средств и вариантов познавательных программ и, следовательно, стимулирует контролировать содержание осваиваемых знаний.

Выводы

На протяжении дошкольного возраста происходят количественные, качественные и структурные изменения в самоконтроле познавательной деятельности. В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться способность к содержательному самоконтролю. Предварительный самоконтроль представлен в предвосхищении будущих результатов и программы деятельности, но планы, разработанные детьми, не становятся устойчивыми ориентирами для процессуального и итогового самоконтроля. Дети могут отслеживать достижение поставленной цели, но о задачах и планируемых действиях большинство дошкольников забывают. Только наиболее интеллектуально развитые и активные 5–7-летние дети показали способность контролировать процесс и результаты решения поставленных задач. У таких детей самоконтроль образует целостную структуру, включающую в себя предварительный, текущий и итоговый самоконтроль.

Наши исследования свидетельствуют, что показатели развития метакогнитивных процессов, в том числе и самоконтроля, у старших дошкольников существенно ниже, чем показатели саморегуляции в других видах деятельности (игровой и продуктивной) [14]. Низкие показатели самоконтроля в подготовительной к школе группе свидетельствуют о неготовности детей к освоению учебной деятельности. Вышесказанное говорит о необходимости поиска психолого-педагогических условий и средств, способствующих формированию самоконтроля в дошкольном возрасте.

Литература

1. Белолуцкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 50–58.
2. Веракса А.Н. Развитие символизации в детском возрасте и диалектическое мышление // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3. С. 298–302.
3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 46–53.

4. Гребенникова О.В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. Т. 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 26.08.2013).
5. Гударёва О.В., Смирнова Е.О. Опыт обследования психического развития современных 5-летних детей // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 24–34.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
7. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 192 с.
8. Обухова Л.Ф., Каданкова Н.Н. Феномен 5 лет // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 21–36.
9. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136с.
10. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
11. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76–86.
12. Чернокова Т.Е. Диалектические структуры в метапознании // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3. С. 322–328.
13. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Поморского ун-та. 2011. № 3. С. 153–158.
14. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.
15. Чернокова Т.Е. Типы самоконтроля в познавательной деятельности // Science Time. 2014. № 7 (7). С. 413–418.
16. Шиян И.Б. Диалектическое мышление и представления о возможностях ситуации у детей старшего дошкольного возраста // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3. С. 329–332.
17. Basilio M., Whitebread D. The emergence and early development of self-regulation in young children // Journal of Curriculum and Teacher Education. 2012. Vol. 16 (1). P. 15–34.
18. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // Child Development. 2001. Vol. 72 (4). P.1032–1053.
19. Veraksa N. et al. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results / Veraksa N., Belolutskaya A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkova E., Shiyani I., Shiyani O. // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6 (2). P. 65–77.

The development of Self-control of Cognitive Activity in Preschool Age

Chernokova T.E.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Psychology and Psychophysiology, M. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University. Severodvinsk branch, Institute of Humanities, Severodvinsk, Russia, tattyana-chernokova@yandex.ru

We discuss the problem of self-control formation in the context of metacognitive development of children. The hypothesis of the study was that in the preschool age, the structure of self-cognition begins to form, which includes anticipating, process and final self-control. The aim of the study was to identify the dynamics of self-control of cognitive activity in the preschool years. We used an experimental technique in which children were asked to identify the problem and plan of the learning activities, implement it and evaluate the results. The study involved 60 children aged 4 to 7 years. In all age groups higher rates of current and total self-control were found, but the most intensive dynamics were identified in terms of predictive self-control. In the preschool age children occasionally show a formal self-control. At the age of 5-6 years old, the children start to develop the self-control structure, and significant correlations were found between the indicators of current and final self. The most advanced children demonstrate meaningful self-control. This is due not only to the development of self-awareness, arbitrariness and traditionally described cognitive processes, but also to the development of dialectical thinking and metacognitions.

Keywords: metacognition, self-control structure, anticipatory, final and process self-control, preschool children, structural and dialectical approach.

References

1. Belolutsкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых [Development of dialectical opposites operating strategy thinking in children and adults]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana [Teaching Journal of Bashkortostan]*, 2011, no. 2, pp. 50–58.
2. Veraksa A.N. Развитие символизации в детском возрасте и диалектическое мышление [Development of a symbolization in childhood and dialectical thinking]. *Filologiya i kul'tura [Philology and Culture]*, 2013, no. 3, pp. 298–302.
3. Veraksa N.E. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации [Dialectical thinking of the child and the possibility of activating]. *Vestnik Moskovskogo городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology]*, 2010, no. 2, pp. 46–53.
4. Grebennikova O.V. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical conditions of development of voluntary behavior of preschool children]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2009, Vol. 1 (3). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 26.08.2013).
5. Gudareva O.V., Smirnova E.O. Опыт обследования психического развития современных 5-летних детей [Experience survey of mental development of modern 5-year-olds]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no. 3, pp. 24–34.

6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
7. Nikiforov G.S. Samokontrol' cheloveka [Self-control of human]. Leningrad: Publ. Leningradskogo universiteta, 1989. 192 p.
8. Obukhova L.F., Kadankova N.N. Fenomen 5 let [Phenomenon 5 years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2001, no. 1, pp. 21–36.
9. El'konin D.B., Venger A.L. (eds.) Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detei 6–7-letnego vozrasta [Features of psychological development of children 6-7 years of age]. Moscow: Pedagogika, 1988. 136 p.
10. Podd'yakov N.N., Govorkova A.F. (eds.) Razvitie myshleniya i umstvennoe vospitanie doshkol'nika [The development of thinking and intellectual education preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1985. 200 p.
11. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Sostoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [State of modern gaming activities preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, no. 2, pp. 76–86.
12. Chernokova T.E. Metakognitivnaya psikhologiya: problema predmeta issledovaniya [Metacognitive psychology: the problem of the research subject]. *Vestnik Pomorskogo universiteta* [Vestnik Pomeranian University], 2011, no. 3, pp. 153–158.
13. Chernokova T.E. Osobennosti protsessov samoregulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Features self-regulation processes of cognitive activity in preschool children]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika* [Modern Preschool Education: Theory and Practice], 2012, no. 4, pp. 62–67.
14. Chernokova T.E. Dialekticheskie struktury v metapoznaniy [Dialectical structure in metacognition]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 2013, no. 3, pp. 322–329.
15. Chernokova T.E. Tipy samokontrolya v poznavatel'noi deyatel'nosti [Types of self-control in cognitive activity]. *Science Time*, 2014, no. 7 (7), pp. 413–418.
16. Shiyan I.B. Dialekticheskoe myshlenie i predstavleniya o vozmozhnykh situatsii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Dialectical thinking and understanding of the possibilities of the situation in preschool children]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and Culture], 2013, no. 3, pp. 329–332.
17. Basilio M., Whitebread D. The emergence and early development of self-regulation in young children. *Journal of Curriculum and Teacher Education*, 2012. Vol. 16, no. 1, pp. 15–34.
18. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 2001. Vol. 72, no. 4, pp. 1032–1053.
19. Veraksa N., Belolutskaya A., Vorobyeva I., Krashennikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013. Vol. 6, no. 2, pp. 65–77.

Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии

Щукина М.А.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия, corr5@mail.ru

Обсуждаются возможности решения ключевых проблем психологии саморазвития личности – его психологической природы и механизмов – средствами культурно-исторической методологии. Через категорию «культура» раскрывается сущность саморазвития как культуросообразного процесса самоизменения, осуществляемого с помощью специфически человеческих высших психических функций и обладающего атрибутами произвольности, социальности, опосредованности, осознанности. Обозначается линия развития личности как процесс изготовления культурного средства, с помощью которого человек будет изменять, созидать, возделывать среду: внешнюю и внутреннюю. Раскрывается механизм онтогенетического перехода от развития к саморазвитию как история перехода от позиции агента культуры к целенаправленному творчеству и самотворению личности. Показывается роль личности как организующего, управляющего, направляющего функционального центра, обеспечивающего самодетерминированный характер саморазвития.

Ключевые слова: культура, развитие, саморазвитие, личность, субъект, самоуправление, творчество, средство, зрелость.

Для цитаты:

Щукина М. А. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Shchukina M.A. The problem of self-identity in terms of cultural-historical psychology [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В структуре современной психологической науки на стыке психологии личности и психологии развития формируется самостоятельная область исследований – психология саморазвития личности. За последнее десятилетие саморазвитие личности стало предметом систематических эмпирических исследований (А.А. Реан, А.А. Деркач, Ю.В. Мокерова, Е.Н. Ларина, Н.А. Низовских, С.А. Минюрова и др.), появились первые посвященные саморазвитию обобщающие теоретические работы (Г.А. Цукерман, В.Г. Маралов, Л.Н. Куликова, А.А. Деркач, М.А. Щукина). Психологи стремятся понять сущность данной формы развития, раскрыть ее механизмы, выявить структуру акта саморазвития и порождающих его процессов. Однако к настоящему времени устойчивое целостное представление о саморазвитии личности не сложилось. Это стимулирует поиск таких объяснительных подходов, которые бы позволили понять саморазвитие как парадоксальный факт психической жизни, когда личность растет сама над собой, растет сама из себя, возвращает сама себя. В сложившейся проблемной ситуации, наряду

с предлагаемыми в рамках субъектного, антропологического, гуманистического подходов идеями, привлекает внимание эвристический потенциал культурно-исторической парадигмы; он позволяет выдвинуть целый ряд оригинальных предположений относительно психологической природы саморазвития личности.

Путь к постижению самобытности саморазвития лежит через решение проблемы разотождествления развития и саморазвития. Согласно тонкому методологическому замечанию В.А. Иванникова, когда речь идет о теоретических конструктах, уместен не вопрос «Что такое...?», а вопрос «Зачем нам нужно это понятие и каким оно должно быть в системе понятий психологии?» [14]. Следуя данной логике, надлежит выяснить, в чем состоит особенность понятия «саморазвитие», которая не исчерпывается категорией «развитие». Возможность провести демаркационную линию между развитием и саморазвитием с позиций культурно-исторического подхода заложена в его стержневой категории, категории «культура». В наследии Л.С. Выготского саморазвитие выступает, прежде всего, в качестве методологического принципа, позволяющего раскрыть сущность развития как самодвижения вопреки доминирующим у предшественников взглядам о преобладании биологического или социального фактора в детерминации развития либо о их конвергенции. Идея Л.С. Выготского качественно отличалась тем, что развитие мыслилось как самостановление, самодвижение, которое «находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно развивающейся личности, волей к самоутверждению и самоусовершенствованию» [12, с. 248].

Л.С. Выготский строит объяснение механизма развития через реализацию принципа Спинозы «causa sui» – самопричины, но не замкнутой на личности, а заложенной в самопротиворечивости более сложных систем: «ПраМы», «Я в Мы», «ребенок в обществе», «личность в культуре». Утверждение активности психического как начала самодвижения – одно из базовых для Л.С. Выготского положений. Оно позволяет объяснить избирательность отражения и отношения в процессе взаимодействия человека с миром. Позволим себе объемную цитату: «Вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений; глаз, который видел бы все, именно поэтому не видел бы ничего; сознание, которое сознавало бы все, ничего бы не сознавало... Наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас. Сознание как бы прыжками следует за природой, с пропусками, пробелами. Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении (отражает и непсихическое, термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т. е. субъективно искажать действительность в пользу организма» [10, с. 347]. Психика «искажает» действительность, творя из нее свой мир, субъективируя среду, она превращает ее в объект творчества.

Действие и творчество – проявления и одновременно орудия человека как строителя культуры, создателя мира «искусственных» форм жизни (смыслов, ценностей, устремлений, идеалов) высшими психическими средствами вопреки подчинению низшим психическим формам природосообразной жизни. Данная методологическая позиция Л.С. Выготского была реализована в теоретических идеях его последователей.

Назовем только самые показательные из них:

- выдвинутый А.Н. Леонтьевым тезис, согласно которому «личность есть орган творчества» [17, с. 16], функциональная нагрузка которого заключается в приращении фактов культуры, которые становятся достоянием семиосферы, откуда они могут быть присвоены другими людьми и стать частью их жизненного мира;

• разрабатываемая А.Г. Асмоловым концепция личности как конструктора миров, который не скован рамками заданных социальных ролей и не является пассивным слепком культуры. «Преобразуя деятельность, развертывающуюся по тому или иному социальному “сценарию”, выбирая различные социальные позиции в ходе жизненного пути, личность все резче заявляет о себе как об индивидуальности, которая своими «личностными действиями (Д.Б. Эльконин), поступками и деяниями вмешивается в культуру, порой отстаивая себя в культуре, а порой теряя себя в ней... При переходе деятельности личности от режима потребления, усвоения культуры в режим созидания и творчества биологическое и историческое время все более превращается в психологическое время жизни личности, строящей свои планы и воплощающей свою жизненную программу в социальном образе жизни данного общества» [3, с. 195];

• предложенная Д.А. Леонтьевым модель дифференциации культуры расслабления и культуры усилия. Культура расслабления, ассоциируемая автором с массовой культурой, поддерживает культ низших функций, «ориентируется на Homo simpissimus, руководствующегося принципом максимизации удовольствия при минимизации усилий. Она укрепляет, поддерживает, востребует, развивает и культивирует именно произвольные функции, основанные на естественных механизмах управления нашим сознанием и нашей психикой за счет яркости стимула, т. е. механизмы произвольного реагирования» [19]. Культура усилия, построенная на работе сложных опосредованных механизмов, призвана поддерживать движения человека в направлении развития на основе сознательных и произвольных усилий.

Можно предположить, что именно культура усилия является пространством для осуществления саморазвития в противоположность культуре расслабления, где развитие «пущено на самотек», «отдано на произвол судьбы». Культура есть воплощенное стремление человека к управлению миром и собой как частью этого мира. Возделывание, трансформация, преодоление, укрощение реальности есть проявления культуры как средства овладения законами существования.

С этих позиций развитие можно трактовать как естественный, природосообразный процесс непреднамеренных изменений, которые происходят неотвратимо, закономерно, невольно в тот момент, когда в системе складывается определенное отношение противоречивого характера между ее элементами либо между возможностями системы и требованиями среды. Саморазвитие же можно понять как процесс «искусственный», культуросообразный, осуществляемый с применением специальных средств: актов целеполагания, самосознания, саморегуляции и пр. Понятие «саморазвитие» в таком случае описывает такие специфические феномены развития, которые представлены актами произвольного, целенаправленного, управляемого личностью самоизменения.

Если цель психологии развития личности – постичь законы изменений личности, изменения, происходящие неизбежно, неумолимо, неотвратимо, то цель психологии саморазвития в ином – понять, можно ли произвольно изменяться, т. е. управлять этим процессом? Возможно ли для человека, прилагая определенные усилия, стать именно таким, каким хочет он, а не таким, каким бы он стал произвольно, все равно изменившись, но не руководя этим изменением. Если возможно, то такое специфическое произвольное самоизменение и будет называться саморазвитием.

Важнейшая для понимания психологической природы саморазвития проблема кроется в следующих вопросах: *как возможно саморазвитие, как возможно изменение личности под управлением самой личности?* Согласно нашей гипотезе, явление саморазвития можно осмыслить благодаря трактовке личности как целостного и в то же время полиморфного образования, включающего в свою структуру субличности, которые занимают позиции субъекта и объекта развития [24]. «Развитие самого себя» становится

объяснимым, если во внутриличностном пространстве выделить два Я: «Я-развивающее» и «Я-развиваемое», где «Я-развивающее» – термин для обозначения субъектной составляющей личности, активного инициатора и руководителя развитием личности, а «Я-развиваемое» – термин, описывающий личность как объект развивающих воздействий, собственно тот сегмент Я, который подвергается преобразованию. Учитывая отношения управления между субъектом и объектом в структуре саморазвивающейся личности, можно заключить, что в ходе саморазвития «Я-развивающее» *управляет развитием* (т. е. качественным, направленным изменением) «Я-развиваемого». Исходя из сказанного, в саморазвитии личность предстает как область преобразований и одновременно орган, инструмент, средство самоизменения.

В этой связи в школе Л.С. Выготского привлекают внимание работы, прорабатывающие линию развития личности как процесс изготовления культурного средства, с помощью которого человек будет изменять, созидать, возделывать среду: внешнюю и внутреннюю.

Л.И. Божович, ученицей Л.С. Выготского, была создана развернутая система становления личности с позиций культурно-исторического подхода. Исследовательница намечает траекторию развития личности, устремленную к достижению зрелости, в качестве критерия которой утверждается «возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» [6, с. 322]. При этом в контексте рассмотрения проблематики саморазвития особое значение приобретает тезис, согласно которому зрелая личность обладает способностью к самоуправлению (является «хозяином... над самим собой»), в том числе и своей жизнью, и своим развитием.

Трудно не согласиться с Н.Н. Толстых [23], что указанным образом понимаемое развитие личности в современных терминах можно назвать теорией становления субъектности личности ребенка и подростка. Созданный Л.И. Божович психологический портрет зрелой личности содержательно близок описанию человека как субъекта в психологических исследованиях последних лет, а возрастные преобразования личности могут быть раскрыты как достигаемые в периоды возрастных кризисов новообразования в виде различных модусов субъектности: «в период кризиса первого года ребенок становится субъектом собственных действий, в период кризиса трех лет – осознает себя как субъекта своих действий, в период кризиса семи лет становится субъектом в пространстве человеческих отношений, и, наконец, в период подросткового кризиса, с возникновением жизненного плана, временной перспективы будущего, становится субъектом во времени своей жизни, способным к самопроектированию в ней» [23, с. 140].

Выходя за рамки текстуальной точности, но следуя смыслу идей Л.С. Выготского, Г.Г. Кравцов [15] правомерно утверждает, что развитие личности, представленное как овладение собственной психикой, как расширение подконтрольной сознанию психологической реальности, может быть понято, только если принять, что магистральной линией развития личности в детском онтогенезе является развитие волевой сферы. Тогда становление личности как «субъекта воли во взрослой жизни» выстраивается в виде цепочки психических новообразований, центральные из которых относятся в волевой сфере психики: «В раннем возрасте таким новообразованием будет речь, в дошкольном – воображение, в младшем школьном периоде – внимание, а в подростковом – рефлексия» [15]. Названные высшие психические функции обеспечивают выполнение роли личности как интегратора и управляющего психическим аппаратом человека.

Как всякий культурный инструмент, обобщает Е.Л. Доценко [13, с. 126–127], личность развивается по следующим направлениям:

- от непосредственности к опосредованности – к все большему использованию специальных средств самоуправления;
- от внешней обусловленности к внутренней – все большей опоре при принятии решений на устойчивые личностные образования, такие как ценности, принципы, смысложизненные ориентации;
- от нерефлексивности к осознанности – способности вербализовать свои субъективные переживания, объяснить основания, которые обусловили совершенный поступок.

В саморазвитии личности имеет место сложная диалектика достижений и условий ее становления. С одной стороны, «только человек как личность может поставить себе задачу измениться» [14], «только личность есть та тотальность... которая способна к развитию как к саморазвитию» [15]. Тогда саморазвитие как проявление личностной работы по постановке задач развития есть следствие достижения личностного уровня функционирования. С другой стороны, культуросообразно трактуемая личность может состояться, родиться, «выделаться», только в результате саморазвития – сознательной работы над собой: «Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности. Становление ее происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, “чему во мне быть”» [18]. Психическая избирательность, проецируемая на процесс становления личности, позволяет постичь ключевую роль в его осуществлении механизма выбора.

Как справедливо отметил В.Т. Кудрявцев [16], значение концепции Л.С. Выготского состоит не столько в обосновании знаково-символической детерминации человеческого сознания, сколько в стремлении понять знак, символ, текст как инструменты расширения сознания в культурно-историческую перспективу, которая не навязывается субъекту социумом, а с той или иной степенью самостоятельности *выбирается* им из культуры, осваивается, перестраивается и при необходимости создается самостоятельно.

Наследуя взгляды основателя школы на развитие как самодвижение, Б.Д. Эльконин указывает, что для культурно-исторической теории развития стержневым является положение о развитии как соотношении реальной и идеальной форм, причем «“точка встречи” идеальной и реальной форм специфична и знаменательна тем, что в ней *возникает субъект поведения*» [25, с. 9]. Разворачивая данный тезис и вскрывая механизм развития, автор отмечает, что «идеальная форма – это не идеализированный (воображаемый, мыслимый) объект, а совершенный субъект – субъект совершенного действия... Идеальная форма противопоставлена реалии и инерции наличного, стереотипного функционирования. Акт развития есть преодоление наличного функционирования в идеальной форме действия. Лишь относительно подобного преодоления есть смысл говорить о субъекте развития. Субъектность – это определенный режим жизни, а не характеристика наблюдаемого индивида» [25, с. 140]. При этом субъектный характер развития связан с тем, что не кто-то другой определяет идеальную для меня форму. Я сам – субъект развития. Я сам создаю образ идеального, иницирую и, обладая соответствующими психологическими средствами, последовательно воплощаю замысел акта перехода из наличного состояния Я в иное, от реального Я – к идеальному.

Но опыт субъектности в развитии возможен только благодаря институту *посредничества* между личностью и культурой, воплощенному в лице значимого взрослого. Через посредничество взрослых как трансляторов готовых, состоявшихся форм культуры ребенок приобщается к культурным средствам, которые выполняют в его жизни не только

ценностную, но и инструментальную функцию. Как отмечает Е.Е. Сапогова, знаки, знаковые системы, тексты, символы становятся средствами не только построения культурного поведения, но и средствами овладения самим собой в процессе развития, а затем – средствами самостоятельного построения текстов – носителей смыслов [22].

Н.А. Низовских, определяя личность одновременно как субъекта и объекта развития, в психосемантическом исследовании показывает, какого рода психическими средствами пользуется личность для осуществления саморазвития. «Личностное саморазвитие человека реализуется при помощи социокультурных психологических средств как орудий и способов воздействия человека на самого себя с целью достижения направленных самоизменений. В совокупности комплекс психологических средств личностного саморазвития выступает в качестве его психотехники. Средствами личностного саморазвития человека выступают отдельные речевые высказывания, нарративы, образы, действия, символы, произведения искусства, жизненные принципы» [21, с. 38]. Извлекаемые из пространства общественного сознания жизненные принципы – центральный предмет изучения в данной работе – выступают ценностными ориентирами, посредством которых «человек определяет и переопределяет себя, руководит собою, выступает как *творящая* себя личность» [21, с. 4]. Воплощенные в языковой культуре (присваиваемой или самостоятельно создаваемой человеком) идеи используются как орудия и способы воздействия человека на самого себя и свою жизнедеятельность с целью достижения целенаправленных самоизменений.

В плане исторической дифференциации развития и саморазвития также важно определить их соотношение в персоногенезе. В отечественной психологической науке устойчивой является традиция представления жизненного пути личности как возрастания самодетерминации в определении стратегии и обеспечении собственного развития. Саморазвитие и развитие предстают как два этапа качественно отличных изменений, которые самодостаточны и сменяют друг друга на жизненном пути. Потенциально саморазвитие является генетически более поздним явлением, чем развитие, поскольку возможность его осуществления напрямую зависит от уровня самосознания субъекта. Оно в свою очередь определяется степенью антропогенеза и онтогенеза, на которой находится развивающаяся личность. По мере роста личность включается в системы все более высокого уровня организации, такие как социум, культура, ноосфера и пр. Однако она приобретает свойство автономности от названных систем. Не оторванности, но определенной ограниченной автономности в обеспечении своего функционирования и развития.

Сформированность автономности, самодостаточности в ходе жизненного пути признается в психологической литературе как критерий личностной зрелости. Развитие перерастает в саморазвитие пропорционально росту личностной зрелости. Данную позицию можно обнаружить в высказываниях представителей практически всех школ отечественной психологической науки.

Б.Г. Ананьев, определяя жизненный путь человека как историю личности и субъекта деятельности, отмечал, что здесь происходит «постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, от объекта воспитания к положению субъекта воспитания, что проявляется в феноменах умственной и моральной активности» [2, с. 28]. Выстраивая субъектно-деятельностную концепцию на основании взглядов С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский подчеркивал: «По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование, и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т. д.» [8, с. 4]. В научной школе Л.С. Выготского жизненный путь понимается как переход от положения окультуриваемого индивида к личности как созидателя культуры, иными словами, может быть осмыслен в современных терминах как переход от развития к саморазвитию. «*Осознать исходный замысел*

культурно-исторической психологии, – подчеркивает А. Г. Асмолов, – и означает увидеть в ней венчающую знания о развитии человека в природе и обществе дисциплину, предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры» [3, с. 453].

Развитие личности раскрывается как история овладения самим собой и своим поведением, как превращение самой личности и жизненного пути в поле для творчества. «Когда говорят: подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, то, с точки зрения того, что нам известно о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение внутренним миром» [11, с. 327–328]. Наследуя взгляды Л.С. Выготского, Л.И. Божович утверждает, что «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и превращении его в активного преобразователя этой среды и собственной личности» [7, с. 144]. Д.А. Леонтьев предлагает, продолжая понятийный ряд Л.С. Выготского, говорить о «индивидуальной ситуации развития» [19], в которой становящаяся личность выходит за рамки социальной ситуации развития и которую по мере взросления личность строит себе сама, делая ее источником собственного развития. В саморазвитии, реализуя способность выходить за пределы самого себя и за рамки социальной ситуации, личность достигает полноты своего выявления: «выходить за рамки и границы любой культуры, любой идеологии, любого общества и находить основания своего бытия, которые не зависят от того, что случится во времени с обществом, культурой, идеологией или социальным движением. Это и есть так называемые личностные основания» [20, с. 114]. В акте саморазвития личность предстает как управляющее начало, как субъект своих качественных изменений, благодаря чему человек максимально реализуется как творец своего Я и своей биографии.

Однако устремленность к саморазвитию – это вариант нормативный, желательный, встречающийся, но не являющийся общей закономерностью разворачивания жизненного пути личности. В реальности, как говорит К.А. Абульханова-Славская, даже «осознавая свой идеал, его отличие от своего реального "я", многие люди не стремятся себя изменить» [1, с. 261].

Каким образом можно понять феномен, когда человек, будучи предназначен, предрасположен, потенциально оснащен своей природой способностью к саморазвитию, далеко не всегда использует эту возможность? Наиболее адекватным объяснением представляется описанный Л.С. Выготским механизм интериоризации. Межличностные отношения, в которые включается личность, в процессе своего развития интериоризируются во внутриличностные. Субъект-объектная оппозиция, которая существует сперва в пространстве социальных отношений и выражается ролями «генерализованный родитель» (собственно родитель, школа, микро- и макросоциальное окружение) и «дитя» (сама развиваемая личность), интериоризируется во внутриличностную оппозицию: субъект «Я-развивающее» и объект «Я-развиваемое».

Почему же у одних людей срабатывает данный механизм и формируется саморазвивающаяся личность, а у других – нет? Тому можно указать две причины – средового и персонального характера.

Прежде всего, важно учесть, в какого рода социальные отношения была погружена личность на этапе своего становления. Если ей не был преподан опыт развития, умелого воспитания, настойчивого руководства со стороны мира взрослых, то возрастает вероятность того, что она сама не придет к опыту саморазвития. В данной ситуации развития нет материала для интериоризации, который бы породил соответствующие внутриличностные структуры. С этих позиций обретает важность педагогическая

поддержка саморазвития, вспоможение формированию саморазвития, семейное воспитание. Становятся понятны представления, согласно которым, будет ли личность в дальнейшем развивать себя, во многом зависит от того, как развивали ее.

Однако жизнь дает психологии более сложный материал для анализа. А именно: случаи, когда внешне здоровые плодотворные для развития отношения не были превращены в свой собственный способ существования либо были присвоены в деформированном виде. Обратная ситуация: личность не была вроде бы погружена в благоприятный контекст, не получила опыта непосредственного переживания эффективных развивающих воздействий, но путем самостоятельного выбора другой среды развития или выстраивания своей собственной среды сама создала ту внутриличностную оппозицию, которая обеспечивает саморазвитие.

Для объяснения описанных феноменов доминирующее значение приобретает фактор природы самой личности, ее направленности, ее ценностей, ее жизненных устремлений. Без привлечения этих психологических характеристик личности невозможно объяснить ни феномены успешного становления саморазвития как стратегии жизни личности, ни феномены отсутствия таковой стратегии. К конечному итоге сама личность есть то позволяющее или преграждающее звено, которое принимает решение о борьбе за мечту о своем возможном Я либо проигрывает этот бой, даже не начав его. Только сама личность способна превратить свою жизнь в процесс постоянного преобразования, перерождения, возрастания либо не сделать этого. Потому саморазвитие можно назвать жизненным выбором личности. «На определенном этапе развития личности взаимоотношение между личностью и порождающим ее деятельностным “основанием” изменяется. Совместная деятельность в конкретной социальной системе по-прежнему детерминирует развитие личности, но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее развитие» [4, с. 188].

Личность выбирает свой образ жизни и свой образ поведения и тем самым избирает себя, чтобы затем реализовать в поведении. Совершая выбор, личность в акте выбора не только утверждает себя, но и выходит за границы наличного, входит в иное Я-состояние. «Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее» [9, с. 298]. Более того, она в состоянии не только выбирать из предоставленных ей вариантов, она способна сама творить их.

Ю.М. Лотман утверждал, что в каждом социально-историческом образе жизни в социогенезе присутствуют особые механизмы выработки неопределенности, обеспечивающие появление инноваций в культуре. Их проводником, уточняет А.Г. Асмолов, в конечном счете является индивидуальность личности [5, с. 8]. Если сконцентрировать данные тезисы до масштаба единичной личности, то можно сказать, что на жизненном пути каждой личности есть зоны неопределенности, в рамках которых ярче всего проявляются ее функции: создавать или узнавать альтернативы дальнейшего движения и делать выбор одной из них. Максимум субъектности личности в развитии состоит в том, что она сама способна создавать зоны неопределенности, в которых будут порождаться пути развития и делаться выбор между ними. Механизмом создания при этом выступает осознание альтернатив за счет выхода за пределы очевидной данности ситуации и сознательного осмысления жизни как палитры возможностей в каждый момент существования.

Человек может делать выбор не только в объективно данные ему точки выбора, но и сам может создавать их, т. е. он способен делать выбор постоянно, поставив «внешние» условия на службу своим «внутренним» задачам, превратив жизнь в жизнетворчество, развитие – в саморазвитие.

Вывод. Взгляд на проблематику саморазвития через призму методологии культурно-исторической психологии позволяет сущностно раскрыть его как культуросообразное

развитие личности, осуществляемое с помощью специфически человеческих высших психических функций, которые имеют социальное происхождение, носят опосредствованный характер и произвольны по способу функционирования. Понимаемая как культурный инструмент овладения поведением и развитием, в акте саморазвития личность предстает как управляющее, организующее начало, как субъект своих качественных преобразований, реализуется как создатель своего Я и своей жизненной истории.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
5. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3–11.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 348 с.
8. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 3–11.
9. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997. С. 284–314.
10. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
11. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
12. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Ч. 1.: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 385 с.
13. Доценко Е.Л. Психология личности. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009. 512 с.
14. Иванников В.А. Психология в поисках понятия личности [Электронный ресурс] // Московский общепсихологический семинар. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/seminars/genpsy/30-ivannikov/index.html>. (дата обращения: 12.11.2012).
15. Кравцов Г.Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2006/n1/> (дата обращения: 12.11.2012).
16. Кудрявцев В.Т. К методологии исследования личности и личностного роста в культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Московский семинар по культурно-исторической психологии. URL: <http://www.tovievich.ru/book/17/115/1.htm> (дата обращения: 20.11.2012).
17. Леонтьев А.А. Психическое как «островки безопасности в гераклитовом потоке» // Мир психологии. 2009. № 4. С. 11–21.
18. Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 1976, 1 сент. URL: <http://www.anleontiev.smysl.ru/pervoist/3-49.htm> (дата обращения: 19.10.2012).

19. Леонтьев Д.А. Человечность как проблема [Электронный ресурс] // Академик Фролов Иван Тимофеевич. URL: <http://www.frolov-it.ru/mem7.html> (дата обращения: 19.10.2012).
20. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Введение в философию. М.: Лабиринт, 1996. 430 с.
21. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 44 с.
22. Сапогова Е.Е. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и нарративная психология // Библиотека журнала «Вестник образования». 2006. № 3. С. 21–30.
23. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134–140.
24. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: проблемы, подходы, гипотезы. СПб.: Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та, 2009. 152 с.
25. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Academia, 2001. 141 с.

The Problem of Self-identity in Terms of Cultural-Historical Psychology

Shchukina M.A.,

PhD (Psychology), Head of the Chair of General and Differential Psychology, Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia, corr5@mail.ru

We discuss the possibilities of solving the key problems of psychology of self-identity (its psychological nature and mechanisms) by the means of cultural-historical methodology. Through the category of "culture", the essence of self-development as a process of culture adequate self-transformation is revealed, carried out with the help of specifically human higher mental functions and having the attributes of arbitrariness, sociality, mediation, and awareness. We denoted the line of personal development as a process of cultural production of the means by which a person will change, create, cultivate environment: external and internal. We reveal the mechanism of ontogenetic transition from development to self-development as the history of the transition from the position of culture agent to the creativity and self-creation of the personality. We show the role of the personality as an organizing, managing, directing functional center, providing self-determined nature of self-development.

Keywords: culture, development, self-development, personality, subject, self-management, creativity, means, maturity.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni [The life strategy]. Moscow: Mysl', 1991. 299 p.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. St. Peterburg: Piter, 2001. 288 p.
3. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii [On the other side of consciousness: the methodological problems of nonclassical psychology]. Moscow: Smysl, 2002. 480 p.

4. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Personality Psychology: Principles general psychological analysis]. Moscow: Smysl, 2001. 416 p.
5. Asmolov A.G. *Istoriko-evolyutsionnaya paradigma konstruirovaniya raznoobraziya mirov: deyatel'nost' kak sushchestvovanie* [Historical and evolutionary paradigm of designing a variety of worlds: the activities of both the existence]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no 5, p. 3-11.
6. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Peterburg: Piter, 2008. 398 p.
7. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti. Izbr. psikhol. Trudy* [Issues of identity formation. Selected psychological works]. Fel'dshtein D.I., ed. Moscow: In-t prakt. psikhologii, 1995. 348 p.
8. Brushlinskii A.V. *Problema sub"ekta v psikhologicheskoi nauke* [The problem of the subject in psychological science]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1991, no 6, p. 3-11.
9. Vasilyuk F.E. *Psikhotekhnika vybora* [Psychotechnics choice]. In Leont'ev D.A. (eds.) *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psikhologii* [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]. Moscow: Smysl, 1997, pp. 284-314.
10. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.* [Complete set of works]: V 6 t. T. 1: *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Problems in the theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
11. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.* [Complete set of works]: V 6 t. T. 3.: *Problemy razvitiya psikhiki* [The development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
12. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.* [Complete set of works]: V 6 t. T. 4. Ch. 1.: *Detskaya psikhologiya* [Child Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984.
13. Dotsenko E.L. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Tyumen: Publ. Tyumenskogo gosuniversiteta, 2009. 512 p.
14. Ivannikov V.A. *Psikhologiya v poiskakh ponyatiya lichnosti* [Elektronnyi resurs] [Psychology in search of the concept of personality]. *Moskovskii obshchepsikhologicheskii seminar* [Moscow general psychological seminar]. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/seminars/genpsy/30-ivannikov/index.html>. (Accessed 12.11.2012).
15. Kravtsov G.G. *Problema lichnosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii* [Elektronnyi resurs] [The problem of identity in cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no 1. Available at: <http://psyjournals.ru/kip/2006/n1/>. (Accessed 12.11.2012). (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Kudryavtsev V.T. *K metodologii issledovaniya lichnosti i lichnostnogo rosta v kul'turno-istoricheskoi psikhologii* [Elektronnyi resurs] [By the methodology of the study of personality and personal growth in the cultural-historical psychology]. *Moskovskii seminar po kul'turno-istoricheskoi psikhologii* [Moscow seminar on cultural-historical psychology]. Available at: <http://www.tovievich.ru/book/17/115/1.htm>. (Accessed 20.11.2012).
17. Leont'ev A.A. *Psikhicheskoe kak «ostrovki bezopasnosti v geraklitovom potoke»* [Mental as "islands of security in geraklitovom stream"]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2009, no 4, p. 11-21.
18. Leont'ev A.N. *Nachalo lichnosti – postupok* [Elektronnyi resurs] [Start personality - act]. *Komsomol'skaya pravda* [Komsomol truth], 1976, 1 sept. Available at: <http://www.anleontiev.smysl.ru/pervoist/3-49.htm>. (Accessed 19.10.2012).
19. Leont'ev D.A. *Chelovechnost' kak problema* [Elektronnyi resurs] [Humanity as a problem]. *Akademik Frolov Ivan Timofeevich* [Academician Ivan T. Frolov]. Available at: <http://www.frolov-it.ru/mem7.html>. (Accessed 19.10.2012).
20. Mamardashvili M.K. *Neobkhodimost' sebya. Vvedenie v filosofiyu* [Necessity itself. Introduction to Philosophy]. Moscow: Labirint, 1996. 430 p.

21. Nizovskikh N.A. Zhiznennye printsipy v lichnostnom samoravzitanii cheloveka. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk. [Life principles in personal self-development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 44 p.
22. Sapogova E.E. Kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L. S. Vygotskogo i narrativnaya psikhologiya [Cultural-historical theory of Vygotsky and narrative psychology]. Biblioteka zhurnala "Vestnik obrazovaniya" [Library Journal "Herald of education"], 2006, no 3, p.21-30.
23. Tolstykh N.N. Formirovanie lichnosti kak stanovlenie sub"ekta razvitiya [Formation of the person as becoming subject of development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no 5, p. 134-140.
24. Shchukina M.A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: problemy, podkhody, gipotezy [Psychology of self-development: issues, approaches, hypotheses]. St. Peterburg: Publ. S.-Peterburgskogo gosuniversiteta, 2009. 152 p.
25. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya [Developmental Psychology]. Moscow: Academia, 2001. 141 p.

Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия в подростковом возрасте

Якимова Т.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии развития, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, tyaskimova@yandex.ru

Бондаренко Я.А.,

студент III курса факультета клинической и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, mail_93@mail.ru

Приводятся результаты исследования связи психологического благополучия подростков с их осведомленностью в собственной семейной истории. Дается краткий обзор основных направлений и отдельных эмпирических исследований влияния семейной истории на психологическое благополучие личности. В представленном исследовании делается акцент не на патологизирующем влиянии семейной истории, а на ее ресурсности и поддерживающем эффекте при прохождении сложностей подросткового возраста. В исследовании приняли участие 32 подростка. Эмпирическая часть построена на основе данных, полученных с помощью специально разработанной анкеты, которая направлена на изучение связей подростка с членами расширенной семьи и его осведомленности в семейной истории. Выявлено, что подростки, знающие свою семейную историю, проявляющие интерес к ней и поддерживающие связи с представителями расширенной семьи, характеризуются высокими значениями уровня психологического благополучия.

Ключевые слова: семейная история, теория семейных систем М. Боуэна, психологическое благополучие, подростковый возраст.

Для цитаты:

Якимова Т.В., Бондаренко Я.А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Yakimova_Bondarenko.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Yakimova T.V., Bondarenko Y.A. Awareness of the family history as a factor in psychological well-being in adolescence [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Yakimova_Bondarenko.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Динамичность и вариативность института семьи в культуре XX в. и XXI в., а также значение семейных факторов для развития личности и ее особенностей обусловили всплеск исследовательской активности в отношении самых разных аспектов феномена семьи. Один из таких аспектов – вклад семейной истории в психологическое состояние личности.

Семейная история является одним из важнейших компонентов контекста, в котором развивается личность. В частности, она связана с передачей из поколения в поколение специфических для каждой семейной группы паттернов взаимодействия, которые могут препятствовать или способствовать благоприятному существованию, развитию как всей семьи, так и ее членов в отдельности [2; 10; 11]. В исследованиях, посвященных семейной проблематике, было показано, что знание, сохранение и критичное отношение к собственной семейной истории – один из факторов, влияющих на уровень психологического благополучия и определяющих выбор жизненных стратегий – семейных, профессиональных, личностных [3; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 13].

В настоящее время средняя городская семья характеризуется все большей нуклеаризацией, что сопровождается уменьшением или даже утратой контактов и связей с представителями расширенной семьи, а это, в свою очередь, может сопровождаться снижением интереса к истории собственной семьи и ее незнанием.

Семейная история как фактор психологического благополучия

Влияние семьи на развитие личности исследуется в психологии с начала XX в. как важнейший фактор социализации и индивидуации личности, но, в основном, с акцентом на ее патологизирующем влиянии (З. Фрейд, А. Фрейд, Н. Аккерман, Ф. Дольто и др.). Вначале влияние семьи изучалось односторонне, со стороны воспитательных воздействий родителя на ребенка (модели стилей воспитания) и характера эмоциональных связей между родителем и ребенком, где под «родителем» подразумевалась, прежде всего, мать (Дж. Боулби, Р. Шпиц и др.).

С распространением идей системного подхода на понимание семьи появилась возможность выявить и учесть влияние множества семейных процессов на развитие конкретной личности. Важным шагом в разработке системного подхода стало изучение вклада предшествующих поколений в актуальную семью и концептуализация понятия «семейная история». Семейная история определяется как способ организации жизненных событий, который внешне проявляется в воспроизводящихся из поколения в поколение стереотипах поведения [14].

Одним из первых исследователей, обратившихся к изучению межпоколенческой передачи, был **М. Боуэн** [2; 4]. Ключевыми идеями его теории семейных систем стали идеи наличия у человека (в отличие от животных) двух адаптационных механизмов – эмоциональной и интеллектуальной систем – и степени их дифференцированности друг от друга. Эмоциональная система, свойственная многим живым организмам и являющаяся автоматически реагирующей, проявляется в стратегиях избегания, слияния и т. д. в ситуациях опасности. При достаточной дифференцированности двух систем друг от друга человек является менее реактивным, более критичным, рефлексивным и, как следствие, более резистентным по отношению к стрессовым ситуациям.

Все концепции теории семейных систем М. Боуэна (концепции триангуляции, эмоциональных процессов в ядерной семье, эмоционального разрыва и пр.) описывают типичные варианты автоматического, эмоционального реагирования на ситуации,

связанные с высоким уровнем тревоги и напряжения. Концепции являются взаимодополняющими, вытекающими из основной идеи дифференциации Эго и семьи, а также все они важны для понимания процесса *межпоколенческой* передачи (трансгенерационный процесс). В концепции межпоколенческой передачи акцент делается именно на том, что в стрессовых ситуациях, при снижении уровня дифференциации, люди склонны действовать так, как это делали предыдущие поколения их семьи.

Большой интерес представляет исследование семей в трех поколениях, проведенное в нашей стране Э.Г. Эйдемиллером и на эмпирическом материале иллюстрирующее идеи трансгенерационного подхода М. Боуэна [14]. В нем показано, что невротические и психопатические расстройства у подростков являются результатом передачи и накопления конфликтов между представителями нескольких поколений семьи. В исследовании подтверждена идея М. Боуэна о том, что адаптивные возможности личности и семьи в случае, когда они не поддерживаются и не становятся ценностью, имеют тенденцию к убыванию от поколения к поколению – от прауродителей к внукам (системный закон энтропии).

Вклад других представителей системного подхода – *Миланской школы* – в исследование феномена семейной истории связан с изучением «*семейных мифов*» [4; 7]. Семейный миф – это эксплицитное знание, сформированное в семье как защитная реакция на неблагоприятную ситуацию. Семейный миф содержит в себе определенные ценностно значимые правила поведения, которым должны подчиняться все члены семьи для сохранения ею психологического равновесия. Он формируется на протяжении жизни нескольких поколений и выполняет функции защитного образования, сохраняющего основы семейной идентичности и связности.

В основе концепции психогенеалогии *А.А. Шутценбергер* лежат идеи представителей разных психологических направлений: «бессознательного» (З. Фрейд), «коллективного бессознательного» (К.Г. Юнг), «невидимых лояльностей» (И. Бузормени-Надь), понятие «социального атома» (А. Морено). А.А. Шутценбергер предположила, что повторяющиеся семейные события могут наблюдаться на протяжении многих поколений, несмотря на то, что они даже не упоминаются и не обсуждаются членами семьи. Когда тот или иной факт осознанно или неосознанно умалчивается в семье, превращаясь в семейную тайну, он все равно улавливается ребенком и становится для него психологическим событием, обуславливающим то или иное поведение [13]. Это явление она объясняла через понятие «психологические энграммы» – образы эмоционально насыщенных событий, психофизиологические корреляты, связанные с бессознательными процессами, транслирующимися из поколения в поколение. В понимании А.А. Шутценбергер семейная история связана, прежде всего, с «*семейной тайной*» и с невербальной коммуникацией, приводящей к запечатлению эмоционально насыщенных процессов и событий.

В. де Гольжак, связывая семейную историю с семейной идентичностью, подчеркивал, что принятие подростком собственной семейной истории, включение в нее, является довольно драматичным, эмоционально трудным процессом. Развиваясь, ребенок начинает подмечать недостатки своих родителей, которые давят на него и вызывают комплекс неполноценности (что отражено в понятиях «семейный роман» и «социальные проблемы»), в результате чего семейная история оказывается для подростка тяжелым грузом, от которого он хотел бы избавиться. Отказываясь от своей истории, человек не находит места в семейном порядке. Разрыв (часто эмоциональный) со своим родством не проходит

бесследно, а проявляется как непрерывное повторение семейного сценария [5]. Такое явление автор называет «*генеалогический тупик*».

Итак, семейная история интенсивно изучается с середины XX в. в основном в двух направлениях – системно ориентированном и психоаналитически ориентированном. Механизмы трансляции опыта из поколения в поколения, описываются в каждом из них согласно теоретическим воззрениям авторов. В одном случае этот процесс запускается эмоциональной реактивностью, в другом – через не принимаемые идентификации, связанные с желанием забыть свою историю.

В большинстве случаев семейная история исследуется на примере клинических случаев из психотерапевтической практики, в которой, прежде всего, оценивается патологизирующий вклад истории семьи в развитие личности. Такой подход во многом перекрыл рассмотрение ресурсных и поддерживающих аспектов семейной истории.

Несмотря на то, что феномен семейной истории в мировой психологии изучается довольно давно, в нашей стране подобные исследования пока представлены недостаточно. При этом хотелось бы отметить именно ресурсный аспект семейной истории, отраженный в отечественных исследованиях. Например, в исследовании К. Бэйкер и Ю.Б. Гиппенрейтер, проведенном на материале семей, имеющих репрессированных родственников, была показана значимость сохранения родственных связей и знания семейной истории [3]. Один из ключевых выводов работы состоит в том, что при сокрытии высоко эмоциональных событий в семье (в данном случае факт репрессии) у старших поколений сохраняется тревога, которую улавливают их дети, перенося в свои семьи и снижая свой уровень функционирования и психологического благополучия. Напротив, представители последующих поколений в семьях, сохраняющих историческую память, характеризуются большей жизнестойкостью, личностной уверенностью и психологическим благополучием. В подобном ключе выполнены и другие отечественные исследования [8; 9].

Таким образом, осведомленность в семейной истории может быть выделена как самостоятельный фактор психологического благополучия личности, отдельный от других характеристик семейного функционирования (например, количества семейных стрессоров или показателей функциональности семейной системы).

Подростковый возраст и семейные факторы психологического благополучия

Подростковый возраст отмечается большинством исследователей как один из самых сложных и драматичных этапов в развитии личности. Среди многочисленных трансформаций возраста наиболее важными для представленного исследования являются следующие две.

Во-первых, качественные изменения когнитивной сферы, центром которых становится интенсивное развитие формально-логических операций (Ж. Пиаже), благодаря чему ребенок получает возможность познавать себя и окружающий мир с помощью обобщений абстрактного уровня.

Во-вторых, изменение семейных и социальных связей, во многом обусловленное когнитивным развитием подростка. П. Блос, развивая идеи теории объектных отношений для понимания подросткового возраста, показал, что важнейший и очень болезненный процесс возраста – это утрата подростком иллюзии всемогущества родительских фигур, сформировавшейся в детстве в силу того, что они играли в его жизни центральную роль [1].

Это большая эмоциональная потеря, сопровождающаяся чувством «объектного голода», опустошенности, отчужденности. Как правило, этот процесс не осознается.

Многочисленные трансформации подросткового возраста ставят вопрос о нахождении тех ресурсов, которые помогут подростку сохранить чувство психологической безопасности и определенный уровень психологического благополучия. Психологическое благополучие можно определить как сложное переживание удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности [12]. В качестве одного из таких ресурсов может быть представлена включенность подростка в исторический контекст собственной семьи.

Описание исследования

Целью представленного ниже исследования было выявление связи между уровнем психологического благополучия подростков и их когнитивной репрезентацией собственной семейной истории. Уникальность данного исследования состоит, прежде всего, в том, что в нем рассматривается ресурсный, поддерживающий аспект семейной истории. В исследовании приняли участие 32 подростка в возрасте 14–16 лет из средней общеобразовательной школы г. Москвы (16 девочек и 16 мальчиков). Выборка изначально гипотетически, а потом и статистически была разделена на две подгруппы: подростки с высоким уровнем психологического благополучия и подростки с низким уровнем психологического благополучия.

В исследовании использовались следующие методики:

1. специально разработанная *авторская анкета*, дающая представление об осведомленности подростка в истории собственной семьи. В нее вошли 18 вопросов, разделенных на три блока:

- вопросы о расширенной семье (параллельные ветви семьи: например, «Назови всех родственников, которых ты знаешь», «С кем из своих родственников вы поддерживаете связь?»);

- вопросы о семье в исторической ретроспективе (многопоколенная семья: например, «Про какое количество поколений, живших до тебя, ты знаешь?», «Как тебе кажется, насколько ты подробно знаешь историю собственной семьи?»);

- вопросы, выявляющие отношение подростка к семейной истории (например, «Кто из предшествующих поколений является для тебя наиболее интересным и чем?», «Является ли важным для тебя изучение семейной истории?»).

2. опросники:

- шкала депрессии А. Бека;

- опросник личностной тревожности А.М. Прихожан;

- опросник психологического благополучия К. Рифф, адаптированный П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой [12]. Он включает в себя четыре шкалы: «Баланс аффекта» (описывает общую эмоциональную оценку себя и собственной жизни), «Осмысленность жизни» (отражает особенности целеполагания и ценностных ориентаций личности), «Автономия» (отражает соотношение коллективистских и индивидуалистических тенденций в жизни личности), «Человек как открытая система» (отражает способность к реалистическому

восприятию и интеграции нового опыта). В целом по общему показателю психологического благополучия можно судить об уровне удовлетворенности личности собственной жизнью.

На первом этапе исследования изучались особенности показателей психологического благополучия подростков, выявляемые с помощью трех указанных опросников.

Опросник психологического благополучия К. Рифф является новым для отечественной исследовательской практики и пока не имеет нормализации для подросткового возраста. Поэтому были проанализированы связи показателей данного опросника с показателями, полученными по уже известным опросникам, выявляющим уровни тревожности и депрессивности у подростков, – опроснику личностной тревожности А.М. Прихожан и шкале депрессии А. Бека. Удовлетворенность жизнью связана с показателями тревожности и депрессивности. В симптомокомплекс депрессии, что важно для данного исследования, включены утрата способности к переживанию позитивных эмоций и снижение удовлетворенности собственной жизнью.

В результате корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были обнаружены значимые положительные связи между показателями психологического благополучия, полученными с помощью опросника К. Рифф, и результатами опросника личностной тревожности А.М. Прихожан и шкалы депрессии А. Бека – 0,392 ($p \leq 0,05$) и 0,477 ($p \leq 0,01$) соответственно. Умеренные и сильные положительные связи обнаружены как для общих показателей психологического благополучия, тревожности и депрессивности, так и для отдельных шкал опросников (табл. 1).

Таблица 1

Значимые корреляции опросников психологического благополучия, тревожности и депрессивности

Шкалы опросников	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Автономия	Общий результат психологического благополучия
Шкала тревожности	-	-	-	0,385*	-
Самооценочная тревога	-	-	-	-	-
Межличностная тревога	-	-	-	-	0,405*
Магическая тревога	-	0,435*	0,408*	-	0,392*
Общий результат тревожности	-	-	-	0,413*	0,394*
Субшкала К-А	0,527**	-	-	-	0,475**
Субшкала С-П	0,530**	-	-	-	0,399*

Общий результат депрессивности	0,599**	-	-	-	0,477**
--------------------------------	---------	---	---	---	---------

Примечание. * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Общая картина распределения результатов по опроснику психологического благополучия К. Рифф отражена на рис. 1: большинство подростков характеризуется средними значениями психологического благополучия.

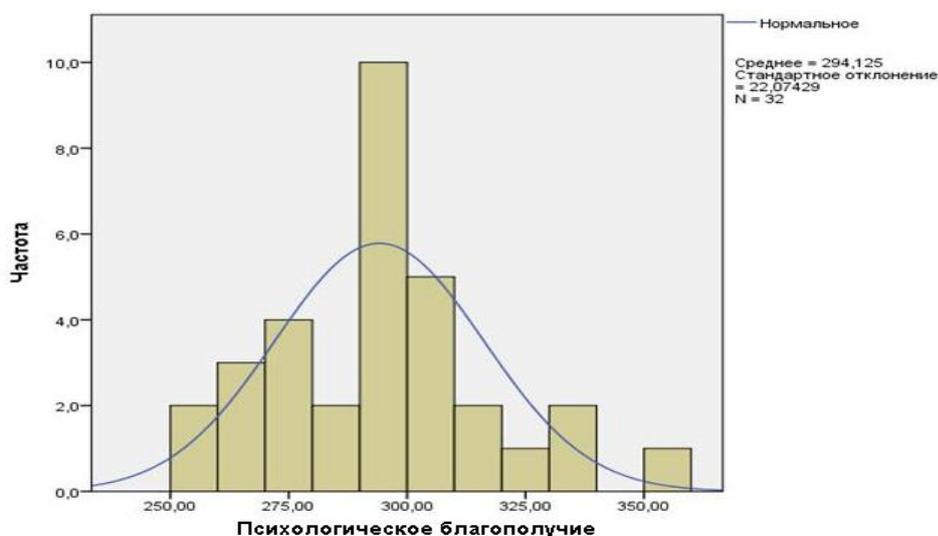


Рис. 1. Распределение результатов опросника психологического благополучия

На основании того, что связь опросника психологического благополучия со шкалой депрессии Бека оказалась теснее, чем с опросником личностной тревожности, по результатам этих двух методик общая выборка была разделена на две подгруппы – подростки с высоким психологическим благополучием и подростки с низким психологическим благополучием. С помощью критерия Манна–Уитни было выявлено (на уровне значимости $p \leq 0,05$), что две подгруппы существенно отличаются друг от друга (табл. 2).

Таблица 2

Ранговые различия между группами с высоким и низким уровнем психологического благополучия

Уровень психологического благополучия	Средний ранг
Высокий	21,13
Низкий	11,88

На втором этапе исследования, после деления выборки на две подгруппы с низкими и высокими показателями психологического благополучия, проводился анализ данных, полученных с помощью анкеты.

В целом, для обеих подгрупп подростков характерны следующие **общие особенности** (рис. 2). Практически вся выборка представлена полными семьями, у большинства испытуемых есть кровные и двоюродные сиблинги, прародители. Прадедушки и прабабушки (четвертое поколение) присутствуют у девяти участников исследования (около четверти выборки). Контакт с третьим и четвертым поколениями поддерживают треть опрошенных подростков.

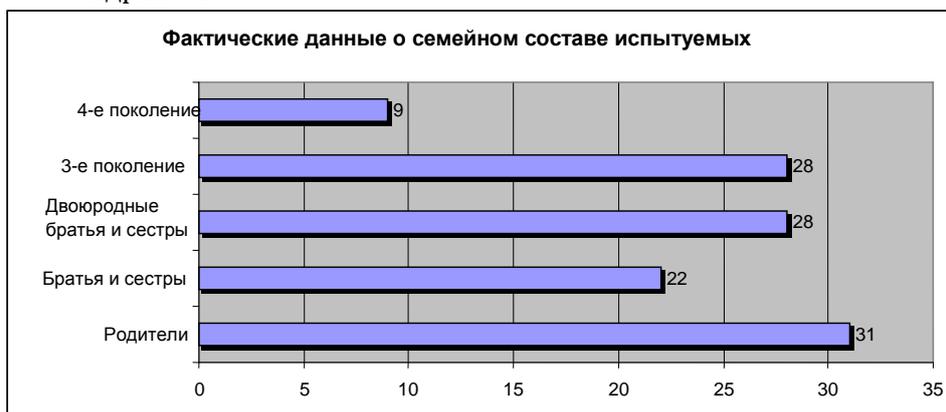


Рис. 2. Распределение данных о составе расширенных семей испытуемых

При этом осведомленность в интересах, жизненных приоритетах и проблемах своих родственников ограничивается, как правило, только самыми близкими людьми – членами нуклеарной семьи и прародителями. В связи с этим интересно, насколько подростки знают свою историю и вникают в нее.

Большинство подростков знают о фактах истории собственной семьи в ретроспективе трех и более поколений (рис. 3).



Рис. 3. Осведомленность подростков в фактах семейной истории

Хорошо и подробно осведомлены в семейной истории и событиях семьи около трети опрошенных (рис. 4).

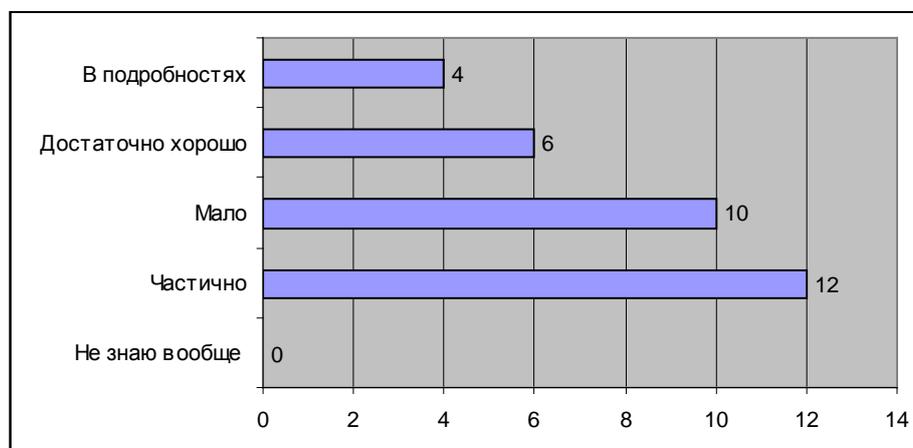


Рис. 4. Субъективная оценка степени осведомленности подростков в семейной истории

При анализе анкет подростков, разделенных на подгруппы (высоко- и низкоблагополучных), что и являлось основной целью исследования, удалось выявить характерные для каждой из подгрупп особенности.

Различия, касающиеся ценности для подростков семейной истории и уровня осведомленности в ней, заключаются в том, что высокоблагополучные имеют большее желание контактировать с членами расширенной семьи, уделять больше времени и внимания третьему и четвертому поколениям, интересуются уже ушедшими поколениями своей семьи. Тогда как у группы со сниженным уровнем психологического благополучия преобладает отказ от ответов на соответствующие вопросы, или же они отвечают, что не хотят ни с кем общаться больше, чем есть в настоящем (табл. 3).

Помимо этого две группы явно различаются в количестве образцов поведения, наблюдаемых в собственной семье. У группы подростков с низким уровнем психологического благополучия отмечается малое количество родственников, с которых они хотели бы брать пример. Тогда как в другой группе преобладают ответы о том, что у подростков имеется много родственников, которых они используют в качестве моделей.

Выразительные различия между группами были получены по блоку вопросов, связанных с межпоколенческой передачей, и вопросов, направленных на знание и ценность семейной истории (табл. 3, вопросы № 12, № 17, № 18). Ответы на вопросы, связанные с семейной историей, показывают, что подростки из группы с высокими показателями психологического благополучия знают семейную историю и проявляют интерес к ней. В группе с низкими показателями психологического благополучия знание семейной истории носит фрагментарный, случайный характер, а отношение к ней чаще – безразличное.

Таблица 3

Сравнение наиболее часто встречающихся ответов по Анкете осведомленности в семейной истории у подростков, различающихся уровнем психологического благополучия

Наиболее часто встречающиеся ответы	Низкоблагополучные	Высокоблагополучные
Вопрос № 7. С кем из членов семьи хотелось бы общаться больше?	«Ни с кем» – 60 % «Один родственник» – 40 %	Нуклеарная семья и вся расширенная – 100 %
Вопрос № 9. Есть ли такие люди в истории семьи, с которых бы ты хотел(а) брать пример?	«Есть родственники, с которых я беру пример, но их немного» – 80 %	«Есть много родственников, с которых я беру пример» – 60 %
Вопрос № 12. Как тебе кажется, насколько ты подробно знаешь историю семьи?	«Знаю мало» – 80 %	«Знаю в подробностях» – 60 %
Вопрос № 17. Остались ли в вашей семье какие-либо ценности от предыдущих поколений (фотографии, награды и прочее)? Если да, то насколько вам важно хранить эти вещи?	«Ценных вещей немного, но мы их бережем» – 80 %	«Много таких вещей и мы их тщательно оберегаем» – 80 %
Вопрос №18. Является ли важным для тебя изучение семейной истории?	«Частично знаю историю своей семьи» – 60 %	«Горжусь своей семьей и знаю историю семьи в подробностях» – 80 %

Таким образом, на небольшой выборке подростков обнаружена тенденция связи психологического благополучия с осведомленностью в собственной семейной истории. Для психологически благополучных подростков характерны регулярные и неформальные контакты с представителями расширенной семьи, переживание ценности семейной истории и направленность на ее изучение.

Знание семейной истории, представление о себе как о части семейного контекста, представителе семейной группы может изучаться как фактор психологического благополучия личности.

Литература

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. 272 с.
2. Бэйкер К., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 155–163.
3. Бэйкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2012. 496 с.

4. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-Центр, 2012. 182 с.
5. Гольжак В. де. История в наследство: семейный роман и социальная траектория. М.: Институт Психотерапии, 2003. 233 с.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
7. Медведев С.Э. Трансгенерационные процессы при психической травме [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 24.06.2014).
8. Сельвини-Палаццоли М. и др. Парадокс и контрпарадокс: новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие/ Сельвини-Палаццоли М., Босколо Л., Чеккин Д., Прата Д. М.: Когито-Центр, 2010. 204с.
9. Солоед К.В. Психологические последствия репрессий 1917–1953 годов в судьбах отдельных людей и в обществе [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 24.06.2014).
10. Тимофеева М.Н. Травма прошлого (сталинского режима) в клиническом материале российских пациентов [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 24.06.2014).
11. Хамитова И.Ю. Межпоколенные связи: влияние семейной истории на личную историю ребенка [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20050110> (дата обращения: 24.06.2014).
12. Хамитова И.Ю. Семейная история: влияние на переживание женщиной беременности и родов // Консультативная психология и психотерапия. 2001. № 3. С. 125–151.
13. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
14. Шутценбергер А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М.: Психотерапия, 2011. 256 с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольска И.М. Семейный диагноз. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

Awareness of the Family History as a Factor in Psychological Well-being in Adolescence

Yakimova T.V.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Neuro-development and Abnormal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, tyackimova@yandex.ru

Bondarenko Y.A.,

III year student, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, mail_93@mail.ru

We present the results of the study of connection of psychological well-being of adolescents with their awareness of their own family history. We briefly overview the main trends and individual empirical studies on the influence of family history of psychological well-being of the individual. In the present study, we focus not on pathological influence of family history, but on its resource and supporting effect during the difficulties of adolescence. The study involved 32 teenagers. The empirical study is based on data obtained using a questionnaire designed to examine the links of teenager with extended family members and his awareness of family history. We found that adolescents who know their family history, have an interest in it and keep in touch with the extended family, are characterized by high values of the level of psychological well-being.

Keywords: family history, M. Bowen family systems theory, psychological well-being, adolescence.

References

1. Blos P. *Psikhoanaliz podrostkovogo vozrasta* [The young adolescent]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2010. 272 p.
2. Beiker K., Varga A.Ya. *Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika* [Bowen family systems theory: Basic concepts, methods and clinical practice]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 496 p.
3. Beiker K., Gippenreiter Yu.B. *Vliyanie stalinskikh repressii kontsa 30-kh godov na zhizn' semei v trekh pokoleniyakh* [the influence of Stalin's repressions of the end of thirties (30-es) on families' life in 3 generations]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 6, pp. 155–163.
4. Varga A.Ya. *Vvedenie v sistemnyuyu semeinuyu psikhoterapiyu* [Introduction in systemic family therapy]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 182 p.
5. Gol'zhak de V. *Istoriya v nasledstvo: semeinyi roman i sotsial'naya traektoriya* [history of inherited: family romance and social trajectory]. Moscow: Institut Psikhoterapii, 2003. 233 p.
6. Medvedev S.E. *Transgeneratsionnye protsessy pri psikhicheskoi travme* [Transgenerational processes after a psychological trauma]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza PSYJOURNAL.ru* [Journal of practical psychology and psychoanalysis PSYJOURNAL.ru], 2010, no. 4. Available at: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2610> (Accessed 24.06.2014)

7. Sel'vini-Palatstoli M., Boskolo L., Chekin D., Prata D. Paradoks i kontrparadoks: novaya model' terapii sem'i, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие [Paradox and Counterparadox: A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2010. 204p.
8. Soloed K.V. Psikhologicheskie posledstviya repressii 1917-1953 godov v sud'bakh ot del'nykh lyudei i v obshchestve [Psychological consequences of the repression in 1917-1953 in life of every single person and in society in whole]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza PSYJOURNAL.ru* [Journal of practical psychology and psychoanalysis PSYJOURNAL.ru], 2010, no. 4. Available at: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2604> (Accessed 24.06.2014)
9. Timofeeva M.N. Travma proshlogo (stalinskogo rezhima) v klinicheskom materiale rossiiskikh patsientov [The trauma of the past (of Stalin's regime) in the case story of Russian patients]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza PSYJOURNAL.ru* [Journal of practical psychology and psychoanalysis PSYJOURNAL.ru], 2010, no. 4. Available at: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2605> (Accessed 24.06.2014)
10. Khamitova I.Yu. Mezhpokolennye svyazi: vliyanie semeinoi istorii na lichnyuyu istoriyu rebenka [Intergenerational ties: the influence of a family history/story on a child's personal life]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza PSYJOURNAL.ru* [Journal of practical psychology and psychoanalysis PSYJOURNAL.ru], 2003, no. 4. Available at: <http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2817> (Accessed 24.06.2014)
11. Khamitova I.Yu. Semeinaya istoriya: vliyanie na perezhivanie zhenshchinoi beremennosti i rodov [A family story: the influence of a woman's better feelings, endurance of the period of pregnancy and delivery]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2001, no. 3, pp. 125-151.
12. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the person]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostic], 2005, no. 3, pp. 95-123.
13. Shuttsenberger A.A. Sindrom predkov: transgeneratsionnye svyazi, semeinye tainy, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosotsiogrammy [The Ancestor Syndrome: Transgenerational Psychotherapy and the Hidden Links in the Family Tree]. Moscow: Psikhoterapiya, 2011. 256 p.
14. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikol'ska I.M. Semeinyi diagnoz [Family diagnosis]. St. Petersburg: Rech', 2003. 336 p.

Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников

Денисенкова Н.С.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии развития, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nataliya-denisenkova@yandex.ru

Выроцкова В.В.,

магистрант кафедры теоретических основ факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, vera.vyrotskova@gmail.com

Целью проведенного авторами исследования было изучение стратегии поведения в конфликтной ситуации детей старшего дошкольного возраста и выявление ее взаимосвязи с социометрическим статусом ребенка в группе сверстников. Гипотеза исследования заключалась в том, что существует взаимосвязь социометрического статуса дошкольника в группе сверстников и стратегии его поведения в конфликтной ситуации, т. е. конфликтной компетентности. В исследовании приняли участие дети (41 ребенок: 22 мальчика и 19 девочек) в возрасте 5–7 лет, посещавшие подготовительные группы в детских садах г. Москвы (2011–2013 гг.). Исследование проводилось с помощью экспериментальной методики «Доска кооперации» (М. Мадсен), направленной на изучение стратегии поведения в конфликтной ситуации, а также социометрической методики «Два дома» (модификация Р.И. Говоровой) и опроса воспитателей, нацеленных на выявление статусной позиции дошкольника в группе сверстников. По результатам исследования можно говорить о существовании качественных различий в стратегиях поведения в конфликте, которые выбирают дети с разным социометрическим статусом.

Ключевые слова: общение в группе сверстников, социометрический статус дошкольника, дошкольный возраст, конфликтная компетентность, стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Для цитаты:

Денисенкова Н.С., Выроцкова В.В. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova_Vyrotskova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Denisenkova N.S., Vyrotskova V.V. Conflict competence of preschool children and its relationship with the sociometric status of the child in the peer group [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova_Vyrotskova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Общение в концепции Л.С. Выготского – «единица» психики. Оно генетически предшествует высшим психическим процессам, являясь их универсальной составляющей, поскольку психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение, и кроме того структурно их детерминирует [2]. Продолжая его идеи, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др. понимают общение как объективную необходимость в развитии ребенка. Они утверждают, что общение, как в форме совместной деятельности, так и в форме общения речевого, составляет одно из обязательных условий процесса усвоения индивидами достижений общественно-исторического развития человечества. Основываясь на теории деятельности, М.И. Лисина рассматривает общение как особый вид коммуникативной деятельности, в качестве продукта общения выступают отношения с другими и образ себя и другого. Именно в игре, как в ведущем виде деятельности складывается общение дошкольников, прежде всего со сверстниками (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) [1; 6; 9;13].

А.В. Петровский говорит о том, что именно в «детсадовском», дошкольном детстве ребенок приобретает уникальные индивидуальные черты и формируется как социальная единица. На этой стадии, которая направлена на обеспечение успешного «вживания» в группу сверстников и знаменует собой начало вхождения ребенка в социальные институты, начинается внутригрупповая жизнь индивида, где основные силы направляются на усвоение господствующих в конкретном сообществе норм и правил, на ознакомление со специфическими для группы ценностями, на овладение теми способами и средствами, которыми владеют другие партнеры по взаимодействию [10].

Одним из условий успешного вхождения в группу, адаптации к ней является сформированная конфликтная компетентность, т. е. осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликтной ситуации, способах ее разрешения и конкретные адекватные стратегии поведения [15].

Поведение дошкольника в конфликте можно соотнести с классическими стратегиями поведения в конфликтной ситуации: соперничество, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество. Однако они имеют свою возрастную специфику [2; 4; 6; 12; 14].

Говоря о способах конфликтного взаимодействия детей в дошкольном возрасте, стоит отметить динамику перехода от предметно-потребностного к социальному. Если в возрасте 2–3 года предметом конфликта у 80 % детей выступают игрушки, и взаимодействие в этом случае опосредовано, то к старшему дошкольному возрасту на первый план выходят такие социальные компоненты в ведущей сфере деятельности, как соблюдение правил игры, распределение ролей (рис. 1) [6].

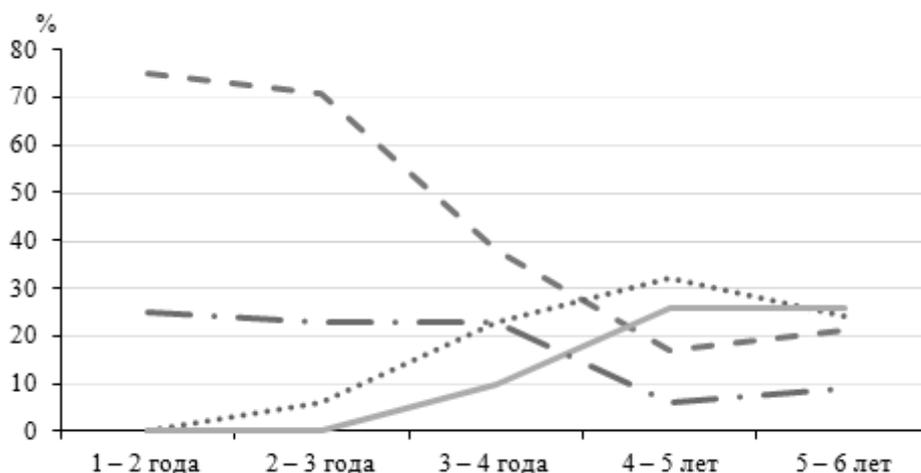


Рис. 1. Возрастная динамика основных видов конфликтов в дошкольном возрасте (по Я.Л. Коломинскому и Б.П. Жизневскому): ---- - игрушки; - . - разрушение игры; - распределение ролей; ——— правила игры

При этом в возрасте 3–4 года наблюдается явный переход от физического воздействия, когда дети толкают друг друга, дерутся, отнимают игрушки и т.д., к словесному взаимодействию и «аргументам», с помощью которых дети пытаются объяснить, обосновать свои притязания или показать неправомерность поведения сверстников – посредством речи (рис. 2) [6].

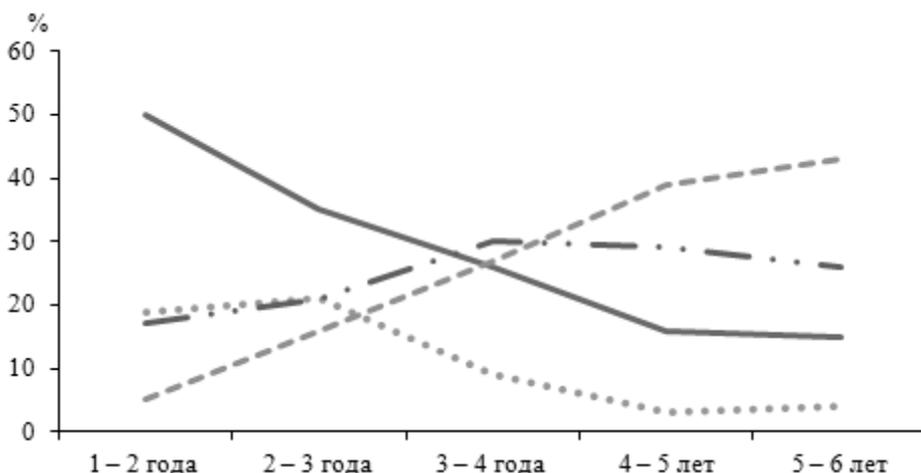


Рис. 2. Возрастная динамика основных способов воздействия детей на сверстников в ходе игрового конфликта (по Я.Л. Коломинскому и Б.П. Жизневскому): ---- - аргументы; - . - словесное; - психологическое; ——— - физическое

В целом, следует отметить особое значение среднего дошкольного возраста как переломного момента в развитии совместной игры у детей. Здесь впервые отмечается преобладание способов «словесного воздействия» на соперников в ситуации конфликта над средствами открытого давления. Другими словами, конфликт как открытая конфронтация с применением физической силы эволюционирует и все более превращается в словесный спор. Как отмечала Н.В. Гришина, происходит «окультуривание» поведения детей в процессе реализации своих желаний: замещение физических действий словесными способами воздействия. Взаимодействие усложняется обсуждением спорных вопросов и попытками найти обоюдovýгодный вариант решения [3].

В этом возрасте дети уже имеют опыт коммуникации со сверстниками в различных ситуациях, владеют достаточно широким спектром способов взаимодействия, которое все больше приобретает личностно ориентированный характер. Все это создает возможности для возникновения группы.

В возрасте 5–7 лет повышается избирательность и устойчивость их взаимоотношений. В своем взаимодействии дошкольники все больше ориентированы на сверстников: они значительную часть свободного времени проводят в совместных играх и беседах, для них становятся существенными оценки и мнение товарищей, все больше требований они предъявляют друг другу и в своем поведении стараются учитывать их. У детей формируются более устойчивые предпочтения, позволяющие говорить о социометрической структуре группы [6; 8; 14]. Как отмечают Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, на протяжении всего дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива, когда одни дети могут становиться все более предпочитаемыми большинством в группе, другие же все прочнее занимают положение отверженных [13].

Социометрическая структура группы в межличностных отношениях представляет собой комплекс соподчиненных положений участников группы, определяющийся отвержением и предпочтением, антипатиями и симпатиями членов группы. Она подразумевает наличие взаимных выборов, постоянных групп межличностных предпочтений и социометрического статуса.

М.Ю. Кондратьев особое значение уделяет необходимости выявления ведущих детерминант интрагруппового статусно-ролевого структурирования при объяснении всего спектра внутригрупповых межличностных отношений, при оценке особенностей межличностного «расклада» ее участников [7].

Именно в дошкольном возрасте начинают развиваться отношения межличностной значимости, когда приобретает опыт социального взаимодействия со сверстниками. В группе детского сада дошкольник осваивает детскую культуру, навыки и способы общения со сверстниками, обретает конкретный интрагрупповой статус и начинает его осознавать. Роль взаимоотношений для него становится настолько значима, что до 80 % детей дошкольного возраста адекватно осознают свое положение в группе детского сада. Дети в этом возрасте способны точно определить свой социометрический статус, наличие избирательных отношений и границы того микрообъединения, которое возникает в процессе свободного общения дошкольников [7]. Иными словами, можно говорить о том,

что именно в старшем дошкольном возрасте на формирование личности начинает оказывать влияние группа сверстников.

Эта специфика социально-личностного развития старшего дошкольника помогла сформулировать цель нашего исследования – изучение взаимосвязи конфликтной компетентности и социометрического положения старшего дошкольника в группе сверстников. Мы предположили, что социометрический статус дошкольника в группе сверстников и его поведение в конфликтной ситуации взаимосвязаны, что и стало гипотезой исследования.

Исследование проводилось в период с 2011 г. по 2013 г. на базе подготовительных групп ГБОУ д/с № 2523 «Академия детства» и ГБОУ д/с № 1602 г. Москвы. В нем принял участие 41 ребенок (22 мальчика и 19 девочек) в возрасте 5–6 лет.

Конфликтная компетентность исследовалась с помощью экспериментальной методики «Доска кооперации» (М. Мадсен). Социометрический статус дошкольника в группе сверстников оценивался с помощью социометрической методики «Два дома» (модификация Р.И. Говоровой) [11] и опроса воспитателей.

В соответствии с целями нашего исследования и с учетом особенностей дошкольного возраста мы использовали модифицированный вариант «Доски кооперации», а именно ситуационно-поведенческий тест, направленный на исследование особенностей конфликтного взаимодействия дошкольников в группе сверстников.

«Доска кооперации» представляет собой прикрепленный к доске лист бумаги, разделенный на четыре сектора. В середине листа на веревке прикреплен один карандаш. Каждому испытуемому предлагается перечеркнуть свой сектор. Сделать это возможно, как и в любом другом гомеостате, только в том случае, если партнеры договорятся между собой об очередности выполнения задания.

Использование данной методики представлялось нам наиболее адекватным целям нашего исследования, так как позволило в игре с правилами проследить за стратегиями конфликтного поведения ребенка, не провоцируя серьезных конфликтов.

Во время проведения методики осуществлялась видеосъемка, которая впоследствии анализировалась тремя экспертами (психологом детского сада и двумя воспитателями, работающими в группе, которую посещали дети). Окончательное решение о стратегии поведения ребенка в ситуации конфликта выносилось коллегиально.

В результате были выявлены следующие стратегии: соперничество, сотрудничество, избегание, приспособление, компромисс.

Ребенок, выбиравший стратегию соперничества, использовал такие способы, как давление на соперника (от эмоционального – плача, крика – до физического насилия), принуждение, особенно когда чувствовал зависимость другого. Его целью становилось переубедить соперника любой ценой, так как сама ситуация воспринималась полярно – как вопрос победы или поражения. Эта стратегия рассматривалась как активная борьба индивида за свои интересы с применением всех доступных ему средств. Такой тип поведения в конфликте был жестко ориентирован на победу, не считаясь с собственными потерями.

Стратегия избегания характеризовалась стремлением уйти от конфликта. Она использовалась детьми, как правило, в случае невысокой ценности предмета конфликта или в ситуации сильного оппонента. Ребенок не отстаивал свои права, не пытался сотрудничать в конфликтной ситуации, уклонялся от спора. Такая стратегия применялась, если ситуация была слишком сложна и разрешение конфликта требовало много сил у его участников или же если у ребенка не хватало настойчивости для решения конфликта в свою пользу. Данный стиль поведения был характерен для замкнутых, неуверенных в себе, малоактивных детей. Важным для них было сохранение и восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта.

При использовании стратегии сотрудничества для детей было важно соблюсти как собственные интересы, так и интересы соперника. Стратегия строилась не только на признании важности позиций всех участников конфликта, но и на ценности межличностных отношений. Ребенок, ориентированный на сотрудничество, отличался от сверстников своей способностью к рассуждениям, умозаключениям, к мирному урегулированию имеющихся противоречий. Такой ребенок напоминал взрослого, готового к ведению переговорного процесса, поиску альтернатив и конструктивному разрешению конфликта.

Ребенок, выбиравший стратегию приспособления, не пытался разрешить ситуацию в свою пользу или же наладить благоприятную атмосферу микроклимата в группе. Собственные интересы он приносил в жертву интересам оппонентов. От стиля избегания стиль приспособления отличал не пассивный уход от ситуации конфликта, а совместные действия с оппонентом, принятие его желаний.

Стратегия компромисса проявлялась в стремлении урегулировать спорный вопрос путем взаимных уступок. Данная стратегия была схожа со стратегией сотрудничества, однако осуществлялась на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступали друг другу. Данный тип поведения в конфликте был призван урегулировать конфликтную ситуацию с целью сохранения и дальнейшего положительного развития межличностных отношений.

По результатам проведенной методики и опроса воспитателей мы получили следующие данные (рис. 3).

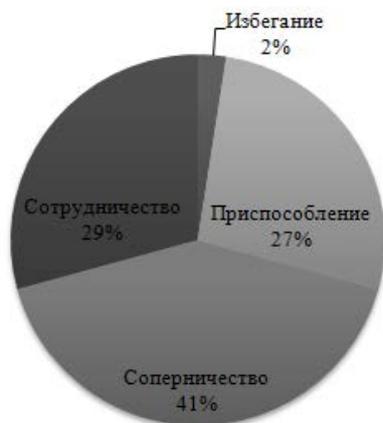


Рис. 3. Стратегии конфликтного поведения в исследуемых группах

Лидирующей стратегией поведения явилось соперничество, ее использовали чуть меньше половины всей выборки – 17 детей (41 %). Мы объясняем это значимостью соревновательного момента и выигрыша, который особенно ярко проявляется именно в данном возрасте.

Около трети детей выбирали стратегию сотрудничества и приспособления примерно в равной степени: сотрудничество – 12 детей (29 %), приспособление – 11 детей (27 %). Лишь один ребенок попытался разрешить конфликт посредством стратегии избегания.

Никто из детей явно не продемонстрировал стремления к компромиссу. Хотя предложения попытаться найти компромиссные решения и были, но они не увенчались успехом, так как не были поддержаны группой.

Полученная нами картина говорит о том, что у детей старшего дошкольного возраста уже присутствуют практически все основные стратегии поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, приспособление и избегание), что свидетельствует о начале формирования конфликтной компетентности.

Для выявления статусных позиций детей в группе сверстников нами были использованы социометрическая методика «Два дома» и опрос воспитателей по поводу статусной позиции ребенка в группе.

Методика «Два дома» является вариантом проведения социометрического исследования межличностных отношений в группе для детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Детям предлагается выбрать детей из группы детского сада, с которыми бы они хотели и с которыми не хотели жить в воображаемом доме. Все дети распределяются в соответствии с желаниями ребенка в красный или синий домик соответственно.

Данная методика удобна тем, что процедура проведения напоминает игру. Это позволяет ребенку с интересом отвечать на вопросы психолога – искренне и спонтанно.

В дополнение к методике «Два дома» проводился опрос воспитателей о симпатиях и антипатиях детей по отношению друг к другу, их взаимоотношениях в игре, на занятиях и в свободной деятельности. Мнение воспитателей практически полностью совпало с результатами социометрии.

В результате соотнесения данных социометрии и опроса воспитателей были выявлены высоко-, средне- и низкостатусные дети.

Для высокостатусных детей было характерно то, что с ними дружили или хотели дружить, общаться, «брать к себе в дом» почти все дети из группы. Таких детей легко принимали в любую игру и девочки, и мальчики.

Со среднестатусными детьми дружили и «поселяли» их к себе в домик большинство детей группы. Почти все дети со средним социометрическим статусом легко находили общий язык с каждым членом группы.

В группу низкостатусных детей попали воспитанники, с которыми сверстники не хотели дружить, которых не брали к себе или «отселяли в синий дом». Эти дети

предпочитали индивидуальные игры совместным, зачастую становились объектом насмешек.

В результате оказалось, что почти половину исследуемой выборки занимают среднестатусные дети – 49 % (20 детей). Высокий статус имеют 11 детей (27 %), низкий – 10 детей (24 %) (рис. 4).

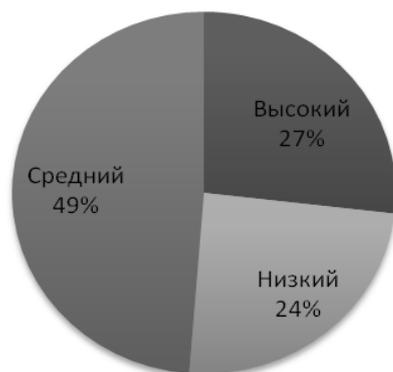


Рис. 4. Социометрические статусы в исследуемых группах

Анализ полученных данных подтверждает представления о том, что в старшем дошкольном возрасте складывается социометрическая структура группы, дети дифференцируются по своему социометрическому статусу.

Статистическая обработка данных показала, что существует значимое различие между стратегиями поведения дошкольников в конфликтной ситуации, занимающих высокий и низкий социометрический статус (асимпт. знач.=0,062, что при $\alpha=0,05$ говорит о наличии различий на уровне тенденции к значимости).

По результатам качественного анализа данных было отмечено, что приспособление, как одну из стратегий разрешения конфликтной ситуации, редко выбирали дети с высоким статусом. Дошкольники с высоким статусом, как правило, реализовывали стратегию соперничества или сотрудничества, что в любом случае подтверждает их активную позицию в группе (9 детей из 11 детей с высоким статусом; 82 %).

Иная ситуация отмечается при анализе поведения детей, которые не занимали высокой статусной позиции в группе: они чаще выбирали пассивную стратегию взаимоотношений – приспособление, не пытались вступать в коммуникацию со сверстниками.

Дошкольники с низким внутригрупповым статусом проявляли более зависимую, выжидающую позицию во взаимодействии с высокостатусными членами своей группы.

Таким образом, частично подтвердилась гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь между статусом ребенка в группе сверстников и способом его поведения в конфликте.

Мы отметили отсутствие стремления к конструктивному разрешению конфликтной ситуации у дошкольников с низким социометрическим статусом. В конфликтной ситуации они реализовывали более пассивную форму поведения, нежели их сверстники с высоким статусом (асимпт. знач.=0,062, при $\alpha=0,05$).

Высокостатусные дети активно участвовали в разрешении спорных ситуаций, проявляли активную позицию и более гибко использовали конструктивные стратегии поведения в конфликте.

Можно говорить о том, что дети переносили свой опыт конструктивных взаимоотношений в другие группы, пытаясь использовать в них опробованные и увенчавшиеся успехом стратегии взаимоотношения в конфликте. Следовательно, для формирования у детей конфликтной компетентности рекомендуется комбинировать состав группы, объединяя детей с разными стратегиями поведения в конфликте. Вводя в группу детей, способных варьировать стратегии в зависимости от ситуаций и гибко их использовать, мы позволяем освоить новые способы взаимодействия детям с менее сформированным уровнем конфликтной компетентности в безопасной обстановке среди сверстников.

В свою очередь, проводя работу, направленную на повышение социометрического статуса дошкольников в группе, на признание и принятие ребенка сверстниками, мы будем способствовать повышению их компетентности во взаимодействии со сверстниками, так как на первый план будет выдвигаться достижение общих целей, разрешение ситуационных проблем, а не работа по завоеванию доверия и признания.

Социометрический статус имеет тенденцию закрепляться и легко переносится ребенком при переходе из одной группы в другую. Поэтому получение ребенком опыта конструктивного взаимодействия в группе сверстников особенно важно в дошкольном периоде. Полноценное взаимодействие со сверстниками в значительной степени определяет успех или неудачу ребенка на следующем этапе его социализации – при поступлении в школу.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2007. 174 с.
4. *Громыко Ю.А.* Взаимосвязь психологической готовности первоклассника к школе и его статусной позиции в учебном коллективе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Gromiko.shtml (дата обращения: 20.09.2014).
5. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
6. *Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П.* Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 37–42.
7. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости. М.: Пер Сэ, 2006. 272 с.
8. *Куприна Т.А.* Влияние типов межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста на выбор игрового материала и игровую деятельность [Электронный ресурс] //

Денисенкова Н.С., Выроцкова В.В. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 106–117

Denisenkova N.S., Vyrotskova V.V. Conflict competence of preschool children and its relationship with the sociometric status of the child in the peer group
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 106–117

Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2008. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n3/Kuprina.shtml> (дата обращения: 20.09.2014).

9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 1997. 383 с.
10. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29.
11. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: ГНОМ и Д, 2002. 144 с.
12. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 1988. 117 с.
13. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
14. Солдатова В.С. Нарушения отношений со сверстниками у дошкольников. Игровые методы диагностики и коррекции. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 67 с.
15. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликтов. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

Conflict Competence of Preschool Children and its Relationship with the Sociometric Status of the Child in the Peer Group

Denisenkova N.S.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, nataliya-denisenkova @ yandex.ru

Vyrotskova V.V.,

Master student, Chair of Theoretical Foundations, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vera.vyrotskova @ gmail.com

The purpose of the study was to investigate the conflict competence of children of preschool age and identification of its relationship with the child's sociometric status in the peer group. The hypothesis of the study was that there is a relationship between the sociometric status of preschoolers in the peer group and the strategy of their behavior in a conflict situation, a conflict of competence. The study involved children (41 children: 22 boys and 19 girls) aged 5-7 years, attending preparatory groups in kindergartens in Moscow (in 2011-2013). The study was conducted using an experimental technique "Desk of cooperation" (M. Madsen), aimed at the study of conflict competence, the sociometric technique "Two Houses" (modification by R.I. Govorova), and a survey of educators aimed at identifying the status position in the preschool

group peers. According to the survey, we can say that there are qualitative differences in the strategies of behavior in the conflict that children with different sociometric status choose.

Keywords: communication in the peer group, sociometric status of preschool children, preschool age, conflict competence, behavior strategy in a conflict situation.

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its development in childhood]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 398 p.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [Collection of works]: 6 vol. Vol.3. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. Grishina N.V. Psikhologiya konflikta [Psychology of conflict]. Saint Petersburg: Piter, 2007. 174 p.
4. Gromyko Yu.A. Vzaimosvyaz' psikhologicheskoi gotovnosti pervoklassnika k shkole i ego statusnoi pozitsii v uchebnom kollektive [Elektronnyi resurs] [The relationship between psychological readiness of first-former and his status position in the educational team]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010, no. 3. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Gromiko.shtml (Accessed 20.09.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei [Psychology of general abilities]. Saint Petersburg: Piter, 1999. 368 p.
6. Kolominskii Ya.L., Zhiznevskii B.P. Sotsial'no-psikhologicheskii analiz konfliktov mezhd det'mi v igrovoi deyatel'nosti [Socio-psychological analysis of conflicts between children in play activities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1990, no. 2, pp. 37–42.
7. Kondrat'ev M.Yu., Kondrat'ev Yu.M. Psikhologiya otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti [Psychology of interpersonal relations of significance]. Moscow: Per Sje, 2006. 272p.
8. Kuprina T.A. Vliyanie tipov mezhlichnostnogo vzaimodeistviya detei doshkol'nogo vozrasta na vybor igrovogo materiala i igrovuyu deyatel'nost' [Elektronnyi resurs] [Effect of interpersonal interaction types of preschool children on game material choosing and playing activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2008, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2008/3/Kuprina.phtml> (Accessed 20.09.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Lisina M.I. Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality and psyche of the child]. Ruzskaya A.G. (ed.). Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. 383 p.
10. Petrovskii A.V. Problema razvitiya lichnosti s pozitsii sotsial'noi psikhologii [The problem of development of the individual from a social psychology position]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1984, no. 4, pp. 15–29.
11. Lavrent'eva T.V. (ed.) Psikholog v detskom doshkol'nom uchrezhdenii: Metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti. [Psychologist in child care centers: Guidelines for practice]. Moscow: GNOM i D, 2002. 144 p.
12. Royak A.A. Psikhologicheskii konflikt i osobennosti individual'nogo razvitiya lichnosti rebenka [Psychological conflict and features of individual personality development of the child]. Moscow: Pedagogika, 1988. 177 p.

Денисенкова Н.С., Выроцкова В.В. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 106–117

Denisenkova N.S., Vyrotskova V.V. Conflict competence of preschool children and its relationship with the sociometric status of the child in the peer group
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 106–117

13. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya* [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnosis, problems, correction]. Moscow: VLADOS, 2005. 158 p.
14. Soldatova V.S. *Narusheniya otnoshenii so sverstnikami u doshkol'nikov. Igrovye metody diagnostiki i korrektsii* [Violations of peer relationships in preschool age. Play diagnosis and correction]. Moscow: Akademiya, 2001. 67 p.
15. Khasan B.I. *Konstruktivnaya psikhologiya konfliktov* [Constructive psychology of conflict]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 250 p.

Подросток в онлайн-игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы

Хломов К.Д.,

кандидат психологических наук, руководитель Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, kugill@rambler.ru

Кондрашкин А.В.,

кандидат психологических наук, начальник отдела «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, artem.kondrashkin@gmail.com

Кузин П.А.,

психолог отдела «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, intergalactic19@gmail.com

Калякина С.М.,

психолог отдела «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, sonyatina@yahoo.com

Тюльканова К.И.,

социальный педагог отдела «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, tulkanovakris@gmail.com

Медведев Д.П.,

волонтер отдела «Работа с подростками на территории» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, hawk_moon@mail.ru

Для цитаты:

Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П. Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khlomov_Kondrashkin_Kuzin.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

*Hlomov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyulkanova K.I., Medvedev D.P. The teenager in an online game: included observation and experience in social work [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khlomov_Kondrashkin_Kuzin.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

В статье говорится о необходимости изменения существующих сегодня представлений о развитии в подростковом возрасте. Приведены описания наблюдений за поведением подростков в онлайн-игре «ДрагонНест», проведенных в 2013 г. специалистами Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток» МГППУ, которые позволили сделать предположения о возникающих возрастных задачах подросткового возраста. В качестве теоретической основы при построении этой работы

был выбран восстановительный подход, являющийся практическим приложением культурно-исторической теории и теории деятельности к оказанию социальной и психологической помощи подросткам. Анализ деятельности подростка в игре, структуры общения, наблюдения за отношениями подростков в игровом пространстве онлайн позволяют сделать предположения о роли общения со сверстниками в современном обществе с точки зрения формирования личности и развития подростка.

Ключевые слова: подросток, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, онлайн-игры, задачи подросткового возраста.

Целью данной статьи является соотнесение существующих теоретических представлений о подростковом возрасте с актуальным социальным контекстом современного подростка на примере онлайн-игры. Последние 10 лет в центре «Перекресток» развивается восстановительный подход – подход к оказанию социальной и психологической помощи подросткам, являющийся практическим приложением культурно-исторической теории и теории деятельности. Ключевое положение состоит в том, что социальная ситуация развития включает в себя восприятие ребенком окружающих людей и отношений с ними. Социальная ситуация развития является тем основанием, на котором возможно удовлетворение основных потребностей подростка и зарождение психологических новообразований [3]. Изменения социальной среды подростков влекут за собой изменения в их развитии, что сейчас, как нам кажется, не находит своего отражения в теоретических представлениях [5; 9; 10; 11; 12]. В данной статье обсуждение будет опираться на экспериментальный опыт установления контакта и осуществления социальной работы с подростками в онлайн-игре.

Недавние исследования показывают, что в последние три-четыре года использование Интернета в России стало массовым: около 93 % подростков ежедневно используют Интернет как средство коммуникации, вне зависимости от того, проживают они в городе или в сельской местности [12;14]. То, что Интернет становится ведущим пространством коммуникации и поиска информации, делает его важнейшей социальной средой для развития подростков. По данным С.Б. Цымбаленко (2012 г.), первое место по популярности среди различных видов деятельности у подростков занимает общение с друзьями (68 %), на втором месте – телевидение, значимость которого снизилась с 76,7 % (1998 г.) до 56 % (2012 г.), на третьем месте – компьютерные игры (48 %) и обмен информацией по Интернету (47 %) [14].

В связи с распространением Интернета с подростками в ситуации социально-психологической дезадаптации (термин описан в работах В.В. Москвичева, К.Д. Хломова, А.В. Кондрашкина) происходит ряд важных изменений. Нами был выделен отдельный тип ситуации – «ситуация социально-психологической дезадаптации второго типа», также называемая «ситуацией социально-психологической интернет-дезадаптации» [5; 6; 12]. Для подростка в такой ситуации характерны нарушения социальных связей, дефицит и низкая доступность ресурсов (друзья, кружки и секции, общение в школе и с родителями), но компенсируют их не социальные учреждения, а интернет-ресурсы и компьютерные игры. Уровень распространенности данного типа ситуации в 2013 г. оценивался как 40 % от общего числа подростков в ситуации социально-психологической дезадаптации [5].

Таким образом, существующие сейчас условия изменили среду развития подростков, и, в свою очередь, изменились социальные риски и ресурсы. В данной статье мы предлагаем к обсуждению гипотезу, что в современных условиях повсеместного использования Интернета и перемещения коммуникаций подростка в интернет-пространство происходит изменение задач развития в подростковом возрасте. Опираясь на наблюдения поведения

подростков в онлайн-игре, мы попробуем соотнести существующие теоретические положения касательно задач подросткового возраста с действительной деятельностью подростков и проверить соответствие между теоретическими положениями и эмпирическими наблюдениями [5; 1; 11; 12].

Подростковый возраст: основные теоретические представления

Рассматривая развитие человека в подростковом возрасте – периоде возрастного развития, изучению которого было посвящено значительное количество работ, необходимо отметить, что интерес исследователей к нему остается на высоком уровне. Мы считаем, что в наше время необходимо обращать свое внимание и интерес именно на этот возраст, так как изменившаяся социальная среда и общество дают возможность точнее определить и описать подростковый возраст, определить его роль в развитии человека [11;12].

В период подросткового возраста происходят значительные физиологические и психологические изменения организма, и они формируют необходимость обретения новых навыков обращения с собой и с другими. Множество авторов сходится на важнейшей роли сверстников. Растет потребность в чувстве принадлежности к группе [1; 2; 20]. По мнению ряда исследователей, именно сверстники в подростковом возрасте становятся важнейшей альтернативной по отношению к семье, системой поддержки подростка и новообразованием подросткового возраста. За счет усложнения социальной системы у подростка формируется способность балансировать между требованиями группы сверстников и требованиями семьи [19; 20]. Таким образом, формирование поддерживающей группы сверстников является нормальным результатом развития подростка.

Включенность ребенка в систему отношений обеспечивает развитие именно через качество трансформации его отношений с окружением, и это определяет специфические особенности возраста [1; 4]. Многие авторы отмечают, что отношения подростков с родителями переживают трансформацию, продвигаясь от конфликтов (в сочетании с протестами и отвержением) к признанию различий, сопровождаемому ощущением принадлежности к группе, чувством гордости за свою семью, пониманием границ допустимого и возможного в отношениях. Таким образом, формируются навыки социальной гибкости и адекватной адаптационной реакции на возникающие конфликтные ситуации. Такие навыки, развивающиеся в этот период у подростка, позволяют ему научиться в дальнейшем минимизировать физический и психологический ущерб для себя и близких в возникающих ситуациях ценностных конфликтов [19].

В качестве основной теоретической платформы для анализа психологических изменений, происходящих в подростковом возрасте, нами была выбрана культурно-историческая теория развития и связанная с ней теория деятельности. Ведущие изменения в подростковом возрасте ее авторы связывают со становлением структуры мотивационно-потребностной сферы, обеспечивающей развитие самосознания и рефлексии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович). Изменение уровня самосознания и ситуации развития в целом на протяжении всего подросткового возраста определяют мотивы и потребности подростков, влияют на развитие их смысложизненных ориентаций (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д.А. Леонтьев) [3; 5; 8; 15].

Важно, что сейчас в науке существует представление о различиях в младшем (11–14 лет) и старшем (15–17 лет) подростковых возрастах. Так, отечественные исследователи проводят различия в мотивационно-потребностной сфере. Для младших подростков характерны мотивы и потребности, связанные с чувством взрослости, повышается значимость самооценки, возрастают познавательная активность и любознательность,

учебная мотивация переходит в более зрелые формы (Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.П. Новгородцева, Д.Б. Эльконин). Ряд авторов считают, что для старших подростков основным содержанием мотивационно-потребностной сферы является профессиональное самоопределение, обращенность в будущее, фантазирование, построение жизненных планов и перспектив (Л.И. Божович, И.А. Мещерякова, Д.И. Фельдштейн). Устойчивая иерархия мотивов (нравственно-мировоззренческие убеждения, ценности) должна быть сформирована к концу подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон). В переходный период между младшим и старшим подростковым возрастом (13–14 лет) наибольшую значимость приобретают потребности и мотивы, связанные с общением в компании сверстников (Т.П. Гаврилова, Е.Н. Новикова, Д.Б. Эльконин) [3; 4; 5; 7; 13; 15].

Актуальными для подросткового возраста являются следующие задачи развития [3; 4]:

- формирование идентичности, самосознания и Я-концепции;
- формирование способности обретать ролевую тождественность, личностную устойчивость;
- формирование компонентов волевой регуляции поведения как умение выбирать и принимать ответственность;
- формирование навыка построения конструктивных отношений;
- формирование жизненной перспективы самореализации.

Возрастной кризис – кризис подросткового возраста – вызван необходимостью решать задачи развития. Ресурсы, необходимые для решения этих задач, подросток получает в социальной среде, посредством нее приобретая навыки саморегуляции, коммуникации, соблюдения социальных норм и др. Таким образом, подросток оказывается в зависимости от качества его отношений с социальным окружением [5].

Важным для нас теоретическим конструктом является понятие «социальная ситуация развития», которое определяется как система отношений подростка с окружающей его социальной средой, где заложены необходимые ресурсы для возрастного развития (Л.С. Выготский). В рамках социальной ситуации развития разворачивается ведущая деятельность подросткового возраста, за счет реализации которой становится возможным становление основных новообразований этого возрастного периода. Разные авторы выдвигали на роль наиболее значимых для развития подростков различные виды деятельности: интимно-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова), учебную деятельность (Д.Б. Эльконин), общественно-полезную деятельность (Д.И. Фельдштейн), проектную деятельность (К.Н. Поливанова), самоопределение (И.С. Кон, Э. Эриксон) [3; 4; 5; 7; 9; 13; 15; 16].

По наблюдениям специалистов центра «Перекресток», занимающихся аутич-работой с подростками на улице с 2011 г., уличная городская среда значительно изменилась: практически исчезли с улиц подростковые компании, заметно снизилась устойчивость контакта между подростками и специалистами – контакты стали поверхностными, краткосрочными. Эти процессы происходили одновременно с увеличением количества доступных подростку возможностей самореализации и построения социальных отношений, которые дают современные способы коммуникации – распространение мобильного и широкополосного Интернета [6].

Предположительно, изменения произошли во всей социальной ситуации развития подростка: потребности подростков перестали реализовываться за счет дворовых

компаний. Отношения подростка со сверстниками в силу этого также изменились. Основным фактором изменения социальной ситуации является перемещение среды межличностного взаимодействия подростков с улицы в Интернет. В этой связи было принято решение произвести апробацию социальной работы с подростками в интернет-играх. Пилотным проектом стала организация активного, включенного наблюдения за подростками в онлайн-игре «ДрагонНест»¹.

Онлайн игры как пространство общения

При выборе площадки для проведения пробных онлайн выходов учитывались популярность игры среди подростковой аудитории, доступность игры, предполагающая низкий уровень минимальных требований к оборудованию и бесплатность доступа к игровому контенту, а также наличие возможности внутриигрового социального взаимодействия. В качестве основного игрового жанра нами была выбрана массовая многопользовательская онлайн-ролевая игра (ММОРПГ/ММОРPG).

Массовая многопользовательская онлайн-ролевая игра (ММОРПГ/ММОРPG) – жанр онлайн-ролевых компьютерных игр (ОРПГ/ORPG), в котором большое количество игроков взаимодействуют друг с другом в виртуальном мире (в основном, в жанре фэнтези). Игроку предлагается роль вымышленного героя и возможность управлять его действиями. ММОРPG отличаются от однопользовательских и небольших сетевых ролевых игр множеством игроков, а также виртуальным миром, который продолжает существовать и в отсутствие игрока. Виртуальный мир поддерживается издателем игры после ее выхода. В виртуальном мире игроки могут выполнять различные действия, взаимодействуя друг с другом. Существуют и управляемые компьютером персонажи NPC (от англ. Non-player character) в том числе враждебные («мобы»). В большинстве игр за уничтожение врагов дается вознаграждение и начисляются очки опыта – «экспы» (от англ. experience). Полученные очки опыта игрок использует для совершенствования навыков и умений своего героя. Вознаграждение (игровая валюта или ценные вещи) составляют основу экономических отношений между участниками игры.

Оценка общего количества игроков по всем миру составляет 20 млн (10 млн считается только WOW; MMOdata.net, 2012). Эти цифры говорят о важности изучения мотивации в игры типа ММОРPG.

Игра в ММОРPG по существу является социальной деятельностью, которая поощряет или даже требует, чтобы игроки взаимодействовали друг с другом. Социальное взаимодействие в виртуальном мире является одним из основных компонентов игрового опыта для многих игроков ММОРPG. Виртуальная жизнь включает в себя возможности альтернативных социальных взаимодействий и поэтому особенно привлекательна для людей с невысокими социальными навыками, переживающими одиночество или депрессию, так как может стать заменяющим реальное общение способом удовлетворения социальных потребностей [17; 18; 22].

Таким образом, главными мотивационными факторами игры в ММОРПГ являются: общение, самопрезентация и мотивация достижений. В силу ряда особенностей, например построения новой социальной структуры общения со сверстниками, именно этот тип игр может предоставлять возможность для реализации деятельности, связанной с возрастными задачами подросткового возраста.

¹«DragonNest», <http://dn.mail.ru/>

Выбор площадки исследования

В качестве площадки для проведения исследования была выбрана онлайн игра DragonNest (ДН). Игра была выпущена в 2009 г. в Корее, а в России локализована во второй половине 2012 г.

Игровое пространство ДН представляет собой фантазийный мир, в котором игроки включены в путешествие по игровым зонам – «инстансам» и городам. «Инстансы» представляют собой уникальную, созданную для 1–8 игроков зону, в которой происходит выполнение игровых заданий – «квестов». Социальное взаимодействие между игроками в этих зонах ограничено: динамичный характер игрового процесса препятствует активному включению в общение в текстовом чате, большая часть разговоров между участниками происходит в голосовом чате (Skype, RaidCall, TeamSpeak и пр.) и выстраивается вокруг решения игровых задач. Прохождение «инстансов» является очень важным для игрового прогресса персонажей и занимает значительную часть времени. Для нашей работы важно, что эта часть игры закрыта для установления контакта с подростками.

В городах игроки отдыхают от прохождения «инстансов»: завершают «квесты», ведут торговлю и, что самое важное, общаются друг с другом. Таких зон в игре несколько, они отличаются друг от друга, прежде всего, требованиями к игровому уровню участников: есть два города для новичков, один город для немного освоившихся в игре персонажей и один город для персонажей высокого уровня. Интересно, что большая доля свободного общения приходится на один из городов для новичков. Именно в нем нам удалось найти место, в которое стекаются игроки разных уровней, для того чтобы поговорить друг с другом в общем чате.

Важно, что в игре ДН присутствует множество игровых средств для выстраивания социального взаимодействия между игроками: текстовый чат с множеством различных каналов, контакт-лист, отдельные чат-комнаты. Также есть возможность объединяться в неформальные группы, преследующие определенные цели и настроенные на решение игровых задач. Малые группы с непостоянным составом и небольшим временем существования называются «пати» – от англ. party (компания). Большие группы с более постоянным составом и длительным временем существования – «гильдии» – отличаются сложной внутренней иерархией и смысловым наполнением. Многие гильдии основаны на ценности игровых достижений и прогресса, но есть также и те, ценности которых поддерживаются межличностным взаимодействием и дружеским, компанейским общением.

Процедура исследования

Работа специалистов-психологов проводилась в период с 12 февраля по 31 мая 2013 г. За это время состоялось 27 актов наблюдений, в исследовании приняли участие 35 подростков. Выходы в онлайн-игру происходили всегда в одно и то же время, в будние дни (вторник, среда, четверг, пятница) в вечернее время – с 19:00 до 20:00. Это время было выбрано для того, чтобы попадать на пиковую посещаемость игры (по информации официальной страницы игры на сайте «ВКонтакте», большая часть игроков находятся онлайн с периодом с 16:00 до 20:00²). Мы пробовали выходить в разное время и обнаружили, что наибольшее количество контактов с подростками удается устанавливать в период с 19:00 до 20:00. Важно, что это время не пересекается с временем школьных занятий.

²Время игры в DragonNest: http://vk.com/topic-35157457_27613783

Количество выходов варьировалось в промежутке от 1–2 выходов в неделю до 3–4 выходов. Мы заметили, что с возрастанием частоты выходов устанавливаемый с подростками контакт делается все более устойчивым, длительным.

Целевой группой исследования стали немотивированные клиенты, подростки – те, которые не приняли решение, хотят ли они получать социальную и психологическую помощь, и играют в онлайн-игры, и те подростки, которые говорят, что помощь им не нужна. В процессе исследования пространства более половины встреченных игроков относились к возрастной категории от 11 до 18 лет. При этом встречались игроки и более младшего, и более старшего возрастов.

Работа осуществлялась несколькими специалистами (от двух до четырех), так как это позволяло более объективно оценивать обстановку, более гибко ориентироваться в онлайн-пространстве, чате и пр. Обычно выходы проходили при помощи онлайн-конференций в голосовом чате, только в начале работы над проектом специалисты выходили в игру все вместе из одного помещения. Сотрудники могли переговариваться между собой, открыто делиться мыслями, соображениями и идеями во время беседы с подростком, могли обсудить общую стратегию беседы, более конструктивно и целенаправленно сопровождать ребенка в этом процессе.

В процессе игры можно наблюдать за поведением фигурок, но сначала необходимо научиться отличать персонажей подростков от персонажей игроков других возрастов. Для этого необходимо устанавливать непосредственный контакт с персонажем в игре, с этой целью использовались разные стратегии. Специально для формирования своего сообщества была создана игровая гильдия. В правила гильдии было заложено ограничение по возрасту – от 13 до 17 лет. В процессе работы специалисты устанавливали контакт с игроками, знакомились, рассказывали про гильдию, созданную нами в игре.

Для удержания подростков в сообществе-гильдии обеспечивалась регулярность появления специалистов на онлайн-выходах и проводились различные внутриигровые события: тематические походы в город, развлекательные мероприятия, творческие игры. Взаимодействие в сообществе между подростками выстраивалось вокруг игровых задач: повышение уровня персонажа, получение необходимых игровых предметов, выполнение «квестов» (игровых заданий).

Результаты наблюдения

«Эмоут». В игре ДН большое значение имеют «эмоуты» – специальные навыки персонажа, позволяющие выполнять различные социальные действия: смех, приветствие, гнев, различные танцы и т. д. Большая часть совместных проектов, которыми удавалось увлечь встреченных подростков, были связаны с синхронным выполнением таких действий в людных местах. Интересно, что массовые танцы или кружение вокруг фонтана или дерева в игре находили большой отклик у окружающих, даже незнакомых игроков, и зачастую таким образом удавалось привлечь внимание подростков. Средняя длительность такого «эмоута» в игре составляла 3 мин., а самое большое кружение длилось около 30 мин. В качестве социального действия этот феномен требует дальнейшего изучения.

Конфликты в процессе контакта. Было обнаружено, что в пространстве чата встречаются ребята с противоположными интересами или взглядами. Это было сложным моментом в работе сотрудников, так как в нескольких случаях одна компания пыталась вытеснить другую из пространства чата. Наш опыт показывает, что сотрудники в таких ситуациях могут выступать в роли медиаторов, совершая работу, направленную на

примирение сторон. Если компании или отдельные участники не могут сосуществовать в пространстве чата, то можно найти способы, когда они могут не пересекаться между собой.

Было отмечено, что при общении с подростками на онлайн-выходах мы сталкиваемся с возникающими в процессе общения конфликтами и неуважительным отношением – как между самими подростками, так и между подростками-игроками и сотрудниками. Большая часть таких ситуаций (соотношение личных конфликтов к безличному, ненаправленному проявлению агрессии примерно 10:1) имела безличный характер: часто случалось так, что подростки заходили в игровой чат к сотрудникам и начинали безадресно ругаться, не обращая ни к кому конкретно или же адресуя свои послания первому попавшемуся участнику чата. Этот факт говорит о том, что социальное пространство онлайн-игры может быть использовано подростками для безопасного выражения актуальных негативных эмоциональных переживаний («слив эмоций»), а также о том, что подростки формируют способы обращения со своими негативными переживаниями через провоцирование социальной среды на агрессивные по отношению к ним реакции. Подобное поведение часто отмечается учителями и родителями: подросток грубит без причин.

Во время онлайн-выходов были сделаны попытки активизировать процесс творческого проектирования через дискуссии о мечтах, интересах, необычных поступках и ярких событиях в жизни. Обычно подростки удерживались в таком разговоре недолго, 5–7 мин., никогда больше 15 мин. За это время удавалось поделиться идеями о том, что было бы интересно реализовать через творчество в игре или в реальной жизни, но после такого разговора подростки выходили из контакта.

Кратковременность беседы, нежелание подростков поддерживать ее может быть связано с тем, что для современного подростка *профессиональное самоопределение, обращение в будущее фантазирование, построение жизненных планов и перспектив* не являются приоритетными задачами. Возможно также, что именно неспособность решить данные возрастные задачи и создает предпосылки для вовлечения в онлайн-игры.

Предметом обсуждений подростков со специалистами становились хобби, увлечения, мечты, планы на каникулы, ситуация в школе, эмоциональное состояние участников разговора в данный момент; самыми актуальными темами были взаимоотношения с противоположным полом, конфликты с друзьями и выбираемыми партнерами. Необходимо отметить, что в беседах часто возникали обсуждения поведения фигурок персонажей игры – подростки очень часто приписывали фигуркам агрессивное (какое-либо насилие, садистические действия) или сексуальное поведение.

В целом, темами бесед чаще всего были отношения с противоположным полом (21 %), нейтральные общие темы, например, кто какой знак зодиака, достижения в игре, политика, кто в каком городе живет (20 %), хобби (19 %), индивидуальные психологические трудности, например, страхи, тревоги, агрессивность, дефицит общения (17 %), темы секса (8 %), в 6 % темами были бессмысленные сообщения, скука и «тупка», в 5 % случаев обсуждались темы учебы, выбора профессии, еще в 5 % – «троллинг» и травля в Интернете.

Такое распределение не соотносится с темами обращений за консультацией к психологу (лидируют проблемы в школе и конфликты с родителями). Это может говорить о том, что подростки воспринимают в зоне своей ответственности и интересов отношения со сверстниками, тогда как обращение за психологической помощью чаще инициируют родители или учителя[21].

Обсуждение результатов исследования

Изучение пространства онлайн-игры показало, что имеются некоторые особенности построения контакта с подростками. Основное отличие по сравнению с реальной жизнью – значительная *сложность* установления с подростком контакта и удержания его. Контакт с подростками в пространстве игры носит *неглубокий характер*. Для выстраивания контакта нужно много времени, также контакт необходимо постоянно поддерживать, иначе он будет утрачен – в пространстве игры коммуникации происходят в очень интенсивном темпе. Обсуждение *слишком личных тем* в Интернете может казаться небезопасным для подростка. Специалист должен вкладывать много сил в поддержание и удержание контакта с подростком и при этом быть готовым к тому, что подросток может в любой момент выйти из контакта, причем не обязательно из-за действий специалиста.

Занятие в игре идентично времяпрепровождению подростков в компании, с «бессмысленными» с практической точки зрения действиями – плеванием в проезжающие машины с моста, свистом в пустые бутылки, «тупкой» и т. д. Тем не менее, как в жизни подростка до Интернета, так и в Интернете подростки предпочитают время потратить на «эмоут» в ущерб другим социальным занятиям. Значит, «эмоут» обеспечивает решение каких-то важных задач в подростковом возрасте.

На сегодняшний день есть несколько возможных объяснений.

Например, это может характеризовать потребность подростков в социальном одобрении своего поведения сверстниками, процесс формирования навыка легкой кооперации с другими, подтверждение своей способности давать адекватный социальный ответ среде, своей способности распознавания социальной среды, потребности в принадлежности к группе и др.

Другое возможное объяснение этого феномена – потребность подростка в *совместной деятельности как форме контакта*. На онлайн-выходах такой деятельностью становилось выражение через «эмоуты» своей причастности к игровому сообществу. В качестве результата участия в «эмоуте» нашими специалистами было отмечено, что они сами становились более безопасными и располагали играющих подростков к общению. Для этого нужно было некоторое время (от 5 мин. до получаса) побегать вместе с ними по игровому городу, потанцевать групповые танцы, помахать рукой своего персонажа другим или просто присесть рядом с болтающей компанией. В процессе игры специалист мог включиться в уже существующую деятельность подростков: присоединиться к игре, например, или предложить организовать новую деятельность – игру, обсуждение, флешмоб. Таким образом, вполне возможно, что через «эмоуты» подростки осуществляют проверку друг друга на социальные нормы, адекватность поведения и обучаются социальному распознаванию и прогнозированию поведения другого, сверстника или взрослого.

Кроме того, подростку, играющему в онлайн-игру, может быть важно не устанавливать новых контактов, не общаться с теми, с кем он знаком в реальной жизни. Интернет-пространство дает ему возможность побыть одному или в комфортной для себя компании в процессе игры. В этом случае попытки специалиста установить с подростком развивающий контакт могут вызывать исключительно негативную реакцию. В онлайн-пространстве больше возможностей для ухода от контакта по сравнению с уличной работой и контакт с подростками более скоротечен. Совместная деятельность с подростками в онлайн-пространстве ограничена игровыми средствами, требует хорошей осведомленности специалиста о доступных возможностях и больших творческих усилий на этапе планирования.

Вернемся снова к **задачам развития подросткового возраста** и попробуем проанализировать, как социальная деятельность, которой подросток посвящает в половине случаев участия в игре все свое свободное время (до 6–8 ч в день), может быть связана с этими задачами.

▪ ***Формирование идентичности, самосознания и Я-концепции.***

В отношении данной задачи можно предположить, что подростки в онлайн-игре формируют идентичности, но, возможно, что это не является их ведущей деятельностью. В пользу такого предположения говорит отсутствие глубокого контакта (позволяющего формировать навыки рефлексии, обсуждать ценности, формировать Я-концепцию) между подростком, его сверстниками и взрослыми как необходимого условия для формирования идентичности. В процессе наблюдений было обнаружено, что каждый из игроков обладает несколькими персонажами, иногда разных полов, которыми он играет в качестве эксперимента с ролевым поведением, например, по словам подростков, «потому, что на различных персонажей смотреть приятнее». Подростки, играющие в онлайн-игру, не задаются вопросом о впечатлении, которое они производят на взрослого, не используют возможность контакта для получения обратной связи, столь необходимой для формирования образа Я, Я-концепции. Подростки не пользовались пространством игры для развития рефлексии, хотя были готовы рефлексировать сами свои действия. Этот феномен может быть объяснен по-разному, например, возможно, что в современном обществе важнее иметь гибкость в социальных ролях, чем устойчивую целостную идентичность.

▪ ***Формирование способности обретать ролевую тождественность, личностную устойчивость.***

В разговорах со специалистами подростки обсуждают проблемы половой идентичности, выбора поведения в конфликтных ситуациях в соответствии с ролью, например, ролью «парня» или «друга». Однако это выглядит не как формирование целостной проявленной личностной структуры, ролевой идентичности, а скорее как обретение социального опыта, набора поведенческих реакций, принятых в обществе в той или иной ситуации, не отягощенного ценностями или устойчивым выбором. Правильнее всего было бы назвать это алгоритмами социального поведения или рамками, чем социальными ролями. Подростки скорее отвечают для себя не на вопрос «Какой я?», а в большей степени на вопрос «Если я такой, то как себя вести?».

▪ ***Формирование компонентов волевой регуляции поведения как умение выбирать и принимать ответственность.***

Умение делать выбор и принимать ответственность за свой выбор на себя в пространстве онлайн-игры, как нам показалось, существенно отличается от такого же умения, формировавшегося в эпоху «до Интернета». Фактически формируются способности легкого переживания неудачи и одновременно легкого обретения нового – гильдии, друзей, парня или девушки. Пространство игры организовано так, что игроку предоставляется практически неограниченное число попыток и проб. Современная жизнь в обществе поддерживает этот опыт: потеря работы, репутации, близкого партнера, ресурсов – все это компенсируется доступностью различных социальных ресурсов. Найти работу в другом городе или удаленную работу, устанавливать отношения с интересным человеком стало возможно через Интернет; социальные ресурсы не исчерпываются населенным пунктом, в котором проживает человек.

▪ ***Формирование навыка построения конструктивных отношений.***

Эта возрастная задача реализуется в пространстве игры в полной мере. Подростки заинтересованы в обучении навыку легкого контакта, партнерства, основной реализуемой в нем задачей становится формирование навыка сотрудничества и конструктивных отношений. Специалисты обнаружили, что подростки с готовностью бегут вместе и предлагают деятельность в игре, даже не выясняя имя собеседника. Совместная игровая «семья» – два подростка в игре называют друг друга «мужем» и «женой» – не требует знаний ни о возрасте друг друга, ни о месте жительства. Так же легко, как установление контакта, происходит и смена партнера или выход из игры: никто из участников ни с кем не прощается, и лишь изредка они договариваются о следующей встрече. Возможно, что этот навык сейчас необходим в обществе: многие организации, научные или производственные, существуют сейчас в проектом режиме, и от людей требуется готовность к легкому сотрудничеству и взаимодействию в течение короткого периода решения задачи. Многолетнее партнерство и долгосрочные отношения в трудовой жизни теперь скорее исключение, чем норма.

Формирование жизненной перспективы самореализации.

Возрастные задачи, связанные с формированием жизненной перспективы самореализации, профессионального самоопределения, фантазирования, обращенного в будущее, построения жизненных планов и перспектив, либо не реализуются в связи с их неактуальностью, либо пространство игры не предоставляет подходящую возможность. Тем не менее, мотив, связанный с формированием сети социальной поддержки сверстников и общением со сверстниками, довольно силен, хотя устойчивые социальные группы среди подростков в возрасте 15–17 лет практически не формируются. Также мы предполагаем, что в современном обществе оказывается более важным сформировать навык быстрого обеспечения доступной социальной поддержки, чем навык формирования близких и устойчивых отношений. Все эти гипотезы требуют дальнейшего рассмотрения и подтверждения или опровержения.

Итак, мы предприняли попытку проанализировать социальную активность подростков в онлайн-игре с точки зрения теоретических представлений о задачах подросткового возраста. Наши наблюдения показывают, что в процессе онлайн-игры деятельность подростков лишь частично направлена на решение этих задач, однако популярность этих игр среди подростков указывает на их чрезвычайную субъективную значимость.

Ключевым результатом нашего наблюдения является непредставленность процесса формирования идентичности и индивидуальной структуры ценностей в процессе общения. В то же время у подростка происходит развитие способности конструктивного партнерства и коммуникации, легкости переключения между отношениями, задачами, партнерами. Мы предполагаем, что такие особенности деятельности подростка в онлайн-игре отражают актуальный социальный запрос на способности человека к социальной и эмоциональной гибкости, изменчивости, переключаемости, в отличие от доминировавшей ранее в обществе задачи формирования устойчивой ролевой идентичности.

В свете сказанного представляется важным обогащать теоретические представления о подростковом возрасте новыми данными, отражающими современную социальную ситуацию. Только учитывая существующие тенденции развития общества, можно выстраивать эффективные практики воспитания, образования, социального сопровождения современных подростков.

Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П. Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 118–133

Hlomov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyulkanova K.I., Medvedev D.P. The teenager in an online game: included observation and experience in social work
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 118–133

Литература

1. *Асмолов А.Г., Асмолов Г.А.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3–16.
2. *Барцалкина В.В.* Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Bartsalkina.phtml> (дата обращения: 23.08.2014).
3. *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.: Бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1929–1931. 172 с.
4. *Кон И.С.* Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.
5. *Кондрашкин А.В.* Мотивационно-потребностная сфера подростков, находящихся в различных социальных ситуациях развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.
6. *Кондрашкин А.В., Хломов К.Д.* Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и Интернет // Юридическая психология. 2013. № 1. С.18–24.
7. *Леонтьев А.Н.* Формирование личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. С. 166–178.
8. *Леонтьев Д.А.* Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44032.shtml (дата обращения: 20.08.2014).
9. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ возрастной периодизации [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2006/n1/Polivanova.shtml> (дата обращения: 20.08.2014).
10. *Поливанова К.Н.* Изменение детства: проверка гипотезы [Электронный ресурс] // На пороге взросления. 2011. URL: http://psyjournals.ru/na_poroge_vzrosleniya/issue/48299.shtml (дата обращения: 20.08.2014).
11. *Поливанова К.Н.* Практики развития: взросление в современном мире (Доклад) [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (дата обращения: 20.08.2014).
12. *Хломов К.Д.* Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (дата обращения: 23.08.2014).
13. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1999. 672 с.
14. *Цымбаленко С.Б.* Подрастающее поколение в российском информационном пространстве XXI века // Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». 2012. № 2. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/2-cimbalenko.pdf> (дата обращения: 23.08.2014).
15. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. / Сост. Л.М. Семенюк; под. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1994. С. 169–176.
16. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П. Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 118–133

Hlomov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyulkanova K.I., Medvedev D.P. The teenager in an online game: included observation and experience in social work
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 118–133

17. *Brian D. Ng, Wiemer-Hastings P.* Addiction to the Internet and Online Gaming // *CyberPsychology and Behavior*. 2005. Vol. 8(2). P. 110–113. doi:10.1089/cpb.2005.8.110. Published in Volume: 8 Issue 2: June 6, 2005.
18. *Cole H., Griffiths M.* Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers // *CyberPsychology and Behavior*. 2007. Vol. 10. P. 575–583.
19. *Compas B.* Coping with stress during childhood and adolescence // *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101. P. 393–403.
20. *Hill P.* Recent advances in selected aspects of adolescent development // *Child Psychol. Psychiat.* 1993. Vol. 34. №. 1. P. 69–99.
21. *Khломov K.* Counselors and Adolescents appraisals of psychological counseling effects. Role and Effectiveness // *XXX International Congress of Psychology*. Cape Town, SA: Psychology Press; Taylor and Francis Group, 2012. 793 p.
22. *Ming Liu, Wei Peng.* Author's personal copy. Cognitive and psychological predictors of the negative outcomes associated with playing MMOGs (massively multiplayer online games). *Computers in Human Behavior*. URL: <https://www.msu.edu/~pengwei/Cognitive%20and%20psychological%20predictors%20of%20the%20negative%20outcomes%20associated%20with%20playing%20MMOGs.pdf> (дата обращения: 23.08.2014).

The Teenager in an Online Game: Included Observation and Experience in Social Work

Hlomov K.D.,

PhD (Psychology), Head of the Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, kyrill@rambler.ru

Kondrashkin A.V.,

PhD (Psychology), Head of the Department "Working with young people on the territory", Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, artem.kondrashkin@gmail.com

Kuzin P.A.,

Psychologist of the Department "Working with young people on the territory", Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, intergalactic19@gmail.com

Kalyakina S.M.,

Psychologist of the Department "Working with young people on the territory", Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, sonyatina@yahoo.com

Tyulkanova K.I.,

Social pedagogue, Department "Working with young people on the territory", Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, tulkanovakris@gmail.com

Medvedev D.P.,

Volunteer, Department "Working with young people on the territory", Center for Social and Psychological Adaptation and Development of adolescents "Crossroads", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, hawk_moon@mail.ru

The article refers to the need to change the existing view of the development in adolescence. We provide the data of observations of the behavior of teenagers in the online game "DragonNest" conducted in 2013 by experts of the Center of social and psychological adaptation and development of adolescents "Crossroads" of MSUPE, which led to the assumption about the problems arising in adolescence. As a theoretical basis for the construction of this work was selected restorative approach, which is a practical application of the cultural-historical theory and of activity theory to social and psychological assistance to adolescents. The analysis of the activity of the teenager in the game, the structure of communication, observation on the adolescents in online gaming space allowed us to make assumptions about the role of communication with peers in a modern society in terms of identity formation and development of adolescents.

Keywords: adolescents, social situation of development, leading activities, games, tasks of adolescence.

References

1. Asmolv A.G. Ot Mi-media k Ja-media: transformacii identichnosti v virtual'nom mire [From "We"-media to "I"-media: transformation of identity in the virtual world]. *Voprosi psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 3, pp. 3–16.
2. Bartsalkina V.V. Terapiya posledstvii detskikh travm, deprivatsii i nasiliya kak profilaktika addiktivnogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Therapy effects of childhood injury, deprivation and violence as prevention of addictive behavior]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education psyedu.ru], 2010, no. 5. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Bartsalkina.shtml (Accessed 23.08.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vygot'skii L.S. Pedologiya podrostka. [Adolescent pedology]. Moscow, 1929–1931. 172 p.
4. Kon I.S. Rebenok i obshchestvo. Istoriko-etnograficheskaya perspektiva [Child and society]. Moscow, 1988, pp. 110–166.
5. Kondrashkin A.V. Motivatsionno-potrebnostnaya sfera podrostkov, nakhodyashchikhsya v razlichnykh sotsial'nykh situatsiyakh razvitiya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Need-motivational sphere of adolescents indifferent social situations of development. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013, 24 p.
6. Kondrashkin A.V., Khlovov K.D. Postanovka problemy: deviantnoe povedenie podrostkov, sotsial'naya situatsiya i internet [Statement of the problem: the deviant behavior of adolescents, the social situation and the Internet] *Juridicheskaya psihologiya* [Legal psychology], 2013, no 1, pp. 18–24.
7. Leont'ev A.N. Formirovanie lichnosti [Formation of personality], Sankt-Peterburg, 2000, pp.166–178.

8. Leont'ev D.A. Faktory i psikhologicheskie mekhanizmy razvitiya lichnosti v zatrudnennykh usloviyakh [Factors and psychological mechanisms of personality development in difficult conditions]. In Leontiev D.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii* [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Moscow, 2011. Available at: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44032.shtml (Accessed 20.01.2014)
9. Polivanova K.N. Psikhologicheskii analiz vozrastnoi periodizatsii [Development practices: growing up in today's world]. *Materialy nauchno-ekspertnogo seminara «Novoe detstvo»* [Proceedings of of the expert seminar "New Childhood"]. Available at: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (Accessed 20.01.2014)
10. Polivanova K.N. Izmenenie detstva: proverka gipotezy [Elektronnyi resurs] [Changing childhood: hypothesis testing]. In Polivanova K.N. *Na poroge vzrosleniya* [On the threshold of adulthood]. Moscow, 2011 Available at: http://psyjournals.ru/na_poroge_vzrosleniya/issue/48299.shtml (Accessed: 20.08.2014).
11. Polivanova K.N. Praktiki razvitiya: vzroslenie v sovremennom mire (Doklad) [Elektronnyi resurs] [Changing childhood: hypothesis testing. On the threshold of adulthood]. *Materialy nauchno-ekspertnogo seminara «Novoe detstvo»* [Proceedings of of the expert seminar "New Childhood"]. Moscow, 2011. Available at: URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (Accessed: 20/08/2014).
12. Khlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennykh dorog: sotsializatsiya, analiz faktorov izmeneniya sredi razvitiya [Elektronnyi resurs] [Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (Accessed: 23.08.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Fel'dshtein D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti [Psychology of adulthood: structural and substantive characteristics of the process of personal development]. Moscow, 1999. 672 p.
14. Tsymbalenko S.B. Podrastayushchee pokolenie v rossiiskom informatsionnom prostranstve XXI veka [The younger generation in the Russian information space of the XXI century]. *Mejdunarodnii elektronnyi nauchno-obrazovatel'nii jurnal "Media. Informatsiya. Kommunikatsiya"* [International electronic scientific and educational journal "Media. Information. Communication"], 2012, no. 2. Available at: <http://mic.org.ru/phocadownload/2-cimbaleiko.pdf> (Accessed: 23.08.2014).
15. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in children]. In El'konin D.B. *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii*. Textbook for students [Reader on psychology]. Moscow, 1994, pp. 169–176.
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow, 1996. 344 p. (In Russ.).
17. Brian D.Ng., Wiemer-Hastings P. Addiction to the Internet and Online Gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 2005, no. 8(2), pp. 110–113. doi:10.1089/cpb.2005.8.110.
18. Cole H., Griffiths M. Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 2007, no. 10, pp. 575–583.
19. Compas B. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 1987, no. 101, pp. 393–403.
20. Hill P. Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Child Psychol. Psychiat*, 1993. Vol. 34, no. 1, pp. 69–99.
21. Khomov K. The results of consulting - counsellors and adolescents. Role and effectiveness. XXX International Congress of psychology, Cape Town, SA, 2012. 793 p.
22. Ming Liu, Wei Peng. Author's personal copy. Cognitive and psychological predictors of the negative outcomes associated with playing MMOGs (massively multiplayer online games), Computers in Human Behavior [Elektronnyi resurs]. URL:

Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П. Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2014. Том 6. № 4. С. 118–133

Hlomov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyulkanova K.I., Medvedev D.P. The teenager in an online game: included observation and experience in social work
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 118–133

<https://www.msu.edu/~pengwei/Cognitive%20and%20psychological%20predictors%20of%20the%20negative%20outcomes%20associated%20with%20playing%20MMOGs.pdf> (Accessed 23.08.2014).

Динамика моральной ориентации в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрастах

Молчанов С.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, s-molch2001@mail.ru

Маркина О.С.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт социологии образования, Российская академия образования, Москва, Россия, olga.s.mark@gmail.com

Современные концепции морального развития позволяют выделить два основных принципа, лежащих в основе моральной ориентации: принцип заботы и принцип справедливости. Подростковый и юношеский возрасты являются сензитивным периодом развития моральной ориентации. В проведенном авторами исследовании моральной ориентации приняли участие 139 человек, представляющие три возрастные группы: младший подростковый, старший подростковый и юношеский возрасты. Полученные результаты позволяют выделить определенную возрастную динамику предпочтений моральных суждений, особенностей решения моральных дилемм при разных уровнях мотивации одобрения и мотивации достижения.

Ключевые слова: моральное развитие, принцип заботы, принцип справедливости, подростковый и юношеский возрасты.

Для цитаты:

Молчанов С.В., Маркина О.С. Динамика моральной ориентации в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov_Markina.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

*Molchanov S.V., Markina O.S. Moral Orientation Dynamics in Adolescence and Youth [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov_Markina.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Наиболее популярным подходом к моральному развитию является традиция когнитивного подхода, заложенная в концепции когнитивного конструктивизма морального сознания, разработанная в трудах Ж. Пиаже и Л. Кольберга. В центре внимания находятся моральные суждения и моральное мышление как критерии уровня развития морального сознания. Исторически возникший первым нормативный когнитивный подход заложил основу экспериментального изучения развития морального сознания. Теория развития морального сознания, созданная Ж. Пиаже в 1932 г., стала основой когнитивно-генетического подхода [3]. Теоретические суждения, по Ж. Пиаже, являются осознанием практического морального

мышления, его сознательной реализацией [4]. Л. Кольберг в своей концепции, определяющей стадии морального развития в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и их социального опыта, развивал идеи Ж. Пиаже [10]. Лонгитюдные исследования особенностей морального развития позволили выделить стадии развития морального сознания на основе **принципа справедливости**, включающего в себя эквивалентность и компенсацию как операции, обеспечивающие механизм уравнивания общественной жизни. Л. Кольберг выделил три основных уровня развития морального сознания личности: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный, каждый из которых имеет две стадии.

Когнитивный подход предлагает четыре критерия, которые необходимо учитывать при построении периодизации морального развития: 1) выделение качественно различных стадий мышления; 2) инвариантность порядка стадий (культурный фактор может ускорить или замедлить развитие, но не может изменить последовательность стадий); 3) структурная целостность стадии, которая выражается в том, что один принцип мышления распространяется на все проблемные ситуации; 4) иерархичное построение, где высшие стадии более дифференцированы и интегрированы, чем низшие стадии, причем возникновение высших стадий приводит к реинтеграции низших [10]. Концепция Ж. Пиаже – Л. Кольберга получила широкое признание и, несмотря на критику ряда положений, по-прежнему остается теоретической основой разработки и внедрения программ морального воспитания и образования. Эти идеи, в частности, реализованы в работах Д. Кребса, Э. Туриеля, Э. Хиггинса и ряда других авторов [8; 11; 13]. Однако, по нашему мнению, серьезным недостатком этого подхода является фактическое игнорирование мотивационной составляющей морального поведения [1; 2].

Альтернативой нормативному когнитивному подходу стал эмпатийный подход К. Гиллиган, где основополагающим является **принцип заботы** – эмпатическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека [6; 7]. Автор предложила идею существования устойчивых типов моральной ориентации, которые обусловлены социальными установками личности. К. Гиллиган определила эти типы как нормативный (установка на соблюдение принципа справедливости и прав всех людей) и эмпатийный (установка на заботу и реальное благополучие конкретных людей). Типы моральной ориентации в значительной степени связаны с гендерными различиями. Нормативный тип в большей степени характерен для мужчин, эмпатийный — для женщин. Работы К. Гиллиган были подвергнуты критике, в том числе за недостаточную эмпирическую проработку концепции. Однако выделение различных видов моральной ориентации послужило толчком для развития новых интегративных подходов к моральному развитию, которые учитывали различные условия морального выбора. К таким подходам можно отнести концепцию просоциального поведения Н. Айзенберг и четырехкомпонентную теорию морального развития личности Дж. Реста [5; 12].

Таким образом, современная зарубежная психология морального развития позволяет выделить два основных принципа, лежащих в основании морального выбора: принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания и принцип заботы, основанный, сфокусированный на сочувствии и сопереживании другому человеку.

Можно выделить четыре отличия морали справедливости от морали заботы [9].

1. *Определение человека в обществе либо как автономной системы, либо как субъекта в системе взаимосвязанных отношений.* Мораль справедливости рассматривает человека как автономную систему, взаимодействующую с другими людьми по принципу реципрокности,

основанному на взаимных обязательствах, обязанностях и ролях. Мораль заботы принимает модель единства человека в системе его взаимоотношений с другими людьми, где ориентировка в ситуации морального выбора неразрывно связана с контекстом отношений, а сам выбор понимается как принятие решения об оказании помощи другому.

2. *Определение моральной проблемы.* Для морали справедливости это ситуация конфликта интересов индивида и других людей или индивида и общества, разрешаемая на основе принятых правил и стандартов. Мораль заботы рассматривает моральные проблемы как ситуации общения и сотрудничества, требующие оказания помощи.

3. *Существенные условия решения моральной дилеммы.* Мораль справедливости предполагает ориентацию на содержание ролей и обязанностей участников моральной коллизии, социальные стандарты поведения, нормы и правила, основанные на реципрокности. Мораль заботы задает ориентацию на взаимоотношения и личностное благополучие участников дилеммы, исходит из приоритета предотвращения ущерба.

4. *Критерий оценки принятого решения.* Мораль справедливости исходит из обоснованности и аргументированности суждений и решений принятой в обществе системой соглашений. Мораль заботы оценивает последствия принятия того или иного решения с точки зрения благополучия и психологического комфорта всех его участников.

Важной для понимания различий морали справедливости и морали заботы является *природа морального мышления.* В кольберговской традиции моральное мышление, основанное на идее справедливости, разрабатывалось как чисто когнитивный процесс и ассоциировалось с системой моральных суждений. Однако моральная ориентация на справедливость или заботу не исчерпывается моральными суждениями, отвечающими принципу справедливости или заботы. Моральная ориентация предполагает определенный тип восприятия и конструирования моральных ситуаций, объяснения причин своего и чужого поведения, оценки правильности морального поведения [9].

Традиционно ориентация на заботу и ориентация на справедливость противопоставлялись друг другу. Однако в современной психологии все чаще предпринимаются попытки рассмотреть оба типа моральной ориентации в их единстве и взаимосвязи. Возникают вопросы: насколько адекватно противопоставление данных типов моральной ориентации с точки зрения онтогенетические закономерности развития моральной ориентации личности? как происходит изменение предпочтения принципа заботы или принципа справедливости в моральной ориентации личности на различных возрастных стадиях? [1]

Целью проведенного нами исследования был анализ особенностей возрастной динамики моральной ориентации подростков в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрастах. Особенности моральной ориентации рассматривались на двух уровнях анализа – уровне моральных суждений (опросник «Справедливость– Забота»), уровне вербального морального поведения (методика «Моральная дилемма»). Дополнительной задачей исследования стало изучение особенностей взаимосвязи моральной ориентации и мотивации в области достижений и самооценки ориентации на одобрение в юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие 139 человек в возрасте от 13 до 21 года, представляющие три возрастные группы: младший подростковый возраст, старший подростковый возраст, юношеский возраст: 49 испытуемых в возрасте от 12 до 14 лет, 55 испытуемых в возрасте от 15 до 17 лет, 35 человек в возрасте от 18 до 21 года. Все испытуемые – учащиеся образовательных учреждений на разных уровнях: средние образовательные школы, высшие учебные заведения.

Мы использовали следующие методики: авторский опросник предпочтения моральных суждений «Справедливость–Забота», методику «Моральная дилемма», методику диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Крауна, Д. Марлоу, методику оценки потребности в достижении Ю.М. Орлова. Методики на анализ особенностей мотивации были проведены только с испытуемыми юношеского возраста.

Методика «Справедливость–Забота» (автор С.В. Молчанов) предназначена для выявления уровня развития моральных суждений в соответствии с двумя основными периодизациями развития морального сознания: периодизацией Л. Кольберга и периодизацией К. Гиллиган. Испытуемому было предложено 38 утверждений, степень согласия с которыми предлагалось оценить по пятибалльной системе от «безусловно, не согласен» (1 балл) до «безусловно, согласен» (5 баллов). Часть утверждений описывает все шесть стадий периодизации развития морального сознания Л. Кольберга, часть утверждений относится к стадиям морального развития по К. Гиллиган – Н. Айзенберг, причем четыре стадии первых двух уровней включают в себя по три утверждения, а третий уровень характеризуется шестью утверждениями.

Методика «Моральная дилемма» представляла собой модифицированную методику моральных дилемм, разработанную в проекте «MAMOS» под руководством А.И. Подольского. Испытуемому предлагались ситуации, приближенные к реальным, с которыми испытуемый мог столкнуться или даже уже сталкивался в реальной жизни. Герой незавершенного рассказа оказывается в ситуации морального выбора между двумя принципами: принципом справедливости и принципом заботы. Следование одному из принципов приводит к нарушению другого принципа. Таким образом, герой поставлен в ситуацию необходимости совершить обязательный выбор. Испытуемому предлагалась помимо ответов на вопросы «Как должен был поступить герой?» и «Почему?», представить себя на месте главного героя и ответить на вопросы «А как поступили бы вы?» и «Почему?».

Методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Крауна, Д. Марлоу направлена на оценку степени социальности человека как стремления заслужить одобрение со стороны значимых лиц. Выраженная мотивация одобрения может свидетельствовать об опоре на внешние ориентиры. Методика состоит из 20 утверждений, с каждым из которых необходимо согласиться или не согласиться. Полученный общий показатель по все вопросам рассматривается как уровень мотивации одобрения.

Методика оценки потребности в достижении Ю.М. Орлова позволяет определить выраженность активной направленности на достижение поставленной цели. Опросник состоит из 23 утверждений, с каждым из которых необходимо согласиться или не согласиться. Оценивается общий суммарный показатель как степень выраженности потребности в достижениях.

Результаты исследования

Был проанализирован уровень развития моральных суждений в соответствии с двумя основными периодизациями развития морального сознания: периодизацией Л. Кольберга и периодизацией К. Гиллиган. Результаты предпочтения моральных суждений в различных возрастах представлены в табл. 1.

Таблица 1

Особенности предпочтений моральных суждений в подростковом и юношеском
 возрастах

Уровень моральных суждений		Младший подростковый возраст 12–14 лет		Старший подростковый возраст 15–17 лет		Юношеский возраст 18–21 лет	
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Подход Л. Кольберга. Принцип справедливости	1	8,31	2,1	7,69	2,2	6,94	2,2
	2	9,21	2,6	8,78	2,6	7,91	1,9
	3	9,48	2,2	9,31	3,9	8,68	1,7
	4	9,31	2,3	9,12	2,5	7,6	2,0
	5	11,79	2,2	11,63	2,1	10,14	2,4
	6	11,69	1,9	11,64	2,0	11,31	1,9
	5 и 6	23,49	3,3	23,12	3,3	21,45	3,1
Подход К. Гиллиган. Принцип заботы (стадии)	1	8,56	2,6	8,71	2,4	7,54	2,4
	2	10,69	2,2	10,12	2,2	10,97	2,1
	3	10,82	2,4	10,60	2,1	11,0	2,3
	4	10,94	2,2	10,64	2,1	10,65	2,1
	5	19,48	4,1	20,13	3,3	20,08	3,0

На рис. 1 представлены особенности предпочтения моральных суждений принципа справедливости в разных возрастах: младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском. Напомним, что моральные суждения принципа справедливости оцениваются в рамках стадий развития морального сознания Л. Кольберга.

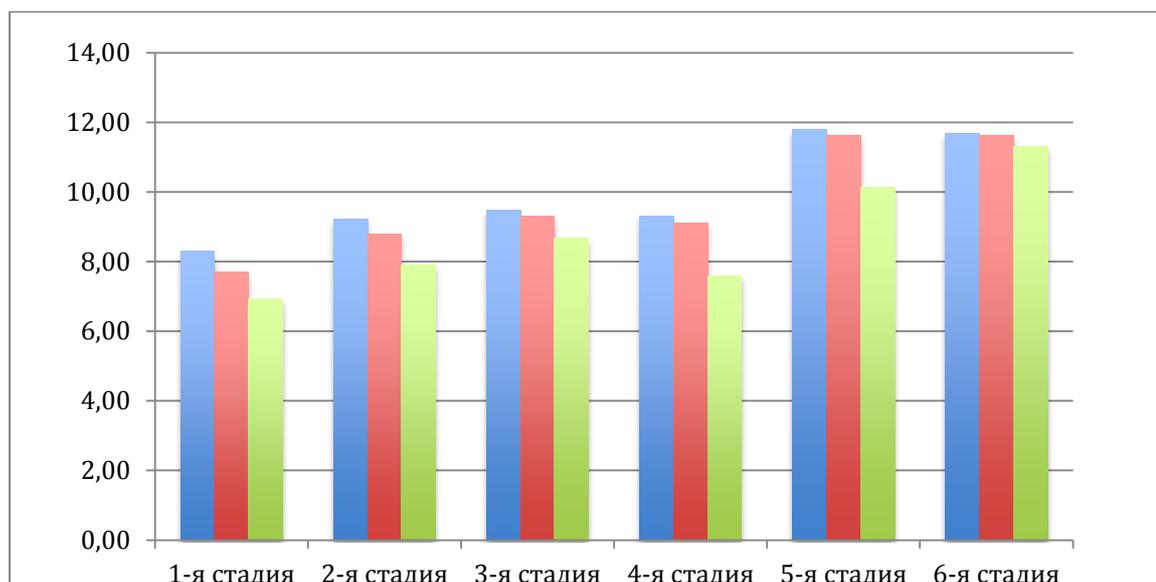


Рис. 1. Динамика предпочтения моральных суждений принципа справедливости в подростковом и юношеском возрастах: синий цвет - младший подростковый возраст; красный цвет - старший подростковый возраст; зеленый цвет - юношеский возраст

Рис. 1 показывает, что наиболее популярными моральными суждениями принципа справедливости являются суждения постконвенционального уровня: 5-й стадии – стадии социального контракта с учетом прав личности и 6-й стадии – стадии универсальных этических принципов. Общее сравнение данных по различным стадиям показывает повышение значимости моральных суждений от доконвенционального уровня (1-я стадия – стадия власти авторитетов и боязни наказаний, 2-я стадия – стадия инструментального обмена) к конвенциональному (3-я стадия – стадия ориентации на мнение других и стремление быть хорошим, 4-я стадия – приоритет социального закона и порядка) и к постконвенциональному уровню (5-я стадия – стадия социального контракта с учетом прав личности и 6-я стадия – стадия универсальных этических принципов).

Общая возрастная динамика предпочтений моральных суждений принципа справедливости заключается в снижении общего уровня предпочтения моральных суждений при переходе от подросткового к юношескому возрасту, кроме 6-й стадии – стадии универсальных этических принципов.

Специфической особенностью юношеского возраста в предпочтении моральных суждений является снижение уровня согласия от 3-й стадии к 4-й стадии в рамках конвенционального уровня. Идеи социального закона и порядка как формы построения общества (4-я стадия) оказываются менее значимыми, чем идея ориентации на мнение ближайшего окружения, мораль «быть хорошим в глазах других» (3-я стадия).

На рис. 2 представлены особенности предпочтения моральных суждений принципа заботы в разных возрастах: младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском. Напомним, что моральные суждения принципа заботы оцениваются в рамках стадий развития морального сознания интегрированного подхода К. Гиллиган – Н. Айзенберг.

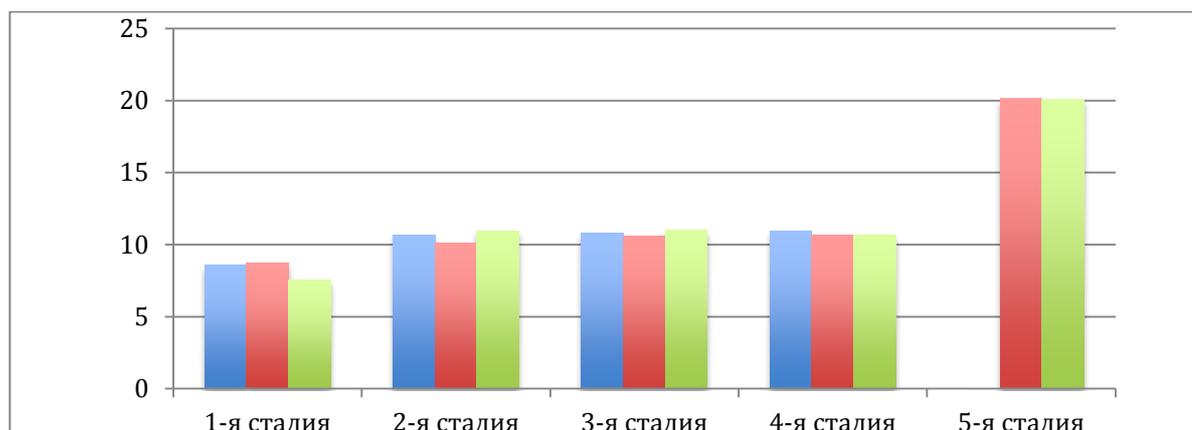


Рис. 2. Динамика предпочтения моральных суждений принципа в подростковом и юношеском возрастах: синий цвет – младший подростковый возраст; красный цвет – старший подростковый возраст; зеленый цвет – юношеский возраст

Рис. 2 показывает, что наиболее популярными моральными суждениями принципа справедливости являются суждения высшего уровня – 5-й стадии – стадии сознательного учета интериоризированных ценностей. Отметим довольно ровные показатели предпочтения моральных суждений на разных уровнях. Наименьшее согласие наблюдается с суждениями 1-й стадии – ориентации на себя и свои интересы. Уровень согласия с суждениями 2-й стадии (ориентация на интересы других людей и их хорошее мнение обо мне), 3-й стадии (рефлексивная эмпатическая ориентация), 4-й стадии (защита прав других на основе интериоризированных ценностей) достаточно стабилен.

Анализ возрастной динамики предпочтения моральных ценностей принципа заботы показывает, что принципиальных различий в разных возрастах нет. Уровень согласия оказывается достаточно стабильным в разных возрастах.

Дополнительной задачей исследования являлось изучение особенностей взаимосвязи моральной ориентации и мотивации в области достижений и самооценки ориентации на одобрение в юношеском возрасте. Анализ особенностей корреляционных связей между предпочитаемыми моральными суждениями справедливости и заботы и мотивацией (мотивацией оценки, одобрения и мотивацией, реализующей потребность в достижении) в юношеском возрасте показал наличие отрицательных корреляций: между мотивацией одобрения и 5-й стадией моральных суждений принципа справедливости ($-0,403$ при $p=0,05$) и между мотивацией одобрения и общим показателем суждений принципа справедливости постконвенционального уровня ($-0,337$ при $p=0,05$). Таким образом, можно говорить о том, что готовность признать наличие универсальных этических принципов, стоящих выше закона, связана с низким уровнем ориентировки на получение одобрения со стороны окружающих.

Обратимся к особенностям моральной ориентации на принцип заботы и справедливости при решении моральной дилеммы за героя. Полученные результаты представлены на рис. 3.

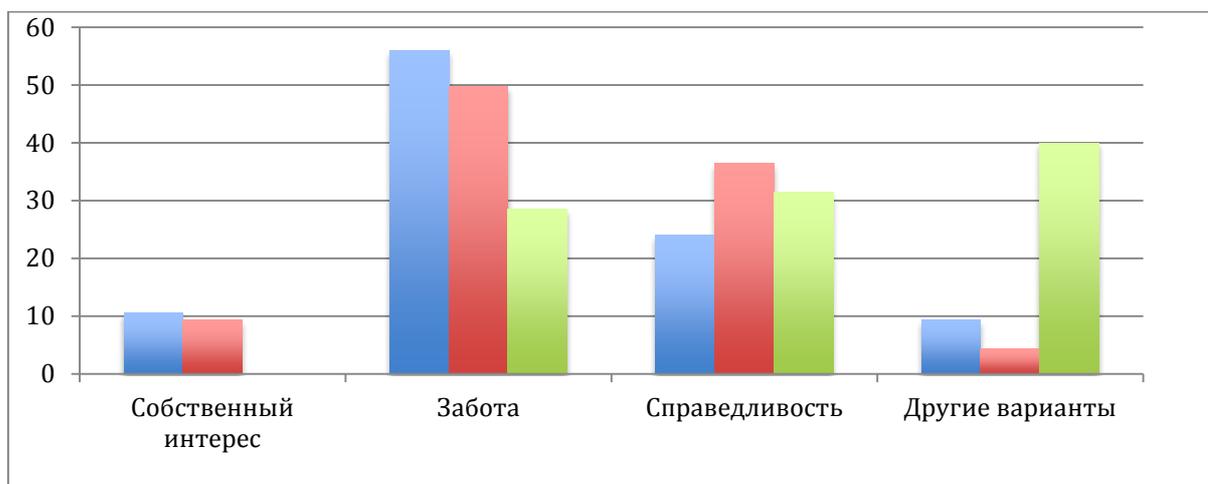


Рис. 3. Особенности решения моральной дилеммы за героя: синий цвет – младший подростковый возраст; красный цвет – старший подростковый возраст; зеленый цвет – юношеский возраст

Особенность решения моральной дилеммы «подросток – взрослый» за героя в юношеском возрасте состоит в том, что в большинстве случаев испытуемые отказываются от принятия решения и склоняются к поиску альтернативных вариантов действия в ситуации (40 %). Альтернативные способы решения моральной коллизии связаны с перекалыванием ответственности за принятие решения на других участников ситуации (17,1 % респондентов от общего числа участников предлагают вернуть деньги мужчине, но рассказать ему о нуждающейся женщине. Однако именно мужчина должен принять решение) и принятием решения в пользу обеих сторон (отдать деньги мужчине, а бабушке отдать свои деньги – 22,9 %). Таким образом, в юношеском возрасте наблюдается возрастание количества ответов, которые направлены на сохранение обеих ориентаций – и на проявление заботы, и на соблюдение принципа справедливости. Это можно рассматривать как переживание морального конфликта через столкновение разных моральных принципов.

Возрастная динамика решения моральной дилеммы за героя выражена в следующих особенностях. Во-первых, в юношеском возрасте отсутствуют ответы, ориентированные на собственный интерес. Такие ответы имеют место в младшем и старшем подростковых возрастах. Во-вторых, наблюдается снижение количества ответов, ориентированных на принцип заботы. В-третьих, можно говорить об увеличении общего числа ответов, ориентированных на принцип справедливости, при переходе от одного возраста к другому. Отметим, что количество ответов, ориентированных на принцип справедливости, значительно увеличивается при переходе от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту и несколько снижается в юношеском. В-третьих, именно в юношеском возрасте наблюдается увеличение количества ответов, ориентированных на поиск ответов-компромиссов (категория «другие ответы»).

Рассмотрим особенности моральной ориентации на принцип заботы и справедливости при решении моральной дилеммы за себя. Полученные результаты представлены на рис. 4.

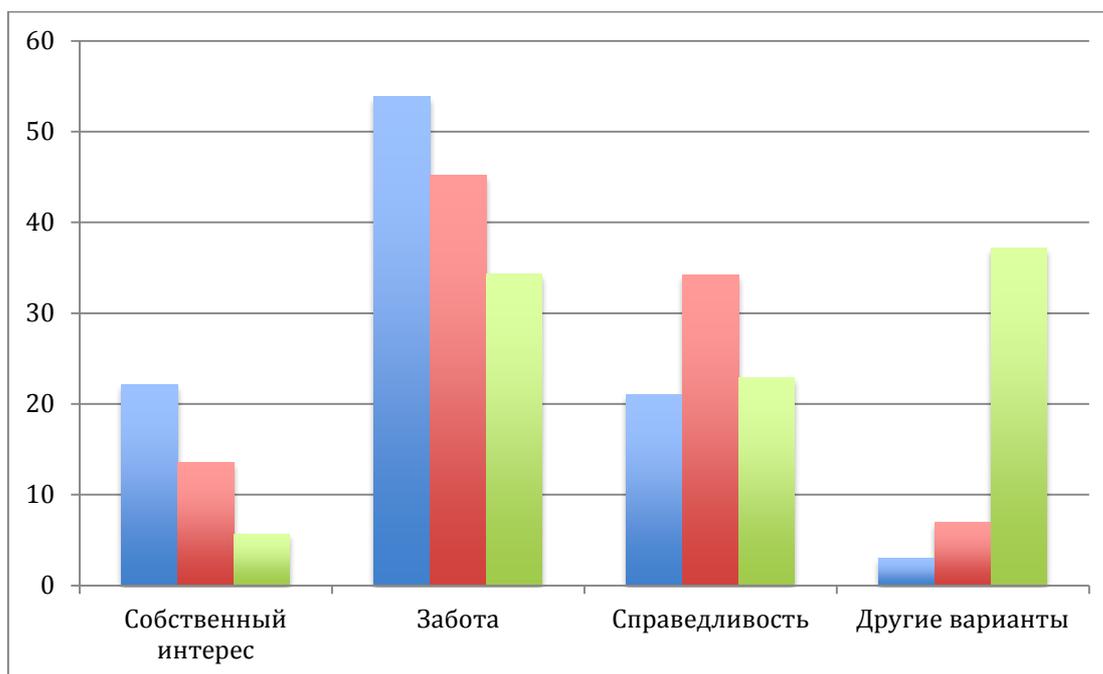


Рис. 4. Особенности решения моральной дилеммы за себя:
синий цвет – младший подростковый возраст; красный цвет – старший подростковый возраст; зеленый цвет – юношеский возраст

Анализ особенностей моральной ориентации на принцип заботы и принцип справедливости при решении моральной дилеммы за себя показывает большое разнообразие ответов в различных возрастах. Возрастная динамика решения моральной дилеммы за героя выражена в следующих тенденциях.

Во-первых, к юношескому возрасту происходит снижение количества ответов, ориентированных на собственный интерес. Во-вторых, наблюдается уменьшение количества ответов, ориентированных на принцип заботы. В-третьих, ответы, ориентированные на принцип справедливости, оказываются наиболее популярными в старшем подростковом возрасте. В-четвертых, юношеский возраст характеризуется увеличением количества ответов, ориентированных на поиск ответов-компромиссов (категория «другие ответы»).

Был проведен сравнительный анализ особенностей решения моральной дилеммы за героя и за себя в юношеском возрасте. В результате мы выявили следующие особенности: при решении за себя появляются ответы, ориентированные на собственный интерес; соотношение ответов, ориентированных на принцип заботы или принцип справедливости, меняется. Наблюдается увеличение ориентации на принцип заботы (с 28 % до 34 %) и уменьшение ориентации на принцип справедливости (с 31 % до 23 %); наиболее популярным способом разрешения ситуации остается поиск компромисса между принципом заботы и принципом справедливости.

Были проанализированы особенности ориентации на принцип справедливости или на принцип заботы при решении моральной дилеммы с учетом мотивационных особенностей в юношеском возрасте. Полученные результаты представлены в табл. 2 и на рис. 5.

Таблица 2

Особенности выраженности мотивации поиска одобрения и мотивации достижения при ориентации на принцип заботы, принцип справедливости или оба принципа при решении моральной дилеммы

Особенности ориентации	Мотивация поиска одобрения	Мотивация достижения
Ориентация на принцип заботы	8,2	13,6
Ориентация на принцип справедливости	8,9	12,2
Учет обоих принципов	8,42	12,5

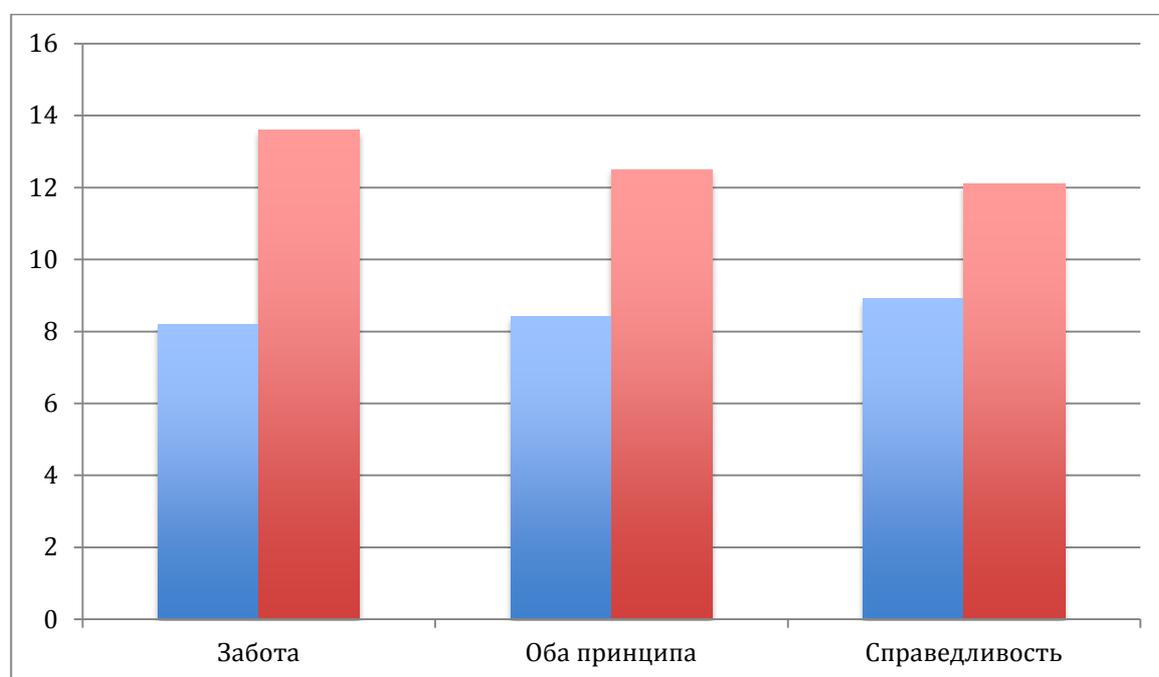


Рис. 5. Особенности выраженности мотивации поиска одобрения и мотивации достижения при ориентации на принцип заботы, принцип справедливости или оба принципа при решении моральной дилеммы: синий цвет – мотивация одобрения; красный цвет – мотивация достижения.

Анализ полученных результатов позволяет выделить ряд тенденций. Во-первых, при большей ориентации на принцип заботы наблюдается повышение уровня мотивации достижения. Соответственно, при большей ориентации на принцип справедливости наблюдается повышение уровня мотивации одобрения. Во-вторых, ориентация на принцип справедливости или принцип заботы не связана с выраженностью мотивации одобрения. Отметим, что ориентация на оба принципа связана со средними значениями мотивации одобрения и мотивации достижения.

Выводы

Проведенное исследование позволило провести анализ особенностей возрастной динамики моральной ориентации подростков в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрастах. Моральная ориентация на уровне суждений показала, что наиболее популярными моральными суждениями принципа справедливости являются суждения постконвенционального уровня для всех возрастных групп. Общая возрастная динамика выражена в снижении общего уровня предпочтения моральных суждений при переходе от подросткового к юношескому возрасту, кроме 6-й стадии постконвенционального уровня. Анализ возрастной динамики предпочтения моральных ценностей принципа заботы показывает, что изменения характера предпочтений в разных возрастах нет.

Моральная ориентация на уровне решения моральных дилемм показывает, что с возрастом снижается количество решений, ориентированных на принцип заботы, увеличивается процент решений, ориентированных на принцип справедливости. Специфической особенностью моральной ориентации в юношеском возрасте является предпочтение альтернативных вариантов действия в ситуации, что позволяет учесть оба принципа или же снять ответственность с себя.

Была изучена взаимосвязь моральной ориентации и мотивации в области достижений и самооценки ориентации на одобрение в юношеском возрасте. Низкий уровень ориентировки на получение одобрения со стороны окружающих связан с предпочтением моральных суждений постконвенционального уровня – признанием универсальных этических принципов, ради которых может быть нарушен закон. Одновременно при решении моральной дилеммы с опорой на принцип заботы наблюдается выраженность мотивации достижения.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-36-01310 «Влияние социокультурных, личностных и когнитивных факторов на морально-ценностный выбор личности в юношеском возрасте»).

Литература

1. Молчанов С.В. Морально-ценностная ориентация как функция социальной ситуации развития // Культурно-историческая-психология. 2007. № 1. С.73–79.
2. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 16–25.
3. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 623 с.
4. Duska R., Whelan M. Moral Development: A Guide to J. Piaget and L. Kohlberg. N. Y.: Paulist Press, 1975. 541 p.
5. Eisenberg N. Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1986. 320 p.
6. Gilligan C. In a different voice: women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. Vol. 47. P. 481–517.
7. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. 216 p.

8. Higgins E.T., Power C., Kohlberg L. The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility // *Morality, Moral Behavior and Moral Development* / Eds. by W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz. P.; N.Y.: Wiley. 1984. P. 74–106.
9. Juujarvi S. *The Ethics of Care and Its Development*. Helsinki: University of Helsinki, 2003. 183 p.
10. Kohlberg L. *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development* / Eds. by L. Kohlberg. San-Francisco: Harper and Row, 1984. 580 p.
11. Krebs D.L., Van Hesteren F. The development of altruism: towards the integrative model // *Developmental Review*. 1994. Vol. 14. P. 103–158.
12. Rest J.R. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. N. Y.: Praeger, 1986. 241 p.
13. Turiel E. *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. UK: Cambridge University Press, 1983. 350 p.

Moral Orientation Dynamics in Adolescence and Youth

Molchanov S.V.

PhD (Psychology), Associate Professor of Department of Developmental Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, s-molch2001@mail.ru

Markina O.S.

PhD (Psychology), Senior Researcher of Institute for Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olga.s.mark@gmail.com

The problem of moral development is actual for modern psychology. Modern conception of moral development defines two main principles in the basis of moral orientation: care principle and justice principle. Adolescence and youth are sensitive period to develop moral orientation. 139 subjects from three age groups: young adolescents, older adolescents and youth took part in the investigation. Results shows age dynamic of moral judgments preferences, moral dilemma solving with different levels of motivation to achieve and be approved.

Keywords: moral development, care principle, justice principle, adolescence and youth.

References

1. Molchanov S.V. Moralno-cennostnaya orientacia kak funkcia socialnoi situacii razvitya [Moral-value orientation as the function of social situation of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologija* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 1, pp. 73–79. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Molchanov S.V. Osobennosti cennostnih orientacia lichnosti v podrozkovom i unosheskom vozraste [Peculiarities of value orientations in adolescence and youth]. *Psyhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2005, no. 3, pp. 16–25. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Fleiwell J. *Geneticheskaya psikhologia Jana Piage*. [Genetic psychology of Jan Peage], Moskva: Publ. «Prosveschenie», 1967. 623 p.
4. Duska R., Whelan M. *Moral development: A guide to J. Piaget and L. Kohlberg*. New York: Paulist Press, 1975. 541 p.
5. Eisenberg N. *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1986. 320 p.
6. Gilligan C. In a different voice: women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 1977. Vol. 47, pp. 481–517.
7. Gilligan C. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. 216 p.
8. Higgins E.T., Power C., Kohlberg L. The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In Kurtines W.M. (eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, 1984, pp. 74–106.
9. Juujarvi S. *The ethics of care and its development*. University of Helsinki, 2003. 183 p.
10. Kohlberg L. *Essays on moral development*. Vol. 2. In Kohlberg L. (eds.) *The psychology of moral development*. San-Francisco: Harper & Row., 1984. 580 p.
11. Krebs D.L., Van Hesteren F. The development of altruism: towards the integrative model. *Developmental Review*, 1994. Vol.14, pp. 103–158.
12. Rest J.R. *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger, 1986. 241 p.
13. Turiel E. *The development of social knowledge: Morality and convention*. UK: Cambridge University Press, 1983. 350 p.

О материнском отношении к детям раннего возраста, зачатым посредством экстракорпорального оплодотворения

Соловьева Е.В.,

старший научный сотрудник Научного центра перинатальной психологии, ГБОУ ВПО МГГПУ, Москва, Россия. solovevaev@mgppu.ru

Представлены результаты сравнительного исследования материнского отношения к детям раннего возраста (11–37 месяцев) в 135 диадах – в случаях спонтанного зачатия и в 135 диадах, когда дети были зачаты посредством экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Сбор данных проводился в 2011–2012 гг. в Центре планирования семьи и репродукции г. Москвы. С помощью следующих методик: авторский опросник для матерей М.Е. Ланцбург, методика «Родительские оценки детей» (модификация М.Е. Ланцбург методики Дембо-Рубинштейн), сбор анамнеза из медицинских карт детей показано, что у женщин, зачавших посредством ЭКО, по сравнению с теми, кто зачал спонтанно, чаще отмечается игнорирование шевелений ребенка во время беременности, а рождение ребенка чаще оказывает существенное влияние на изменение их жизни. Спонтанно зачавшие матери имеют более реалистичные представления об актуальных возможностях и способностях своих детей; матери, зачавшие посредством ЭКО, чаще предъявляют к детям неадекватные их возрасту требования и имеют более высокие ожидания от своих детей.

Ключевые слова: ранний возраст, экстракорпоральное оплодотворение, спонтанное зачатие, материнское отношение к детям, родительские оценки детей.

Для цитаты:

Соловьева Е.В. О материнском отношении к детям раннего возраста, зачатым посредством экстракорпорального оплодотворения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Soloveva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Solovyova E.V. On maternal attitude toward young children conceived through in vitro fertilization [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Soloveva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Внедрение в медицинскую практику методов вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) предоставляет возможность женщинам и парам, ранее обреченным на бездетность, зачать, вынашивать и рожать детей. Одним из наиболее эффективных методов преодоления бесплодия является метод экстракорпорального оплодотворения (ЭКО), практикуемый в России с 1986 г. В связи с быстрым ростом во всем мире числа детей, зачатых посредством ЭКО, научный интерес к особенностям их развития и воспитания достаточно высок, однако вопрос взаимодействия в таких диадах остается недостаточно

изученным. В связи с этим изучение влияния трудностей на этапе реализации репродуктивной функции на формирование материнского отношения к ребенку представляется весьма актуальным.

Материнское отношение и его влияние на психическое развитие ребенка

Под материнским отношением понимается целостная система разнообразных чувств и представлений матери по отношению к ребенку, которая определяет способы общения с ребенком, поведенческие стереотипы, практикуемые в общении с ним, особенности восприятия и понимания характера ребенка и его поступков [4]. Данный конструкт включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Материнское отношение является важнейшим фактором, определяющим характер материнско-детского взаимодействия: именно оно лежит в основе поведения матери, создает уникальную для ребенка ситуацию развития, в которой реализуются его индивидуально-личностные особенности [1; 7]. На характер этого отношения влияют, прежде всего, личностные качества матери как субъекта взаимодействия (ее темперамент, особенности характера, уровень развития), особенности онтогенеза материнской сферы [9], а также возраст, национально-культурная и религиозная принадлежность, социальное положение, семейный статус и пр. Безусловно, на характер материнского отношения оказывают влияние и взгляды на воспитание детей в обществе, т.е. социальные установки.

Материнское отношение к ребенку проходит ряд этапов становления, важнейшим из которых является период беременности [3; 9], когда у женщины «происходят закономерные, глубокие психофизиологические сдвиги, которые становятся основой для изменений сознания будущей матери, направленных на ее подготовку к материнству» [3; с.44]. Именно с этого момента можно говорить о начале формирования привязанности к ребенку.

По мнению многих исследователей [3; 5; 9 и др.], образ будущего ребенка начинает строиться в сознании женщины с момента идентификации беременности. С нарастанием телесных ощущений образ ребенка, фантазийный сначала, постепенно обретает конкретные черты, развивается эмоциональное отношение будущей матери к ребенку; новый чувственный опыт от движений плода заставляет женщину признать его отдельным человеческим существом со своей индивидуальностью [3]. На основе наблюдений за характером шевелений и реакциями ребенка на воздействия матери начинают формироваться важные материнские качества – сензитивность, респонсивность и субъектно-ориентированное отношение к ребенку [9].

Г.Г. Филиппова [9] считает, что общий стиль материнского отношения формируется в течение беременности и первого года жизни ребенка, причем не только в отношении функций матери как объекта привязанности, но и в ее эмоциональном сопровождении деятельности ребенка. В дальнейшем эти ее особенности реализуются в воспитательных стратегиях, во введении культурных норм и правил поведения, а также они лежат в основе ее интереса к личности ребенка.

Особенности переживания беременности и адаптации к материнству у женщин после ЭКО

Переживания женщиной невозможности реализовать свои репродуктивные способности могут быть весьма болезненными, поскольку беременность является заключительной стадией становления гендерной идентичности [2; 10]. Острота душевных волнений, а также фиксация на технических аспектах вынашивания (как того требует метод ЭКО) в ряде случаев может приводить к смещению мотива с материнства на промежуточную цель – само зачатие и вынашивание, которые приобретают сверхценные характеристики, что препятствует формированию психологической готовности к материнству [5], субъектно-ориентированного отношения к ребенку и адекватной модели родительства в

будущем. В основе данного сдвига может лежать и доминирование конкурирующих («внедряющихся», по терминологии Г.Г. Филипповой [9]) ценностей, которые сами по себе могут влиять на формирование страха женщины перед материнством и являться препятствием к наступлению беременности. В результате не формируется ориентировочная основа родительского поведения, наблюдается неготовность к принятию ребенка и перестройке своей жизни для удовлетворения его потребностей.

По мнению Г.Г. Филипповой, у таких матерей вероятны следующие психологические проблемы: актуализация нарушений собственной материнской сферы (неблагоприятные семейные сценарии, нежелательные воспитательные стратегии и пр.); осложнения в супружеских отношениях, связанные с нормативным кризисом жизни семейной системы – появлением ребенка; фрустрация эйфорических представлений о счастье материнства и о себе как об идеальной матери в реальных отношениях с ребенком [10].

В диссертационном исследовании Е.Б. Айвазян [2] показано, что для беременности после ЭКО характерен ее сверхценный статус, конфликтный личностный смысл, присутствует конфликтное эмоциональное отношение к беременности (негативное и амбивалентное). На когнитивном уровне беременность предстает как тяжелый труд, борьба.

Итак, во время беременности после ЭКО может нарушаться механизм становления субъектно-ориентированного отношения к ребенку, сензитивности и респонсивности к нему: срок идентификации шевелений плода может отодвигаться; опасаясь утраты и не доверяя своему телу, женщина может избегать контактов с ребенком. Эта фиксация на своем настоящем состоянии и проблемах, связанных с вынашиванием, а не на ребенке и будущем материнстве впоследствии может стать причиной нарушений в детско-материнском взаимодействии.

Сравнительное исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым при помощи ЭКО и спонтанно

Нами было организовано и проведено сравнительное исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым с помощью ЭКО и спонтанно. Целью данной работы было выявление особенностей отношения к детям матерей, зачавших посредством ЭКО. Сбор эмпирических данных проводился на базе Центра планирования семьи и репродукции (ЦПСИР) г. Москвы в 2010–2012 гг. Основную группу составили 135 диад «мать-ребенок», в которых дети были зачаты с помощью ЭКО (группа ЭКО). Контрольную группу составили 135 диад с детьми от спонтанной беременности (группа СБ). Возраст детей обеих групп на момент исследования – 11–37 месяцев, возраст матерей – 23–43 года. Выборка была составлена так, чтобы между группами ЭКО и СБ не было значимых различий по основным социально-демографическим параметрам: семейному положению (более 90% детей обеих групп растут в полных семьях), уровню образования матерей (около 75% матерей имеют высшее образование), уровню жизни семей (около 90% респонденток обеих групп оценили уровень доходов семьи как соответствующий прожиточному минимуму или превышающий таковой). В группах ЭКО и СБ имела равная представленность детей 1, 2 и 3 года жизни; доли мальчиков и девочек также выравнены: в группе ЭКО 58 девочек и 77 мальчиков, в группе СБ 61 девочка и 74 мальчика.

Исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым с помощью ЭКО и спонтанно проводилось с использованием следующих методик.

1. Опрос матерей для сбора социально-демографических сведений, а также данных о беременности, родах и послеродовом периоде; отдельный блок анкеты составили вопросы по ряду аспектов отношений с детьми и восприятия изменений семейной системы в связи с их рождением; опросник был составлен М.Е. Ланцбург.

2. Методика «Родительские оценки детей» М.Е. Ланцбург (модификация методики Дембо-Рубинштейн).

3. Сбор анамнеза из медицинских карт детей.

Методика «Родительские оценки детей», разработанная М.Е. Ланцбург на основе известного метода исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, в данном проекте была использована впервые. Это средство дает возможность получить представления о материнских представлениях и ожиданиях от ребенка, избежав при этом социально желательных ответов, нередко получаемых при заполнении текстовых опросников.

Обработка данных проводилась при помощи пакета статистического анализа программы Microsoft Office Excel 2007. Для определения различий в распределении признаков применялся критерий Фишера и однофакторный дисперсионный анализ.

Сроки идентификации и характер переживания будущей матерью шевелений плода являются важными параметрами в оценке психологической готовности к материнству [5] и в прогнозе дальнейших материнско-детских отношений [3]. Стиль переживания беременности изучался ретроспективно на основе анализа воспоминаний матерей о сроках начала ощущений от шевелений плода. Полученным нами данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сроки идентификации шевелений плода на основе опроса матерей (частоты ответов даны в процентах)

Сроки идентификации шевелений плода	Группа ЭКО	Группа СБ
До 16 недель	8	16
16–20 недель	65	61
После 20 недели	6	7
Не помню	21	16

Из данных, приведенных в табл. 1 видно, что более половины матерей обеих групп указали на сроки идентификации шевелений, характерные для адекватного стиля переживания беременности [9]; у матерей после ЭКО немного чаще, чем в случае спонтанного зачатия, наблюдалось отсутствие внимания к шевелениям ребенка (ответы типа «не помню», «как у всех»), что характерно для игнорирующего стиля переживания беременности, в то время как у матерей, зачавших естественно, в 2 раза чаще, чем у матерей, зачавших после ЭКО, встретился признак тревожного стиля переживания беременности – ранняя идентификация шевелений.

Эмоциональное отношение матери к ребенку во время беременности оценивалось на основе ответов о характере ощущений от шевелений ребенка. Полученные нами результаты их обработки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Характер ощущений матерей* от шевелений ребенка (частоты ответов в процентах)

Варианты ответов	Группа ЭКО	Группа СБ
Не беспокоили, не помню	63**	39
Преимущественно доставляли дискомфорт	12	8
Преимущественно были приятны	40	50
Вызывали восторг	4	10
В равной мере сопровождалась приятными и неприятными ощущениями	6	10

Условные обозначения: * - Испытуемые могли выбрать одновременно несколько вариантов ответов, поэтому сумма процентов больше 100 %; ** - $p \leq 0.01$

Как видно из табл. 2, достоверно больше женщин из группы ЭКО, чем из группы СБ, не обращали внимания на шевеления ребенка. Ответы типа «не помню», «шевеления не беспокоили» и т.п. в этой группе свидетельствует о более часто встречающемся недостаточном интересе к ребенку в период беременности.

Итак, мы можем наблюдать более позднее включение в беременность у ЭКО-матерей (выделяется большая группа женщин, не запомнивших дату начала шевеления – в 1,3 раза больше, чем в контрольной группе) (см. табл. 1) и существенное преобладание нейтрального отношения к шевелениям ребенка (табл. 2).

Рассказ о первых впечатлениях матери от встречи с ребенком (табл. 3) может служить первичной диагностикой ее материнского отношения. Во время первого контакта с младенцем у матери происходит запечатление своего ребенка, положительные впечатления от первой встречи способствуют успешности функционирования диады «мать–ребенок» в дальнейшем.

Таблица 3

Впечатления матерей от первого контакта с ребенком после родов (частоты ответов в процентах)

Впечатления от первого контакта с ребенком	Группа ЭКО	Группа СБ
Не помнит	4	7
Отрицательные	16*	9
Положительные	60	61
Амбивалентные	20	23

Условные обозначения: *- $p \leq 0.05$

Около 2/3 матерей обеих групп (табл. 3) вспомнили положительные впечатления от первой встречи со своими детьми («эйфория», «буря эмоций», «плакала от счастья», «я ее сразу узнала»). При этом среди матерей группы ЭКО существенно чаще отмечались отрицательно окрашенные впечатления от первого контакта с ребенком («страх», «была в шоке», «он был похож на старика»).

С целью выяснить, как воспринимают матери изменения в семейной системе в связи с появлением детей, мы предложили участницам ответить на вопрос «Как повлияло рождение ребенка на Вашу жизнь?» Распределение ответов представлено в табл. 4.

Таблица 4

Ответы на вопрос «Как повлияло рождение ребенка на Вашу жизнь?» (частоты ответов в процентах)

Варианты ответов	Группа ЭКО	Группа СБ
Сократило возможности реализации моих ресурсов	8	8
Раскрыло во мне новые качества	12	4
Раскрыло новые грани жизни	26	25
Изменило мое восприятие жизни	53*	41
Почти никак не повлияло	0	14

Условные обозначения: *- $p \leq 0.05$

Из табл. 5 видно, что в группе ЭКО существенно чаще ($p \leq 0.05$), чем в группе СБ, встретились ответы, что рождение ребенка изменило восприятие жизни матерью. Вариант «почти никак не повлияло» отметили 14% матерей группы СБ, а среди матерей, зачавших при помощи ЭКО, такой ответ не встретился ни разу. Это показывает, что рождение ребенка

после ЭКО чаще вносит кардинальные изменения в жизнь женщины, чем в случае спонтанного зачатия.

Для изучения отношения к детям участницам исследования был предложен ряд открытых вопросов: «Что Вас радует/огорчает/беспокоит в ребенке?» Затем ответы, данные в свободной форме, были классифицированы. Мы обнаружили как высказывания, характерные для матерей обеих групп, так и выявили существенные различия в их ответах (табл. 5 и 6).

Таблица 5

**Сходство ответов матерей двух групп на вопросы
 «Что Вас радует/огорчает/беспокоит в ребенке?» (частоты ответов в процентах)**

Ответы	Группа ЭКО	Группа СБ
Радует сам ребенок, его существование	60	61
Радуют индивидуально-личностные особенности	37	36
Радует поведение, послушание, воспитанность	28	28
Беспокоят вопросы здоровья и развития	37	37
Ничего не огорчает, в основном радует	34	28

Таблица 6

**Значимые различия в ответах матерей двух групп на вопросы
 «Что Вас радует/огорчает/беспокоит в ребенке?» (частоты ответов в процентах)**

Ответы	Группа ЭКО	Группа СБ
Огорчает поведение	50*	37
Беспокоит поведение	35*	20

*Условные обозначения:**- $p <= 0.05$

Итак, мы видим (табл. 5), что в обеих группах есть матери, которых радует сам ребенок, его существование, а также поведение, воспитанность, индивидуально-личностные проявления. Что же касается различий в ответах (табл. 6), то ЭКО-матери главным образом центрировались на поведении своих детей (такие варианты встретились в половине ответов в группе ЭКО, что существенно чаще, чем в контрольной группе, где таких вариантов 37%). Типичными высказываниями здесь были: «капризничает», «не слушается», «дерется», «упрямится» и т.п. Отметим, что более трети матерей группы ЭКО в равной мере беспокоит как здоровье (37% ответов), так и поведение ребенка (35%), а матери, зачавшие спонтанно, главным предметом своего беспокойства назвали вопросы здоровья детей (37%), проблемы поведения стоят у них на втором месте (20%). Это может указывать как на более высокие, не соответствующие возрастным особенностям требования матерей к детям, зачатым в результате ЭКО, так и на реально имеющиеся особенности в поведении и развитии таких детей [8].

Сопоставим эти результаты с данными, полученными по методике «Родительские оценки детей» (модификация М.Е. Ланцбург известной методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн [11]). Участницам было предложено на пяти вертикальных линиях отметить определенными знаками актуальную оценку, т.е. текущий уровень развития ряда качеств у ребенка (здоровье, сообразительность, характер, самостоятельность, внешность) и идеальную оценку тех же качеств, т.е. тот уровень, при котором мама была бы полностью удовлетворена; идеальная оценка отражает уровень притязаний в отношении ребенка.

Однофакторный дисперсионный анализ выявил достоверные различия между средними материнскими оценками детей в группах ЭКО и СБ (данные сведены в табл. 7 и 8).

Таблица 7

Средние значения актуальных материнских оценок детей в группах ЭКО и СБ

Средние актуальные оценки	Качество				
	Здоровье	Сообразительность	Характер	Самостоятельность	Внешность
Группа ЭКО	76,83	82,59	79,22	76,23*	90,06
Группа СБ	72,58	78,0	74,18	65,68	87,89

Условные обозначения: * - $p <= 0.01$.

Таблица 8

Средние значения идеальных материнских оценок детей в группах ЭКО и СБ

Средние идеальные оценки	Качество				
	Здоровье	Сообразительность	Характер	Самостоятельность	Внешность
Группа ЭКО	96,47	96,27*	93,73**	94,48**	94,76
Группа СБ	93,36	91,63	87,05	86,88	91,76

Условные обозначения: * - $p <= 0.05$, ** - $p <= 0.01$.

Как видно из табл. 7, матери группы ЭКО дали существенно более высокую оценку актуальной самостоятельности детей. Что же касается идеальных оценок качеств детей (табл. 8), то ЭКО-матери предъявили к своим детям существенно более высокие притязания в отношении их сообразительности, характера и самостоятельности, чем матери, зачавшие спонтанно. Таким образом, ЭКО-матери и видят своих детей более самостоятельными, и хотят от них большей самостоятельности, сообразительности и лучших черт характера, чем матери группы СБ.

Полученные результаты соотносятся с представленными ранее ответами участниц (табл. 6) и подтверждают, что матери из группы ЭКО чаще, чем в группе СБ, хотели бы видеть своих детей послушными, огорчаются в связи с их капризами, нарушением правил, то есть поведением, не соответствующим их завышенным ожиданиям.

На ранних этапах развития для обеспечения жизненно важных потребностей ребенок нуждается в постоянном участии любящего взрослого. М.Е. Ланцбург [6] выделяет три основных направления развития ребенка: биологическое развитие, социальное формирование и индивидуальное становление. Для полноценной индивидуации ребенку необходимо субъектно-ориентированное отношение к нему заинтересованного взрослого, постоянно присутствующего в его жизни. Таким включенным человеком в норме является мать, которая принимает во внимание его возрастные и индивидуальные особенности и возможности и, исходя из них, в процессе общения вырабатывает собственный стиль воспитания. В случае наличия у матери завышенных ожиданий и предъявления нереалистических требований нарушается процесс индивидуации, и возникают затруднения во взаимодействии с ребенком.

Полученные результаты позволяют заключить, что в отношении к детям у матерей групп ЭКО и СБ выявляются следующие общие черты:

– более половины матерей испытали положительные эмоции при первой встрече с ребенком;

– более половины матерей радуется их ребенок, треть радуют его индивидуально-личностные особенности, четверть радуется поведению и послушанию ребенка и треть беспокоят вопросы его здоровья и развития.

Наряду с этим выявлены следующие различия материнского отношения к детям в двух группах:

- а) индифферентное отношение к шевелениям ребенка во время беременности преобладает у матерей группы ЭКО;
- б) у матерей группы ЭКО чаще отмечались отрицательно окрашенные впечатления от первого контакта с ребенком после родов;
- в) матери группы ЭКО чаще отмечали существенные изменения в своей жизни после рождения ребенка;
- г) огорчение и беспокойство матерей группы ЭКО в связи с ребенком чаще связано с его поведением;
- д) ожидания матерей группы ЭКО завышены относительно возрастных возможностей детей. Они видят своих детей более самостоятельными и имеют существенно более высокие притязания в отношении их сообразительности, характера и самостоятельности, чем матери, зачавшие спонтанно.

В последующем планируется изучение материнского отношения к детям, рожденным после ЭКО, с учетом наличия у матери старших родных детей и количества попыток ЭКО, предшествующих беременности, а также изучение реального взаимодействия матерей с детьми с использованием видеозаписей их совместной игры.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Раннее вмешательство и эмоционально-личностные нарушения в раннем возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. №5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Avdeeva.shtml (дата обращения: 06.05.2014).
2. *Айвазян Е.Б.* Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 319 с.
3. *Брутман В.И., Радионова М.С.* Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38–47.
4. *Варга А.А.* Структура и типы родительского отношения. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1987. 206 с.
5. *Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л.* Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1994. № 5. С. 27–38.
6. *Ланцбург М.Е.* Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15–26.
7. *Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. М.: Речь, 2003. 288 с.
8. *Соловьева Е.В.* Дети, зачатые посредством ЭКО: особенности психического развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68094.shtml (дата обращения: 06.05.2014).

9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.
10. Филиппова Г.Г. Психологическая адаптация к беременности и родительству в супружеских парах с бесплодием и невынашиванием в анамнезе // Перинатальная психология и психология родительства. 2009. №4. С. 102–107.
11. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. СПб: Питер, 2004. 336 с.

On Maternal Attitude toward Young Children Conceived through in Vitro Fertilization

Solovyova E.V.,

Senior Research Associate, Research Center of Perinatal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. solovevaev@mgppu.ru

We present the results of a comparative study of maternal attitudes towards young children (11-37 months) in 135 dyads (cases of spontaneous conception) and 135 dyads (children conceived through in vitro fertilization - IVF). Data were collected in 2011-2012 in Center for Family Planning and Reproduction, Moscow, using the following techniques: questionnaire for mothers by M.E. Lantsburg, technique "Parental estimates of children" (M.E. Lantsburg modification of Dembo-Rubinstein techniques), medical history data. It has been shown that women who conceive through IVF, compared with those who conceived spontaneously, more often ignore the baby movements during pregnancy, and child birth often has a significant impact on the change in their lives. The mothers who conceived spontaneously have more realistic expectations about the actual possibilities and abilities of their children; mothers who conceived through IVF, often place inappropriate to their age requirements to the children and have higher expectations of their children.

Keywords: early age, in vitro fertilization, spontaneous conception, maternal attitude to children, parental assessment of children.

References

1. Avdeeva N.N. Rannee vmeshatel'stvo i emotsional'no-lichnostnye narusheniia v rannem vozraste [Elektronnyi resurs] [Early intervention and emotional and personal disorders in early childhood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010, no. 5. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Avdeeva.shtml (Accessed: 06.05.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Aivazian E.B. Razvitie telesnogo i emotsional'nogo opyta zhenshchiny v period beremennosti . Diss. kand. psikhol. nauk. [Development of physical and emotional experience of women during pregnancy. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 319 p.
3. Brutman V.I., Radionova M.S. Formirovanie privyazannosti materi k rebenku v period beremennosti [Formation of mother's attachment to child during pregnancy]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1997, no. 6, pp. 38–47.

4. Varga A.Ia. Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniia. Diss. kand. psikhol. nauk. [Structure and types of parental attitude. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1987. 206 p.
5. Kopyl O.A., Bazhenova O.V., Baz L.L. Gotovnost' k materinstvu: vydelenie faktorov i uslovii psikhologicheskogo riska dlia budushchego razvitiia rebenka [Preparedness to motherhood: selection of factors and conditions of psychological risk for the future child development]. *Sinaps [Sinapse]*, 1994, no. 5, pp. 27–38.
6. Lantsburg M.E. Rol' psikhologicheskoi podgotovki i podderzhki v realizacii roditel'skikh funktsii [The role of psychological training and support in realization of parenting]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 15–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Mukhamedrakhimov R.Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie [Mother and baby: psychological interaction]. Moscow: Rech', 2003. 288 p.
8. Solov'eva E.V. Deti, zachatye posredstvom EKO: osobennosti psikhicheskogo razvitiia [Elektronnyi resurs] [Children conceived by IVF: specifics of mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68094.shtml (Accessed 06.05.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Filippova G.G. Psikhologiya materinstva: Uchebnoe posobie [Psychology of motherhood: Tutorial]. Moscow: Publ. Instituta Psikhoterapii, 2002. 240 p.
10. Filippova G.G. Psikhologicheskaya adaptatsiia k beremennosti i roditel'stvu v supruzheskikh parakh s besplodiem i nevnashivaniem v anamneze [Psychological adaptation to pregnancy and parenting in couples with infertility and miscarriage in anamnesis]. *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva [Perinatal psychology and the psychology of parenthood]*, 2009, no. 4, pp.102–107.
11. Ian'shin P.V. Praktikum po klinicheskoi psikhologii: metody issledovaniia lichnosti [Workshop on clinical psychology: methods for studying of personality]. St. Peterburg: Piter, 2004. 336 p.

Роль отношения к болезни кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в постгоспитальный период

Трифонова Е.А.,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психодиагностики, Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия, trifonovahelen@yandex.ru

Чернорай А.В.,

ассистент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия, annache07@mail.ru

Чумакова И.О.,

аспирант кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, iretta88@gmail.com

Для цитаты:

Трифонова Е.А., Чернорай А.В., Чумакова И.О. Роль отношения к болезни кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в постгоспитальный период [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Trifonova_Chernorai_Chumakova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Trifonova E.A., Chernorai A.V., Chumakova I.O. The role of attitude to the disease in cardiac patients undergoing vital threat in the formation of the prediction of their mental adaptation to post-hospital period [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Trifonova_Chernorai_Chumakova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В проведенном авторами исследовании оценивалась роль отношения к болезни у кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в отдаленном постгоспитальном периоде. Лонгитюдно (на госпитальном этапе и спустя один год после выписки) обследованы две группы: пациенты, перенесшие неотложные кардиологические состояния (47 человек: 36 мужчин, 11 женщин, возраст от 34 до 66 лет), и пациенты с предсердными аритмиями сердца, проходящие малоинвазивное хирургическое лечение (41 человек: 22 мужчины, 19

женщин, возраст от 41 до 69 лет). На госпитальном этапе использовались интервью и тест-опросники, на постгоспитальном этапе проводилось телефонное интервью. Установлено, что пациенты, перенесшие опасные для жизни кардиологические состояния, менее обеспокоены болезнью, чем пациенты, ожидающие относительно безопасное малоинвазивное вмешательство. В прогнозе эмоционального статуса пациентов существенную роль играют выраженность тревоги и нарушения межличностных отношений в госпитальный период. Предиктором приверженности медицинским рекомендациям у мужчин выступает большая обеспокоенность болезнью, у женщин – большая эмоциональная стабильность.

Ключевые слова: психическая адаптация, витальная угроза, прогноз, инфаркт миокарда, аритмия сердца, отношение к болезни, внутренняя картина болезни, личность.

В настоящее время общепризнана роль психологических характеристик больных с сердечно-сосудистой патологией в формировании качества их жизни и медицинского прогноза [1]. Это особенно важно, учитывая тот факт, что сердечно-сосудистые заболевания остаются основной причиной смертности в России (более 50 % всех смертей) [6].

В ряде исследований показано, что после перенесенного обострения заболеваний сердца, кардиогенных жизнеопасных состояний, сопряженных с витальной угрозой, кардиохирургических вмешательств возможно неблагоприятное изменение системы отношений личности, затрудняющее психическую адаптацию в новых условиях жизнедеятельности, включая различные формы неприверженности медицинским рекомендациям, ограничение социальной активности, тревожные и депрессивные расстройства [1; 2; 7]. Вместе с тем недостаточно изученным остается вопрос о том, в чем состоят психологические особенности пациентов с благоприятным и неблагоприятным прогнозом психической адаптации в постгоспитальном периоде. Знание психологических предикторов нарушений психической адаптации позволило бы разработать рекомендации по взаимодействию врача и пациента на разных этапах стационарного лечения (при госпитализации, в период восстановления, перед выпиской) и своевременной целенаправленной психологической коррекции.

Целью проведенного нами исследования было определить роль отношения к болезни, формирующегося в условиях соматогенной (кардиогенной) витальной угрозы, в прогнозе психической адаптации пациентов на отдаленном постгоспитальном этапе.

Основная гипотеза исследования состояла в том, что на основании характеристик отношения к болезни в госпитальный период у кардиологических пациентов, переживающих ситуацию витальной угрозы, можно прогнозировать качество психической адаптации в отдаленный постгоспитальный период.

Методологическая основа исследования определялась основными положениями концепции психической адаптации [3].

Психическая адаптация рассматривалась как системный процесс, заключающийся в перестройке системы личностных отношений для достижения соответствия между потребностями личности и новыми условиями жизнедеятельности (определяемыми в том числе болезнью).

В связи с задачей оценки психической адаптации именно к условиям заболевания ее параметрами выступали:

- эмоциональный статус (наличие / отсутствие признаков эмоциональных нарушений различной модальности);

- поведение в связи с болезнью (степень приверженности медицинским рекомендациям относительно лечения и образа жизни).

Данные аспекты рассматривались независимо, поскольку определялись с разных позиций: эмоциональный аспект – преимущественно с внутренней, субъективной (эмоциональный комфорт/дискомфорт), а поведенческий аспект – преимущественно с внешней, объективной (степень соответствия поведения определенному образцу).

Исследование проводилось на базе отделения рентген-хирургии аритмий и электрокардиостимуляции № 1 и кардиологического отделения № 2 ФГУ «Федеральный центр сердца, крови и эндокринологии им. В.А. Алмазова», а также реабилитационного отделения больницы № 23 г. Санкт-Петербурга.

В соответствии с целью исследования были сформированы две клинические группы.

Группа 1 – пациенты, перенесшие неотложные кардиологические состояния: инфаркт миокарда или острый коронарный синдром (предынфарктное состояние). Пациенты (47 человек: 36 мужчин, 11 женщин в возрасте от 34 до 66 лет, средний возраст $54,4 \pm 1,0$ года) обследовались в течение первой недели после перевода из отделения кардиореанимации в отделение реабилитации. Аспект витальной угрозы для данной группы определяется комплексом объективных обстоятельств: перенесенным состоянием острой угрозы для жизни и сохранением высокого риска повторных неотложных кардиологических состояний и внезапной сердечной смерти (в зависимости от клинических характеристик риск достигает 20 %). Среди обследованных 18 пациентов (38,3 %) имели в анамнезе неотложные кардиологические состояния, т. е. госпитализировались повторно.

Группа 2 – пациенты с резистентными к фармакотерапии, но не жизнеопасными аритмиями сердца (фибрилляция предсердий), проходящие малоинвазивное хирургическое (интервенционное) лечение методом радиочастотной катетерной аблации. Пациенты (41 человек: 22 мужчины, 19 женщин в возрасте от 41 до 69 лет, средний возраст $55,8 \pm 1,2$ года) обследовались в период подготовки к проведению интервенционного лечения (за 1–2 дня). Аспект витальной угрозы для данной группы определяется, главным образом, субъективным ожиданием хирургического вмешательства на сердце, несмотря на объективно низкий риск осложнений (ок. 3 %) и летального исхода (ок. 0,1 %). Среди обследованных 10 пациентов (24,4 %) проходили интервенционное лечение повторно в связи с неудачами предыдущих вмешательств. У большинства пациентов (31 человек: 75,6 %) течение болезни – пароксизмальное (приступообразное).

Исследование реализовывалось с использованием как сравнительного, так и лонгитюдного метода, в два этапа.

1-й этап: госпитальный. Пациенты проходили медико-психологическое обследование в период стационарного лечения (пациенты, перенесшие инфаркт миокарда / острый коронарный синдром – в течение первой недели стационарной кардиореабилитации; пациенты с аритмиями сердца – за 1–2 дня до проведения вмешательства).

Основные методы и методики первого 1-го этапа:

- анализ медицинских карт;
- полуструктурированное интервью, направленное на оценку эмоционального статуса и отношения к болезни, лечению и перенесенному неотложному кардиологическому состоянию;

- «Опросник для изучения типов отношения к болезни» (ТОБОЛ) [5];
- «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» [12];
- «Интегративный тест тревожности» [4];
- «Шкала самооценки депрессии» Зунга [13].

По результатам применения методик для оценки эмоционального статуса определялась доля пациентов с повышенным риском тревожных и депрессивных расстройств.

2-й этап: отдаленный постгоспитальный период. Обследование реализовывалось в форме телефонного опроса спустя в среднем 1 год после выписки. Опрос проводился в форме полуструктурированного интервью, направленного на оценку выраженности признаков нарушения психической адаптации к условиям заболевания:

- в эмоциональном аспекте (эмоциональная лабильность, напряженность, сниженный эмоциональный фон, раздражительность, фрустрированность, выраженная неудовлетворенность актуальной жизненной ситуацией);
- в поведенческом аспекте (невыполнение медицинских рекомендаций относительно лечения, самоконтроля физического состояния, образа жизни и регулярных врачебных консультаций).

По результатам интервью была дана обобщенная оценка наличия/отсутствия нарушений психической адаптации в эмоциональном и поведенческом аспектах. Как нарушения квалифицировалось наличие минимум трех жалоб эмоционального круга (эмоциональный аспект) и выполнение менее, чем на 70 % медицинских рекомендаций (поведенческий аспект).

Из исследования исключались пациенты, перенесшие в постгоспитальный период коронарные катастрофы, а также значимые, остро психотравмирующие события.

При анализе данных применялась стандартная описательная статистика, для оценки нормальности распределения признаков использовался критерий Холмогорова–Смирнова, при сравнительном исследовании использовались параметрические (t-критерий Стьюдента) и непараметрические (U-критерий Манна–Уитни) критерии для количественных переменных, а также критерии Хи-квадрат и точный критерий Фишера – для качественных.

Результаты исследования

Эмоциональный статус и отношение к болезни у кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу

При оценке выраженности проявлений тревожного и депрессивного спектра не было выявлено достоверных различий между клиническими группами. Вместе с тем на уровне тенденции отмечалась большая эмоциональная уязвимость пациентов с нежизнеопасными аритмиями сердца, проходящими малоинвазивное хирургическое лечение. Повышенные показатели по шкалам тревоги были характерны для 13 пациентов (27,7 %), перенесших неотложные кардиологические состояния, и для 18 пациентов (43,9 %) с нарушениями ритма сердца. Аналогичные данные по шкалам депрессии: 5 человек (10,6 %) и 7 человек

(17,1 %) соответственно. Явления тревожного ($p < 0,01$) и депрессивного ($p < 0,05$) спектра были более характерны для женщин.

Результаты сравнительного анализа ведущих тенденций личностного реагирования на заболевание и отношения к нему у пациентов двух групп представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Отношение к болезни у обследованных кардиологических пациентов в госпитальный период
(по методике ТОБОЛ; $M \pm m$)**

Тип отношения к болезни	Пациенты, перенесшие инфаркт миокарда / острый коронарный синдром (n=47)	Пациенты с предсердными аритмиями, проходящие интервенционное лечение (n=41)	P (достоверность различий)
Гармоничный	20,98±2,81	15,02±2,55	>0,05
Эргопатический	24,40±2,37	20,61±2,76	>0,05
Анозогнозический	15,36±2,33	7,56±0,84	=0,01
Тревожный	8,17±1,32	12,93±0,65	<0,05
Ипохондрический	9,70±0,81	14,56±0,44	<0,01
Неврастенический	7,47±0,95	11,90±1,18	<0,01
Меланхолический	2,83±0,69	7,17±0,13	<0,01
Апатический	2,91±0,46	5,46±0,74	<0,01
Сенситивный	16,79±1,13	18,29±0,22	>0,05
Эгоцентрический	7,87±0,78	11,61±0,26	<0,05
Паранойяльный	5,26±0,84	9,12±0,09	<0,01
Дисфорический	3,87±0,81	7,00±0,95	<0,05

Как следует из табл. 1, ведущей тенденцией личностного реагирования в обеих группах является стремление преодолеть связанные с болезнью ограничения и сохранить прежний уровень социальной активности (эргопатический тип).

Однако пациенты с нежизнеопасными аритмиями сердца обнаруживают значительно большую фрустрированность заболеванием. Им свойственна большая выраженность тревожных, ипохондрических, неврастенических, депрессивных, апатических тенденций, а также нарушение межличностных взаимоотношений в связи с болезнью, сопряженное с эгоцентрическими, паранойяльными, дисфорическими тенденциями. Таким образом, различия переживаний между клиническими подгруппами носят неспецифический характер и проявляются в целом большей выраженностью негативного эмоционального реагирования разной модальности (тревога, подавленность, раздражение) у пациентов с аритмиями. Аналогичные различия наблюдались при сравнении клинических групп отдельно в подгруппах мужчин и женщин.

Основное различие в отношении к болезни между мужчинами и женщинами заключалось в большей склонности недооценивать тяжесть заболевания и отрицать его возможные последствия у мужчин (средние показатели по шкале анозогнозии $15,6 \pm 2,05$ против $9,8 \pm 1,79$; $p < 0,001$).

В целом, как следует из табл. 1, анозогнозии парадоксальным образом были в большей мере характерны для пациентов, недавно перенесших жизнеугрожающие состояния с высоким риском летального исхода. По данным частотного анализа, 31,9 % пациентов, перенесших инфаркт миокарда / острый коронарный синдром, недавно пребывавших в отделении кардиореанимации, выбирали утверждения методики ТОБОЛ, свидетельствующие о непризнании серьезности сложившейся ситуации («Я здоров, и болезни меня не беспокоят», «Я здоров и в помощи врачей не нуждаюсь», «Считаю, что опасность моей болезни врачи преувеличивают», «Избегаю всякого лечения – надеюсь, организм сам переборет болезнь, если о ней поменьше думать», «Не считаю, что болезнь может помешать моей работе», «Мое здоровье пока не дает никаких оснований беспокоиться за будущее»). Аналогичный показатель в группе пациентов с аритмиями составил 17,1 % ($p = 0,1$).

Отчетливых зависимостей эмоционального статуса и отношения к болезни от количества госпитализаций в анамнезе выявлено не было. Зависимость от возраста наблюдалась только среди аритмологических пациентов, у которых в старшей возрастной группе наблюдался больший риск состояний эмоциональной подавленности ($p < 0,05$).

Прогностические факторы нарушения психической адаптации у кардиологических пациентов, перенесших витальную угрозу

Качество психической адаптации в отдаленный постгоспитальный период. По результатам катamnестической оценки (спустя 1 год после выписки) эмоциональные нарушения в виде тревожности, эмоциональной напряженности, лабильности, снижения эмоционального фона, нарушений сна наблюдались у 16 (34,0 %) пациентов, перенесших неотложные кардиологические состояния, и у 21 (51,2 %) пациента, перенесшего интервенционное лечение. Более подвержены эмоциональным нарушениям женщины (73,3 % против 25,9 % мужчин; $p < 0,001$).

Преимущественно привержены медицинским рекомендациям 25 (53,2 %) пациентов, перенесших неотложные кардиологические состояния, и 34 (82,9 %) пациента, перенесших интервенционное лечение (Хи-квадрат=8,76; $p < 0,01$).

Представляет интерес отсутствие зависимости между эмоциональным и поведенческим аспектами психической адаптации к болезни: не было выявлено связей между выраженностью эмоциональных нарушений и риском невыполнения медицинских рекомендаций.

Прогноз эмоционального статуса. При оценке прогностического значения тревоги и депрессии в госпитальный период в отношении эмоционального статуса в отдаленный постгоспитальный период было установлено, что наиболее надежным предиктором нарушения психической адаптации в эмоциональном аспекте выступает тревога. Среди пациентов с эмоциональными нарушениями в отдаленный постгоспитальный период 55,6 % имели исходно повышенные показатели тревоги (в противоположность 21,2 % пациентов без эмоциональных нарушений; Хи-квадрат=10,63; $p = 0,001$). Выраженность депрессивных проявлений оказалась менее значимым предиктором эмоциональных нарушений,

возможно, вследствие изначально меньшей представленности явлений депрессивного спектра.

Данные об особенностях отношения к болезни у пациентов с благоприятным и неблагоприятным прогнозом в плане эмоционального статуса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Отношение к болезни у кардиологических пациентов, перенесших витальную угрозу, с разным эмоциональным статусом в отдаленный постгоспитальный период (по методике ТОБОЛ; $M \pm m$)

Тип отношения к болезни	Пациенты с эмоциональными нарушениями в отдаленный постгоспитальный период (n=51)	Пациенты без эмоциональных нарушений в отдаленный постгоспитальный период (n=37)	P (достоверность различий)
Гармоничный	20,75±2,42	14,70±3,10	>0,05
Эргопатический	23,69±2,43	21,19±2,71	>0,05
Анозогнозический	13,69±2,02	9,03±2,41	>0,05
Тревожный	9,22±1,32	12,00±1,77	>0,05
Ипохондрический	11,98±1,20	11,95±1,12	>0,05
Неврастенический	9,06±0,98	10,19±1,28	>0,05
Меланхолический	3,88±0,74	6,19±1,23	>0,05
Апатический	3,80±0,54	4,51±0,75	>0,05
Сенситивный	16,24±1,07	19,22±1,27	>0,05
Эгоцентрический	9,84±1,05	9,30±1,02	>0,05
Паранойяльный	5,86±0,82	8,70±1,20	=0,05
Дисфорический	4,29±0,79	6,76±1,02	=0,05

Как следует из табл. 2, относительной прогностической силой обладают параметры, характеризующие степень нарушения межличностных взаимоотношений пациента в связи с болезнью с преобладанием чувства враждебности, недоверия, конфликтности.

Соответствующий сравнительный анализ в подгруппах позволил выявить специфические зависимости.

В группе перенесших инфаркт миокарда / острый коронарный синдром риск эмоциональных нарушений был выше у пациентов с более выраженными сенситивными (средние ранги 30,1 против 20,9; $p < 0,05$) и эгоцентрическими (средние ранги 29,4 против 21,2; $p < 0,05$) тенденциями.

В группе аритмологических больных более уязвимыми были пациенты с менее выраженными эгоцентрическими тенденциями (средние ранги 16,8 против 25,4; $p < 0,05$).

Зависимости риска эмоциональных нарушений от возраста и количества госпитализаций в анамнезе выявлено не было.

Прогноз приверженности медицинским рекомендациям. Выраженной прогностической зависимости поведенческого аспекта адаптации к болезни (приверженности лечению) от исходных характеристик эмоционального статуса и отношения к болезни выявлено не было. Вместе с тем отмечалась определенная специфика предикторов среди мужчин и женщин.

Среди мужчин чаще соблюдали медицинские рекомендации те пациенты, кто исходно испытывал большую обеспокоенность и фрустрированность в связи с болезнью. У комплаентных пациентов отмечалась большая выраженность тревожных (средние ранги 32,7 против 23,8; $p < 0,05$) и депрессивных (средние ранги 32,6 против 24,0; $p < 0,05$) тенденций в структуре внутренней картины болезни.

Среди женщин более приверженными медицинским рекомендациям после выписки были пациентки с исходно меньшим уровнем тревоги (среди приверженных медицинским рекомендациям исходно повышенный уровень тревоги наблюдался у 42,9 % в противоположность 87,5 % в группе не приверженных медицинским рекомендациям; $p < 0,05$), а также меньшей выраженностью эгоцентрически-демонстративных тенденций (средние ранги 13,4 против 21,3; $p < 0,05$).

Приверженность лечению не зависела от возраста и количества госпитализаций в анамнезе.

Заключение и выводы

В нашем исследовании была продемонстрирована возможность прогнозирования качества психической адаптации кардиологических пациентов, перенесших стрессогенный опыт, связанный с витальной угрозой. К наиболее значимым результатам можно отнести следующие.

1. В исследовании была продемонстрирована большая подверженность эмоциональным нарушениям пациентов, фактически не сталкивавшихся с реальным риском летального исхода, – больных с нежизнеопасными аритмиями сердца, проходящими малоинвазивное хирургическое лечение.

Выявлена парадоксальная тенденция к преуменьшению серьезности болезни и большая эмоциональная стабильность у пациентов, перенесших коронарную катастрофу, имевших (около недели назад) предельный опыт борьбы за жизнь, находящихся и после этого в ситуации высокого риска кардиологических осложнений (ок. 20 %), рецидива, внезапной сердечной смерти.

Выявленное различие между группами требует поиска адекватных психологических объяснений. Можно предположить наличие реакции «эмоционального рикошета», облегчения у пациентов, оставшихся в живых после сердечного приступа, защитного отрицания как закономерной фазы принятия критической информации. Следует также отметить, что в большинстве случаев в стадии компенсации ишемическая болезнь сердца протекает менее симптомно и физически менее обременительно, нежели нарушение ритма сердца, тем более при пароксизмальном течении. Кроме того, хирургическое вмешательство на сердце, хотя и относительно безопасное, малоинвазивное, обладает психотравмирующей семантикой и может определять повышенную тревожность пациентов с нежизнеопасными аритмиями.

Полученные результаты согласуются с данными других авторов о наличии тенденции к парадоксальной анозогнозии по крайней мере у 20 % пациентов, перенесших инфаркт миокарда [9], и о предрасположении к тревожным состояниям у пациентов с нарушениями ритма сердца (вне зависимости от форм и жизнеопасности) [2].

Таким образом, несмотря на воспроизводимость результатов и возможность логического объяснения выявленных различий остается факт: объективный аспект витальной угрозы (по крайней мере, в ситуации кардиологического заболевания) играет ограниченную роль в формировании субъективной репрезентации риска и, соответственно, реакций тревоги / страха.

Психологические механизмы восприятия витальной угрозы при коронарных катастрофах и ее динамике в процессе адаптации к болезни требуют дальнейшего изучения. Вместе с тем, имеются данные о благоприятном прогнозе у пациентов с анозогнозиями, перенесших коронарную катастрофу, по крайней мере в краткосрочной перспективе: в ряде работ показана лучшая выживаемость таких больных, их большая эмоциональная стабильность [10]. В то же время имеются указания на склонность анозогнозических пациентов отсрочивать обращение за медицинской помощью и меньшую приверженность лечению [8; 11].

В нашем исследовании не было выявлено зависимости между тенденцией к недооценке тяжести болезни и неприверженностью медицинским рекомендациям в отдаленный постгоспитальный период. При этом пациенты имели определенные эмоциональные «выгоды» в период госпитализации, испытывая меньшую тревогу и подавленность.

2. В исследовании продемонстрирована возможность уже на госпитальном этапе предварительно выделять группы риска в отношении нарушений психической адаптации в отдаленный постгоспитальный период. Универсальным предиктором эмоциональных нарушений оказалась выраженность тревоги в период госпитализации. Можно предположить, что речь идет, с одной стороны, о личностной тревожности, проявляющейся в реакции тревоги в стрессовой ситуации, а с другой – о вновь возникшей стойкой тревоге как реакции на психотравму болезни / хирургического вмешательства.

Существенным представляется то, что неблагоприятным фактором в отношении развития эмоциональных нарушений в постгоспитальный период является реализация тревоги именно в сфере межличностных отношений с переживанием недоверия, склонностью к конфликтам, нетерпеливостью, болезненной чувствительностью к оценкам и мнению окружающих. Таким образом, группу «эмоционального риска» представляют пациенты, изначально демонстрирующие трудности в межличностных взаимодействиях и в мобилизации социальной поддержки (по сравнению даже с теми пациентами, у которых преобладает внутрличностная конфликтность в связи с болезнью).

3. Важным представляется неодинаковый прогноз приверженности медицинским рекомендациям у мужчин и женщин. Если среди мужчин тревога выступала как фактор, мобилирующий к соблюдению предписаний врача, то среди женщин тревога играла дезорганизующую роль, определяла меньшую комплаентность. Учитывая изначально большую подверженность женщин тревожным нарушениям и склонность мужчин к анозогнозии (а следовательно, отрицанию тревоги), можно предположить, что для обеспечения приверженности медицинским рекомендациям необходимо достижение оптимального уровня эмоционального напряжения и обеспокоенности – отражающих осознание угрозы и одновременно возможность контролировать ситуацию.

Трифонова Е.А., Чернорай А.В., Чумакова И.О. Роль отношения к болезни кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в постгоспитальный период
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 157–168

Trifonova E.A., Chernorai A.V., Chumakova I.O. The role of attitude to the disease in cardiac patients undergoing vital threat in the formation of the prediction of their mental adaptation to post-hospital period
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 157–168

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ МК-2076.2012.6.

Литература

1. Алёхин А.Н., Сорокин Л.А., Трифонова Е.А. Медико-психологический аспект адаптации пациентов, перенесших инфаркт миокарда: современное состояние проблемы // Вестник психотерапии. 2012. № 42. С. 26–45.
2. Алёхин А.Н. и др. Психологические проблемы в аритмологии (на модели фибрилляции предсердий)/ Алёхин А.Н., Трифонова Е.А., Лебедев Д.С., Михайлов Е.Н. // Вестник аритмологии. 2011. № 63. С. 45–54.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
4. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ): Методические рекомендации. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2003. 16 с.
5. Вассерман Л.И. и др. Психологическая диагностика отношения к болезни: Пособие для врачей/ Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 32 р.
6. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс] // URL: <http://www.who.int/> (дата обращения: 1.10.2012).
7. Смулевич А.Б., Сыркин А.Л. Психокardiология // Психические расстройства в общей медицине. 2007. № 4. С. 4–9.
8. Covino J.M., Stern T.W., Stern T.A. Denial of cardiac illness: consequences and management // Primary Care Companion for CNS Disorders. 2011. Vol. 13 (5). pii: PCC.11f01166. doi: 10.4088/PCC.11f01166.
9. Goldbeck R. Denial in physical illness // Journal of Psychosomatic Research. 1997. Vol. 43 (6). P. 575–593.
10. Levine J., Warrenburg S., Kerns R. et al. The role of denial in recovery from coronary heart disease // Psychosomatic Medicine. 1987. Vol. 49 (2). P. 109–117.
11. Perkins-Porras L. et al. Causal beliefs, cardiac denial and pre-hospital delays following the onset of acute coronary syndromes/ Perkins-Porras L., Whitehead D.L., Strike P.C., Steptoe A. // Journal of Behavioral Medicine. 2008. Vol. 31 (6). P. 498–505.
12. Zigmond A.S., Snaith R.P. The hospital anxiety and depression scale // Acta Psychiatrica Scandinavica. 1983. Vol. 67 (6). P. 361–370.
13. Zung W. A self-rating depression scale // Archives of General Psychiatry. 1965. Vol. 12. P. 63–70.

The Role of Attitude to the Disease in Cardiac Patients Undergoing Vital Threat in the Formation of the Prediction of their Mental Adaptation to Post-hospital Period

Trifonova E.A.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychological Assistance, A.I. Gertsen Russian State Pedagogical University, Research Associate, Laboratory of Clinical Psychology and Psychodiagnostics, V.M. Bekhterev Research Institute, St. Petersburg, Russia, trifonovahelen@yandex.ru

Chernorai A.V.,

Assistant, Chair of Clinical Psychology and Psychological Assistance, Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, annache07@mail.ru

Chumakova I.O.,

*PhD Student, Chair of Clinical Psychology and Psychological Assistance, A.I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, iretta88@gmail.com
The study was supported by the grant of the President of the Russian Federation MK-2076.2012.6.*

In the current study, the authors evaluated the role of relationship to disease in cardiac patients undergoing vital threat in the formation of the prediction of their mental adaptation in the distant post-hospital period. Longitudinal study (in-hospital and one year after discharge) included two groups: patients with urgent cardiac status (N=47, 36 men, 11 women, age 34 to 66 years) and patients with atrial arrhythmias, passing minimally invasive surgery (N=41, 22 men, 19 women, age 41 to 69 years). In-hospital stage used interviews and tests, questionnaires, and post-hospital stage was conducted using a telephone interview. We found that patients with a history of life-threatening cardiac condition, are less concerned about the disease than patients expecting to be relatively safe after minimally invasive surgery. In the forecast of the emotional status of patients, the severity of anxiety and disturbance of interpersonal relationships in the hospital period play an important role. Predictor of adherence to medical recommendations for men is a high disease concern, and in women – greater emotional stability.

Keywords: mental adaptation, vital threat, forecast, myocardial infarction, cardiac arrhythmias, related to the disease, internal picture of the disease, personality.

References

1. Alekhin A.N., Sorokin L.A., Trifonova E.A. Mediko-psikhologicheskii aspekt adaptatsii patsientov, perenessikh infarkt miokarda: sovremennoe sostoyanie problemy [Medical and psychological aspect of adaptation in patients who survived myocardial infarction: current status of the issue]. *Vestnik psikhoterapii [Bulletin of Psychotherapy]*, 2012, no. 42, pp. 26–45.

Трифонова Е.А., Чернорай А.В., Чумакова И.О. Роль отношения к болезни кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в постгоспитальный период
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. 157–168

Trifonova E.A., Chernorai A.V., Chumakova I.O. The role of attitude to the disease in cardiac patients undergoing vital threat in the formation of the prediction of their mental adaptation to post-hospital period
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 157–168

2. Alekhin A.N., Trifonova E.A., Lebedev D.C., Mikhailov E.N. Psikhologicheskie problemy v aritmologii (na modeli fibrillyatsii predserdii) [Psychological problems in arrhythmology (on a model of atrial fibrillation)]. *Vestnik aritmologii* [*Bulletin of Arrhythmology*], 2011, no. 63, pp. 45–54.
3. Berezin F. B. Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka [Psychological and psychophysiological adaptation in humans]. Leningrad: Nauka, 1988. 270 p.
4. Bizyuk A.P., Vasserman L.I., Iovlev B.V. Primenenie integrativnogo testa trevozhnosti (ITT): Metodicheskie rekomendatsii [Application of the Integrative Anxiety Test (IAT)]. St.Petersburg: Bekhterev Psychoneurological Research Institute, 2003. 16 p.
5. Vasserman L.I., Iovlev B.V., Karpova E.B., Vuks A.Ya. Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni: Posobie dlya vrachei [Psychological assessment of attitude toward disease]. St.Petersburg.: Bekhterev Psychoneurological Research Institute, 2005, 32 p.
6. Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya [Elektronnyi resurs] [World Health Organization]. Available at: <http://www.who.int/> (Accessed 1.10.2012)
7. Smulevich A.B., Syrkin A.L. Psikhokardiologiya [Psychocardiology]. Psikhicheskie rasstroistva v obshchei meditsine [Mental disorders in general practice], 2007, no. 4, pp. 4–9.
8. Covino J.M., Stern T.W., Stern T.A. Denial of cardiac illness: consequences and management. *Prim Care Companion CNS Disord.*, 2011. Vol. 13(5), pii: PCC.11f01166. doi: 10.4088/PCC.11f01166.
9. Goldbeck R. Denial in physical illness. *J Psychosom Res.*, 1997. Vol. 43(6), pp. 575–593.
10. Levine J., Warrenburg S., Kerns R. et al. The role of denial in recovery from coronary heart disease. *Psychosom Med.*, 1987. Vol. 49(2), pp. 109–117.
11. Perkins-Porras L., Whitehead D.L., Strike P.C., Steptoe A. Causal beliefs, cardiac denial and pre-hospital delays following the onset of acute coronary syndromes. *J Behav Med.*, 2008. Vol. 31(6), pp. 498–505.
12. Zigmond A.S., Snaith R.P. The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatr Scand.*, 1983. Vol. 67(6), pp. 361–370.
13. Zung W. A self-rating depression scale. *Arch Gen Psychiatry*, 1965. Vol. 12, pp. 63–70.

Обзор исследований восприятия опасности и перспективы его изучения в клинической психологии развития

Вещикова М.И.,

аспирант отдела медицинской психологии, ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, Москва, Россия, mveshchikova@gmail.com

Цели исследований, посвященных восприятию опасности, – предсказать поведение человека, группы или общества в условиях потенциальной опасности, определить основные группы факторов, влияющих на оценку риска, и источники искажений этой оценки. В обзоре представлены социологические теории опасности, отмечены выявленные исследователями гендерные различия в восприятии опасности, подробно описаны индивидуальные факторы восприятия опасности. Рассмотрены перспективы изучения восприятия опасности внешнего мира в клинической психологии развития. Подчеркивается, что ключевым периодом для становления процесса оценки опасности является подростковый возраст, поскольку именно в этом возрасте происходят наиболее значительные количественные и качественные изменения в познавательной сфере: развитие абстрактно-логического мышления, повышение интереса к темам жизни и смерти, появление «персонального мифа».

Ключевые слова: психология восприятия, психология риска, риск, восприятие опасности.

Для цитаты:

Вещикова М.И. Обзор исследований восприятия опасности и перспективы его изучения в клинической психологии развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Veshchikova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Veshchikova M.I. A review of studies of danger perception and prospects of its study in clinical psychology development [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Veshchikova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Психология риска развивается как одно из направлений междисциплинарных исследований в области медицины и социальных наук. Исследования риска преимущественно подчинены практическим задачам медицины, экономики, социологии, в которых важную роль играет вопрос о закономерностях поведения людей в условиях неопределенности и принятия решений. Однако отдельные направления исследований взаимодействия человека с опасностью представляют теоретический интерес: для психологии – индивидуальные различия и возрастная специфика восприятия и принятия риска (рисковое поведение); для клинической и медицинской психологии – связь с отдельными заболеваниями, субъективная оценка рисков лечения.

Процесс восприятия опасности изучается на различных иерархических уровнях:

- *общество* (социологические теории Э. Гидденса, У. Бека, А. Вильдавски и К. Дейка). Оцениваются такие макросоциальные факторы, как организация науки и

информированность населения о технологиях, культуральные ценности;

- *группа*. Оцениваются факторы образования, гендерной принадлежности;
- *личность*. Исследуется влияние отдельных личностных черт на восприятие риска и рисковое поведение, влияние перцептивных искажений и мотивационных структур.

Социологические теории восприятия опасности

Одна из наиболее заметных социологических теорий — теория «общества риска» У. Бека [2]. Современное общество, характеризующееся распределением благ, сменяется «обществом риска», которое производит и потребляет риски. Понятие «риск» в концепции У. Бека объединяет широкий круг угроз – социальных, природных, антропогенных, – негативные последствия которых не ограничиваются уже произошедшими событиями, но распространяются и на будущее. Последствием нарастания рисков автор видит возникновение социально опасных ситуаций, усиление социального неравенства, изменение ориентации общества на предполагаемые условия существования.

У. Бек рассматривает отношение общества к риску: каждый риск обществом оценивается как существенный либо «легитимизируется». На этом уровне происходит формирование социальных представлений об источниках и последствиях рисков, которые также могут становиться и личными представлениями членов общества.

Важной чертой риска является недоступность знания о нем в рамках индивидуального опыта. Осознание наличия рисков опосредуется информацией, которую общество получает от экспертов. Мнение непрофессионалов считается некомпетентным и игнорируется. Так человек до определенной степени оказывается лишенным полномочий давать оценку опасностям, которым он сам подвергается.

Э. Гидденс описал реакции индивида на осознание риска: прагматичное принятие (сосредоточение на ежедневных проблемах выживания), сдержанный оптимизм (надежда на лучшее несмотря на опасности в настоящем), циничный пессимизм (осознание причастности к нежелательным последствиям опасности), радикальное обязательство (борьба с существующими источниками угроз). Согласно Э. Гидденсу, риск связан с доверием: рискогенное социальное действие основывается на доверии к социальной системе. Доверие является условием снижения риска, а его отсутствие деструктивно [1].

М. Дуглас и А. Вильдовски развивают культурно-символическую теорию, в которой восприятие риска связывается с мировоззренческими установками.

М. Дуглас связывает риск с атрибуцией вины. Она утверждает, что люди ассоциируют опасности для общества (например, эпидемии, голод) с поведением, нарушающим его нормы. Это определяет в сознании индивида идею неприятия нарушения системы ценностей социума. Вследствие этого общественное порицание направляется на индивидов, чье поведение нарушает нормы [16]. Также М. Дуглас предложила двумерную модель рассмотрения общественной структуры, в которой первое измерение – «группировка», а второе измерение – «иерархия». «Сильно группированный» стиль жизни предполагает высокую степень общественного контроля, в то время как «слабо группированный», напротив, предполагает значительную самодостаточность индивида. «Высоко иерархический» стиль характеризуется наличием явных и устойчивых форм стратификации ролей и авторитета, в то время как «низко иерархический» дает нам более уравненную картину. Впоследствии в совместной работе с А. Вильдовски [17] на основании двумерной модели группирования/иерархии было выделено четыре стиля жизни, для каждого стиля был описан взгляд на природу («хрупкая», «надежная» или «капризная»), который благоприятствует продвижению в конкуренции с остальными. В рамках

культуральной теории восприятия риска также рассматривались закономерности восприятия политических событий, законов, научных исследований.

В работах А. Вильдавски и К. Дейка рассматриваются и другие теории восприятия риска. Теория знания утверждает, что люди оценивают технологии как опасные, поскольку у них имеется информация об этой опасности. Экономическая теория связывает склонность к риску с благосостоянием: по мнению авторов, более состоятельные люди склонны к риску, поскольку могут извлечь из него выгоду и защищены от последствий неудач, люди с низким уровнем достатка избегают риска, поскольку негативные последствия для них могут быть непреодолимыми. Сами же А. Вильдавски и К. Дейк рассматривают индивидов как самостоятельных организаторов своего восприятия в отношении опасности: люди избирательны в отношении рисков, и их мнение базируется на стереотипах, сложившихся в обществе [3].

На социологическом уровне проверялась гипотеза о том, что сообщества, сталкивавшиеся с большим количеством технологических угроз, будут к ним менее чувствительными. Оценивались данные из 25 стран, касающиеся воспринимаемой угрозы окружающей среде [24]. Было обнаружено, что восприятие риска отрицательно связано с уровнем технологического превосходства и положительно — с уровнем роста технологий. Наибольший риск для окружающей среды виделся в странах с низким уровнем развития технологий, в которых недавно начался активный прогресс в этой области.

Групповые различия в восприятии опасности

Исследования гендерных различий в восприятии опасности показали, что женщины оценивают угрозу окружающей среде как более серьезную по сравнению с мужчинами. Женщины выше оценивают риск ядерного оружия и атомной энергетики (эту разницу демонстрируют даже женщины-ученые). Женщины также выше оценивают угрозу преступности. Подобные гендерные различия проявляются уже в детстве: девочки оценивают риски, связанные с играми, выше по сравнению с мальчиками [14].

Вместе с тем причина такого различия частично объясняется разным социо-демографическим положением мужчин и женщин, участвовавших в исследованиях. Исследование большой выборки в Америке показало, что различия между белыми мужчинами и женщинами возникало в связи с наличием подгруппы мужчин (30 % от их числа), оценивающих опасность особенно низко, другая же подгруппа показывала результаты, не отличающиеся от результатов женщин. Мужчины, дававшие низкую оценку опасности, преимущественно имели хорошее образование, высокий доход, были более консервативны в политических взглядах, испытывали большее доверие к официальным институтам и не были согласны отдавать право оценки рисков широкой общественности [19].

Это же исследование показало отсутствие разницы между белым и цветным населением. В качестве выводов авторы утверждают, что гендерные различия в оценке рисков могут объясняться неравностью социо-демографического положения мужчин и женщин, участвующих в исследованиях. Это объясняет, почему часто гендерные различия не обнаруживаются: исследования могут рассматривать более уравненные выборки.

Индивидуальные факторы восприятия опасности

В анализируемых источниках преимущественно рассматриваются следующие категории индивидуальных факторов восприятия опасности: перцептивные искажения, мотивация, собственно индивидуальные особенности.

Рассмотрим каждый из этих факторов в отдельности.

Перцептивные искажения. Исследования Даниэля Канемана и Амоса Тверски, посвященные закономерностям принятия решений в условиях неопределенности, положили начало психологии риска. Суждения человека о риске основываются на данных ограниченной достоверности и обрабатываются по правилам эвристики. Эвристики сводят сложные задачи оценки вероятности и прогнозирования значения величин к более простым операциям суждения и одновременно провоцируют ошибочные выводы.

Существует ограниченное количество эвристик, которые используются в обыденности [7]:

- **репрезентативность.** В соответствии с этой эвристикой степень вероятности какого-либо события отождествляется с его репрезентативностью (например, вероятность принадлежности человека к профессии оценивается по соответствию этого человека стереотипам о профессии). Вероятность события оценивается степенью, в которой оно подобно исходной совокупности, и отражает существенные особенности процесса, с помощью которого было создано. Но эта эвристика не учитывает размер выборки, частоту предшествующих значений, переоценивает воспроизводимость результатов, полученных на малом количестве наблюдений;
- **доступность.** Эвристика заключается в том, что как наиболее вероятные оцениваются те ситуации, информация о которых наиболее легко вспоминается или представляется. Следствие этой эвристики – повышение субъективной вероятности риска, который широко обсуждается;
- **эффект привязки.** Данная эвристика проявляется при оценке числовых значений: параметр неизвестного значения имеет тенденцию приближаться к ранее указанным в контексте ситуации величинам.

Непрофессионалы при оценке рисков редко имеют оперативный доступ к статистическим данным и преимущественно делают выводы на основании того, что они помнят из услышанного ранее о данном риске. В этих случаях вышеописанные эвристики используются как общие правила вывода. Исследования показывают, что эвристики разным образом искажают риски различного происхождения. Так, наиболее серьезные ошибки возникают при оценках финансовых и природных рисков.

Использование эвристики доступности обуславливает немалое количество страхов и предубеждений человека. Исследования оценки частоты смертельных событий показали, что люди переоценивают редкие причины смерти и недооценивают распространенные. Завышается оценка частоты смертельных случаев, связанных с драматическими и необычными событиями, в то же время недооцениваются события, жертвы которых единичны либо малочисленны, а сами события в несмертельной форме являются привычными. Источником таких искажений являются средства массовой информации.

В современных условиях люди преимущественно получают знания об окружающем мире не из личного опыта, а из средств массовой информации, которые уделяют больше внимания неординарным событиям, нежели частотным рискам, не несущим драматического содержания. Одно из негативных следствий эвристики доступности – страх при попадании в ситуации, риск которых маловероятен, однако последствия многократно описаны. Другое следствие – недооценка риска лично для себя, поскольку негативные известия о несчастных случаях, случившимся с другими, люди узнают регулярно, сами же редко становятся жертвами. За счет иллюзии «иммунитета к риску» игнорируются меры предосторожности. Так, большинство людей оценивают себя как более умелых водителей по сравнению с другими. Это предубеждение может долгое время подкрепляться ложным положительным опытом: даже при несоблюдении правил и недостатке умения водители совершают многократные поездки без происшествий. Ложный положительный опыт вводит людей в заблуждение о собственной умелости и

неуязвимости, оправдывая дальнейшее пренебрежение защитными мерами. Еще одно негативное следствие – игнорирование рисков, о которых не упоминается.

Таким образом, представления людей об опасности расходятся с реальными данными: низкочастотные, но масштабные или драматичные события вызывают неоправданный страх, «обыденные» опасности недооцениваются и даже игнорируются, за счет чего люди пренебрегают мерами предосторожности и оказываются еще более подверженными подобным рискам. Уровень ошибочности оценок риска чрезвычайно высок даже в случае хорошо информированных непрофессионалов.

Мотивационные структуры: подконтрольность ситуации. Восприятие опасных ситуаций может быть подвержено эффектам сенсibilизации либо перцептивной защиты. Рассматривая теоретическое представление о влиянии мотивационных структур на восприятие, Й. Брандтштедтер (J. Brandtstädter) выделил две группы гипотез о влиянии знакомого параметра опасности на восприятие угрожающего сигнала [13].

Первая из гипотез, названная автором позитивистской, заключается в следующем: перцептивные и когнитивные процессы тяготеют к позитивному истолкованию неоднозначного стимула, т. е. проявляют тенденцию к перцептивной защите.

Вторая, альтернативная, гипотеза (релевантности) утверждает, что внимание сосредотачивается на тех стимулах, которые соответствуют ведущей деятельности, т. е. проявляет склонность к сенсibilизации. В пользу обеих гипотез релевантности говорят многие исследования.

В исследовании Й. Брандтштедтер, А. Восс и К. Ротермунд (J. Brandtstädter, A. Voss и K. Rothermund) пытались оценить правомочность гипотез в зависимости от наличия у индивида возможности контроля над опасностью. Как показали результаты эксперимента, в группе испытуемых, у которых имелась возможность повлиять на последствия угрозы, чувствительность к угрожающим сигналам возрастала, а в группе, которая не могла изменить ситуацию, наблюдалось снижение уровня распознавания опасных сигналов [13].

На основании этого исследования можно предположить, что в восприятии более сложных опасностей также будет играть роль наличие возможности влиять на ситуацию. Возможность контроля над ситуацией подразумевает знание индивида о данной возможности и путях ее реализации. Отсутствие же у человека средств управления опасностью может приводить к развитию состояния, аналогичному выученной беспомощности.

Индивидуальные различия. В психологии риска разделяют готовность принять риск (авантюризм) и восприятие риска. Связь данных аспектов неоднозначна и для разных типов опасности может проявляться различным образом. Исследования авантюризма [33] отмечают отсутствие связи с оценкой добровольно принимаемой опасности и положительную корреляцию с рисками, хорошо известными, но неподконтрольными человеку и имеющими отложенные последствия.

Многочисленные исследования пытались установить связь между личностными чертами, восприятием риска и рисковым поведением. Была подтверждена связь между склонностью к рисковому поведению в сексуальной сфере и импульсивностью [15], высокими показателями экстраверсии, низкими значениями согласия, открытости опыту (в соответствии с «Большой пятеркой») [25]. Высокая потребность в поиске ощущений положительно связана с такими видами рискового поведения, как курение и принятие угроз здоровью, связанных с ним, повышенная сексуальная активность, алкоголизм, делинквентное поведение, небезопасное вождение [32; 34; 22]. Вместе с тем не подтверждается влияние потребности в поиске новых ощущений на оценку риска (за

исключением снижения субъективной опасности сексуальных связей с незнакомыми людьми [21]).

Исследование Х. Каллмена (H. Kallmen) [23] касалось тревожности, самооффективности и локуса контроля в связи с восприятием риска вообще и риска лично для себя. Было выявлено, что испытуемые с низкой тревожностью, внутренним локусом контроля и высокой самооффективностью воспринимают и общие, и личные риски как более низкие по сравнению с испытуемыми с высокой тревожностью, внешним локусом контроля и низкой самооффективностью.

Л. Сьеберг и А.А. Валберг (L. Sjoberg и A.A. Wahlberg) [30] исследовали связь между личностными чертами по Айзенку (экстраверсия, нейротизм и психотизм), паранойей и шизоидным мышлением и особенностями восприятия опасности. Однозначных результатов получено не было. Устойчивая корреляция обнаружилась только между нейротизмом и восприятием риска. Также обнаружилась связь между степенью беспокойства об угрозах, стремлением к контролю над событиями и слабой толерантностью к неопределенности. Вместе с тем связи с восприятием уровня риска не выявилось [26].

Суммируя результаты, можно сказать, что личностные черты являются в большей степени предикторами рискованного поведения, нежели особенностей восприятия риска. С восприятием риска связаны нейротизм, тревожность, импульсивность (являющаяся компонентом тенденции к поиску новых ощущений и авантюризма).

Многие исследования поднимали вопрос о связи восприятия риска и опыта взаимодействия с ним. Б. Ричардсон, Дж. Соренсон и Э. Содерстрем (B. Richardson, J. Sorenson, E. Soderstrom) [27] выявили, что на уровне индивида опыт определяет последующую чувствительность к опасности. Повторяющиеся встречи с угрозами приводят к снижению чувствительности к ним и пересмотру границ допустимого риска. С этим выводом согласуются данные М. Цукерман (M. Zukerman) [33] показывающие, что с увеличением опыта какой-либо деятельности она начинает оцениваться как менее опасная. А. Бентин, П. Словик и Г. Северсон (A. Benthin, P. Slovic, H. Severson) [12] установили, что подростки оценивали деятельность, в которую они вовлечены, как менее рискованную, более известную и подконтрольную, чем те, кто не имел аналогичного опыта. М. Зигрист и Х. Гутшер (M. Siegrist, H. Gutscher) [29] отметили, что люди, зная экспертную оценку риска, имеют склонность соглашаться с ней и повторять ее, однако личный опыт встречи с опасностью изменяет уровень принятия экспертного мнения.

В исследовании К.Л. Твиггер-Росс и Г.М. Брейквелл (C.L. Twigger-Ross, G.M. Breakwell) [31] оценивались отношения уровня опыта риска и его восприятия. Поскольку наблюдения указывали на то, что добровольно принятый и невольный риск оцениваются по-разному, проводилось различие между угрозами по этому критерию. Рост опыта в общем случае положительно коррелировал с воспринимаемым уровнем контроля риска. Вместе с тем при разделении рисков на добровольные и невольные обнаруживается, что опыт коррелирует с восприятием невольных рисков как неподконтрольных, а добровольных – как более известных и контролируемых. Опыт взаимодействия с опасностью может связываться с восприятием риска через информацию, которую человек получает через данный опыт.

Перспективы изучения восприятия опасности внешнего мира в клинической психологии развития

Несмотря на широкий спектр исследований восприятия риска нерешенными остаются вопросы возрастной специфики и динамики восприятия опасности, влияния психических заболеваний на этот процесс. Об этих темах можно судить по данным возрастной и клинической патологии.

Знания о распознавании опасности в детском возрасте в основном сводятся к анализу проявлений тревожности и страхов как эмоциональных состояний, связанных с чувством опасности. А.И. Захаров предполагает, что тревога – сигнал опасности, страх – ответ на нее, а стимулы тревоги – более неопределенные, чем для страха [5]. По данным В.В. Ковалева [8], для детей в возрасте 5–10 лет страхи являются одним из компонентов аффективного уровня реагирования на воздействие вредностей. В то же время страхи выявляются на всех этапах развития ребенка, на разных этапах приобретая различную направленность.

В возрасте до одного года проявляются рефлекторные реакции новорожденных в ответ на громкие звуки, резкое изменение положения или потерю опоры, приближение больших предметов. В дальнейшем шумы и резкие изменения в окружающей среде вызывают реакции, напоминающие страх. О собственно страхе, а не о реакциях беспокойства можно говорить не раньше 6 месяцев.

После полугода ребенок соотносит свою реакцию на воздействия извне с реакцией матери, легко успокаиваясь, если она спокойна. Появляются состояния страха и тревоги, связанные с близким окружением ребенка: вначале ребенок боится остаться один, затем появляется страх посторонних.

В раннем возрасте страх чужих уменьшается, проявляясь иногда конкретным страхом некоторых людей. Выделяются страхи врачей, уколов, неожиданных, громких звуков, одиночества. Начинают развиваться страхи движущегося транспорта, животных. Для младшего дошкольного возраста типична триада страхов: одиночества, темноты и замкнутого пространства. В старшем дошкольном возрасте центральное место занимает страх смерти. Нарастает страх пожара, нападения, войны. В младшем школьном возрасте новая социальная позиция школьника рождает страхи, связанные с учебной деятельностью (страх опоздать). Нарастает страх смерти родителей, появляются мистические страхи (приметы, судьба, рок). В подростковом возрасте ведущими страхами являются страхи смерти родителей и войны. Также выражены страхи собственной смерти, нападения, пожара. У мальчиков в подростковом возрасте выражен страх заболеть или заразиться; у девочек – страхи стихии, высоты и замкнутого пространства [5].

Ключевым периодом для становления процесса оценки опасности мы склонны рассматривать подростковый возраст, поскольку именно на этом этапе происходят значительные количественные и качественные изменения в познавательной сфере: мыслительные процессы протекают быстрее и эффективнее, расширяется запас знаний, происходит преобразование структуры мыслительных процессов. В подростковом возрасте главным образом развивается абстрактно-логическое мышление. В процессе обучения подросток осваивает на логическом уровне мыслительные операции, учится оперировать с абстрактными идеями. Ребенок начинает оценивать жизненные ситуации комплексно: учитывать вероятность их наступления, возможные последствия, вырабатывать собственные критерии, вытекающие из собственного опыта и опыта сверстников, теоретических источников. Также в подростковом возрасте происходит ряд эмоционально-личностных изменений, которые способствуют актуализации темы опасности для подростка, и в поведении подростков можно пронаблюдать последствия этого.

В подростковом возрасте одной из значимых тем размышлений становится чувство необратимости времени, которое сосуществует с нежеланием замечать его течение, с ощущением остановки времени. Особо остро звучит тема смерти. Осознание собственной смертности провоцирует размышления о смысле жизни, ценности личных достижений. Однако долгое время у подростков может сохраняться вера в физическое бессмертие. Следствием этого могут быть отчаянные, смертельно опасные поступки [9].

Развитие представлений о времени и смерти в подростковом возрасте выливается в разнообразные формы эмоциональной и когнитивной переработки. У части подростков наблюдается возвращение иррациональных детских страхов, для других эта тема становится зоной интеллектуального поиска, философского осмысления. Дэвид Элkind ввел понятие «персональный миф» для описания такого проявления подросткового эгоцентризма, как ощущение собственной исключительности вплоть до ощущения неподвластности всеобщим законам природы. Подростки верят, что с ними не могут произойти какие-либо негативные события, они неуязвимы для травм, болезней, зависимостей и будут жить вечно [18]. Такие ощущения бессмертности и неуязвимости могут лежать в основе рискованного поведения.

Рискованное поведение в подростковом возрасте приобретает разнообразные формы и сопряжено с вероятностью различных по степени тяжести последствий. Это может быть вовлечение в деятельность, которая напрямую несет угрозу здоровью или жизни (и это содержание достаточно очевидно – «разборки» между подростковыми группировками, экстремальные виды спорта, посещение потенциально опасных мест, например заброшенных зданий), увлечения с отсроченными негативными последствиями (употребление алкоголя и наркотических веществ, случайные и незащищенные сексуальные контакты). У отдельных подростков наблюдается тенденция к расширению сферы рискованного поведения [20].

Причиной рискованного поведения также может быть недостаток информации. Предостережения со стороны взрослых часто игнорируются либо провоцируют протестное поведение. На первый план выдвигаются знания, полученные от референтной группы сверстников, и собственный опыт, которого часто бывает недостаточно.

Р. Джессор (R. Jessor) предлагает следующую модель рассмотрения факторов, провоцирующих рискованное поведение, разделяя их на пять областей: биологические и генетические, социальная среда, воспринимаемое окружение, личность, текущее поведение. Эти области взаимодействуют друг с другом, заставляя подростков совершать поступки, связанные с риском, или реализовывать рискованный стиль жизни. Например, у ребенка, в семье которого есть алкоголики или наркоманы, может быть предрасположенность к подобному поведению. При этом во внутрисемейном взаимодействии ребенок постоянно сталкивается с девиантными ролевыми моделями, которые усваиваются по механизму идентификации. В результате существует большая вероятность проявления им связанного с наркотиками поведения, чем у ребенка, который не знаком по опыту ни с одной из этих областей. Факторами, ограничивающими рискованное поведение у подростков, являются развитое чувство самоуважения, компетентности, стабильность в семье.

Одна из форм проявления рискованного поведения у подростков – противозаконные действия, которые часто связаны с употреблением наркотиков. Правонарушения по степени тяжести варьируют от мелких краж, хулиганства и вандализма до разбойных нападений, изнасилований и убийств. Большинство детей в тот или иной момент своей жизни вовлекаются в отдельные формы делинквентного поведения, поэтому имеют значение частота и регулярность таких поступков и наличие факта привлечения к ответственности [10]. Факторами возникновения делинквентности считают неприспособленность к социальной жизни, неадекватный самоконтроль, влияние группы сверстников. Делинквентность также может являться способом удовлетворить потребность в острых ощущениях.

Таким образом, можно указать на следующие особенности подросткового возраста, способствующие изменению представлений об опасности: развитие абстрактно-логического мышления, повышение интереса к темам жизни и смерти, появление

«персонального мифа». Эти изменения могут находить свое отражение в рисковом и делинквентном поведении. Также на важность подросткового возраста в становлении процесса восприятия опасности указывают характерные признаки в клинической картине психических заболеваний.

Так, важным элементом в клинической картине шизофрении у подростков являются страхи. Они становятся признаками депрессий при шизоаффективных расстройствах и в содержании отражают специфические для подросткового возраста переживания, иногда встречается «страх страха». Ощущения затруднения мышления могут провоцировать страхи сойти с ума. Внезапные беспричинные страхи также могут проявляться в рамках абортивных приступов до манифестации заболевания [11].

Даже в случае отсутствия у подростка развернутой тревожно-фобической симптоматики в его отношении к окружающему миру могут присутствовать настороженность, недоверие и стремление к обособлению, которые сопутствуют шизофрении по типу «основного шизофренического настроения» [4]. Такое эмоциональное состояние становится основой для сужения границ переживаемой безопасности и переживания постоянного психологического дискомфорта. С развитием патологического процесса в эмоциональной сфере при шизофрении также отмечается ряд характерных изменений разной направленности (обеднение и неадекватность). Начиная с высших эмоций, негативные изменения прогрессируют, переходя в эмоциональную холодность, и, подчас, в апатию [6].

Выводы

Подводя итог обзору исследований восприятия опасности, можно заключить, что данный процесс обусловлен как биологическими, так и социо-культурными факторами и проходит стадию прижизненного формирования, приобретая более сложную структуру и индивидуальные черты. Уже на стадии новорожденности реакция на инстинктивные стимулы опасности начинает переходить на интерпсихическую форму становления, соотносясь с реакцией близкого взрослого. В дальнейшем страхи детей отражают их социальную позицию и освоение ими знаково-символического пласта культуры, абстрактных понятий. В подростковом возрасте процесс восприятия опасности усложняется, что находит отражение на поведенческом и идеаторном уровне.

Восприятие опасности также имеет иерархическую структуру, в которой можно выделить уровни индивида, группы и социума. На индивидуальном уровне факторы восприятия опасности подразделяются на когнитивные (уровень развития абстрактно-логического мышления, механизмы оценки вероятности наступления опасности, тяжести ее последствий и способов контроля над ней, подверженность влиянию социальных стереотипов), эмоциональные (уровень тревожности, склонность к формированию страхов и фобий) и мотивационные (склонность индивида к поиску новизны, установка на самосохранение, возможность контроля над последствиями).

Вместе с тем данных о возрастной специфике и влиянии психической патологии явно недостаточно, и дальнейшие исследования этих вопросов представляют безусловный интерес для психологии и отдельных ее направлений, прежде всего – для клинической психологии развития.

Литература

1. Акулич М.М., Комбарова Е.В. Социологическое изучение социальных рисков: история и современность // Вестник Тюменского ун-та. 2008. № 4. С. 55–62.

2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелнику и Н.Фёдоровой; послесловие А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
3. Вильдавски А., Дейк К. Теории восприятия риска: кто боится, чего и почему? // Альманах «THESIS» (Theory and History of Economic and Social Institutions and Systems; Теория и история экономических и социальных институтов и систем). 1994. № 5. С. 268–270.
4. Груле Г.В. (Гейдельберг). Психология шизофрении. Часть 4 // Независимый психиатрический журнал. 2010. № 2. С. 43–58.
5. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.:КАРО, 2006. 268 с.
6. Зверева Н.В., Казьмина О.Ю., Каримуллина Е.Г. Патопсихология детского и юношеского возраста: Учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 208 с.
7. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. 632 с.
8. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). М.: Медицина, 1979. 608 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
10. Крайг Г. Психология развития: 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
11. Личко А.Е. Шизофрения у подростков. Л.: Медицина, 1989. 215 с.
12. Benthin A., Slovic P., Severson H. A psychometric study of adolescent risk perception// Journal of Adolescence. 1993. Vol. 16. № 5. P. 153–168.
13. Brandtstädter J., Voss A., Rothermund K. Perception of danger signals: the role of control // Experimental Psychology. 2004. Vol. 51(1). P. 24–32.
14. Breakwell G.M. The Psychology of Risk. N. Y.: Cambridge UP, 2007. 335 p. Print.
15. Breakwell G.M. Risk estimation and sexual behaviour: a longitudinal study of 16–21-year olds// Journal of Health Psychology. 1996. Vol. 1. № 1. P. 79–91. Print.
16. Douglas M. Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo. N. Y.: Praeger, 1966. 188 p.
17. Douglas M., Wildavsky A.B. Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technical and Environmental Dangers. Berkeley: University of California Press, 1982. 224 p.
18. Elkind D. Egocentrism in adolescence// Child Development. 1967. Vol. 38. № 4. P. 1025–1034.
19. Flynn J., Slovic P., Mertz C.K. Gender, race and perception of environmental health risks// Risk Analysis. 1994. Vol. 14. № 6. P. 1101–1108.
20. Jessor R. Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action//Developmental Review.1992. Vol. 12. № 4. P. 374–390.
21. Henderson V.R. et al. When risky is attractive: sensation seeking and romantic partner selection/ Henderson V.R., Hennessy M., Barrett D.W., Curtis B., McCoy-Roth M., Trentacoste N. et al. //Personality and Individual Differences. 2005. Vol. 38. № 2. P. 311–325.
22. Hendrick S., Hendrick C. Love and sex attitudes, self-disclosure and sensation seeking //Journal of Social and Personal Relationships. 1987. Vol. 4. № 3. P. 281–297.
23. Kallmen H. Manifest anxiety, general self-efficacy and locus of control as determinants of personal and general risk perception // Journal of Risk Research. 2005. Vol. 3. № 2. P. 111–120.
24. Lima M.L., Barnett J., Vala J. Risk perception and technological development at societal level //Risk analysis. 2005. Vol. 25. № 5. P. 1229–1239.
25. Miller J.D. et al. The utility of the Five Factor Model in understanding risky sexual behavior/ Miller J.D., Lynam D., Zimmerman R.S., Logan T.K., Leukefeld C., Clayton R. //Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 36. № 7. P. 1611–1626.
26. Myers J.R., Donna H., Henderson-King E.I. Facing technological risks: the importance of individual differences// Journal of Research in Personality. 1997. Vol. 31. № 1. P. 1–20. Print.
27. Richardson B., Sorenson J., Soderstrom E.J. Explaining the social and psychological impacts of nuclear plant accident// Journal of Applied Social Psychology. 1987. Vol. 17. № 1. P. 16–36.

28. Schmidt F.N., Gifford R. A dispositional approach to hazard perception: preliminary development of the environmental appraisal inventory // *Journal of Environmental Psychology*. 1989. Vol. 9. № 1. P. 57–67.
29. Siegrist M., Gutscher H. Flooding risks: a comparison of lay people's perception and expert's assessments in Switzerland // *Risk Analysis*. 2006. Vol. 26. № 4. P. 971–979.
30. Sjöberg L., Wahlberg A.A. Risk perception and new age beliefs // *Risk Analysis*. 2002. Vol. 22. № 4. P. 751–764. Print.
31. Twigger-Ross C.L., Breakwell G.M. Relating risk experience, venturesomeness and risk perception // *Journal of Risk Research*. 1999. Vol. 2. № 1. P. 73–83.
32. Zukerman M. Is sensation seeking a predisposing trait for alcoholism? // E. Gotheil K.A. Druley S. Pashkey, S.P. Weinstein (eds). *Stress and Addiction*. N. Y.: Brunner/Mazel, 1987. P. 283–301.
33. Zukerman M. *Sensation seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1979. 464 p.
34. Zukerman M., Ball S., Black J. Influences of sensation seeking, gender, risk appraisal and situation motivation on smoking // *Addictive Behaviours*. 1990. Vol. 15. № 3. P. 209–220.

A Review of Studies of Danger Perception and Prospects of its Study in Clinical Psychology Development

Veschikova M.I.,

PhD Student, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, RAMS, Moscow, Russia, mveshchikova@gmail.com

The objective of studies of danger perception is to predict the behavior of a person, group, or society in terms of the potential hazard, to identify the main groups of factors that affect the risk assessment and sources of distortion of the evaluation. The review presents the sociological theories of danger, reveals the gender differences in the danger perception, and describes in details the individual factors of danger perception. We discuss the prospects of studying the outside world danger perception in clinical psychology of development. We emphasize that the key period for the development of danger assessment process is adolescence, because this is the age when most significant quantitative and qualitative changes in the cognitive sphere occur: the development of abstract logical thinking, increased interest to the life and death, the appearance of "personal myth".

Keywords: psychology of perception, psychology of risk, risk, danger perception.

References

1. Akulich M.M., Kombarova E.V. Sotsiologicheskoe izuchenie sotsial'nykh riskov: istoriya i sovremennost' [Sociological investigations of social risks: history and contemporaneity]. *Vestnik Tyumenskogo universiteta [Tumen university herald]*, 2008, no. 4, pp. 55-62.

2. Beck Ulrich. Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage Publications, 1992. Print. In Bek U. (ed.) *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu*. Sedel'niku V. (eds.). Moscow: Progress-Traditsiya, 2000. 384 p.)
3. Vil'davski A., Deik K. Teorii vospriyatiya riska: kto boitsya, chego i pochemu? [Theories of risk perception: who fears what and why?]. *Al'manakh "THESIS"* (Theory and History of Economic and Social Institutions and Systems; Teoriya i istoriya ekonomicheskikh i social'nyh institutov i system) [*Almanac "THESIS"* (Theory and History of Economic and Social Institutions and Systems)], 1994, no. 5, pp. 268–270.
4. Grule G.V. (Geidel'berg). Psikhologiya shizofrenii [Psychology of schizophrenia], part 4. *Nezavisimyi psikhiatricheskii zhurnal* [*Independent psychiatric journal*], 2010, no. 2, pp. 43–58.
5. Zakharov A.I. Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiya [Genesis of child neuroses and psychotherapy]. Moscow: KARO, 2006. 268 p.
6. Zvereva N.V., Kaz'mina O.Yu., Karimullina E.G. Patopsikhologiya detskogo i yunosheskogo vozrasta: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. Zavedenii [Pathopsychology of childhood and junior age]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2008. 208 p.
7. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. 1982. New York: Cambridge University Press. In Kaneman D. (eds.) *Prinyatie reshenii v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya* [*Decision-making under uncertainty: rules and prejudices*]. Khar'kov: Gumanitarnyi tsentr, 2005. 632 p.
8. Kovalev V.V. Psikhiatriya detskogo vozrasta (Rukovodstvo dlya vrachei). [Psychiatry of childhood]. Moscow: Meditsina, 1979. 608 p.
9. Kon I. S. Psikhologiya rannei yunosti. [Psychology of early youth] Moscow: Prosveshchenie, 1989. 256 p.
10. Grace J. Craig, Don Baucum Human development Ninth Edition Prentice In Kraig G. (ed.) *Psikhologiya razvitiya* [*Developmental psychology*]. 9th ed. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 940 p. (In Russ.).
11. Lichko A.E. Shizofreniya u podrostkov [Adolescent's schizophrenia]. Leningrad.: Medicina, 1989. 215 p.
12. Benthin A., Slovic P. and Severson H. A psychometric study of adolescent risk perception. *Journal of Adolescence*, 1993, vol. 16, no. 2, pp. 153–168.
13. Brandtstädter J., Voss A., Rothermund K. Perception of Danger Signals: The Role of Control. *Experimental Psychology*, 2004, vol. 51, no.1, pp. 24–32.
14. Breakwell Glynis M. The Psychology of Risk. New York: Cambridge UP, 2007. 335 p. Print.
15. Breakwell G. M. Risk Estimation and Sexual Behaviour: A Longitudinal Study of 16- 21-year Olds. *Journal of Health Psychology*, 1996, vol. 1, no. 1, pp. 79–91. Print.
16. Douglas M. Purity and Danger: An analysis of concepts of pollution and taboo. New York: Praeger, 1966. 188 p.
17. Douglas M., & Wildavsky A. B. Risk and Culture: An essay on the selection of technical and environmental dangers. Berkeley: University of California Press, 1982. 224 p.
18. Elkind D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1967, vol. 38, no.4, pp. 1025–1034.
19. Flynn J., Slovic P. and Mertz C.K. Gender, race and perception of environmental health risks. *Risk Analysis*, 1994, vol. 14, no. 6, pp. 1101–1108.
20. Jessor R. Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 1992, vol.12, no. 4, pp. 374–390.
21. Henderson V.R., Hennessy M., Barrett D.W., Curtis B., McCoy-Roth M., Trentacoste N. et al. When risky is attractive: sensation seeking and romantic partner selection. *Personality and Individual Differences*, 2005, vol. 38, no. 2, p. 311-325.
22. Hendrick S. and Hendrick C. Love and sex attitudes, self-disclosure and sensation seeking. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1987, vol.4, no.3, pp.281–297.

23. Kallmen H. Manifest anxiety, general self-efficacy and locus of control as determinants of personal and general risk perception. *Journal of Risk Research*, 2005, vol. 3, no.2, pp.111–120.
24. Lima M.L., Barnett J. and Vala J. Risk perception and technological development at societal level. *Risk analysis*, 2005, vol. 25, no. 5, pp. 1229–1239.
25. Miller J.D., Lynam D., Zimmerman R.S., Logan T.K., Leukefeld C. and Clayton R. The utility of the Five Factor Model in understanding risky sexual behaviour. *Personality and Individual Differences*, 2004, vol. 36, no. 7, pp. 1611–1626.
26. Myers Judith R., Donna H. and Henderson-King E.I.. Facing Technological Risks: The Importance of Individual Differences. *Journal of Research in Personality*, 1997, vol.31, no 1, pp. 1–20. Print.
27. Richardson B., Sorenson J. and Soderstrom E.J. Explaining the social and psychological impacts of nuclear plant accident. *Journal of Applied Social Psychology*, 1987, vol. 17, no. 1, pp. 16–36.
28. Schmidt F.N. and Gifford R. A dispositional approach to hazard perception: preliminary development of the environmental appraisal inventory. *Journal of Environmental Psychology*, 1989, vol. 9, no.1, pp. 57–67.
29. Siegrist M., Gutscher H. Flooding risks: a comparison of lay people's perception and expert's assessments in Switzerland. *Risk Analysis*, 2006, vol. 26, no.4, pp. 971–979.
30. Sjoberg L., and Wahlberg A.A. Risk Perception and New Age Beliefs. *Risk Analysis*, 2002, vol. 22, no.4, pp. 751–764. Print.
31. Twigger-Ross C.L. and Breakwel G.M. Relating risk experience, venturesomeness and risk perception. *Journal of Risk Research*, 1999, vol. 2, no.1, pp. 73–83.
32. Zukerman M. Is sensation seeking a predisposing trait for alcoholism? In E. Gotheil K.A. (eds) *Stress and Addiction*. New York: Bruner/Mazel, 1987, pp. 283–301
33. Zukerman M. Sensation seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1979. 464p.
34. Zukerman M., Ball S. and Black J. Influences of sensation seeking, gender, risk appraisal and situation motivation on smoking. *Addictive Behaviours*, 1990, vol.15, no. 3, pp. 209–220.

Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях позднего материнства

Захарова Е.И.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
E-I-Z@yandex.ru

Внимание автора привлекла одна из особенностей современной российской семьи, в которой наметилась тенденция к возрастанию частоты рождения ребенка женщинами старших репродуктивных возрастов. В статье представлены результаты сравнительного анализа родительской позиции матерей подростков, рождение ребенка у которых пришлось на разные периоды взрослости (среднюю, позднюю). Целью исследования стало изучение особенностей детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях позднего материнства. Матери подростков, принявшие участие в исследовании, были поделены на две группы: «молодые» матери, родившие первого ребенка до 30 лет, и «поздние» матери, родившие первого ребенка после 30 лет. Стратегия воспитания и особенности взаимодействия «молодых» и «поздних» матерей, отражая ценностную направленность личности, существенно различаются. Ориентируясь на эмоциональную близость с ребенком и творческую деятельность, стратегия воспитания «поздних» матерей отличается высокой эмоциональной вовлеченностью, мягкостью и непоследовательностью воспитания. Особенности материнских стратегий воспитания адекватно отражаются подростками, у которых вслед за матерями приоритетными становятся или ценности семьи и творчества, или материального благополучия и стремления к гедонистическим ценностям.

Ключевые слова: материнство, ценностная направленность личности, стратегия воспитания, детско-родительское взаимодействие.

Для цитаты:

Захарова Е.И. Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового в условиях позднего материнства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zakharova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Zakharova E.I. Features of parent-child relationship of mothers with teenage children in the conditions of late motherhood [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zakharova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Одной из особенностей современной российской семьи стало возрастание частоты рождения ребенка женщинами старших репродуктивных возрастов. Явно прослеживается тенденция сдвига сроков рождения первого ребенка к более зрелым возрастам,

родительство все чаще становится «поздним». Статистические данные свидетельствуют о появлении подобной тенденции в нашей стране в конце 1990-х гг. [1] В 1990 г. коэффициент рождаемости составлял: для женщин в возрасте от 20 до 24 лет – 55,0; для женщин в возрасте от 25 до 29 лет – 56,5; для 30–34-летних – 48,2; для 35–39-летних – 19. В 2009 г. ситуация существенно изменилась – коэффициент рождаемости в этих возрастных группах составил соответственно: 30,3; 90,3; 63,3; 23,8 [5].

Мы видим, что рождение первого ребенка после 35 лет стало довольно распространенным явлением в нашей жизни. Многие современные женщины считают, что они без вреда для себя могут отложить рождение ребенка до определенного времени, что для многих означает – пока они не получают образование, не добьются успехов в профессиональной деятельности, не упрочат свое финансовое положение и не найдут подходящего спутника жизни. Кроме того «позднее» материнство может быть следствием проблем медицинского характера. Поздняя беременность может быть следствием бесплодия, позднего вступления в брак.

Данная тенденция характерна не только для нашей страны. В европейских странах она возникла гораздо раньше и уже успела привлечь к себе интерес исследователей. Встречаются описания исследований, в которых обсуждаются доводы как «за», так и «против» «позднего» материнства [6; 7]. С одной стороны, матери старшего возраста более ответственно подходят и к планированию беременности, и к родам, и к воспитанию ребенка, у женщин есть определенная стабильность в материальном и социальном планах. Большинство из тех, для кого период родительства наступил позднее обычного, говорят, что они оказались более способными понять и учесть все стороны своего родительского опыта, чем они могли бы это сделать, когда были моложе. Эмпирические исследования свидетельствуют о том, что женщины старшей возрастной группы во время беременности испытывали меньший дистресс, чем совсем молодые женщины. Мать более старшего возраста менее склонна ждать от ребенка того, что он станет воплощением ее чаяний. Она также не считает, что ребенок «тянет ее назад», когда она пытается завершить то, что не успела. Большинство поздно родивших матерей уже позаботились о том, чтобы стать профессионалами. Беременность в более поздние годы обычно приходится на время глубоких размышлений, когда решение принимают два зрелых человека, имеющих большой жизненный опыт. Позднее материнство просто обязывает женщину еще очень долго оставаться молодой, и это один из самых больших плюсов.

Позднее материнство, конечно, имеет и отрицательные стороны. Женщины старшего детородного возраста не так быстро оправляются от родов, у них уже не столько сил, как у молодой женщины, они становятся менее гибкими, что создает трудности в перестройке образа жизни в связи с рождением ребенка. Некоторые противники позднего рождения детей указывают, что родители часто слишком балуют их – синдром драгоценного ребенка (особенно если ребенок единственный) [2]. Позднее материнство часто сопровождается формированием сверхценного отношения к ребенку, проявлением тотального контроля, сверхопеки, гиперпротекции [3]. Кроме того, из-за большой разницы в возрасте между родителями и ребенком существует опасность возникновения непонимания между поколениями отцов и детей. В возрасте 35–40 лет женщина может оказаться одновременно в роли и матери, и сиделки своих престарелых родителей. Она принадлежит к поколению, которое называют «стиснутым», т. е. зажатым между родителями и детьми. Причем поздние дети тоже должны быть готовы к подобной ситуации, ведь когда им будет 35 лет, их родителям будет уже за 70 лет, и они сами могут оказаться в рядах «стиснутого» поколения [4].

В целом, можно утверждать, что исследований такого феномена как позднее материнство, явно недостаточно (а имеющиеся носят скорее социологический характер). Это определило актуальность исследования, целью которого стало изучение особенностей детско-родительских отношений матерей с детьми подросткового возраста в условиях «позднего» материнства¹. Мы предположили, что возраст матери обуславливает специфику характера ее взаимоотношений с ребенком и стиль его воспитания. Эти специфические особенности взаимоотношений осознаются подростком, что с учетом задач развития (самоопределение, достижение автономии и независимости от родителей) становится условием его личностного становления.

Исследование особенностей детско-родительского взаимодействия матерей с детьми подросткового возраста в условиях «позднего» родительства проводилось на базе СОШ № 980 ЮАО.

В качестве методов исследования были выбраны: методика «Жизненный круг», направленная на выявление содержания ценностной сферы; опросник, фиксирующий особенности родительских установок PARY (parental attitude research instrument); опросник И. Марковской, направленный на анализ взаимодействия родителей с детьми подросткового возраста «Взаимодействие “родитель – ребенок”». Методика является одной из немногих, имеющих зеркальную форму для обоих участников взаимодействия (родителя и подростка), что позволяет оценить особенности восприятия ситуации с разных позиций. Кроме того была разработана анкета для матерей и подростков. С ее помощью была получена информация о социо-биографических данных, причинах «позднего» материнства и связанных с ним трудностях. Особое внимание уделялось характеру отношений родителей с подростком – выявлялась степень их конфликтности, сфера возникающих конфликтов. Матерям и подросткам задавались симметричные вопросы, что позволяло соотнести их позиции. Восприятие подростками родительского отношения фиксировалось также с помощью опросника ADOR, разработанного Е.С. Шеффер.

В исследовании приняли участие 40 женщин в возрасте от 34 до 62 лет, имеющих детей подросткового возраста. Всю выборку мы разделили на две группы: группа 1 – матери подростков, родившие первого ребенка до 30 лет («молодые» матери), группа 2 – матери подростков, родившие первого ребенка после 30 лет («поздние» матери). Основная часть «поздних» (68,4 %) и «молодых» (84,2 %) матерей подростков замужем.

Используя критерий согласия χ^2 Пирсона, мы можем говорить о сопряженности возраста рождения ребенка и полноты состава семьи ($\chi^2 = 14,645$; $p = 0,000$), т. е. о связанности «позднего» материнства и одиночества. В отличие от «молодых» матерей, «поздние» чаще имеют единственного ребенка (t-критерий Стьюдента – $t = 3$; $p = 0,001$), значимо чаще имеют высшее образование (85 % против 40 %). В качестве причин рождения ребенка в поздние сроки были названы: отсутствие материальной независимости (45 %), проблемы со здоровьем (30 %), не сложившаяся семейная жизнь (25 %).

¹ Дипломное исследование Ю.С. Фадюниной «Особенности детско-родительских отношений матерей с детьми дошкольного и подросткового возраста в условиях “позднего” материнства» (М., 2011) выполнено под нашим руководством.

Особенности ценностных ориентаций матерей

Используя возможность декларировать ведущие ценности в свободной форме, матери исследуемой выборки указали традиционный круг человеческих ценностей: любовь, забота, ребенок, семья, здоровье, материальное благополучие, карьера, образование, хобби, друзья, счастье. Однако их значимость и приоритетность значимо различалась в группах «молодых» и «поздних» матерей (t-критерий Стьюдента):

- в группе «поздних» матерей на первый план выступает ценность «здоровье», отодвигая на второй план лидирующую у «молодых» матерей ценность «ребенок», что является свидетельством возникающих с возрастом соматических проблем ($t=2,97$; $p=0,0001$);

- группу «молодых» матерей отличает высокое значение ценностей «материальное благополучие», «карьера», которые теряют вес в группе «поздних» ($t=3,657$; $p=0,01$);

- высокое значение ценности «хобби» в группе «поздних» матерей приходит на смену ценностям «дружеского общения» в группе «молодых» ($t=3,657$; $p=0,01$);

- высокое значение ценности «забота» в группе «поздних» матерей, занимает место ценности «любовь» в группе «молодых».

Специфика ценностных ориентаций женщин двух исследуемых групп отражает специфику психологического возраста, в котором они прибывают. Указанные различия ярко иллюстрируют специфику задач развития средней и поздней зрелости, когда на смену карьерному росту и высокой социальной активности приходит творческий интерес и генеративность.

Материнские установки на воспитание

Описанные выше особенности ценностной структуры матерей находят отражение и в их установках на воспитание ребенка (PARY). Анализ результатов проведения методики позволил зафиксировать большое количество значимых различий («Возможность высказаться» – $t=2,46$; $p=0,003$; «Ограничение ролью хозяйки дома» – $t=4,07$; $p=0,04$; «Жертвенность родителей» – $t=3,81$; $p=0,05$; «Зависимость ребенка от матери» – $t=3,66$; $p=0,03$; «Поощрение зависимости ребенка от родителей» – $t=4,58$; $p=0,05$; «Ускорение развития ребенка» – $t=2,62$; $p=0,005$; «Необходимость посторонней помощи» – $t=3,97$; $p=0,001$; «Супружеские конфликты» – $t=3,51$; $p=0,0001$). Значения перечисленных шкал-характеристик представлены на рис. 1.

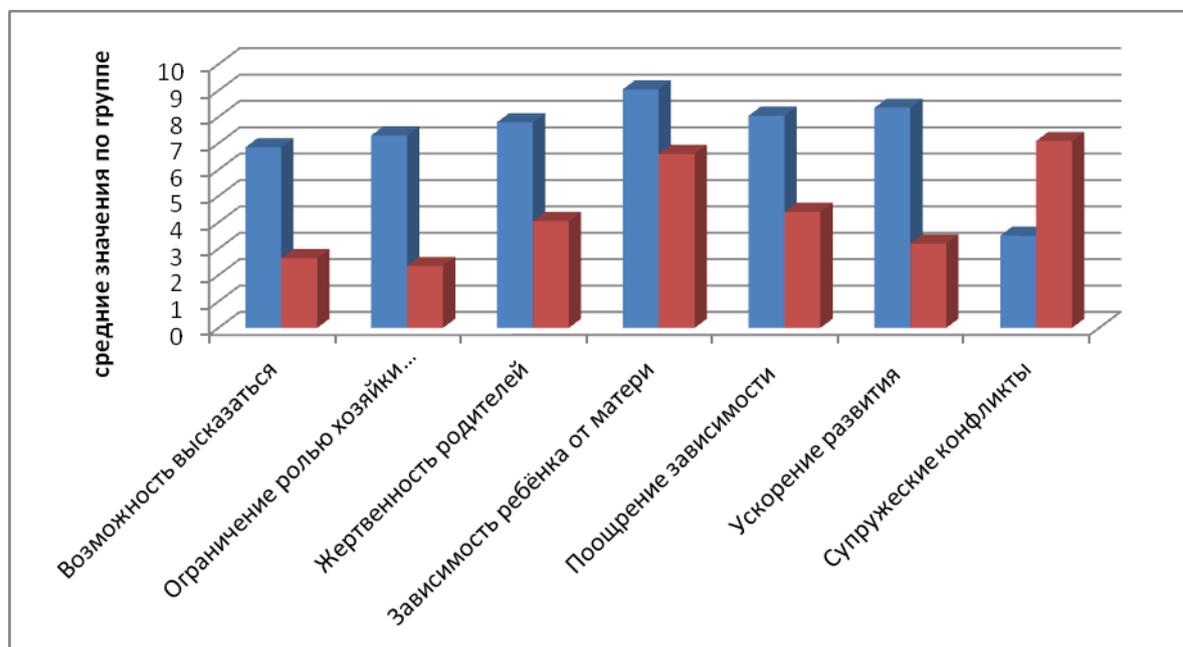


Рис. 1. Средние для групп значения шкал, в которых зафиксированы значимые различия:

■ – «поздние» матери; ■ – «молодые» матери

Как видно на диаграмме, по всем шкалам, кроме шкалы супружеских конфликтов, «поздние» матери имеют более высокие показатели, чем «молодые». «Поздние» матери предоставляют подростку возможность высказать свое мнение, считаются с ним, но в то же время такие матери поощряют зависимость подростка от них. Заметно, что «поздние» матери испытывают неудовлетворенность от ограничения себя только ролью хозяйки дома. Высокие значения по этим показателям позволяют говорить о том, что в ребенке они видят не столько объект воспитания, сколько близкого человека, соизмеримого им по личностной зрелости. Зрелому человеку свойственно наделять подростка качествами, которыми располагают сами. Отсюда и отношения с ним чаще строятся на равноправной основе.

«Молодые» матери менее демократичны. Они более категоричны в реализации своей воспитательской позиции, что негативно сказывается на построении доверительных отношений с подростком. Будучи фиксированными на профессиональной сфере и супружеских конфликтах, «молодые» матери стремятся обеспечить автономию подростков, поэтому функция воспитания представляется им более важной, чем эмоциональная близость с взрослеющим ребенком.

Особенности детско-родительского взаимодействия

Кроме особенностей установок на воспитание, у двух групп матерей существуют и специфические характеристики их взаимодействия с детьми. Укажем те, которые значимо различаются в двух исследуемых группах (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения характеристик детско-родительского взаимодействия в группах «поздних» и «молодых» матерей подростков

Номер шкалы	Название шкалы	Средние значения по группам	
		«Поздние» матери	«Молодые» матери
3	Автономность / контроль по отношению к ребенку	11,043	14,9
5	Отвержение / принятие ребенка родителем	14,023	12,1
8	Непоследовательность / последовательность родителя	11,28	14,45

По шкале «Автономность/контроль» показатели выше у «молодых» матерей, что говорит о высоком их контролирующем поведении ($t=2,364$; $p=0,029$) в то время, как у «поздних» матерей показатель по данной шкале находится в пределах нормы. У «поздних» матерей высок уровень эмоционального принятия подростка, это – исходный пункт и основа развития сотрудничества и кооперации матерей и подростков ($t=5,27$; $p=0,001$). Данное обстоятельство может быть связано с тем, что в группе «поздних» матерей оказалось большое количество одиноких женщин. Оказываясь во власти эмоционального отношения, выстраивая с ребенком доверительные отношения, они менее склонны к жесткому контролю, часто не могут последовательно реализовывать свою воспитательную стратегию ($t=4,58$; $p \leq 0,05$). Высокая эмоциональная насыщенность отношений приводит к уступчивости, мягкости матерей.

Указанные особенности приводят к возрастанию частоты конфликтов, которые возникают в исследуемых выборках (табл. 2).

Таблица 2

Частота возникновения конфликтов в отношениях матерей с подростками

Частота возникновения	Группы матерей подростков		Значимость различий
	«Молодые» матери	«Поздние» матери	
Очень часто	76,2 %	23,8 %	$t=3,39; p \leq 0,05$
Иногда	19 %	47,6 %	$t=2,97; p=0,04$
Редко	0	23,8 %	–

Не только частота, но и содержание конфликтов, по оценкам матерей, существенно различаются. Если в группе «молодых» матерей на первый план выступает непослушание подростка (33,3 % против 16,7 % в семьях «поздних» матерей – $t=4,12; p=0,01$), то в выборке «поздних» матерей в качестве основной причины конфликта выступили разногласия во мнениях (42,9 % против 19 % в выборке «молодых» матерей – $t=3,45; p=0,001$).

Интересно, что конфликтными становятся сферы, особенно значимые для матерей. Как показало наше исследование, «молодые» матери продемонстрировали стремление к реализации функции воспитания, в то время как «поздние» матери стремятся к взаимопониманию, эмоциональной близости с подростком. Именно в этих сферах их позиции наиболее принципиальны, что и приводит к разрастанию конфликта.

Итак, в ходе исследования нам удалось обнаружить специфические особенности как ценностных ориентаций и установок на воспитание «поздних» матерей по сравнению с «молодыми», так и характера их взаимодействия с подростком.

Нам было важно узнать, как отражаются эти особенности в сознании подростков, насколько они удовлетворены своей позицией раннего или позднего ребенка. В исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, учащиеся IX – X классов. Все подростки были разделены на группы в соответствии с возрастом матери: группа 1 – подростки матерей, родивших первого ребенка до 30 лет (подростки «молодых» матерей), и группа 2 – подростки матерей, родивших первого ребенка после 30 лет (подростки «поздних» матерей).

В первую очередь нас интересовала система ценностных ориентаций подростков. Как и ожидалось, круг ценностей подростка существенно отличается от ценностных приоритетов взрослых людей. Лидирующей в обеих группах подростков оказалась ценность «образование», что вполне адекватно актуальной задаче развития. Весомыми оказались также ценности дружеского общения, приятного времяпрепровождения («отдых»), материального благополучия («деньги»), семьи.

Однако значимость указанных ценностей в группах подростков значимо различалась.

В группе подростков «поздних» матерей значительно выше доля таких ценностей, как «друзья» и «хобби». Ценность «родители», выделенная из общей ценности «семья», уникальна и составляет долю в 15 % от всех указанных. Это существенно отличает подростков «поздних» матерей от подростков «молодых» матерей, в свободном описании которых такая ценность вообще отсутствует.

Уникальность группы подростков «молодых» матерей составляет ценность «деньги» (25 % против 5,2 % в выборке подростков «поздних» матерей). Это различие является статистически значимым на уровне $p=0,02$. Третье место в рейтинге у них занимает «отдых» (11,2 % против 2,3 % в выборке подростков «поздних» матерей – $p=0,01$).

Мы видим, что ценностные приоритеты подростков согласуются с ценностной направленностью их матерей. Подростки «поздних» матерей разделяют ценности близких межличностных отношений («родители», «друзья») и творческой деятельности («хобби»), в то время как подростки «молодых» матерей в первую очередь ориентированы на достижение материального благополучия («деньги»), которое необходимо для удовлетворения гедонистических потребностей («отдых»). Такая направленность характеризует подростков «поздних» матерей как более зрелых в плане личностного развития.

Восприятие подростками материнской стратегии воспитания

На основании результатов, полученных с помощью опросника ADOR, мы можем сравнить характерные особенности воспитательской стратегии матерей, воспринимаемой «глазами подростков» (рис. 2).

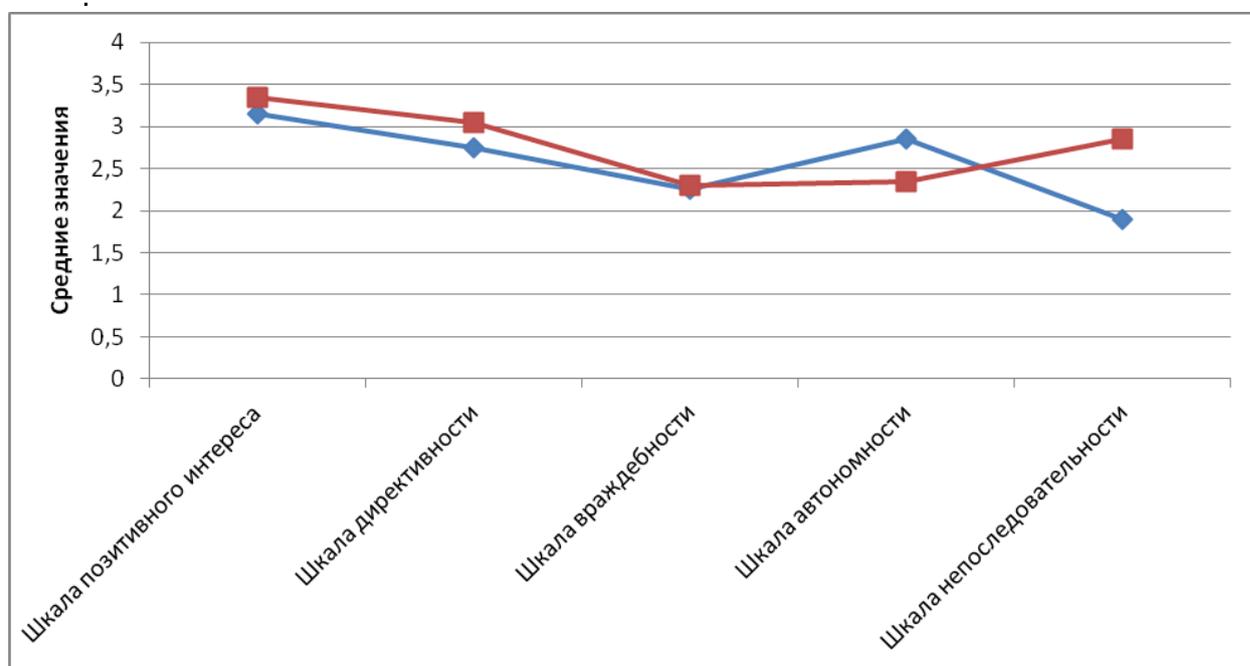


Рис. 2. Средние значения характеристик стратегии воспитания матерей в восприятии подростков: — подростки «молодых» матерей; — подростки «поздних» матерей

Рис. 2 показывает, что «молодые» матери представляются подросткам менее вовлеченными в их жизнь. Вероятно, это связано с направленностью последних на карьерное развитие и обеспечение материального благополучия. Реализовывая функцию воспитания, «молодые» матери проявляют большую последовательность (различия являются статистическими). Подростки «поздних» матерей отмечают их непоследовательность в воспитании, что согласуется с полученными ранее результатами.

Хочется еще раз подчеркнуть, что особенности стратегии воспитания адекватно воспринимаются и оцениваются детьми подросткового возраста.

Оценка подростками особенностей детско-родительского взаимодействия

С помощью опросника для подростков И. Маровской (зеркальный вариант опросника для родителей) были получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения характеристик взаимодействия в выборке подростков «молодых» и «поздних» матерей

Номер шкалы	Название шкалы	Средние значения по группе		Статистическая значимость различий (t-критерий Стьюдента)
		Подростки «поздних» матерей	Подростки «молодых» матерей	
1	Нетребовательность / требовательность родителя	10,45	15,85	t=6,31; p=0,001
2	Мягкость / строгость родителя	12,3	14,75	t=6,12; p=0,001
4	Эмоциональная дистанция /эмоциональная близость ребенка к родителю	14,4	11,25	t=4,87; p=0,05
8	Непоследовательность / последовательность родителя	10,3	13,8	t=5,94; p=0,001
10	Удовлетворенность отношениями ребенка с родителями	9,89	12,8	t=4,82; p=0,03

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки «молодых» матерей видят их более строгими, требовательными, последовательными в воспитании. В то же время взаимодействие подростков «поздних» матерей отличается большей эмоциональной близостью. Установка «молодых» матерей на воспитание адекватно отражается в сознании подростков (не противоречит позиции самих матерей).

Отношение «поздних» матерей со своими детьми-подростками строится исходя из позиции равноправного сотрудничества, близости, доверительности. Они стремятся не столько воспитывать ребенка, сколько участвовать в жизни близкого им человека. Эмоциональная вовлеченность матерей делает их более мягкими и непоследовательными в отношении подростков. Несмотря на то, что отношение с родителями представляют высокую значимость для подростков данной группы, индекс их удовлетворенности отношениями ниже, чем у подростков «молодых» матерей (показатели по данной шкале у подростков «поздних» матерей находятся в пределах нормы). Это подтверждается тем фактом, что 70 % подростков «поздних» матерей считают возраст родителей, когда они родили первого ребенка, не подходящим. Из них 75 % планируют образовать собственную семью в период от 25 до 30 лет.

Анализируя возможные причины этой неудовлетворенности, мы обратились восприятию подростками **содержания детско-родительских конфликтов**.

Подростки обеих групп говорят о конфликтах с родителями как о частом явлении в их жизни. Однако статистически значимые различия были зафиксированы в отношении причин их возникновения. Среди «поздних» подростков 65 % жалуются на конфликтность отношений из-за чрезмерной опеки со стороны матери, среди «молодых» подростков таких всего 5 %. В то же время 69 % подростков «молодых» матерей вступают в конфликт из-за непонимания и недоверия. Такое переживание появляется вследствие отстраненности матерей, стремления сочетать воспитание ребенка с карьерой и активной социальной жизнью, что порождает высокую требовательность, не подкрепленную проникновением во внутренний мир подростка. Переживая непонимание со стороны матерей, подростки провоцируют обострение конфликта.

В ответ на вопросы анкеты 53 % подростков «молодых» матерей против 25 % «поздних» утверждают: «Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять, даже если это приведет к конфликту с родителями» ($p=0,02$). Подростки «поздних» матерей, хотя и отмечают наличие конфликтов в связи с гиперопекой с их стороны, стараются избегать напряженности. Они выбирают иные способы поведения: «Я стараюсь избегать напряженности в отношениях и выполняю установленное родителями правило» (43 % подростков «поздних» матерей против 29 % подростков «молодых» матерей – $p=0,03$); «Стараюсь договориться с родителями и найти компромисс» (32 % подростков «поздних» матерей против 18 % подростков «молодых» матерей – $p=0,03$).

Мы видим, что эмоциональная вовлеченность «поздних» матерей в жизнь ребенка становится основой ценностного отношения к ним подростка, который, хоть и противится гиперопеке, но дорожит предложенной ему близостью.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. «Позднее» и «раннее» материнство протекают на фоне различных периодов возрастного развития (ранней, средней и поздней взрослости), что отражается в ценностной направленности матерей.

2. Стратегия воспитания и особенности взаимодействия «поздних» матерей, отражая ценностную направленность личности на эмоциональную близость с ребенком и творческую деятельность, отличается высокой эмоциональной вовлеченностью, мягкостью и непоследовательностью воспитания.

3. Стратегия воспитания и особенности взаимодействия «молодых» матерей, отражая ценностную направленность личности на карьерный рост, материальное благополучие, активную социальную жизнь, более дистантна, жестка и последовательна.

4. Особенности материнских стратегий воспитания адекватно отражаются подростками, у которых вслед за матерями приоритетными становятся или ценности семьи и творчества, или материального благополучия и стремления к гедонистическим ценностям.

5. Высокая конфликтность детско-родительских отношений, характерная для подросткового возраста, связана с переживаниями чрезмерной опеки (подростки «поздних» матерей) или непонимания (подростки «молодых» матерей). Однако ценностное отношение к родителям побуждает подростков «поздних» матерей к бережному отношению, поиску компромиссных решений, в то время как подростки «молодых» матерей склонны воспринимать себя и мать «по разные стороны баррикад» и провоцировать их на усиление конфронтации.

Литература

1. *Захаров С.В.* Перспективы рождаемости в России: второй демографический переход // Отечественные записки. 2005. № 3. С. 124–140
2. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992с.
3. *Кучерова Е.В.* Эмоциональное благополучие детей как показатель их психологического здоровья// А.В.Запорожец и современная наука о детях. М.: Педагогика, 1996. С. 45–51.
4. Родить и возродиться. Книга о беременности и родах/ Е. Спаненд, Эльзе де Хан, Хильда Дайк, Лилет Портман, Афке Хортер, Маргот де Вал, Мириям де Йонг, Хетти Хагенс. М.: Знание, 2000. 320с.
5. Российский статистический ежегодник, 2010: Статистический сборник. М.: Росстат, 2010. 813с.
6. *Русанова Н.Е.* Новые тенденции рождаемости в России //Народонаселение. 2008. № 3. С. 152–161.
7. *Фоули Д., Нечас Э.* Энциклопедия женского здоровья/ Пер. с англ. М.Г. Луппо. М.: «Крон-Пресс», 1995. 248с.

Features of Parent-Child Relationship of Mothers with Teenage Children in the Conditions of Late Motherhood

Zakharova E.I.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, EIZ@yandex.ru

The author's attention is attracted by one of the features of modern Russian family: the tendency to increase the frequency of childbirth by women of older reproductive age. The article presents the results of a comparative analysis of the mothers' parent position, who had children at different periods of adulthood (middle, late). The aim of the study was to investigate the features of the parent-child relationship of mothers with teenage children in the conditions of late motherhood. Mothers of adolescents who participated in the study were divided into two groups: "young" mothers who gave birth to the first child before the age of 30 years, and "late" mothers who gave birth to their first child after being 30 years old. It turned out that the strategies of education and interaction between the "young" and "late" mothers, reflecting the value orientation of personality, are significantly different. Focusing on the emotional closeness with the child and creativity, education strategy of "late" mothers has a high emotional involvement, soft and inconsistent parenting. The features of maternal parenting strategies are adequately reflected by the teenagers who follow their mothers in priority of the values of family and work, or material well-being and the pursuit of hedonistic values.

Keywords: motherhood, value orientation of the person, the strategy of education, parent-child interaction.

References

1. Zaharov S.V. Perspektivy rozhdaemosti v Rossii: vtoroj demograficheskij perehod [Perspectives in Russian fertility: second demographic transition]. *Otechestvennye zapiski [Fatherland's notes]*, 2005, no. 3, pp. 124-140.
2. Kraig G. Psihologiya razvitiya. [Developmental Psychology]. St. Petersburg: Piter, 2000. 992p.
3. Kucheroва E.V. Emocional'noe blagopoluchie detei kak pokazatel' ih psikhologicheskogo zdorov'ya [Emotional well-being of children as a measure of their mental health]. *A.V. Zaporozhec i sovremennaya nauka o detyah [A.V. Zaporozhets and modern science of children]*. Moscow: Pedagogy, 1996, pp. 45-51.
4. Spanend E. (eds.) Rodit' i vozrodit'sia. Kniga o beremennosti i rodah. [Give birth and reborn. The book about pregnancy and childbirth]. Moscow: Znanie [Knowledge], 2000. 320p.
5. Rossiiskii statisticheskii ezhegodnik [Russian Statistical Yearbook], 2010: Stat.sb., Moscow, Rosstat, 2010. 813p.
6. Rusanova N.E. Novye tendencii rozhdaemosti v Rossii [New trends in fertility in Russia]. *Narodonaselenie [Population]*, 2008, no. 3, pp. 152–161.
7. Fouli D., Nechas Je. Enciklopediya zhenskogo zdorov'ya [Encyclopedia of Women's Health]. Luppо M.G. (ed.). Moscow: «Kron-Press», 1995. 248p.

Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор

Печин Ю.В.,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом факультета государственного и муниципального управления, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Россия, pechin65@mail.ru

Представлен обзор исследований феномена прощения в современной американской психологии. Рассмотрены работы лидеров этого направления – Роберта Энрайта, Эверетта Уоррингтона, Майкла МакКаллоу и некоторых других. Особенности американского подхода в психологии прощения являются тесная связь с психологией религии, ориентация на практические задачи психотерапии и консультирования, междисциплинарность исследований. За три десятилетия были разработаны теоретическая модель прощения, методика исследования прощения (опросник Энрайта), несколько моделей терапии, образовательные программы обучения прощению для детей и подростков, миротворческие программы примирения в зонах этнических и религиозных конфликтов. На различных выборках испытуемых было доказано исцеляющее воздействие прощения на психологическое состояние (снижение чувства обиды, гнева и мстительности), были зафиксированы позитивные корреляции прощения и альтруизма, способности к благодарности, удовлетворенности отношениями, улучшения физического самочувствия (стабилизация кровяного давления, укрепление иммунной системы).

Ключевые слова: прощение, современная американская психология, религия, терапия, гнев, месть, примирение.

Для цитаты:

Печин Ю.В. Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Pechin.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Pechin Yu.V. Formation and development of psychology of forgiveness in the United States: An overview [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Pechin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Прощение – одно из самых сложных, загадочных явлений жизни человека. На протяжении многих веков оно волновало умы и сердца пророков и основателей религий, писателей и художников, философов и ученых. Однако психологическая наука заинтересовалась этим явлением сравнительно недавно. Системные и многоплановые исследования феномена прощения начинаются в середине 1980-х гг. в США. Психологи этой страны в настоящий момент являются лидерами в данном направлении науки. Наиболее известные авторы (с наивысшими индексами цитирования) – это Роберт Энрайт¹ (Robert D. Enright), Фрэнк

¹ *Роберт Энрайт.* С 1978 г. – профессор Университета Висконсин-Мэдисон (США). С 1985 г. участвует в создании Международного

Финчем² (Frank D. Fincham), Эверетт Уорthingтон³ (Everett L. Worthington, Jr.), Майкл МакКаллоу⁴ (Michael E. McCullough) и ряд других.

Американская психология не случайно обратила внимание на феномен прощения. Во-первых, в США – традиционно тесные связи между психологией и религией, а именно в религиозных работах изначально присутствовала тема прощения. Во-вторых, западная психология в целом (а американская в особенности) в значительной степени ориентирована на прагматические цели и прикладные задачи психотерапии, а прощение как психологический феномен является неотъемлемой частью обыденной жизни человека и общества. В-третьих, зарубежные исследователи довольно быстро установили, что прощение обладает явным терапевтическим, исцеляющим эффектом, ведет к новому качеству жизни; для американского общества, центрированного на успехе, здоровье, переживании счастья, это является мощным стимулом к изучению прощения как средства достижения благополучия и душевного комфорта.

В процесс активного исследования прощения вскоре включились психологи из других стран. По мнению Ф. Финчема, за 20 лет (1985–2005 гг.) количество исследований в данной сфере выросло в 40 раз [14]. Кроме США, исследования по психологии прощения идут в таких странах, как Германия, Голландия, Канада, Великобритания, Тайвань, ЮАР, Италия, Южная Корея, Франция, Малайзия, и ряде других. Одиночные работы стали появляться и в России [4; 5].

В целом все исследования прощения можно разделить на четыре группы:

- 1) работы религиозно ориентированных авторов в рамках миссионерско-пастырской деятельности;
- 2) философские работы разного жанра;
- 3) работы практико ориентированных авторов в рамках консультирования, психотерапии и помогающих профессий;
- 4) собственно психологические исследования, ориентированные на выработку теоретических моделей и раскрытие психологических механизмов прощения.

Ниже мы рассмотрим 4-ю группу работ.

Психологи признают первенство обращения к теме прощения за теологами и философами, активно ссылаясь на наиболее авторитетных из них. Так, в статье Хантера

Института Прощения. Автор более 100 публикаций и 5 книг по проблеме прощения. Автор известной и активно используемой в мире методики исследования прощения «The Enright Forgiveness Inventory» (EFI).

2 Фрэнк Финчем. Специалист по психологии и терапии семьи и брака. В 1980 г. получил докторскую степень по социальной психологии (Оксфордский университет, Великобритания). В 1980–1982 гг. прошел постдокторскую стажировку (клиническая психология) в Университете Стони Брук штата Нью-Йорк (США). С 2005 г. – директор Института семьи в Университете штата Флорида. Автор более 200 статей.

3 Эверетт Уорthingтон. Профессор психологии Университета Содружества штата Вирджиния (США). Опубликовал более 25 книг и более 250 статей и научных глав, в основном, на тему прощения в браке и семье, взаимосвязи религии и прощения. В 2009–2010 гг. – президент 36-го отделения Американской Психологической Ассоциации (Психология религии и духовности). Начал исследования прощения после трагического события в своей семье – убийства матери.

4 Майкл МакКаллоу. Аспирант Э. Уорthingтона. С 2006 г. – профессор психологии университета Майами (штат Флорида, США). Специализируется на исследовании социальных аспектов религиозных и нравственных чувств, включая прощение. Автор 120 статей и 4 книг.

Брауна [8] использовано определение прощения, данное епископом Джозефом Батлером в книге «Проповеди» еще в 1827 г. году⁵. Р. Энрайт и другие авторы указывают на философские работы 1950–1960-х гг. [17; 22], заложившие общетеоретический фундамент будущих психологических разработок. Стандартной и важной частью многих текстов является обзор взглядов на прощение в крупных религиозно-философских учениях (христианство, ислам, буддизм, иудаизм).

В целом выделяют три модальности прощения: *дарование прощения* (жертва прощает обидчика), *получение прощения* (обидчик принимает прощение от жертвы) и *самопрощение* (человек прощает сам себя за конкретный проступок) [11].

Становление психологии прощения как самостоятельного и признанного мировым научным сообществом направления можно по праву связать с именем Роберта Энрайта. Именно его работы составляют *методологическую базу* многих конкретных проектов исследования прощения.

В 1989 г., в первой работе Р. Энрайта, посвященной прощению [13], была предложена модель *шести стадий развития* (мы бы назвали «уровней») *прощения*. В переводе и трактовке Элизабет Гассин⁶ это звучит следующим образом [3, с. 98].

1. Прощение, основанное на мести: я могу простить обидчика, только если я накажу его в мере, пропорциональной моему собственному страданию.

2. Прощение, основанное на возмещении: если я получу обратно то, чего лишился, если мне будут принесены извинения, если, простив, я буду чувствовать себя менее виноватым, тогда я могу простить.

3. Прощение во исполнение ожиданий других: я могу простить, если меня побуждают к этому другие.

4. Прощение во исполнение требований моей религии.

5. Прощение как средство достижения социальной гармонии: я прощаю потому, что это восстанавливает социальную гармонию и хорошие отношения в обществе.

6. Прощение как любовь: я прощаю без всяких условий, из любви к обидевшему меня, потому, что должен испытывать искреннюю любовь к другому человеку, и его ущемляющее меня поведение не отражается на моей любви к нему.

Выявив в эмпирических исследованиях и описав в теоретической модели этапы развития прощения, можно было дальше разрабатывать диагностические средства и терапевтические методики «выращивания» способности в человеке к прощению (что и было сделано). В частности, одним из направлений деятельности Международного Института Прощения стала разработка дошкольных и школьных образовательных программ обучения прощению (к настоящему времени ею охвачены все возрастные

⁵ «Прощение имеет отношение к управлению суждениями о проступке, а также управлению такими чувствами, как негодование и месть, которые сопровождают эти суждения» [8, р. 11].

⁶ Элизабет Гассин. Аспирантка Р. Энрайта (защита докторской диссертации в Университете Висконсин-Мэдисон, 1995 г.). С 1995 г. и по сей день преподает психологию в небольшом частном протестантском Университете Olivet Nazarene (США). Э. Гассин – одна из первых участников проекта по созданию Международного Института Прощения, в настоящее время она является членом его совета. Неоднократно посещала Россию, начиная с 1997 г., работала в Иркутском университете. Имеет несколько публикаций на русском языке [1; 2; 3]. В 1996 г. приняла православие.

категории от 4 до 16 лет. Участниками этой образовательной программы стали 6 школ в штате Висконсин, 7 школ в других штатах, а также в образовательных учреждениях 11 стран за пределами США).

К 1996 г. модель *дарования прощения* обрела окончательные контуры и включала в себя теперь 20 шагов, сгруппированных в четыре фазы [9; 11; 12]. Одновременно эта модель выступает и как алгоритм терапевтического вмешательства в рамках разработанной Р. Энрайтом Терапии Прощения (Forgiveness Therapy), как последовательность действий на пути к полному прощению обидчика.

Первая фаза – «Раскрытие» (другой вариант – «Раскрытие Вашего гнева», Uncovering your anger [см. 9]) – фокусируется на осознании боли, которую испытывает жертва, на переживаниях и размышлениях того, кто решается на прощение. Для прощения должен быть предмет – осознание фактической (или иногда даже иллюзорной) обиды, ущерба, боли, – иначе непонятно, что прощать. По этому поводу высказано немало суждений. Так, Льюис Смедес включает в алгоритм прощения боль как первую и необходимую стадию: «Мы прощаем в четыре стадии (боль, ненависть, исцеление, сближение). Если мы можем пройти все четыре, то мы достигаем кульминации примирения» [20, р. 18]. Нехама Вербин (Тель-Авивский Университет, Израиль) считает, что прощение невозможно, если жертва не переживает унижение и обиду – по причине как слишком низкой самооценки, так и слишком высокой [21]. Элизабет Гассин подтверждает эту диспозицию: «Прощение следует за личным неоправданным ущемлением со стороны другого человека. Ущерб должен быть причинен тому, кто прощает, и должен переступить границы нашего стандартного представления о справедливости... Обида должна быть объективной реальностью» [3, с. 94].

Вторая фаза – «Решение» (простить). «В фазе решения человек делает попытку глубже понять, что есть прощение, а что нет» [12, р. 11], им анализируется и переосмысливается прежний арсенал действий в отношении обидчика, а затем принимается внутреннее решение простить.

Третья фаза – «Действие» (дословно – «работа на прощение», Working on forgiveness). «Человек стремится понять последствия для обидчика, развить способность к эмпатии, к состраданию по отношению к нему. Отказавшись от гнева как психологической защиты, индивид принимает свою боль. Перенеся (выдержав) эту боль, прощающий может развить чувство великодушия в отношении обидчика» [12, р.11].

Четвертая фаза получила название «Углубление», или «Освобождение от эмоциональных оков», и предполагает открытие для себя метафизического смысла прощения, его роли в процессе трансформации личности прощающего по направлению к новым жизненным целям, к новому уровню свободы и внутренней гармонии.

Р. Энрайт со своими коллегами исследовал и психологию *получения прощения* как второй ипостаси «*триады прощения*» [10]. Вот к каким выводам он пришел.

Во-первых, «процессы прощения другого, процессы получения прощения от другого и процессы самопрощения не следует воспринимать как пути, которые возникают последовательно – многие люди следуют общим путем (т. е. сразу тремя – П.Ю.), но делать это надо гибко, не жестко, соединяя их собственную последовательность» [10].

Во-вторых, логика и последовательность шагов получения прощения от того, кого ты обидел, имеет много общего с последовательностью и механизмом дарования прощения другому. Также выделяются четыре фазы (*осознание, решение, действие, результат*), которые разбиты на 21 «шаг» [3].

Мы сопоставили эти две «ипостаси прощения» и обнаружили своеобразную зеркальность, которая означает простую вещь: идеальное прощение – это обоюдный акт, это движение обидчика и жертвы навстречу друг другу (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление стадий дарования и получения прощения в модели Р. Энрайта (в переводе Э. Гассин [3])

Номер фазы	Дарование прощения	Номер фазы	Получение прощения
I	1. Осмысление психологической защиты, признание факта, что обида имела место.	I	1. Формальное отрицание, но внутреннее признание того, что я обидел другого человека.
	2. Признание наличия гнева с целью избавиться от него, а не поддерживать его в себе.		2. Чувство вины (в силу нарушенной справедливости), раскаяния (печали), возможно, гнева в свой адрес.
	3. Признание стыда, если это отвечает обстоятельствам.		3. Чувство стыда (ощущение того, что другие осуждают и отвергают меня).
	4. Осознание затраты эмоциональной энергии на переживание обиды.		4. Осознание затраты эмоциональной энергии на переживание вины перед обиженным и самим собой.
	5. Осознание личностной вовлеченности в когнитивную «репетицию» обиды (или постоянные мысли о ней).		5. Осознание когнитивного репетирования.
	6. Понимание того, что обиженный сравнивает себя с обидчиком.		6. Сравнение себя с обиженным, понимание того, как он страдает, сравнение взаимоотношений до и после обиды.
	7. Понимание того, что обиженный может оказаться жертвой постоянного негативного изменения.		7. Понимание того, что обиженный мной мог пережить необратимые негативные изменения по моей вине.
	8. Понимание изменившихся взглядов на справедливость в мире.		8. Осознание того, что мое самовосприятие изменилось в худшую сторону (повысился уровень самокритичности, возможно, снизилось самоуважение).
II	9. Изменение восприятия и новое понимание того, что прежние стратегии избавления от чувства обиды не работают.	II	9. Понимание того, что мне нужно изменить свои взаимоотношения с тем, кого я обидел.
	10. Готовность рассматривать прощение как предпочтительный выбор.		10. Желание получить прощение. Оно может выражаться в принесении извинений и попытке загладить нанесенный ущерб. Я могу ошибочно счесть, что в состоянии заставить Другого простить меня.

	11. Готовность простить обидчика.		11. Понимание того, что получение прощения от Другого – это дар, и готовность терпеливо ожидать этого дара.
III	12. Пересмотр собственных взглядов на обидчика и ситуацию в целом с помощью примеривания на себя различных ролей.	III	12. Пересмотр моего понимания Другого, осознание того, что он страдает и нуждается в том, чтобы прошло какое-то время, чтобы он мог простить.
	13. Эмпатия по отношению к обидчику.		13. Эмпатия по отношению к Другому.
	14. Осознание собственного сочувствия обидчику.		14. Появление сострадания к Другому или желания терпеливо страдать вместе с ним.
	15. «Поглощение» неизбежной боли.		15. Принятие боли: я готов терпеть гнев обиженного и принимаю трудности своего пути к прощению.
IV	16. Нахождение личностного смысла для себя и других в страдании и прощении.	IV	16. Нахождение смысла в страдании вследствие нанесенной мной обиды и в трудном пути к прощению.
	17. Понимание собственной потребности в прощении со стороны других в прошлом.		17. Осознание того, что я простил Других.
	18. Понимание того факта, что человек не изолирован от других.		18. Понимание того, что я не одинок и что другие тоже оказывались в сходной ситуации.
	19. Понимание того, что пережитая обида может изменить цель жизни.		19. Нахождение новой цели (как мне впредь жить иначе, чем до сих пор?).
	20. Осознание уменьшения негативных чувств и возможного роста позитивных чувств в отношении обидчика и понимание внутреннего разрешения ситуации.		20. Освобождение от чувства вины и раскаяния, возможно, чувство благодарности к Другому.
	–		21. Примирение с Другим может начаться или продолжиться.

Формальное (и содержательное) отличие – в наличии в механизме получения прощения 21-го шага – примирения. Дело в том, что прощение возможно без примирения, а примирение без прощения – нет. По утверждению Э. Гассин, «большинство психологов рассматривает примирение как отдельный от прощения феномен и считает его разумным только в том случае, если обидчик признал свою вину и намерен изменить свое поведение» [3, с.102]. Примирение в данной схеме обусловлено поведением обидчика, его движением навстречу жертве, уровнем его раскаяния, тогда как прощение может быть безусловным.

Еще один важный методологический постулат группы Роберта Энрайта: прощение, как и обида, переживается на трех уровнях проявления личности:

- 1) уровне аффектов (чувств);

- 2) когнитивном уровне суждений и мыслей;
- 3) уровне поведения (конкретных действий).

«Прощение является милосердным ответом тому, кто несправедливо пострадал. В прощении человек преодолевает негативный аффект (такой как негодование), негативное познание (такое как резкие суждения) и негативное поведение (такое как поиск мести) к причинившему ущерб лицу и заменяет его более положительными аффектом, познанием и поведением в отношении его/ее» [7]. Именно в этой логике разработан и Опросник исследования прощения Энрайта (EFI), который состоит из 60 пунктов и 3 шкал (по 20 на каждую шкалу), оценивающих способность к прощению на аффективном, когнитивном и поведенческом уровнях.

Заслуживает внимание оригинальная концепция Майкла МакКаллоу, которую можно обозначить как вариант *ситуативного подхода в рамках классического бихевиоризма*. В своей книге «По ту сторону мести: эволюция инстинкта прощения» [18] он провозглашает, что «инстинкт мести» и «инстинкт прощения» эволюционно «вмонтированы» в природу человека. Поэтому, как считает МакКаллоу, рассуждения и споры о различии между примирением и прощением есть «буря в стакане воды», так как они, вероятно, имеют одинаковые эволюционные корни [18, p. 114].

В отдельной статье на эту тему он пишет следующее: «Мои исследования о прощении привел меня к такому тревожному выводу: желание отомстить не является болезнью, которая затрагивает несколько несчастных людей, это есть универсальная черта человеческой природы, созданная путем естественного отбора, которая существует и сегодня, потому что она помогла нашим предкам адаптироваться к окружающей среде. Но есть также и хорошая новость. Эволюционная наука приводит нас к прямому выводу, что способность к прощению, как и желание мести, тоже неотъемлемая черта человеческой природы, созданная путем естественного отбора» [19].

В качестве доказательства МакКаллоу приводит исследования поведения обезьян и других животных. Со ссылкой на эксперименты приматолога Франса де Вааля он утверждает, что «дружественное поведение, такое как поцелуи, звуковые сигналы покорности, объятия были на самом деле довольно часты после агрессивных конфликтов шимпанзе. По сути, это были типичные ответы шимпанзе на агрессивные конфликты. Более того, оказалось, что дружественный контакт был еще более распространенным после конфликта, чем это было во время бесконфликтных периодов... Животные примирились, потому что это восстанавливает важные отношения, которые были повреждены агрессией. Прощая и восстанавливая отношения, наши предки оказывались в лучшем положении, чтобы получить выгоду от сотрудничества между членами группы – которая, в свою очередь, увеличивала их эволюционную физическую форму» [19]. Например, эксперимент с хвостатыми макаками показал, что степень примирительного поведения увеличилась с 25 % до 50 % для тех пар, которых по условиям опыта обучали сотрудничать ради получения еды.

Согласно МакКаллоу, не следует пытаться изменить природу человека – нужно изменить мир. В обществе, где человека оберегают хорошие законы и справедливая социальная система, не активируется инстинкт мести, а, напротив, все направляет человека развивать сотрудничество и способность прощать.

Отметим также труды Фрэнка Финчема (Frank D. Fincham) – как специалист по семейной терапии он активно использует концепт прощения и в теории, и в практике. Своеобразным девизом своих исследований он избрал изречение Роберта Квиллена о том, что «счастливый брак есть союз двух прощающих (forgivers)». Однако в целом Финчем прямо указывает, что «интегральная теория прощения в браке отсутствует» [14, p. 418] и

что можно лишь предполагать корреляции между прощением и различными параметрами семейных отношений, отрабатывая их в конкретных исследованиях. В частности, Ф. Финчем отмечает, что семейные отношения отличаются от обычных и предполагают более сложное, многомерное толкование и использование идеи прощения.

Традиционное направление исследований прощения – определение религиозных детерминант, выявление конкретных механизмов духовно-нравственных основ прощения. Например, в многочисленных работах Эверетта Уортингтона дается глубокий и методичный анализ феномена прощения в его связи с религиозностью человека.

Э. Уортингтон представляет *религиозно-философское направление* в психологии прощения с акцентом на протестантскую традицию, развитую в США. Он, в частности, пишет о том, что специалистов по истории и психологии религии в проблеме прощения с самого начала волновали три вопроса: какая из религий «более прощающая», отличается ли верующий (религиозный) человек от неверующего в практике прощения (например, есть ли разрыв между словом и делом, т. е. в степени лицемерия) и каковы конкретные механизмы связи религиозных убеждений и прощения [23]. Важное место в его работах отведено анализу подходов к прощению в основных религиях мира – христианстве, иудаизме, исламе, индуизме, буддизме. Уортингтон и коллеги обнаружили, что у религиозных людей возможно рассогласование между общей склонностью к прощению (личностной чертой) и готовностью простить конкретное преступление. По мнению Уортингтона, это объясняется тем, что «религия может быть непрямо связана с состоянием прощения, потому что религия может иметь незначительное место в причинно-следственной цепи событий, приведших к прощению. Разнообразие контекстных факторов (например, извинение, возмещение ущерба, отношения жертвы с преступником) может затушевывать или сгладить наблюдаемые отношения между религией и состоянием прощения» [23, p. 52].

Религиозное направление (в католическом духе) развивает доктор Рик Фитцджеральд (Richard P. Fitzgibbons). В 1986 г. он опубликовал ставшую заметной статью о психотерапевтическом использовании прощения в лечении чрезмерного гнева [15]. В статье указывается, что «когда гнев развивается, есть три механизма, доступных для контакта с этой эмоцией: опровержение, выражение и прощение – то есть отказ от собственного желания мести... Прощение (1) помогает людям забыть болезненные переживания о своем прошлом и освобождает их от тонкого контроля людей и событий прошлого; (2) облегчает согласование отношений больше, чем выражение гнева; (3) уменьшает вероятность того, что гнев будет неверно направлен в более поздних близких отношениях и (4) уменьшает страх перед тем, чтобы быть наказанным из-за неосознанных агрессивных импульсов» [15, p. 630]. Таким образом, прощение является, согласно Р. Фитцджеральду, эффективным средством разрешения депрессивных эпизодов, снижения беспокойства и укрепления семейных (тесных) отношений, поскольку позволяет нейтрализовать гнев.

Фредерик Ласкин (Frederic Luskin) более известен как талантливый популяризатор идеи прощения, «медийный» исследователь и тренер, автор бестселлера «Простить во имя

⁷ Ричард Фитцджеральд. Семейный терапевт, директор Института Семейного Исцеления (The Institute for Marital Healing) штата Пенсильвания, адъюнкт-профессор Папского Иоанна Павла II Института по изучению брака и семьи в Католическом университете. Р. Фитцджеральд плодотворно сотрудничает с Р. Энрайтом в научном и организационном плане, являясь соавтором одной из книг по прощению и членом совета Международного Института Прощения.

⁸ Фредерик Ласкин. Профессор Стэнфордского Университета (Калифорния, США). С 1998 г. – руководитель Стэнфордского Проекта Прощения (Stanford Forgiveness Projects),

Добра: Проверенный рецепт здоровья и счастья» (Forgive for Good: A Proven Rescription for Health and Happiness). Ф. Ласкин делает акцент на работу с прошлым, очень тонко замечая, что «простить – значит отказаться от всякой надежды на лучшее прошлое». Опыт показывает, что прощение является умением, которому можно обучиться, в том числе в групповом формате. Суть одного из этапов Стэнфордского проекта прощения состояла в том, что из Северной Ирландии приглашались по 10 человек от враждующих сторон (католиков и протестантов), которые проходили совместный тренинг примирения по методике Ф. Ласкина («9 шагов к прощению»). Эффект исцеления фиксировался психодиагностическими средствами и оказался положительным. Исследования Ф. Ласкина демонстрируют, что тренинг прощения приводит к увеличению физической жизненной силы, надежды, повышению оптимизма и навыков разрешения конфликтных ситуаций, уменьшению физических и эмоциональных потерь от стресса [16].

Направления и тематика исследований прощения в США и других странах постоянно расширяются и разнообразятся. По данным Международного Института Прощения, возглавляемого Р. Энрайтом, количество исследователей в мире на сегодняшний день достигло более 1 тыс. Например, в докладе на конференции в Риме (февраль 2011 г.) Роберт Энрайт презентовал результаты 9 международных исследований (1993–2011 гг.), проведенных под его руководством, в частности, на выборке переживших инцест, раковых больных, наркоманов, пациентов с ВИЧ, клиентов с постабортным синдромом [10].

В большом множестве работ (включая магистерские диссертации) зафиксированы корреляции прощения и различных личностных параметров. Так, Миттиас Аллеманд и коллеги (Цюрих, Швейцария) в соавторстве с Ф. Финчемом указывают, что позитивные корреляции связывают прощение и альтруизм, прощение и способность к благодарности, прощение и удовлетворенность отношениями; отрицательная взаимосвязь фиксируется между прощением и нейротизмом в целом и его составляющими в отдельности (тревожностью, эмоциональностью, недоверием) [6]. Р. Энрайт и коллеги на выборке подростков выявили положительную корреляцию между возрастом, религиозностью и тенденцией к прощению [13].

Весьма активно используются результаты психологических исследований прощения в миротворческой деятельности, в «горячих точках» планеты. В этом плане представляет интерес сборник «Прощение: избранные результаты исследований», вышедший в 2006 г. (переиздан в 2008 г.) под эгидой ООН и Американской Психологической Ассоциации (АРА) [16]. На страницах этого сборника Р. Энрайт делится опытом внедрения программ обучения прощению в школах Северной Ирландии, Дэниел Макинтош и коллеги представляют результаты исследования прощения среди американских студентов после 11 сентября 2001 г., австралийка Кэтрин Филпорт исследует феномен групповых и индивидуальных извинений на примере отношений австралийцев и японцев после II мировой войны, Эрвин Стоб рассматривает опыт примирения после массового насилия в Руанде и других странах Африки. Кроме этого, Энрайт и сотрудники его института участвовали в урегулировании конфликта в Боснии и Сербии в 1990-х гг.

В целом мы можем отметить, что за 20 лет американская психология добилась заметных успехов как в создании методологии и теории прощения, так и в проработке большого массива экспериментальных данных в самых разных сферах проявления и применения прощения и на самых разных выборках, выявила закономерности функционирования межличностного и внутриличностного прощения, определила пути и

соруководитель Стэнфордского проекта Н.О.Р.Е. (Healing Our Past Experience) с Северной Ирландией. Автор 34 публикаций и 3 книг, вел на PBS собственную видеопрограмму «Простить во имя добра».

методы использования полученных данных в консультировании и терапии. Разумеется, более системное и детальное рассмотрение результатов этой большой работы требует иного формата и иного объема.

Литература

1. Гассин Э.А. Обряд прощения: психологическое, социальное и духовное становление человека // Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 3. С.4–13.
2. Гассин Э. Православие и проблема прощения // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 3. С.166–186.
3. Гассин Э.А. Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 93–104.
4. Томильцева Д.А. Опыт прощения: социально-философский анализ: Автореф. дис. ...канд. философ. наук. Екатеринбург, 2010. 21 с.
5. Чукова А.С. Социально-психологические характеристики прощения как феномена межличностного общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 22 с.
6. Allemand M. at al. The role of trait forgiveness and relationship satisfaction in episodic forgiveness // Journal of Social and Clinical Psychology. 2007. Vol. 26. № 2. P. 199–217.
7. Al-Mabuk R.H., Enright R.D., Cardis P.A. Forgiveness education with parentally love-deprived late adolescents // Journal of Moral Education. 1995. № 24 (4). P. 427–444.
8. Brown H. The conditions of forgiveness in recent philosophical thought // A Journey through Forgiveness / Ed. by M.R. Maamri, N. Verbin, E.L. Worthington, Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. P.11–17.
9. Enright R.D. Forgiveness Is a Choice: A Step-By-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope. Washington, D.C.: APA Books, 2001. 299.
10. Enright R.D. Psychological Science of Forgiveness: Implications for Psychotherapy and Education. Presented at the Conference, Neuroscience and Moral Action: Neurological Conditions of Affectivity, Decisions, and Virtue. Pontificia Universita della Santa Croce. Rome, Italy. February 28, 2011 [Электронный ресурс] // URL: [www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20\(PDF\)%20February%2028,%202011.pdf](http://www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20(PDF)%20February%2028,%202011.pdf) (дата обращения: 14.07.2013).
11. Enright R.D., Human Development Study Group. Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness // Counseling and Values. 1996. № 40. P.107–126.
12. Enright R. at al. Forgiveness education with children in areas of violence and poverty // Forgiveness: A Sampling of Research Results / American Psychological Association, 2006. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. P.11–14.
13. Enright R.D., Santos M.J. D., Al-Mabuk R. The adolescent as forgiver // Journal of Adolescence. 1989. № 12. P. 95–110.
14. Fincham F., Hall J., Beach S. Forgiveness in marriage: current status and future directions // Family Relations. 2006. № 55. P. 415–427.
15. Fitzgibbons R.P. The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger // Psychotherapy. 1986. № 23 (4). P. 629–633.
16. Forgiveness: A Sampling of Research Results / American Psychological Association, 2006. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. 38 p.
17. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. N.Y.: Wiley, 1958. 322 p.
18. McCullough M.E. Beyond Revenge: The Evolution of the Forgiveness Instinct. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 298 p.

19. *McCullough M.* The Forgiveness Instinct [Электронный ресурс] // URL: www.greatergood.berkeley.edu/article/item/forgiveness_instinct/ (дата обращения: 10.07.2013)
20. *Smedes L.B.* *Forgive and Forget: Healing the Hurts We Don't Deserve.* N.Y.: Pocket books, 1984. 45 p.
21. *Verbin N.* What is forgiveness? // *A Journey through Forgiveness* / Ed. by M.R. Maamri, N. Verbin, E.L. Worthington, Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. P. 3–10.
22. *Wiesenthal S.* *The Sunflower: on the Possibilities and Limits of Forgiveness.* N.Y.: Schocken, 1969. 169 p.
23. *Worthington E.L. et al.* Forgiveness and religion: update and current status/ Worthington E.L., Davis D., Hook J., Van Tongeren D., Gartner A., Jennings D., Greer C., Greer T. // *A Journey through Forgiveness* / Ed. by M.R. Maamri, N. Verbin, E.L. Worthington, Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. P. 49–57.

Formation and Development of Psychology of Forgiveness in the United States: An Overview

Pechin Yu.V.,

PhD (Psychology), Assistant Professor, Chair of Personnel Policy and Personnel Management, Department of Public Management, Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia, pechin65@mail.ru

We provide an overview of studies of the phenomenon of forgiveness in modern American psychology. We discuss the works of the leaders of this area: Robert Enright, Everett Worthington, Michael McCullough and others. The features of the American approach in psychology of forgiveness are close connection with the psychology of religion, focus on practical problems of psychotherapy and counseling, interdisciplinary research. Over three decades, a theoretical model of forgiveness and forgiveness research methodology (Enright questionnaire) have been developed, as well as several models of therapy, educational programs for teaching forgiveness to children and teenagers, peace reconciliation programs in the areas of ethnic and religious conflicts. On different samples of subjects, the healing effects of forgiveness on the psychological state have been proven (decreased feelings of resentment, anger and revenge), and positive correlation of forgiveness and altruism, the ability to gratitude, relationship satisfaction, improved physical well-being (stabilized blood pressure, boosted immune system) were reported.

Keywords: forgiveness, modern American psychology, religion, therapy, anger, revenge, reconciliation.

References

1. Gassin E.A. Obryad proshcheniya: psikhologicheskoe, sotsial'noe i dukhovnoe stanovlenie cheloveka [Rite of forgiveness: psychological, social and spiritual development of human]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2006, no. 3, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Gassin E. Pravoslavie i problema proshcheniya [Orthodoxy and the problem of forgiveness]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic magazine]*, 2003, no. 3, pp.166–186. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Gassin E.A. Psikhologiya proshcheniya [Psychology forgiveness]. *Voprosy psikhologii [Psychological Issues]*, 1999, no. 4, pp. 93–104.
4. Tomil'tseva D.A. Opyt proshcheniya: sotsial'no-filosofskii analiz. Avtoref. dis. kand. filosof. nauk. [Experience of forgiveness: the socio-philosophical analysis. Ph. D. (Philosophy) Thesis]. Ekaterinburg, 2010. 21 p.
5. Chukova A.S. Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki proshcheniya kak fenomena mezhlchnostnogo obshcheniya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Socio-psychological characteristics of forgiveness as a phenomenon of interpersonal communication. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saratov, 2011. 22 p.
6. Allemand M., Amberg I., Zimirich D., Fincham F. The role of trait forgiveness and relationship satisfaction in episodic forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2007. Vol. 26, no. 2, pp. 199–217.
7. Al-Mabuk R. H., Enright R. D., Cardis P. A. Forgiveness Education with Parentally Love-deprived Late Adolescents. *Journal of Moral Education*, 1995. no. 24 (4), pp. 427–444.
8. Brown H. The Conditions of Forgiveness in Recent Philosophical Thought. In Maamri M.R. (eds.) *A Journey through Forgiveness*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. pp. 11–17.
9. Enright R. D. *Forgiveness Is a Choice: A Step-By-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope*. Washington, D.C.: APA Books, 2001. 299 p.
10. Enright R.D. Psychological Science of Forgiveness: Implications for Psychotherapy and Education. Presented at the Conference, Neuroscience and Moral Action: Neurological Conditions of Affectivity, Decisions, and Virtue. Pontificia Universita della Santa Croce. Rome, Italy. February 28, 2011. Available at: [http://www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20\(PDF\)%20February%2028,%202011.pdf](http://www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20(PDF)%20February%2028,%202011.pdf) (Accessed 14.07.2013).
11. Enright R.D., Human Development Study Group. Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 1996, no. 40, pp. 107–126.
12. Enright R., Knutson J., Holter A., Knutson C., Twomey P. Forgiveness Education with Children in Areas of Violence and Poverty. Forgiveness: A Sampling of Research Results. *American Psychological Association*, 2006. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. pp. 11–14.
13. Enright R.D., Santos M.J. D., Al-Mabuk R. The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 1989, no. 12, pp. 95–110.
14. Fincham F., Hall J., Beach S. Forgiveness in Marriage: Current Status and Future Directions. *Family Relations*, 2006, no. 55, pp. 415–427.
15. Fitzgibbons R. P. The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy*, 1986, no. 23(4), pp. 629–633.
16. Forgiveness: A Sampling of Research Results. American Psychological Association, 2006. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. 38 p.
17. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley, 1958. 322 p.
18. McCullough M.E. *Beyond Revenge: The Evolution of the Forgiveness Instinct*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 196 p.
19. McCullough M. The Forgiveness Instinct. Available at: http://www.greatergood.berkeley.edu/article/item/forgiveness_instinct/ (Accessed 10.07.2013)
20. Smedes L. B. *Forgive and forget: healing the hurts we don't deserve*. New York: Pocket books, 1984. 45 p.
21. Verbin N. What is Forgiveness? A Journey through Forgiveness Edited by M.R. Maamri, N. Verbin, E.L. Worthington, Jr. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010, pp. 3–10.

22. Wieselth S. *The Sunflower: on the possibilities and limits of forgiveness*. New York: Schocken, 1969. 169 p.
23. Worthington E.L., Davis D., Hook J., Van Tongeren D., Gartner A., Jennings D., Greer C., Greer T. Forgiveness and Religion: Update and Current Status. In Maamri M.R. (eds.) *A Journey through Forgiveness*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010, pp.49–57.

Субъективное качество жизни в психологии бедности

Шаповал И.А.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии психолого-педагогического факультета, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, irinashapoval@yandex.ru

Статья представляет собой теоретическое введение в дискуссионную проблему субъективного качества жизни носителей психологии бедности. Выделены социокультуральные факторы субъективного качества жизни, систематизированы его психологические составляющие и факторы его высокого уровня. Описана совокупность характеристик психологии бедности, включающая чувства вытесненности из нормальной жизни, безысходности, фатализма, обделенности, социальной зависти, метапатологию личности, дефицит субъектности, ответственности, позицию аутсайдера, комплекс вины выжившего и т. д. По критерию отношения к своей жизни выделены типы носителей психологии бедности: пассивно-созерцательный, пассивно-агрессивный, псевдокомпенсаторно-девальвирующий, инфантильный, аномический. Проанализирована специфика рефлексии и бенчмаркинга носителей психологии бедности как когнитивных и аффективных стратегий оценки качества своей жизни, ориентированных на поддержание самоуважения.

Ключевые слова: субъективное качество жизни, культура бедности, психология бедности, депривация, относительная депривация, рефлексия, бенчмаркинг, типы отношения к своей жизни.

Для цитаты:

Шаповал И.А. Субъективное качество жизни в психологии бедности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shapoval.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Shapoval I.A. Subjective quality of life in the psychology of poverty [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shapoval.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В самом широком понимании феномен субъективного качества жизни (далее – СКЖ) относится к характеристикам самовосприятия личности с точки зрения оценки ею своего жизненного пространства и определяется как осознание личностью индивидуального благополучия, как субъективное удовлетворение, выражаемое или испытываемое ею в физических, ментальных и социальных ситуациях.

Проблема качества жизни широко представлена в самых разных областях науки и практики: в философии (Аристотель, Эпикур, Д.Э. Гаспарян, Е.В. Золотухина-Аболина, М.К. Мамардашвили, А.С. Тодоров, Е.М. Ходос, G. Guyatt, F. Peonidis и др.), социологии (И.В. Бестужев-Лада, Б.В. Бойцов, В.С. Голубев, В.В. Давыдова, Е.И. Капустин, Л.А. Кузмичев, М.Б. Лига, А.И. Субетто, М.В. Федоров, Г.И. Элькин, Р.Р. Яппарова, J. Bell, B. Liu, J. Priestley, A. Toffler, C. Zamfir и др.); психологии (F. Andrews, M. Argyle, R. Assagioli, A. Campbell, L. Carstensen, E. Diener, P. Fayers, E. Fromm, D. Haybron, D. Kovac, A. Maslow, C. Rogers, D. Shin, R. Veenhoven,

R. Whitrod, Ю. Александрович, Н.В. Виничук, Г.М. Головина, И.А. Джидарьян, Г.М. Зараковский, В.И. Кулайкин, А.П. Отисис, Т.Н. Савченко, А.Е. Созонтов, Е.А. Угланова и др.). Как интегральное отношение личности в конкретный момент к своей жизни СКЖ отражает не просто переживание жизненной ситуации, а то ценностное значение, которое придает смысл и задает цели развития в жизнедеятельности личности (А.В. Баранова, Е.Б. Моргунов).

Имеющаяся база исследований позволяет выделить:

наиболее общие социокультуральные факторы СКЖ: социальный статус, социальный капитал, свобода деятельности и выбора, уровень образования, доступ к культурному наследию, принадлежность к определенной социальной группе (возраст, гендер, профессия и т. д.), профессиональное самоутверждение, адекватность социальных связей и поддержки и т. д.;

психологические составляющие качества жизни: социально значимые ценностные ориентации личности, удовлетворенность жизнью и ощущение счастья, баланс положительных и отрицательных эмоций, успешность личности, личностное самоутверждение (А.М. Алмакаева, А.В. Баранова, И.А. Джидарьян, Г.М. Зараковский, В.И. Кулайкин, Т.Н. Савченко, Е.А. Угланова, E. Diener, M. Rapley, D. Shin, R. Veenhoven и др.);

факторы высокого СКЖ:

- в зарубежной психологии: экстраверсия, интернальный локус контроля, высокая самооценка, самоуважение, самопринятие, оптимизм, жизнерадостность, умение планировать и продуктивно использовать время (M. Argyle, E. Diener, A. Campbell, T. Lischetzke, R. Lucas, R. Veenhoven и др.);

- в отечественной психологии: самореализация, активность, смелость, ответственность, способность к самовыражению, мотивационная направленность, совладающее поведение, уверенность (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Головина, И.А. Джидарьян, Г.М. Зараковский, Т.Н. Савченко и др.).

Тем не менее анализ обширного круга научных отечественных и зарубежных трудов, посвященных СКЖ (исследования субъективной удовлетворенности жизнью, ощущений благополучия и счастья) и коррелирующим с ним характеристикам личности, приводит к следующим выводам. Исследователи останавливаются на констатации факторов положительного СКЖ, оставляя в тени психологические детерминанты эпидемически распространяющейся и хронической неудовлетворенности жизнью и рассматривая ее исключительно как негативный феномен. Когнитивные механизмы взаимодействия человека с его внутренней и внешней социальной реальностью представлены изолированно и вне контекста формирования СКЖ. Отсутствуют или фрагментарны представления о механизмах связи личностных и социально-психологических детерминант с результирующей оценкой СКЖ, а также об их опосредованности психосоциокультурными условиями жизни. Знания о механизмах деформаций личности и межличностных отношений, социальных болезнях личности (А.Ю. Акопов, Ю.И. Гиллер, Н.В. Дмитриева, Е.В. Емельянова, Ц.П. Короленко, В.Д. Менделевич, В.Д. Москаленко, А.В. Осницкий, М. Папуш, М.М. Решетников, Е.В. Руденский; R. Assagioli, J. Bowlby, V. Frankl, E. Fromm, M. Foucault, M. Haslam, K. Horney, C. Jung, K. Jaspers, V. Weinhold, J. Weinhold и др.) остаются мало востребованными в психологии качества жизни.

Субъективное качество жизни — продукт реальных и идеальных интеракций субъекта с его социальной реальностью, сложно взаимодействующих с его субъективным пониманием целей этих интеракций (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, Л.Я. Гозман, В.Н. Дружинин,

Д.А. Леонтьев, С.К. Нартова-Бочавер, А. Adler, R. Emmons, V. Frankl, R. Laing, A. Langle, F. Perls, С. Rogers и др.). Естественно, что субъектность в оценке качества жизни опосредуется внешними для современников социокультуральными факторами – условиями жизни в обществе постмодерна.

Здесь можно выделить:

1) смешение и взаимопроникновение индивидуалистической и традиционной культур и менталитета: а) их независимые и взаимозависимые личностные конструкты (Д. Мацумото); б) разный социальный капитал: в западной культуре — доверие, солидарность, в России — тотальное недоверие, подозрительность (А.Н. Славская); в) разные ценности: в традиционной европейской культуре — понимание зависимости всего происходящего в мире от твоих личных усилий, в российской ментальности (Н. Бердяев, В. Розанов) — духовное иждивенчество, ожидание помощи извне, в основе которого лежит неуважение к самому себе;

2) характеристику общества постмодерна как «текучей современности» (З. Бауман), обусловленной взаимодействием процессов глобализации и индивидуализации. «Текучая современность» детерминирует аккультурационные процессы больших групп населения в новых для них условиях и стереотипизацию их новых стандартов жизни по образцу западных индустриально развитых стран;

3) темпоральную многослойность постмодерна (Э. Блох) — «нагромождение времен». Согласно Э. Тоффлеру, 70 % популяции Земли живет в прошлом, 25 % (золотой миллиард) — в настоящем, 2 % — в будущем, 3 % — маргиналы. Субъективная оценка качества жизни в этих условиях сталкивается с различиями во многом оппозиционных социальных групп: поколений по вертикали (дети — молодые — взрослые — пожилые) и различных социальных страт — по горизонтали.

Статистические показатели уровня жизни в России характеризуют нашу обыденность как общество социального расслоения и культуры бедности, что актуализирует научный анализ субъективного качества жизни в психологии бедности как предмета исследования. Объектом нашего исследования стало психологическое содержание культуры бедности, с учетом того, что экономические показатели уровня жизни могут быть весьма различающимися у разных ее носителей.

Согласно Российскому статистическому ежегоднику (2012 г.) [9], численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума [9, табл. 6.26] в 2011 г. составила 18 млн. человек или 12,7 % населения. До 5 тыс. рублей дохода получает 7,3 % населения РФ, до 7 тыс. — 8,1 %, до 10 тыс. — 13,4 %. Суммарно это составляет 28,8 % населения. Еще 19,8 % имеет доход до 15 тыс. рублей.

Распределение малоимущего населения по месту проживания показывает [9, табл. 6.29]: бедность концентрируется в городах с населением менее 50 тыс. человек и в сельской местности — 22,7 % и 25,9 % соответственно. Среди детей в возрасте до 16 лет — 17,8 % малоимущих, среди молодежи в возрасте 16–30 лет — 21,4 % малоимущих. Женщины и мужчины в возрасте 31 — 54 (59) лет представлены примерно одинаково: 22,2 % и 20,5 % соответственно. Уровень образования, как ни странно, не дает преимуществ: на первом месте лица со средним профессиональным образованием — 29,0 %; на втором с высшим — 28,0 %; на третьем со средним общим — 15,4 %.

В количественном отношении распределение населения по величине среднедушевых доходов представлено пятью группами: первую группу — наименьшие доходы — составляют 5,2 % населения, вторая и третья группы (близки к черте бедности) — суммарно 24,8 % населения; пятая группа — с наибольшими доходами, начинающимися от 35 тыс. руб., — со-

ставляет 47,4 % населения страны. Примечательно, что структура потребительских расходов в этих группах весьма различна [9, табл. 6.34]. В первых трех группах на продукты питания приходится от 41,8 % до 34,7 % всех расходов; на жилищные услуги, воду, электроэнергию, газ и др. – от 16,7 % до 12,7 %, на организацию отдыха и культурные мероприятия – от 6,8% до 4,2 % всех расходов. В группе с высокими доходами эти расходы составляют соответственно – 20,7 % ; 8,9 %; 8,3 % [9].

Усиливающееся расслоение российского общества выражается не только в углублении экономической пропасти между бедными и богатыми, но и во все большей культурально-психологической дифференциации внутри общества. Динамика российского менталитета в этих условиях отражает, прежде всего, рост индивидуализма: с одной стороны, снижение роли представлений о своей идентичности с общностью, о связи труда и обеспеченности, о социальном равенстве и т. д., с другой – возрастание роли представлений о ценностях семьи, денег, надежности межличностных отношений, образованности, профессионализма, компетентности, безопасности и т. д. [10] Но как бы ни трактовалась индивидуализация – как высокая ценность человека в его уникальности, его относительная автономность и независимость от группы, восприятие себя как объекта собственного познания, действия, развития (М. Фуко) – с большой долей уверенности можно утверждать: индивидуализм бедных имеет специфическое контркультурное содержание. Стереотипы бедности, включая страх перед ней, встроены, на наш взгляд, в структуру образа мира (как его неотъемлемая часть) большинства россиян, независимо от различий в экономических показателях их жизни.

Фрагменты анкетирования 112 студентов и 38 представителей профессорско-преподавательского состава вуза [12], представленные в табл., доказывают это.

Таблица

Установки психологии бедности (%)

Установки бедности	Студенты	Преподаватели
1. Жизнь полна конфликтов и страданий	48,6	51,9
2. Чтобы выжить, надо бороться	97,1	77,8
3. Мы живем в жестоком мире	74,3	55,6
4. Мне всегда не хватает денег	62,9	37,0
5. У меня нет богатства, зато есть здоровье	47,4	55,6
6. Я не богач, зато я порядочный человек	94,3	74,1
7. Нужно экономить на черный день	62,9	48,1
8. У меня деньги сквозь пальцы летят	40,0	37,0

Мы видим, что понимание бедности не может ограничиваться экономическими показателями и нуждается в разведении ее оценок.

Абсолютная бедность коррелирует с минимальным жизненным уровнем и ситуацией нехватки средств, необходимых для поддержания жизни: пищи, крова, одежды и т. п. Современные концепции воспроизведения бедности предлагают понятия *underclass* и *культура*

бедности, культура депривации, сменившие понятия пауперы, люмпен-пролетариат, неприличные бедные [11].

Относительная бедность — это отсутствие возможностей иметь все, воспринимаемое большинством как само собой разумеющееся и рекламируемое как «нормальный», счастливый и благополучный «образ жизни». З. Бауман подчеркивает: бедные живут в том же мире, который обеспечивает выгоду тем, у кого есть деньги, и в обществе пристрастия к покупкам/зрелищам им некуда отвести глаза: экранные образы задают стандарты действительности и ее оценки, а также стремление сделать «живую» реальность более приятной. Чем выше «степень свободы на экране и чем более соблазнительны искушения прилавков магазина, тем глубже ощущение убогости реальности, тем более неодолимым становится желание испытать хотя бы на мгновение счастье свободы выбора. Чем больший выбор, как кажется, имеют богатые, тем ненавистнее для всех жизнь без выбора» [2, с. 97].

Как показано выше в данных статистики, общества — а, соответственно, и культуры в них — неоднородны, и потому их восприятие всегда внутренне конфликтно. Внутри любой социокультурной системы и в образах мира ее представителей сосуществуют альтернативные миры, объединяемые общими культурными константами и разделяемые различными ценностными системами и интерпретациями основных культурных тем. Последнее обуславливает неизбежность внутрисистемного конфликта: как бы хорошо ни было организовано и социально обустроено общество, бедность является тем феноменом, контроль над которым так и не приобретен. Таким образом, возможность и существование иного, не подпадающего под нормы, означает, что бедность и психология бедности конституированы и являются внутренней структурой и общества, и личности.

Разделение на богатых и бедных, живущих в разных мирах, во многом оппозиционных друг другу, впервые описано в XIX в. Б. Дизраэли в романе «Сивилла»: это две нации, между которыми нет общения и симпатии, они несведущи о привычках, мыслях и чувствах друг друга, как если бы были жителями разных планет. Крайняя бедность считалась уделом слабых, ленивых и униженных, и эта тенденция «обвинять жертву» в бедности и проводить различие между теми, кому следует помочь, и тем, кто представляет собой просто «тунеядцев», сохраняется до сегодняшнего дня.

Согласно культурному подходу (Ч. Мюррей, К. Аулетта, О. Льюис и др.), бедные сами виноваты в своей материальной несостоятельности: их ценности, личностные установки, поведение и образ жизни препятствуют изменению их социального статуса. Ф. Ницше отмечал способность бедности превращаться в источник власти человека над теми, кто за него беспокоится: если у меня ничего нет — я не могу ничего дать, но всегда должен получать. Главная причина бедности и связанных с ней несчастий — надежда бедных на то, что «они» (общество, государство, правительство) будут заниматься «нашими» проблемами (Д. Марсленд). Эта надежда делает бедных неуверенными в себе и лишенными социальной ответственности, а социальная политика помощи бедным создает культуру зависимости, позволяя им оставаться безработными и зависимыми [11].

Психологический уровень культуры бедности характеризуют (О. Льюис) чувства вытесненности из нормальной жизни, безысходности, зависимости, неполноценности, безразличия, фатализма, примирения с собственными патологиями [11]. Сущность современной бедности — обездоленность (А. Ашкеров): бедный буквально лишен доли, сама судьба для него — род обделенности; в мире он, экономически и экзистенциально, — пассажир без места [1]. Разрыв между универсальными социально одобряемыми целями и практической недоступностью для бедных слоев населения социально санкционированных средств достижения этих целей толкает многих бедных на незаконные или «обходные» пути. Для многих утрачена сама значимость социальных норм и предписаний, что характерно для аномии (Э. Дюркгейм).

В концепции реализации потенциальных возможностей (К. Муздыбаев, А.Б. Берендеева) причинами бедности называются трудности адаптации личности к постоянным переменам в обществе в силу дефицита индивидуальности, субъектности, инициативности, ответственности за выбор, а также стремление активно или пассивно перекладывать на других важные решения в своей жизни. Образ жизни такого человека можно соотнести с фазой натуральных форм поведения (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), где основной чертой является приспособление к любой ситуации исключительно при посредстве того, чем человек обладает. Мысль о том, что данную задачу можно разрешить более совершенным способом, применяя какие-нибудь иные приемы, — чужда ему. Носитель психологии бедности — личностно аутсайдер, признающий свою позицию и согласившийся с ней. Такое социальное определение является самоосуществляющимся.

Связь разных характеристик неуспешной социальной жизни отражает также феномен *культуры депривации*: это образ жизни, отличающийся смирением с реальностью, адаптированный к хроническому неудовлетворению базовых социальных потребностей, включая частные потребности в автономии, самореализации и обеспечении личностной интеграции. Сознание, что собственные усилия или бездействие ничего принципиально не меняют, типично для носителей психологии бедности и сочетается с деформациями и дисфункциями личности, измененными феноменами сознания и нормального персонотеза.

Так, по результатам мониторинга общественного мнения, 72 % населения говорят о потребности в деньгах, реализуя при этом инфантильные жизненные стратегии, направленные на удовлетворение текущих желаний (34 %), демонстрируя отсутствие стремления к профессиональному совершенствованию и замкнутость в семейном кругу [5]. Такое состояние свидетельствует о неспособности человека подняться над обыденностью — потребностями, желаниями и интересами «эго»: еда, возможность удовлетворять инстинкты и реализовывать способности, наличие пространства для самоутверждения, в том числе нездорового и т. д. [4] Конформизм бедных классифицирует всех стремящихся внести изменения в рутину жизни как «выскочек». В целом психология бедности ведет к пассивному насилию над окружающими, стремлению манипулировать ими.

Уповать на смену поколений в изменении ценностей, установок, образа мира россиян в обозримом будущем не приходится: многие российские культурные стереотипы крестьянского общинного коммунитаризма живы до сих пор. Парадоксально понимание бедности большинством как зла, порожденного несправедливостью, и одновременно — как добродетели. Культивирование общинной / коммунальной психики является и базой, и фактором живучести психологии бедности в России.

Повседневная реальность — реальность высшего порядка (Д.Э. Гаспарян, Е.В. Золотухина-Аболина, W. James, A. Schutz и др.). Образ жизни человека является результатом его воспитания в семье и обществе и основывается на ценностях, постигаемых им в процессе социализации. Родители, выросшие и живущие в культуре бедности, не могут привить своим детям ценности и поведение, необходимые для достижения успеха, поэтому их дети плохо учатся в школе и затем сами неспособны обеспечить себя или своих детей. Как выразился в одном из выступлений В.В. Путин, если объединить двух бедных людей, семья богаче не станет. Иными словами, бедность и невежество почти неизбежно порождают бедность, невежество и чувство обездоленности, передающиеся от одного поколения «безалаберных» и «нуждающихся» к другому в *цикле депривации*.

Несмотря на то, что семейные взгляды и ценности не всегда передаются «нетронутыми» следующему поколению, стереотипный характер повседневности носит, как правило, и навязчивый, и насильственный характер: мягко и вкрадчиво внедряясь воспитанием и вколачиваясь наказаниями и остракизмом, повседневность понуждает нас следовать наличным структурам порядка, более или менее нивелируя и обезличивая нас [4]. Многим выросшим в

культуре бедности присущ *комплекс вины выжившего* (Д. Вейс) как жизненный сценарий. Они могут считать неблагополучие в жизни само собой разумеющимся и не догадываться, что даже в самостоятельной жизни поддерживают уровень депривированности, привычный с детства. Они могут чувствовать вину перед членами своей семьи в случаях своего успеха и считать его чем-то нечестным перед ними, особенно если у брата или сестры не сложилась карьера или семейная жизнь. Они часто упускают благоприятные возможности и не могут позволить себе быть счастливее и успешнее своих близких. Они не уважают себя и не ценят; не веря в собственные силы, они стремятся избавиться от ответственности, или же у них развивается сверхответственность. Они учатся извлекать выгоды из деструктивных отношений и обучаются манипулятивному поведению. Они не уважают окружающих и не доверяют им. Тем не менее, они могут оценивать свою жизнь как «счастливую» или «нормальную»...

Оценка качества индивидуальной жизни основывается на рефлексии и бенчмаркинге. В связи с тем, что науки о человеке до настоящего дня не создали инструментария для анализа субъективности и измерения ее проявлений, закономерен выбор конструктивистской парадигмы как доступной методологии изучения СКЖ. Преследуя цели социальной критики, рефлексии и преобразования тех или иных социальных образований и жизни человека, конструктивизм реализуется в субъективистской эпистемологии и релятивистской онтологии – в признании существующими множества локальных, социокультурно сконструированных реальностей. Непрерывно сопоставляя качество жизни окружающих людей и/или групп между собой, интерпретируя и типологизируя разнообразие своих впечатлений о социальной реальности и происходящем с нами и вокруг нас с точки зрения счастья или несчастья, мы конституируем свой образ мира / макромиф и реальность собственного качества жизни, оценивая себя как несчастных или счастливых (Э. Гуссерль, М. Вебер, З. Бауман, П. Бурдье, А. Бандура, А. Бек, А.Эллис, Дж. Келли, А.Н. Славская и др.).

Рефлексия и бенчмаркинг реализуются личностью в контексте своей культуры. Общие идеи о культуре и личности (В. Вундт, У. Джеймс, К. Юнг, Э. Нойманн, Дж. Деверо, М. Спиро, Г.К. Триандис, Г. Хофстеде и др.) констатируют их взаимозависимость: личность как носитель культуры характеризуется личностным уровнем ее функционирования, динамики и продуктивности, в то же время культуре принадлежит ведущая роль в развитии «внешней» и «внутренней» личности человека. Культура персонализируется в формах индивидуальных значений, смыслов, переживаний, мотивов, деятельностей и поступков, в свою очередь обобщенные способы персонализации порождают культурные типы / «модальные» личности.

Понимание культуры как форм деятельности людей по воспроизведению и обновлению социального бытия с ее продуктами и результатами позволяет определить отношения культуры и личности как конструирование последней социальной реальности в форме собственного *образа мира*, или *макромифа*. В контексте своей культуры личность воспринимает языки обыденного общения и культуры (символика и социально-культурные смыслы) и перерабатывает их в смыслы собственного мироощущения, репрезентируя себя как агента социальных отношений и ролей. В границах своего макромифа личность выступает субъектом формирования схем социальных взаимосвязей и соответствующего этим схемам поведения. Таким образом, личность и воспроизводит свою культуру, и создает ее личностные смыслы (К.А. Абульханова, О.С. Дейнека, С.В. Лурье, Д.В. Ольшанский, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Б. Старовойтенко, R.C. D'Andrade, S. Benhabib, P. Bourdieu, E. Durkheim, C. Lasch, R.A. LeVine, D. Matsumoto, R.A. Shweder, R. Sennett).

Базовые типы счастья в российской ментальности, выделенные И.А. Джидарьян [3], в культуре бедности представлены, на наш взгляд, особой иерархией: «настороженно-оборонительный», «гедонистический» и гораздо реже – «смысложизненный». Каким же об-

разом «работают» в психологии бедности рефлексия и бенчмаркинг в целях оценки качества своей жизни?

Человек – существо уникальное в силу своей способности создавать позитивные иллюзии в оценке качества своей жизни: иллюзии контроля, нереалистичский оптимизм и т. п. Согласно данным международного социологического опроса («Рейтер», 2000), россияне по своему самоощущению счастливы. При этом в семейной жизни мы самые несчастные на свете (в 6 раз чаще, чем австрийцы и американцы); работа делает счастливыми лишь 2 % россиян; 36 % населения, счастливых от ощущения уверенности в себе, связывают эту уверенность только с тем, что хорошо выглядят [7]. Таким образом, большая часть россиян счастлива иррационально.

Население – самый многочисленный страт современного российского социума, состоящий из социально атомизированных и в большинстве своем малообеспеченных личностей – характеризуется самоутверждением личности через негативный бенчмаркинг «*я лучше, чем другие*», диссоциирующим с потребностью в социальном признании этими другими [10]. Субъективная относительная депривация в форме чувств неудовлетворенности и социальной зависти не зависит от социального и экономического статуса и характерна для носителя психологии бедности. Согласно словарю В. Даля, завидовать – значит досадовать на чужую удачу, счастье; болеть чужим здоровьем. Человек (или группа) считает, что заслуживает лучшей участи (большего материального благополучия, высокого социального статуса и т. д.), но ответственность за свою бедность возлагает на внешние обстоятельства (несправедливые законы и т. п.), снимая тем самым ответственность с себя и рационализируя свой *modus vivendi*.

Позитивная самооценка – главный источник субъективного благополучия. Бедность – объективно хроническая трудная жизненная ситуация, в которой человеку следовало бы признать свое аутсайдерство, неуспех в жизни. Но любой человек – и бедный не исключение – нуждается в поддержании оптимального уровня самоуважения, необходимого для сохранения приемлемой личностной интегрированности и ощущения идентичности. Используемые для этого стратегии можно условно разделить на когнитивные и аффективные.

Стратегии «перетекания» аффектов между областями жизни, используемые людьми для повышения уровня их субъективного благополучия, описывает М.Дж. Сёрджи [13]: усиление активности при неудовлетворенности в одной сфере жизни в других сферах; перестройка жизненных приоритетов с компенсацией недостатка благополучия в одной сфере жизни путем повышения ценности другой; сегментирование – отделение аффектов, препятствующее их «перетеканию» между сферами; компенсация – негативные перемены в одной сфере жизни человека компенсируются положительными эмоциями в другой.

Сам концепт «перетекание» подразделяется на субстратегии «перемещения». Важно, что негативные эмоции перемещаются по тем же механизмам и благополучные сферы жизни могут «заражаться» отрицательными переживаниями личности, относящимися к другим сферам:

«*восходящее перемещение*» – «перетекание» эмоционального фона между жизненными сферами в направлении от более частных иерархизированных жизненных пространств к глобальным терминальным ценностям «счастье» и «полнота жизни». Удовлетворенность жизнью в целом обуславливается удовлетворенностью в наиболее ценных жизненных областях;

«*нисходящее перемещение*» – течение аффекта по пути от общей удовлетворенности жизнью вниз к отдельным сферам;

«горизонтальное перемещение» – «заражение» эмоциональным фоном соседних областей: чем более долгожданны позитивные перемены в одной из сфер, тем сильнее соответствующие эмоции будут влиять на другие жизненные пространства.

В пределах одной сферы жизни стратегии движения аффекта включают: переоценку ценностей, основанную на личной истории, на рефлексии и/или на бенчмаркинге; выбор целей, их реализацию и достижение. Стратегия баланса комбинирует «между-» и «внутри-сферовую» динамики аффектов. Понятие *сбалансированной жизни* подразумевает состояние удовлетворенности и реализации в ряде важных жизненных сфер без негативного влияния на другие.

Когнитивные стратегии носителей психологии бедности призваны облегчить эмоциональные переживания и любой ценой сохранить или восстановить позитивное самоотношение, избежав при этом его болезненной перестройки, чего проще всего достигнуть путем девальвации неуспеха. Выбор этого пути тесно связан с особенностями личности носителя психологии бедности: это непринятие ответственности за жизненные выборы, личностное и социальное иждивенчество, отказ от инициативы, зависимость как стиль жизни, роль жертвы, непродуктивность мышления и репродуктивность поведения, преобладание эмоционального над рациональным. Носитель психологии бедности не только не посвящает в ее тонкости других людей, но и сам старается не анализировать их, ограничиваясь ссылками на некий уклад жизни: *«такова жизнь»*, *«я делаю как все»* и т. п.

«Если ты такой умный – почему такой бедный?». Для сохранения своего мифа и достоинства носители психологии бедности нуждаются в отказе от честной рефлексии в пользу иррациональных верований, культуральных традиционных стереотипов «достоинств» бедности, неадаптивных когний и иррациональных конструктов, иллюзий и симулякров, защитных интерпретаций и атрибуций, обмана и самообмана. Специфика бенчмаркинга определяется его стереотипным негативизмом, произвольной селективностью образцов для сравнения, скрытой и открытой социальной завистью и т. д. Человек активно использует отрицание и вытеснение, чтобы не допустить в сознание мысли о бесплодности своей жизни.

Инструментально способы девальвации разнообразны [8]:

- обесценивание объекта: снижение значимости для себя недостигнутого, тем самым обесценивая свои неудачи («зеленый виноград»);
- коррекция ожиданий и надежд, нередко в форме минимизации потребностей («всяк сверчок знай свой шесток»), что спасает от неудач, но обедняет будущее и отнюдь не поднимает самоуважение личности;
- акцептация ситуации, принятие ее такой, как она есть, терпение, смирение и отсюда — прекращение безуспешного преодоления ситуации;
- позитивное толкование ситуации: «идущее вниз сравнение» (с находящимися в еще более незавидном положении) или «идущее вверх сравнение» (воспоминания о своих успехах в других ситуациях).

При невозможности изменения индивидуального статуса компенсация осуществляется коллективными средствами и коллективным поведением с помощью трех когнитивных альтернатив (Г. Теджфел, Дж. Тернер):

- 1) ограничение числа объектов для сравнения: если существующий социальный порядок воспринимается как незыблемый, то низкостатусные группы ограничиваются сравнением своего положения с положением таких же групп. Выбор для сравнения заведомо

бесприигрышного объекта дает возможность поддерживать удовлетворительную самооценку;

2) изменение и даже изобретение других параметров для сравнения: «Пусть вы благополучные, процветающие, владея этим миром, навязываете свои ценности, но ЗАТО мы их не признаем. Мы живем, как хотим и поэтому ощущаем свое превосходство над вами»;

3) противоборство с доминирующими группами за изменение существующего положения вещей: «Кто был ничем, тот станет всем!». История показывает, что вчерашние угнетенные под знаменем борьбы за справедливость жаждут взять реванш, т. е. стать угнетателями.

Самым общим следствием для личности оказывается рассогласование ее механизма идентификации/обособления и содержания образа мира. Убеждение в невозможности что-либо изменить резко снижает масштабы изменений и эталонов, делая изменение ситуации невозможным (самоосуществляющееся пророчество).

Психология бедности конституируется убеждениями: «лучше синица в руке, чем журавль в небе»; «ищи не очень трудную работу – чтобы хватало на жизнь»; «судьба каждого predetermined – лучше и не суесться»; «чем меньше ждешь от жизни – тем больше доволен тем, что получаешь»; «скромность украшает человека»; «не в деньгах счастье» и т. п. Описываемую тенденцию жизни А. Маслоу характеризует как метапатологию личности, ориентированной на удовлетворение существующего дефицита или требований окружения, желающей жить сегодняшним днем, не желающей видеть что-либо ценное и достойное в жизни, не умеющей ценить настойчивость в поисках личностного самосовершенствования. Такие люди, считал А. Маслоу [6], живут только наполовину, потому что их жизнь сконцентрирована на поддержании своего положения.

Анализ разнообразия описаний бедных позволяет условно выделить ряд их **типов** по критерию их отношения к своей жизни.

Пассивно-созерцательный: позиция социального аутсайдера с низким уровнем притязаний, требований, ожиданий от жизни («мы уж так уж как-нибудь»); примирение с реальностью хронического неудовлетворения базовых социальных потребностей и их минимизация; стратегия «жизни наполовину».

Псевдокомпенсаторно-девальвирующий: обесценивание «благополучной» жизни через «зато» («я – бедный, зато у меня есть духовность, здоровье, спокойствие, честность» и т. д.).

Инфантильный: эмоциональность, иррациональность, мифологическое мышление, экстернальный локус контроля с оптимизмом и отказом от рефлексии жизни в целом.

Пассивно-агрессивный: некомпетентность, низкий уровень самоутверждения, хронические недовольство, раздражение, разочарованность с внутренней агрессией, пассивным сопротивлением и поверхностным подчинением. Выраженная тенденция к предъявлению претензий сочетается с отсутствием четких представлений о том, как должно выглядеть положение, при котором он был бы доволен.

Аномический: чувства беспомощности, изоляции, пустоты, безответственности и отсутствия моральной цели в сочетании с девиантными ориентациями, авторитаризмом, этноцентризмом, экстремизмом и т. д.

Выводы. Психология бедности как важная составляющая культуры бедности характеризуется двумя важнейшими факторами: 1) депривированностью базовых потребностей личности в автономии, суверенности, самореализации и личностной интеграции; 2) относи-

тельной депривированностью с чувствами хронической неудовлетворенности своей жизнью, обделенности, социальной зависти.

Объективные экономические показатели уровня жизни у носителей психологии бедности опосредуются субъективными интерпретациями роли в жизненном тренде личности. Рефлексию как практику СКЖ у носителей психологии бедности объединяет отказ от честной рефлексии в пользу обмана и самообмана с помощью иррациональных верований, традиционных стереотипов, неадаптивных когний, иллюзий, защитных интерпретаций и атрибуций. Специфика бенчмаркинга определяется негативизмом, произвольной селективностью образцов для сравнения, скрытой и открытой социальной завистью и т. д.

Перспективы проведенного нами исследования видятся в дальнейшем анализе и уточнении сущностных характеристик описанных типов носителей психологии бедности и в более тщательной феноменологии их субъективного качества жизни, а также практик его определения.

Литература

1. Ашкерова А.Ю. Социальная антропология. М.: Маркет ДС, 2005. 608 с.
2. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете: монография. СПб.: Алетейя, 2001. 242 с.
4. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность: философские загадки. Киев: Ника-Центр, 2006. 256 с.
5. Зоркая Н. Проблемы повседневной жизни семьи. «Бедность» как фокус восприятия повседневных проблем // Мониторинг общественного мнения. 2003. № 1. С. 26–38.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 351 с.
7. Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб.: Питер, 2002. 386 с.
8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 288 с.
9. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат.сб. / Росстат. М., 2012. 786 с.
10. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2002. 240 с.
11. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология. М.: АСТ; Львов: Инициатива, 1998. 496 с.
12. Шаповал И.А. Созависимость в культуре бедности // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 1. С. 36–50.
13. Sirgy M.J., Wu J. The pleasant life, the engaged life, and the meaningful life: What about the balanced life? // Journal of Happiness Studies. 2009. № 10. P. 183–196.

Subjective Quality of Life in the Psychology of Poverty

Shapoval I.A.,

Dr.Sci. (Pedagogics), Professor, Chair of Special Psychology, Psycho-pedagogical Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, irinashapoval@yandex.ru

The article presents a theoretical introduction to the discussion of the subjective quality of life for carriers of psychology of poverty. We revealed the socio-cultural determinants of subjective quality of life, systematize its psychological components and factors of its high level. We describe

a set of characteristics of psychology of poverty, including the sense of displacement from normal life, hopelessness, fatalism, deprivation, social envy, metapathology of personality, lack of subjectivity, responsibility, an outsider position, survivor guilt complex, and so on. On the criterion of the relationship to own life we revealed types of carriers of psychology of poverty: a passive-contemplative, passive-aggressive, pseudocompensatory-devalued, infantile, anomic. We analyzed the specificity of reflection and benchmarking of carriers of psychology of poverty as a cognitive and affective strategies to assess the quality of own lives, focused on the maintenance of self-esteem.

Keywords: subjective quality of life, culture of poverty, psychology of poverty, deprivation, relative deprivation, reflection, benchmarking, types of attitude to life.

References

1. Ashkerov A.Yu. Sotsial'naya antropologiya [Social anthropology]. Moscow: Market DS, 2005. 608 p.
2. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost' [Liquid modernity]. St. Petersburg: Piter, 2008. 240 p.
3. Dzhidar'yan, I. A. Predstavlenie o schast'e v rossiiskom mentalitete: monografiya [The idea of happiness in the Russian mentality: monograph]. St. Petersburg: Aleteiya, 2001. 242 p.
4. Zolotukhina-Abolina E.V. Povsednevnost': filosofskie zagadki [Daily life: philosophical riddles]. Kyiv: Nika-Tsentr, 2006. 256 p.
5. Zorkaya N. Problemy povsednevnoi zhizni sem'i. "Bednost'" kak fokus vospriyatiya povsednevnykh problem ["Poverty" as the focus of the perception of everyday problems]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya [Monitoring of public opinion]*, 2003, no. 1, pp. 26–38.
6. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. St. Petersburg: Piter, 2008. 351 p. (In Russ.).
7. Ol'shanskii D.V. Psikhologiya mass [The psychology of the masses]. St. Petersburg: Piter, 2002. 386 p.
8. Osukhova N.G. Psikhologicheskaya pomoshch' v trudnykh i ekstremal'nykh situatsiyakh [Psychological help in difficult and extreme situations]. Moscow: «Akademiya», 2005. 288 p.
9. Rossiiskii statisticheskii ezhegodnik. 2012: Stat.sb. [Russian statistical Yearbook. 2012]. Rosstat. Moscow, 2012, 786 p.
10. Slavskaya A.N. Lichnost' kak sub"ekt interpretatsii [Personality as a subject of interpretation]. Dubna: Feniks +, 2002. 240 p.
11. Tompson D.L., Pristli D. Sotsiologiya [Sociology]. Moscow: OOO «Firma Publ. AST; L'vov: Initsiativa, 1998, 496 p.
12. Shapoval I.A. Sozavisimost' v kul'ture bednosti [Codependence in the culture of poverty]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana [Pedagogical journal of Bashkortostan]*, 2009, no. 1, pp. 36–50.
13. Sirgy M.J., Wu J. The pleasant life, the engaged life, and the meaningful life: What about the balanced life? *Journal of Happiness Studies*, 2009, no. 10, pp. 183–196.

Категория развития в современном психотехническом контексте

Желябин А.В.,

аспирант кафедры индивидуального и группового консультирования факультета клинической и консультативной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, бизнес-тренер и консультант-фрилансер, Москва, Россия, zhelyabinav@gmail.com

Показаны исторические условия зарождения психотехники как направления в психологии, рассмотрена эволюция психотехнического подхода в контексте отечественной культурно-исторической психологии. Описаны характеристики современного психотехнического подхода, существенные для формулирования категории развития в нем. В поле внимания современной психотехники вводится термин «совокупный субъект» и обосновывается его значимость как для контекста психотехнической практики, так и для понимания категории развития в психотехническом контексте. Сформулирована историческая модель развития, в соответствии с которой вместо опоры на периодизацию предлагается учитывать преодоленную ситуацию невозможности как шаг развития субъекта.

Ключевые слова: психотехника, диалектика, развитие, субъект, совокупный субъект, кризис, критическая ситуация.

Для цитаты:

Желябин А.В. Категория развития в современном психотехническом контексте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zhelyabin.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Zhelyabin A.V. Category of development in the context of modern psychotechnics [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zhelyabin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

«Психотехника» – это междисциплинарный термин, имеющий свою историю употребления в различных сферах.

Во-первых, психотехника – это направление психологии, ориентированное на конкретно-прикладной аспект практической деятельности человека. В этом смысле психотехника является набором психологических техник воздействия, влияния или выполнения других конкретных операций, связанных с контекстом «человек – человек».

Во-вторых, это направление психологии, рассматривающее применение знаний о психике человека к научной организации труда и решению практических задач. По мнению В.П. Зинченко, задачей психотехники «явилось приложение психологии к решению практических вопросов, в основном связанных с трудовой деятельностью. ... По своему содержанию и методам психотехника в значительной части совпадает с психологией труда» [6, с. 38]. Это направление активно развивалось в прикладной американской психологии начала XX в.

В-третьих, это общая характеристика для ряда психологических концепций, которая акцентирует внимание на взаимодополняющих ролях психологической теории и практики друг для друга. Ф.Е. Василюк [2], например, называет психотехническими и психоанализ, и понимающую психотерапию.

Мы будем говорить о психотехнике именно как о способе организации психологической теории и практики в целостную концепцию – психотехнику, которая посвящена работе в сфере изменений и психологической помощи. Перед нами стоит задача исследовать, на каких базовых основаниях строятся ценности психотехники, проследить динамику развития термина «психотехника» и сформулировать ответ на вопрос о наиболее существенных признаках психотехничности.

Психотехника

Для того чтобы лучше понимать современный контекст «психотехники», рассмотрим условия введения данного термина в психологию – мировую и отечественную. Как и многие другие термины, используемые для обозначения тех или иных категорий в научной психологии, термин «психотехника» использовался в обыденной жизни для обозначения разных сфер реальности и закрепился в научной мысли в работах немецких психологов В. Штерна (1903 г.) и Г. Мюнстерберга (1908 г.). Именно Г. Мюнстерберг, положивший в основу своей научной деятельности идею прикладной применимости психологических знаний, считается основателем психотехники как направления мысли в научной психологии [10]. «Основы психотехники» – так называется труд Г. Мюнстерберга, в котором ученый отвел психотехнике особое место в структуре психологической науки. Он писал: «Вся область психологии в целом расчленяется для меня следующим образом: после изложения во вступительном томе теоретико-познавательных принципов психологии эмпирическая психология делится на теоретическую и прикладную психологию. Теоретическая психология распадается на каузальную психологию и телеологическую психологию. ... К ней примыкала бы затем прикладная психология, которая в свою очередь распадается на две части: пятый том должен был содержать психологию культуры, шестой том – психотехнику» [11, с. 10–11].

Прикладная психология состоит, по Г. Мюнстербергу, из равноправных и равновеликих (каждой по одному отдельному тому) психологии культуры и психотехники. Г. Мюнстерберг придавал огромную значимость взаимосвязи между теоретической психологией и ее прикладным аспектом, чему, вероятно, способствовало влияние У. Джеймса, в лаборатории которого Г. Мюнстерберг работал.

Учитывая исторический контекст развития психологии и философии начала XX в., можно предположить, что идеи западной науки, которую в СССР именовали «буржуазной», не могли быть заимствованы отечественными учеными абсолютно, в том числе и по идеологическим причинам. Однако базовые принципы психотехники нашли идеологически сообразные основания для развития и распространения.

Обратившись к легальному основанию развития советской мысли в обобщенном ее понимании – к марксизму, мы найдем там прочную опору идеям психотехники, сформулированной Л.С. Выготским. Важной предпосылкой для формирования ценностей психотехники стала категория истины, воспринятая от Г.В.Ф. Гегеля. Совместив абсолютное противопоставление субъекта и объекта деятельности с необходимостью их опосредования, Гегель заключил, что посредствующим звеном этого отношения является практика. К. Маркс сделал шаг дальше, назвав практику критерием истины.

Рассматривая развитие идеи психотехники в историческом контексте, представим развитие психотехнических идей в виде генеалогического древа (рис.). Схема позволяет увидеть, что до Л.С. Выготского психотехническая мысль развивалась по двум разным направлениям, из каждого из которых были почерпнуты уникальные идеи: со стороны Г. Мюнстербергера от У. Джеймса и И.Г. Фихте, а со стороны К. Маркса – от Г.В.Ф. Гегеля. Психотехника как методологический принцип получила признание и распространение в рамках культурно-исторической психологии.

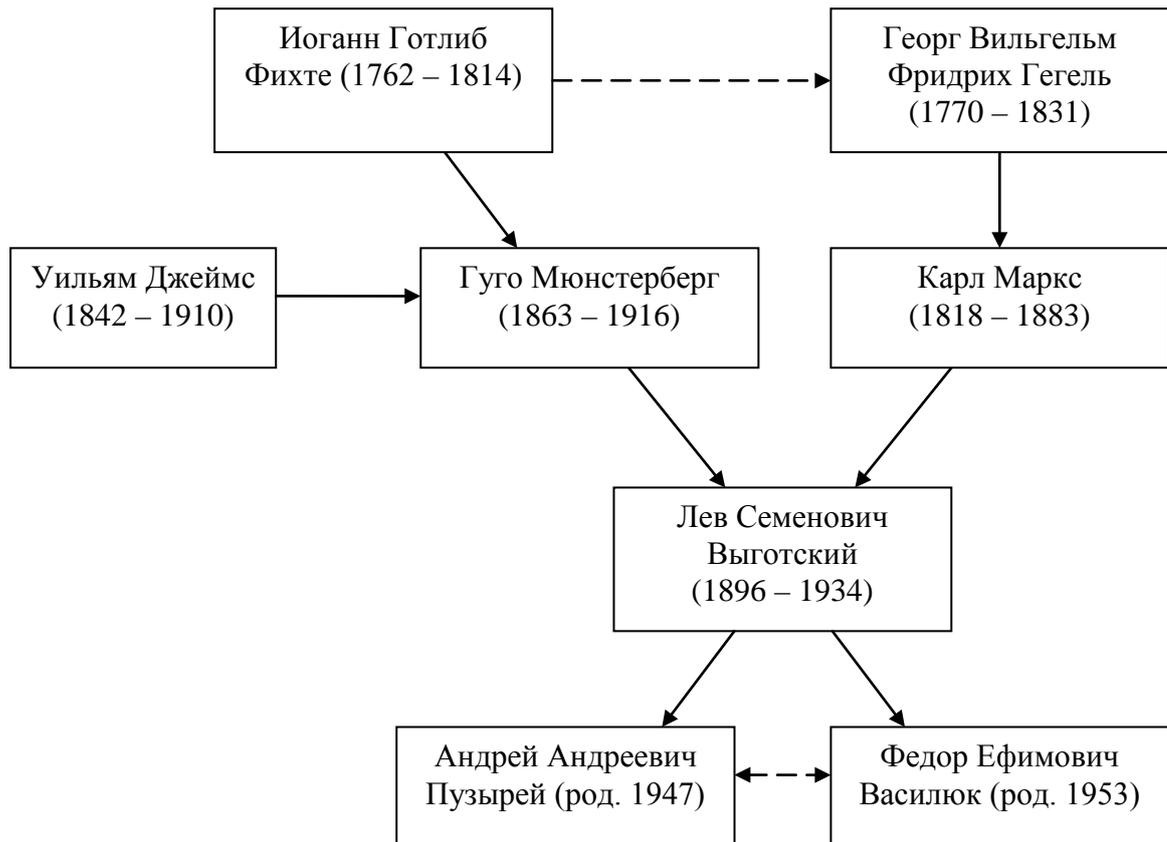


Рис. «Генеалогическое древо» психотехники

Генеалогия развития психотехнических взглядов

В психологической науке, еще очень молодой в начале XX в., все больше оформлялась потребность в прикладном значении теоретических изысканий, для этого имелись предпосылки в начавшихся западных исследованиях и в основах отечественной марксистской идеологии. Однако не только практика нуждалась в участии научной и исследовательской силы, но и наоборот. В ситуации, когда современная ему психотехника находилась на зачаточном этапе развития, Л.С. Выготский отстаивал необходимость взаимодействия между психологической практикой и психологической теорией. Предвидя потенциальную значимость психотехники, Л.С. Выготский писал: «... несмотря на то, что она не раз себя компрометировала, что ее практическое значение очень близко к нулю, а теория

часто смехотворна, ее методологическое значение огромно» [5, с. 85]. Существует неразрывная связь между задачей по развитию и «взрачиванию» психотехники как особого направления в психологии и выстраиванием собственной психологической практики.

Рассматривая противопоставление «практической психологии» и «психологической практики» в историческом контексте, Ф.Е. Василюк [1] говорит о необходимости создания самостоятельных психологических служб. Он пишет: «В новой ситуации в связи с рождением собственно психологической практики привычный лозунг о внедрении психологии в практику должен быть перевернут: наоборот, практику надо внедрять в психологию. Отношения между наукой и практикой должны стать для психологии "внутриполитическими", практика должна войти внутрь психологии, причем, как главный философский принцип всей психологии» [1, с. 181–182]. Разницу между двумя видами практики – практики для психологии и практики внутри психологии – Ф.Е. Василюк описывает таким образом: «... психологическая практика нуждается в такой теории, у которой можно не только что-то взять, но которой можно отдать. ... Это последнее требование: возможность отдавать, вкладывать в теорию свой капитал, радикально отличает "свою" психологическую практику от "чужих" в их отношении к психологической теории» [1, с. 183].

Развивая термин «психотехника», которому Л.С. Выготский стремился дать новую жизнь через утверждение ценности философии практики для психологической науки, Ф.Е. Василюк пишет: «... о какой философии идет речь? Выготский соглашается с Л. Бинсвангером, что решения главных вопросов психологии мы не можем ждать от логики, гносеологии или метафизики, т. е. основных частей философии. Значит, не обычная философия имеется в виду, когда говорится о краеугольном камне. Какая же? "Философия практики", — формулирует Выготский. А что такое «философия практики» применительно к психологии? Это "методология психотехники". Итак, выстраивается синонимический ряд: философия и практика = философия практики = методология психотехники = психотехника» [1, с. 183–184]. Из этой тождественной последовательности мы видим закономерность: суть психотехники – это ее методология, иными словами метод работы и предмет работы в психотехнике совпадают. Говоря, например, о психотехнической работе с группой, исследователь говорит и о предмете исследования, и о методе – тем и другим является в психотехническом контексте «работа-с-группой».

Таким образом, согласно Ф.Е. Василюку и развивая идеи Л.С. Выготского, под психотехникой мы понимаем некоторый тип организации научной мысли, имеющий в своем устройстве философию и практику как два неразрывно связанных и необходимых конструктивных принципа. Ф.Е. Василюк соглашается с Л.С. Выготским в том, что философия практики и принцип практики – определяющая идея построения психотехнической теории.

Однако существует основание, по которому видение психологической (или, как мы уже выяснили, правильнее сказать – психотехнической) концепции с точки зрения Ф.Е. Василюка отличается от видения психотехнической же концепции с точки зрения Л.С. Выготского. Отличие это заключается не в противоречии одного подходу другому, но в уточнении некоторых значимых для построения психотехнической теории (психологической практики) принципов. Уточнение это разрешает споры о неклассичности или постнеклассичности психотехники Л.С. Выготского [7] и закрепляет приверженность психотехники постнеклассическому типу рациональности. Данное различие важно для понимания некоторых концептуальных принципов современной нам психотехники и, соответственно, для понимания принципов психотехнических средств.

Концепция типов рациональности была сформулирована философом науки В.С. Степиным. Он выдвинул разделение научной рациональности на три типа: классическая, неклассическая, постнеклассическая [12].

Классическая – такой тип науки, в которой исследуемый объект отделяется от исследующего его субъекта. Классическая наука исследует предметы объективного мира, стремясь свести к минимуму влияние экспериментатора, чтобы увидеть исследуемый объект в его «естественной» среде, каким он был бы, если бы влияние исследователя на него не оказывалось. Отсюда название «естественные» науки и их стремление идеализировать объект, необходимость допущений о том, что никакие силы, кроме исследуемых, не влияют, и умозрительные эксперименты со «сферическими телами в вакуумном пространстве». Такая наука фокусируется на глобальных закономерностях в духе позитивизма, но при попытках предсказать сложные явления дает приблизительные и часто неточные данные, поскольку в реальности тело подвергается влиянию большого количества сил и условий. «Классике» как модели науки в рамках социологического знания в наибольшей степени отвечает позитивистская программа, сформулированная О. Контом. Среди ее характеристик – структурное видение социальной реальности, количественные методы ее анализа и ценностно нейтральные исследования как идеал.

Согласно аналогии, проведенной между типами рациональности в науке и психологией Д.Б. Элькониным [17], к примерам классической (претендующей на естественнаучность) психологической науки можно отнести такие направления, как бихевиоризм и необихевиоризм (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер), а также ассоциативную психологию (В. Вундт, Э. Титченер, У. Джеймс).

Научный контекст, те проблемы, которые возникали в связи с механистическим подходом к сложным живым системам, наличие не объяснимых естественнонаучными концепциями феноменов, недостижимость идеала классического научного исследования и развитие научных взглядов сделали возможным и необходимым появление нового типа научной рациональности.

Неклассическая наука признала (в отличие от классической), что невозможно свести к нулю влияние исследователя (субъекта исследования) на исследуемого (объект исследования). Экспериментаторы стали исходить из того, что уже сам факт наблюдения заметно изменяет изучаемое явление и, как следствие, полученные результаты. Если в «классике» истина находилась в объекте исследования и задачей субъекта исследования было максимально независимое извлечение истины, то в «неклассике» субъект и применяемые им исследовательские методики признаются имеющими значение. Для повышения достоверности исследования возникла необходимость учитывать большое количество факторов, не являвшихся прежде объектом наблюдения.

В противовес объектно ориентированной «классике», в контексте неклассической рациональности на первый план выходит проблема метода. Основной для неклассической науки принцип заключается в том, что картина мира напрямую зависит от того, в каких терминах (т. е. в каких понятийных системах) рассматривается действительность. В результате вместо фактической, объективной действительности мы имеем дело с объективностью по определенным правилам, что, строго говоря, уже не объективность, а субъективность. Картина мира, т. е. реальность, начинает зависеть от того, каким инструментом познания пользуется субъект, и сами инструменты познания становятся для исследователя предметом особой рефлексии. Напомним, что выше мы определились, что единство предмета и метода является одним из важнейших параметров отличия психотехники от естественной науки. Выводы из этой особенности мы сделаем позже.

К представителям неклассического направления Д.Б. Эльконин относит всю отечественную традицию психологии и педагогики. Опираясь на работы В.С. Степина, он так же предполагал развитие научной и психологической мысли в направлении постнеклассической рациональности.

Постнеклассическая рациональность, по В.С. Степину, характеризуется неделимостью изучаемой действительности на субъект и объект – наблюдатель и наблюдаемое образуют общее исследовательское поле. «Становление постнеклассической рациональности, – утверждает В.С. Степин, – требует нового углубления рефлексии над научным познанием. В поле этой рефлексии включается проблематика социокультурной детерминации научной деятельности. Она рассматривается как погруженная в социальный контекст, определяемая доминирующими в культуре ценностями» [12, с. 293]. Так постнеклассический тип рациональности выдвигает культурно-исторический и социальный контексты в научном исследовании на первый план. Теперь для научного исследования становятся важными актуальные ценности и идеалы, участие которых в познании прежде было немислимым. Так ценности исследователя становятся имманентными процессу познания – в рамках постнеклассической науки, по В.С. Степину, и в рамках психотехнического типа познания, по Ф.Е. Василюку.

В психологии предпосылки для развития постнеклассических идей можно заметить, начиная с трудов представителей школы гештальт-психологии. Макс Вертгеймер, описывая Фи-феномен, показал, что внутри человеческой психики наличествуют структуры, участвующие в формировании и организации наших представлений об окружающей действительности в той же степени, что и сам предметный мир. Курт Левин в концепции поля показал, что картина действительности, воспринимаемая и запечатлеваемая в нашем сознании, напрямую зависит как от наших установок и отношения к элементам окружающего мира (поля), так и от предметного содержания окружающего мира. Причем притягательность объекта для воспринимающего субъекта – валентность – является достоянием именно субъекта, а не объективного мира.

В отечественной психологии и психотерапии идея постнеклассической рациональности получила развитие в полной мере в психотехнической системе понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка, включающей в себя модель жизненных миров. Центральной категорией понимающей психотерапией является «переживание» – деятельность особого рода, осуществляющаяся не индивидуально, а в контакте со значимым Другим. Жизненный мир (т. е. общее поле деятельности, объединяющее клиента и психотерапевта) является тем связующим звеном, которое роднит отечественную психотехнику с постнеклассическим типом рациональности.

Подробно анализируя отличия психотехнической науки от естественной, Ф.Е. Василюк [1] делает вывод, что психотехника в отличие от классической психологии (естественнонаучного типа) обладает следующими характерными чертами:

- опора на «философию практики»;
- включенность этических ценностей в ткань теории;
- участная позиция субъекта познания;
- внутренняя адресованность психологу-практику;
- объект – не психика или сознание, а «работа-с-сознанием»;
- предмет и метод психотехнической теории находятся в особой методологической «связке». Практический метод, конструируемый исходя из идеи центрального предмета,

является здесь одновременно и оптимальным для этого предмета эмпирическим исследовательским методом.

Как отмечает Ф.Е. Василюк [3], расширяя понимание психотехники как взаимного дополнения теории и практики, психотехническая система является синтезом психотехнической теории, психологической практики и педагогики, в котором синергия этих трех главных органов способствует полноценному решению задач познания, действия и трансляции опыта. Так к связке теории и практики добавляется еще один существенный элемент – психотехническая система одновременно решает и образовательную задачу, которая традиционно заключается в передаче системы компетенций, позволяющей конструировать умственную модель реальности и эффективно действовать в соответствии с ней.

Как мы видим, психотехника в постнеклассическом способе организации психологической науки движется от работ Л.С. Выготского к работам Ф.Е. Василюка.

Итак, под психотехнической системой мы будем понимать такой способ организации развивающей работы, который подразумевает философию практики, обогащает свою собственную теоретическую практику, решает задачи трансляции опыта, знаний и навыков, а также включает в единое поле взаимного влияния исследователя и исследуемое, вовлекая психотехника в предмет психотехнической работы.

Продолжая исследования на плечах гигантов отечественной психологии, мы будем опираться на постулируемые ценности психотехники и постнеклассической рациональности.

Совокупный субъект

Прежде, чем мы перейдем к рассмотрению категории развития в рамках психотехники, опишем социальный контекст, соответствующий психотехническим принципам психологической работы. В соответствии с описанным образом психотехники выстраивается образ идеальной ситуации психологической работы как вовлеченного и взаимно участного диалога между психотехником и его клиентом. Качества такого диалога и характеристики диалогической пары нуждаются в описании и в отдельном названии. Мы предлагаем использовать термин «совокупный субъект», который уже имеет некоторую историю употребления. Отметим, что от понимания категории, которую мы в рамках психологической работы назовем субъектом развития, зависят те критерии, которые будут применяться для определения факта развития, и те средства, с помощью которых это развитие может осуществляться.

Б.Ф. Ломов [9] определяет понятие совокупного субъекта как специфическую общность группы, формируемую в процессе обмена результатами познавательной деятельности каждого индивида (в общении), взаимной регуляции и коррекции выполняемых действий, взаимного стимулирования. Б.Ф. Ломов пишет: «Бехтерев для обозначения группы людей пользовался понятием "собирательная личность". Он хотел этим подчеркнуть, что группа обладает некоторыми новыми качествами, несводимыми к сумме качеств индивидов, входящих в нее. Точнее здесь было бы применить понятие "совокупный субъект"» [9, с. 291].

Кроме Б.Ф. Ломова понятие «совокупный субъект» и «совокупный субъект деятельности» использовали Л.И. Уманский, В.В. Рубцов, Ф.Е. Василюк и другие авторы, употребляя его в качестве синонима группового или коллективного субъекта. О.В. Шведовский [16], работая в контексте понимающей психотерапии, описывает понятие «личность контакта», характеризуя так особую природу сонаправленного взаимодействия:

«Под “личностью контакта” в (психотерапевтической – А.Ж.) работе понимается виртуальный субъект, иерархически подчиняющий себе фигуры клиента и психотерапевта, и обладающий определяющим значением по отношению к процессу взаимодействия участников процесса изменений» [16, стр. 56]. «Личность контакта», по О.В. Шведовскому, характеризует наивысшее качество психотерапевтического взаимодействия, сопровождающее порождение нового смысла деятельности, что характеризует успешность протекания переживания.

Итак, существенные признаки совокупного субъекта:

- 1) наличие более чем одного субъекта;
- 2) сонаправленность, т. е. согласованная деятельность всех индивидов, направленная на один объект;
- 3) наличие между индивидами в составе совокупного субъекта взаимно регулирующей коммуникации;
- 4) осознание индивидами своей общности в составе совокупного субъекта.

По своим ключевым характеристикам понятие «совокупный субъект» близко к социально-психологическому понятию «группа» или, точнее, «малая группа», чьей отличительной особенностью является общение (обмен информацией) каждого члена группы с каждым. Малая группа может являться единицей социальной действительности, внутри границ которой может формироваться и развиваться совокупный субъект. Совокупный субъект – характеристика пары или малой группы, находящейся на зрелом уровне согласования, т. е. прошедшей путь формирования общности.

Далее необходимо добавить к нашему пониманию совокупного субъекта (как участника психотехнической работы) более динамический и личностный характер, описанный В.Н. Цапкиным [15], обратившим внимание на парадоксальное объединение друг в друге таких понятий, как «личность» и «группа». На основании литературных источников и психологических работ он показывает, что идея множества интрапсихических сущностей в одном индивиде широко распространена еще со времен Платона, который в своем произведении «Пир» словами Аристофана припоминает угрозу богов разделить людей, которые прежде были андрогинами, в случае неповиновения больше, чем на две части. Так выдвигается тезис о том, что личность представляет собой психический аналог группы.

Всякий групповой процесс включает в себе динамику, отмеченную многими исследователями, уделявшими внимание этапам жизни, становления и активности групп. В.Н. Цапкин пишет: «...Интерперсональные проблемы участников группы конденсируются в результате группового взаимодействия в некие модальные точки – “фокальные конфликты” и базисные групповые “темы”, которые разрешаются в процессе работы психотерапевтической группы по спирали, каждый раз на новом более высоком уровне. Следует отметить, что сходная терапевтическая динамика характерна и для многих форм индивидуальной психотерапии» [15, с 24]. Иными словами, в процессе формирования и становления малой группы как общности прослеживаются механизмы формирования другого единства – личности, которая несомненно включена в контекст межличностных связей и не может изучаться отдельно от социума. В некотором смысле мы получаем не просто возможность рассматривать личность как группу, а больше – необходимость принимать во внимание внутреннюю «группу» личности, которая характеризует ее идентичность. В некотором смысле личность – это и есть группа, группа тех значимых Других, с которыми реализуются существенные, образующие личность отношения.

Справедливо и обратное. Рассуждая о различиях индивидуальной и социальной психологии, З. Фрейд [14] постулирует их принципиальное сходство, ведь Другой всегда играет личность-образующую роль в жизни любого человека. В.Н. Цапкин пишет по этому поводу: «Работы Фрейда говорят о том, что он и не пытался отвернуться от социальной природы человека. Однако межчеловеческие отношения были предметом его рассмотрения не столько в их проявлении в реальном интерперсональном взаимодействии, сколько в интрапсихическом плане как интериоризованные “объектные отношения”» [15, с. 18]. А раз человек интериоризирует межличностные отношения, которые оказывают существенное влияние для его интенциональности и, следовательно, являются «участниками» его личности, то и малая группа может оказаться интериоризованным феноменологическим роджерсианским представлением индивида. Таким образом, идеи З. Фрейда, К. Роджерса и В.Н. Цапкина дают основания в контексте рассмотрения совокупного субъекта уделять внимание и учитывать не только присутствующие в данной ситуации коммуникации между индивидами, но и внутренние интериоризованные отношения, через которые в ситуации присутствуют значимые для индивида Другие.

Понятие развития в современной психотехнике

Итак, субъектом развития в психотехническом контексте является совокупный субъект. Ответим теперь на вопрос о собственно понимании развития в современном психотехническом контексте.

Исходя из приведенного ранее различения классической науки и психотехники, можно заключить, что понимания развития, а значит и развивающих средств, существенно различаются. Метафорически выражаясь, адепт естественной науки держит в руках инструменты, позволяющие смотреть на объект с достаточной дистанции, чтобы не оказывать на него влияния. Такие инструменты совершенно не отвечают требованиям психотехники как постнеклассической науки и оказываются непригодными, когда надо смотреть по сторонам вокруг, под ноги, на себя самого и внутрь себя. Появляется необходимость в более совершенных моделях развития, применимых к широкому кругу совокупных субъектов. Открывается иное измерение работы и фиксации результатов групповой и парной психотехнической динамики.

Теория детельностного опосредствования А.В. Петровского рассматривает развитие общности (в его случае – малой группы, мы можем провести аналогию с совокупным субъектом) как увеличение количества деятельностно опосредствованных отношений в ней. И хотя А.В. Петровский располагает степень развитости общности в виде точки на двухмерной системе координат (где одна ось – это степень деятельностного опосредствования, а другая – асоциальность/просоциальность), что соответствует континуальному представлению о развитии, он описывает четыре основных типа групп. Психотехника же нуждается в такой модели развития, которая подчеркивала бы разницу между любыми двумя соседними этапами развития общности, учитывая при этом ее уникальный путь.

Обратимся к истокам психотехники. С точки зрения гегелевской диалектики, сформировавшей, как было упомянуто ранее, почву для ростков психотехники в марксистской, а затем и марксистско-ленинской идеологии, развитие есть порождение целостностью новой целостности. Исходя из такого (качественного) понимания развития и опираясь на диалектическую идею единства и борьбы противоположностей и изначальной целостности всякой системы, а также на психотехническую идею единства исследуемого и исследователя, будем рассматривать совокупного субъекта как целостность, способную осуществлять целенаправленную активность. Отнесемся к качествам такого

функционирования безоценочно – принципиально важным является не успех общности, а убеждение, что перед нами сформировавшаяся целостность, обладающая характерными чертами и определенными целями. И тогда остается открыть (обнаружить) в целостной картине мира совокупного субъекта некоторое противоречие. Психотехник, являясь участником совокупного субъекта, встает перед определенным рода кризисной ситуацией, названной в психотехнической концепции жизненных миров Ф.Е. Василюка «ситуацией невозможности» дальнейшей деятельности. Ключевая характеристика ситуации невозможности заключается в том, что противоречие нарушает деятельность совокупного субъекта до расширения картины мира в достаточной степени, чтобы прежнее противоречие стало ее непротиворечивой частью. Развитие начинается с противоречия.

Говоря о кризисе как об особой психологической категории, обратим особое внимание на роль кризиса в концепции психосоциального развития Э. Эриксона [18] и в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [5]. Названные исследователи рассматривали кризис как необходимый этап каждого из этапов развития (психологических возрастов). Важно, что кризис в понимании данных авторов характеризует определенное состояние готовности личности к переходу на следующую ступень развития. Переход совершается за счет качественного изменения или приобретения новообразования, т. е. за счет принципиального преобразования прежней целостности в новую, использующую в качестве своего ресурса то, что прежде было основанием для кризисной ситуации.

В качестве базы для формулирования психотехнических средств развивающей работы с совокупным субъектом может служить инструментарий понимающего психотерапевта и модификации имеющихся средств групповой работы (таких как психологический тренинг, фасилитация, модерация и прочие). Поскольку психотехническая работа имеет дело с актуальным индивидуальным опытом, ключевое место занимает процесс импровизации психотехника. Под *импровизацией* понимают такой вид творческого акта, в котором замысел произведения и его исполнения одновременны: автор рисует, исполняет музыку или играет на сцене как бы без подготовки. Однако известно, что, находясь под влиянием актуального переживания «здесь и теперь» и заботясь о гармоничности произведения, каждый автор, тем не менее, использует инструменты из своего багажа в соответствии со своей системой ценностей. Так, целью психотерапевтической импровизации является разворачивание процесса в соответствии с проявляющимся замыслом клиента. Импровизация является настолько управляемой, насколько психотерапевт способен гибко и конгруэнтно откликаться на личность клиента.

Когда противоречие разрешено и включено в модель реальности совокупного субъекта, образуется целостность нового типа, обладающая новым качеством, совмещающая в себе такие противоречивые и взаимоисключающие категории, конфликт которых прежде характеризовал кризисную ситуацию. Эта модель развития отличается от описанных Э. Эриксоном и в культурно-исторической психологии, прежде всего тем, что вместо предопределенных этапов развития она подразумевает столько шагов, сколько придется совершить субъекту, сталкиваясь с противоречиями (критическими ситуациями) и диалектически разрешая их. Факт развития фиксируется в сравнении не с эталонной шкалой, а с прошлым состоянием данного совокупного субъекта. Это – *историческая модель развития*.

Наши выводы могут стать основой для формулирования развивающих средств работы, в основе которых лежит идея расширения картины мира (и, как следствие, возможностей) совокупного субъекта через выявление в целостной модели действительности, которой оперирует совокупный субъект, парадоксов и формирование новой целостности, сочетающей не сочетавшиеся прежде категории. Сформулированная

историческая модель развития может иметь существенное методологическое значение для понимания, исследования и формирования развивающих ситуаций в психотехническом ключе, т. е. для формулирования психотехнических средств развивающей работы.

Литература

1. *Васильюк Ф. Е.* Методологический анализ в психологии. М.: Смысл; МГППУ, 2003. 240 с.
2. *Васильюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
3. *Васильюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система // Московская психологическая школа: История и современность: В 4 т. Т. 4 / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2007. С. 45–61.
4. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
5. *Выготский Л.С.* Психология / Сер. Мир психологии. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
6. *Зинченко В.П., Мунипов В.М.* Основы эргономики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 344 с.
7. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 165–178.
8. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: 5-е изд.: В 55 т. Т. 38. М.: Изд-во политической литературы, 1969. 560 с.
9. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
10. *Мунипов В.М.* Основатель психотехники Г. Мюнстерберг – предтеча Л.С. Выготского в методологии психологического познания // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 48–62.
11. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники: В 2 т. Т. 1. СПб.: Издательский дом «П.Э.Т.», 1996. 352 с.
12. *Степин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л.П. Киященко и В.С. Степин. СПб.: Миръ. 2009. С. 249–295.
13. *Степин В.С.* Конструктивизм и проблема научных онтологий // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / Отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Канон Плюс, 2009. С. 41–63.
14. *Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я» [Электронный ресурс] // Библиотека Шулениной. URL: http://nv-shuleniina.narod.ru/freyd_zigmund_massovaya_psihologiya_i_analiz_chelovecheskogo_ya.pdf (дата обращения: 21.05.2014).
15. *Цапкин В.Н.* Личность как группа – группа как личность // Консультативная психология и психотерапия. 1994. № 4. С. 11–28.
16. *Шведовский О.В.* Микродинамика личностных изменений в процессе понимающей психотерапии [Электронный ресурс] // Наука/Педагогика. URL: <http://наука-pedagogika.com/viewer/43164/d> (дата обращения: 21.05.2014).
17. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. *Эриксон Э.* Детство и общество / Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.

Category of Development in the Context of Modern Psychotechnics

Zhelyabin A.V.,

PhD student, Chair of individual and group counseling, Department of clinical and counseling psychology, Moscow State University of Psychology & Education, business coach, freelance consultant, Moscow, Russia, zhelyabinav@gmail.com

We show the historical conditions of origins of psychotechnics as direction in psychology, consider the evolution of psychotechnical approach in the context of Russian cultural-historical psychology. We described the characteristic of modern psychotechnical approach, essential for the formulation of the category of its development. The attention of modern psychotechnics is attracted to the term "combined subject", its importance is proved for context of psychotechnical practice, as well as for understanding the categories of development in the context of psychotechnics. We formulated historical model of development, according to which, instead of relying on periodization, we propose to consider the impossibility of overcoming the situation as a step development of the subject.

Keywords: psychotechnics, dialectics, development, subject, combined subject, crisis, critical situation.

References

1. Vasilyuk F. E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: Smysl, MGPPU, 2003. 240 p.
2. Vasilyuk F. E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological Sense of Psychological Skhizis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no 6, pp. 25-40.
3. Vasilyuk F. E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema [Understanding psychotherapy as psychotechnical system]. In Rubtsov V.V. *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost'* [Moscow School of Psychology: History and the Present]. Moscow: MGPPU, 2007, pp. 45–61.
4. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical Thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212 p.
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya [Psychology]. Seriya "Mir psikhologii". Moscow: EKSMO-Press, 2002. 1008 p.
6. Zinchenko V.P., Munipov V.M. Osnovy ergonomiki [Fundamentals of ergonomic]. Moscow: MGU, 1979. 344 p.
7. Klochko V.E. Postneklassicheskaya nauka i problema ob'yasneniya v psikhologii [Postnonclassical science and the problem of explanation in psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2008, pp. 165–178.
8. Lenin V.I. Polnoe sobranie sochinenii [Complete Set of Works]. Moscow: Publ. politicheskoi literatury, 1969. 560 p.
9. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow: Nauka, 1984. 445 p.
10. Munipov V.M. Osnovatel' psikhotehniki H. Munsterberg – predtecha L.S. Vygotskogo v metodologii psikhologicheskogo poznaniya [Founder psychotechnics H. Munsterberg - forerunner LS Vygotsky in the methodology of psychological knowledge]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2005, no. 2, pp. 48-62. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Munsterberg H. *Osnovy psikhotehniki* [Foundations of Psychotechnic]: v 2 t. T. 1. St. Petersburg: Izdatelskiy dom "P.E.T.", 1996. 352 p.
12. Stepin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya [Classic, Nonclassic, Postnonclassic: Criteria for Distinguishing]. In Kiyashchenko L.P. (eds.) *Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura* [Postnonclassic: Philosophy, Science, Cultural]. St. Petersburg: Mir, 2009, pp. 249–295.
13. Stepin V.S. Konstruktivizm i problema nauchnykh ontologii [Constructivism and the Problem of Scientific Ontologies]. In Lektorskii V.A. *Konstruktivistskii podkhod v epistemologii i naukakh o cheloveke* [Constructivist Approach in Epistemology and the Human Sciences]. Moscow: Kanon Plus, 2009, pp. 41–63.
14. Freid Z. Massovaya psikhologiya i analiz chelovecheskogo "Ya" [Mass Psychology and the Analysis of the Ego] [Elektronnyi resurs]. [Shulenin's library]. URL: http://nv-shulenina.narod.ru/freyd_zigmund_massovaya_psihologiya_i_analiz_chelovecheskogo_ya.pdf (Accessed 21.05.2014).
15. Tsapkin V.N. Lichnost' kak gruppya – gruppya kak lichnost' [Personality as a Group - a Group as Personality]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 1994, no 4, pp. 11–28.
16. Shvedovskii O.V. Mikrodinamika lichnostnykh izmenenii v protsesse ponimayushchei psikhoterapii [Microdynamic of Personal Changes in the Process of Understanding Psychotherapy] [Elektronnyi resurs]. Nauka Pedagogika. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/43164/d> (Accessed 21.05.2014).
17. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
18. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. Alekseev A.A. (ed.). St. Petersburg: Letnii sad, 2000. 416 p. (In Russ.).

Интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении

Зайцев С.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, loo-site@rambler.ru

Моисеева И.Г.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, преподаватель кафедры общей и юридической психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ГБОУ ВПО КГУ им. К.Э. Циолковского), Москва, Россия, iri25100@yandex.ru

Введение нового государственного стандарта начального обучения обнаружило противоречие между необходимостью формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников и отсутствием специально разработанных для этого психолого-педагогических методов. В качестве возможного метода предлагается интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий, характеризующийся целостностью и информативностью. Он позволяет обеспечить условия для успешного формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. В ходе проведенного исследования были получены экспериментальные данные, подтверждающие эффективность использования в обучении предлагаемого интегративного подхода.

Ключевые слова: образовательное пространство, метапредметные образовательные результаты, регулятивные универсальные учебные действия, трудности в обучении в контексте компетентностного образования, интегративный подход.

Для цитаты:

Зайцев С.В., Моисеева И.Г. Интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zaitzev_Moiseeva.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Zaitsev S.V., Moiseeva I.G. Integrative approach to the formation of regulatory universal curricular activities in primary school children with learning difficulties [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zaitzev_Moiseeva.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

С момента введения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (далее ФГОС) в начальное общее образование появилась серьезная

необходимость в ориентации на результаты учебного процесса. Таким результатом теперь является успешное формирование личностных, метапредметных и предметных компетенций в качестве показателя развития умения учиться. Однако при этом не учитывается, что умение учиться является интегрированным показателем. Сказанное справедливо, прежде всего, по отношению к метапредметным компетенциям, проявляющимся в регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действиях.

Кроме того, в образовательном пространстве начальной школы остается неразрешенной проблема трудностей в обучении младших школьников. В контексте компетентностного подхода она должна рассматриваться через призму овладения регулятивными универсальными учебными действиями [4], как наиболее полно обеспечивающими учащимся общую организацию и регуляцию их учебной деятельности. В связи с этим инновационный путь развития отечественной системы образования должен не только опираться на общую идею формирования этих действий, но и предъявлять требования к психологическим условиям и содержанию отдельных компонентов регулятивной деятельности в процессе обучения младших школьников с трудностями в обучении.

Для преодоления указанных проблем нами был разработан интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Он предполагает не только разработку психологического содержания понятий регулятивных универсальных учебных действий и трудностей в обучении младших школьников в контексте ФГОС, но и практическое обоснование основных положений подхода [3].

Опираясь на разработанные в отечественной психологии понятия учебных действий, учебных умений, способов учебной работы и регуляции поведения и подходов к их коррекции и формированию (А.Ф. Ануфриев, С.В. Вахрушев, Л.А. Венгер, А.К. Громцева, С.Н. Костромитина, Н.П. Локалова, Н.А. Лошкарева, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская), а также современные подходы к пониманию универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова), мы будем рассматривать регулятивные универсальные учебные действия как совокупность способов действия, обеспечивающую учащимся овладение собственным поведением и организацией своей учебной деятельности.

Существует множество различных подходов к пониманию «трудностей в обучении» младших школьников. С введением компетентностного образования это понятие приобретает новое звучание. В данной статье под «трудностями в обучении» мы будем понимать проявления неуспешности в освоении школьниками учебной программы, вызванные недостаточным уровнем овладения ими системой универсальных учебных действий.

Исходя из содержания вышеназванных понятий, предлагаемый нами интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении может характеризоваться целостностью и информативностью.

Целостность интегративного подхода проявляется в том, что метапредметные образовательные результаты в нем рассматриваются как единое целое, в котором регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия

представляют собой тесно взаимосвязанные элементы. Вместе с тем, эта целостность обладает свойствами динамической системы [2], т. е. при изменении одного элемента в системе происходит изменение остальных.

Например, успешное формирование таких познавательных универсальных учебных действий, как самостоятельное выделение и постановка учеником познавательной цели или проблемы, не может осуществляться без развития регулятивного действия целеполагания, выбор способов решения задач, создание алгоритмов деятельности и способов решения проблем – без планирования, а самостоятельное достраивание объектов с восполнением недостающих элементов – без действия коррекции.

Процесс формирования таких коммуникативных универсальных учебных действий, как планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками и постановка вопросов при инициативном сотрудничестве, будет затруднен при отсутствии или низком уровне сформированности регулятивных действий планирования и целеполагания. Особенную значимость в процессе общения младших школьников приобретает умение управлять поведением партнера, а также искать и оценивать способы разрешения возникающих конфликтов. Наиболее сложно это умение осуществлять в условиях низкого уровня сформированности таких регулятивных действий, как прогнозирование, коррекция, контроль и оценка результата действия.

Возможность изменений дает основание для выделения еще одной характеристики интегративного подхода – *информативности*. Эта характеристика позволяет одновременно оценивать: 1) степень учебной активности младшего школьника при достижении образовательных результатов в виде интегративных показателей меры развития нескольких взаимосвязанных элементов; 2) уровень сформированности его регулятивных универсальных учебных действий; 3) общее влияние данной системы на предметные результаты ученика [1].

Таким образом, существование метапредметных образовательных результатов как целостной системы позволяет реализовывать интегративный подход с целью успешного формирования регулятивных универсальных учебных действий (как совокупности способов действия, обеспечивающих овладение собственным поведением и организацию учебной деятельности) у младших школьников с трудностями в обучении. Для этого в процессе обучения необходимо осуществлять проведение специальной работы, по результатам которой будут созданы необходимые психолого-педагогические условия для успешного формирования регулятивных универсальных учебных действий (рис.).

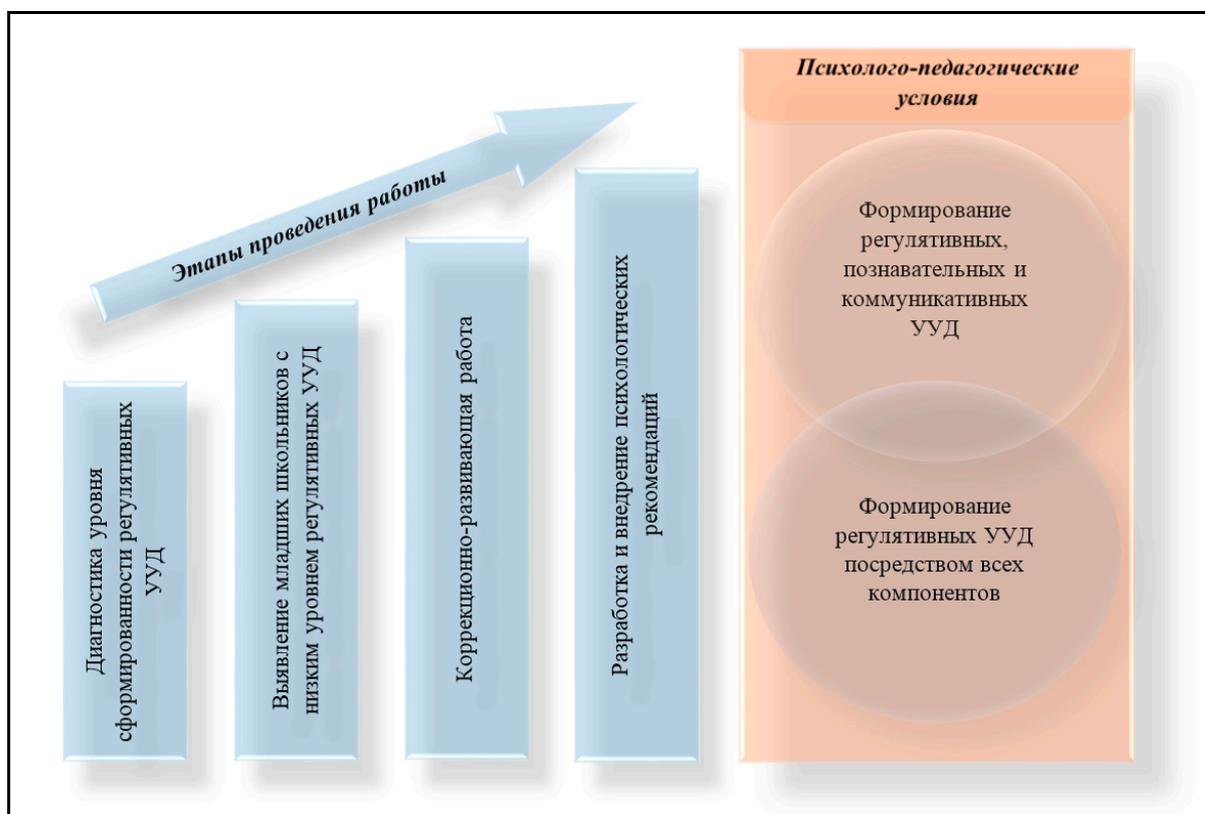


Рис. Модель реализации интегративного подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении

Составляя данную комплексную программу, мы опирались на следующие фундаментальные принципы, позволяющие воссоздать необходимые нам психолого-педагогические условия.

Первый принцип – *системность коррекционных, профилактических и развивающих задач*. Этот принцип указывает на необходимость учета названных трех видов задач. Соответственно данному принципу задачи нашей комплексной программы сформулированы как система задач трех уровней: коррекционного, профилактического, развивающего. Коррекционный уровень заключается в исправлении отклонений и нарушений развития регулятивной деятельности, в разрешении трудностей развития регулятивного поведения. Профилактический уровень направлен на предупреждение отклонений и трудностей в развитии регулятивной деятельности младших школьников. Развивающий уровень направлен на оптимизацию, стимулирование, обогащение содержания развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Второй принцип – *единство диагностики и коррекции*. Этот принцип лежит в основе целостного процесса по формированию регулятивных действий и реализуется следующим образом. Во-первых, началу работы по формированию и развитию регулятивных действий

должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования. Во-вторых, реализация самой программы предполагает постоянный контроль динамики изменения поведения и деятельности учащихся в учебном процессе.

В зависимости от направленности формирующее и развивающее воздействие может характеризоваться как симптоматическое или каузальное. Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, симптомов этих трудностей. Каузальная же коррекция предполагает устранение и нивелирование причин, порождающих сами эти проблемы и отклонения в развитии ребенка. В соответствии с этим, третий принцип нашей комплексной программы – *приоритетность коррекции каузального типа*.

Четвертый принцип – *учет роли деятельности*. Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, центральный момент которой – положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития и далее согласовать требования соответствия хода психического и личностного развития нормативному развитию.

В соответствии с представленной моделью будет также осуществляться формирование познавательных (общеучебные и логические действия) и коммуникативных (действия учета позиции собеседника, организации сотрудничества, коммуникативно-речевые действия) универсальных учебных действий. А формирование самих регулятивных универсальных учебных действий будет осуществляться во всей совокупности компонентов, а именно – целеполагания, планирования, контроля, коррекции и оценки.

Для обеспечения этих психолого-педагогических условий успешного формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении необходимо осуществить ряд специальных мероприятий: провести психологическую диагностику уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий, выявить младших школьников с пониженным или недостаточным уровнем овладения ими и провести в этой группе учащихся коррекционно-развивающую работу, а также разработать и внедрить психологические рекомендации, позволяющие учителю оптимизировать свою деятельность по реализации образовательной программы для младших школьников с трудностями в обучении.

В ходе осуществления указанных мероприятий нами были получены экспериментальные данные, подтверждающие обоснованность использования предлагаемого интегративного подхода к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении.

Количественный и качественный анализ результатов, полученных по итогам психодиагностического обследования младших школьников, показал, что все виды исследуемых универсальных учебных действий выделяются в отдельные сферы, в которых у младших школьников могут возникать трудности в обучении. При помощи корреляционного коэффициента Пирсона (r) были получены статистические данные, характеризующие зависимость между показателями уровня развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционная зависимость между показателями уровня развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий

Универсальные учебные действия	Общеучебные универсальные действия	Логические универсальные учебные действия	Учебные действия моделирования
Ориентировочная часть действия (целеполагание)	0,300**	0,352**	0,069
Исполнительная часть действия (планирование)	0,376**	0,474**	0,167*
Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	0,318**	0,382**	0,141*
Оценочная часть действия (оценка)	0,418**	0,464**	0,157*
Внимание (контроль и коррекция)	0,286**	0,269**	0,038

Примечание. * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний тест значимости); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонний тест значимости).

Представленные в табл. 1 результаты свидетельствуют о наличии статистически значимой положительной связи между показателями уровня развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий, а именно: между показателями уровня развития ориентировочной части действия (целеполагание), исполнительской части действия (планирование), контрольной (контроль и коррекция) и оценочной (оценка) частей действия, процессов внимания и показателями общеучебных и логических универсальных учебных действий. Однако значимой корреляционной зависимости между показателями уровня развития регулятивных действий и учебным действием моделирования не выявлено, что свидетельствует о невозможности учитывать влияние показателей уровня развития регулятивных универсальных учебных действий на показатели уровня развития моделирования как вида познавательных универсальных учебных действий.

Также были получены статистические данные, характеризующие корреляционную зависимость между показателями уровня развития регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционная зависимость между показателями уровня развития регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий

Универсальные учебные действия	Действия учета позиции собеседника (левая и правая стороны)	Действия учета позиции собеседника (кто прав?)	Действия организации сотрудничества	Коммуникативно-речевые действия
Ориентировочная часть действия (целеполагание)	0,316**	0,358**	0,312**	0,203**
Исполнительная часть действия (планирование)	0,420**	0,364**	0,349**	0,337**
Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	0,376**	0,329**	0,366**	0,301**
Оценочная часть действия (оценка)	0,371**	0,356**	0,309**	0,445**
Внимание (контроль и коррекция)	0,186**	0,349**	0,378**	0,216**

Примечание. * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний тест значимости); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонний тест значимости).

Представленные в табл. 2 результаты также показывают при высоком уровне статистической значимости положительную связь между показателями уровня регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, а именно: между показателями уровня развития ориентировочной, исполнительной, контрольной и оценочной частей регулятивного действия и показателями уровня развития действия учета позиции собеседника, действий организации сотрудничества и коммуникативно-речевых действий.

Кроме того, в ходе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные, характеризующие корреляционную зависимость между показателями уровня развития отдельных компонентов регулятивных универсальных учебных действий (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная зависимость между показателями уровня развития отдельных компонентов регулятивных универсальных учебных действий

Компоненты регулятивных универсальных учебных действий	Ориентировочная часть действия (целеполагание)	Исполнительная часть действия (планирование)	Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	Оценочная часть действия (оценка)	Внимание (контроль и коррекция)
Ориентировочная часть действия (целеполагание)	1	0,700**	0,777**	0,601**	0,431**
Исполнительная часть действия (планирование)	0,700**	1	0,786**	0,745**	0,538**
Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	0,777**	0,786**	1	0,757**	0,425**
Оценочная часть действия (оценка)	0,601**	0,745**	0,757**	1	0,396**
Внимание (контроль и коррекция)	0,431**	0,538**	0,425**	0,396**	1

Примечание. * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний тест значимости); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонний тест значимости).

Представленные в табл. 3 результаты позволяют сделать вывод о наличии статистически значимой положительной связи между всеми компонентами регулятивных универсальных учебных действий.

В ходе дальнейшего исследования средние значения полученных измерений уровня развития универсальных учебных действий до и после проведения коррекционно-развивающей работы были сравнены с помощью критерия статистической обработки t – критерия для зависимых выборок в экспериментальной и контрольной группах. По итогам проведенного анализа нами были получены показатели, свидетельствующие о сдвигах в уровне развития регулятивных универсальных учебных действий (табл. 4).

Таблица 4

Результаты сравнения полученных измерений регулятивных универсальных учебных действий с помощью t-критерия

Компоненты регулятивных универсальных учебных действий	Показатели контрольной группы			Показатели экспериментальной группы		
	до воздействия	после воздействия	уровень значимости	до воздействия	после воздействия	уровень значимости
Ориентировочная часть действия (целеполагание)	1,64	1,76	$p > 0,05$ (рдвуст. = 0,083)	1,64	2,76	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,000).
Исполнительная часть действия (планирование)	1,96	2,08	$p > 0,05$ (рдвуст. = 0,083)	1,56	2,56	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,000).
Контрольная часть действия (контроль и коррекция)	1,68	1,84	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,043)	1,52	2,56	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,000).
Оценочная часть действия (оценка)	2,32	2,36	$p > 0,05$ (рдвуст. = 0,574)	1,64	2,20	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,000).
Внимание (контроль и коррекция)	2,16	2,20	$p > 0,05$ (рдвуст. = 0,574)	2,48	2,92	$p < 0,05$ (рдвуст. = 0,001).

Представленные в табл. 4 результаты позволяют сделать вывод о том, что произошедший сдвиг в уровне развития всех компонентов регулятивных универсальных учебных действий в экспериментальной группе значительно превышает сдвиг в контрольной группе, а именно: средние значения переменных ориентировочной, исполнительной, контрольной и оценочной частей действия после формирующего воздействия оказались значимо выше своих значений до этого воздействия. Вместе с тем, не было зафиксировано сдвига в уровне развития всех компонентов регулятивных универсальных учебных действий в контрольной группе, а именно: среднее значение переменных ориентировочной, исполнительной, контрольной и оценочной частей действия при повторном измерении статистически достоверно не отличается от среднего значения при первоначальном измерении.

Таким образом, по итогам формирующего эксперимента по развитию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении,

основанного на разработанном нами интегративном подходе, можно сделать следующие **выводы**.

1. Между показателями уровня развития регулятивных универсальных учебных действий и показателями познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий существует взаимосвязь. Регулятивные универсальные учебные действия выделяются в отдельное направление работы и являются взаимосвязанным звеном системы метапредметных образовательных результатов. Для их успешного формирования необходимо также осуществлять формирование познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

2. Между показателями уровня развития отдельных компонентов регулятивных универсальных учебных действий существует тесная взаимная связь. Формирование регулятивных универсальных учебных действий должно осуществляться во всех своих компонентах, а именно: целеполагании, планировании, контроле, коррекции и оценке.

3. Создание психолого-педагогических условий, которые необходимы для формирования у младших школьников с трудностями в обучении регулятивных универсальных учебных действий, возможно с помощью проведения определенных мероприятий: психологической диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий, выявления младших школьников с недостаточным уровнем овладения этими действиями и осуществления с ними коррекционно-развивающей работы, а также разработки и внедрения психологических рекомендаций, позволяющих учителю оптимизировать свою деятельность по реализации образовательной программы для младших школьников с трудностями в обучении.

4. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении осуществляется эффективно на основе использования интегративного подхода.

Литература

1. *Баркова Е.А.* Управление процессом формирования регулятивных умений учащихся в исследовательском обучении // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 75–78.
2. *Волочков А.А.* Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник ЮУрГУ. Психология развития и педагогическая психология. 2012. № 19. С. 58–67.
3. *Горб В.В.* Гуманистический подход к реализации нового образовательного стандарта для начальной школы // Педагогическое образование в России. Инновации в практике образования. 2011. № 5. С. 75–89.
4. *Ямшина С.Н.* Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников, испытывающих трудности в обучении: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 210 с.

Integrative Approach to the Formation of Regulatory Universal Curricular Activities in Primary School Children with Learning Difficulties

Zaitsev S.V.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, loo-site@rambler.ru

Moiseva I.G.,

PhD student, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Lecturer, Chair of General and Legal Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Moscow, Russia, iri25100@yandex.ru

The introduction of a new state standard of primary education revealed the contradiction between the need to develop regulative universal educational actions in primary school children and the lack of specially developed psycho-pedagogical methods. We proposed a possible method: integrative approach to form regulatory universal educational actions characterized by integrity and informativity. It allows to provide the conditions for successful formation of regulatory universal educational actions in primary school children with learning difficulties. During the study, we obtained experimental data that confirm the efficiency in teaching the proposed integrative approach.

Keywords: educational space, metasubjective educational results, regulatory universal learning activities, learning difficulties in the context of the competence of education, integrative approach.

References

1. Barkova E.A. Upravlenie protsessom formirovaniya regulativnykh umenii uchashchikhsya v issledovatel'skom obuchenii [Managing the process of formation of the regulatory skills of students in research training]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2013, no. 1(17), pp. 75–78.
2. Volochkov A.A. Integrativnyi podkhod v diagnostike universal'nykh uchebnykh deistvii [Integrative approach in the diagnosis of universal learning actions]. *Vestnik YuUrGU. Psikhologiya razvitiya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Bulletin of SUSU. Developmental psychology and educational psychology], 2012, no. 19, pp. 58–67.
3. Gorb V.V. Gumanisticheskii podkhod k realizatsii novogo obrazovatel'nogo standarta dlya nachal'noi shkoly [Humanistic approach to the implementation of the new educational standards for primary schools]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Innovatsii v praktike obrazovaniya* [Teacher education in Russia. Innovations in educational practice], 2011, no. 5, pp. 75–89.

Зайцев С.В., Моисеева И.Г. Интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2014. Том 6. № 4. С. С. 232–243

Zaitsev S.V., Moiseva I.G. Integrative approach to the formation of regulatory universal curricular activities in primary school children with learning difficulties
Psychological Science and Education psyedu.ru
2014, vol. 6, no. 4, pp. 232–243

4. Yamshinina S.N. Modelirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov dlya mladshikh shkol'nikov, ispytyvayushchikh trudnosti v obuchenii. Diss. kand. ped. Nauk. [Modeling of individual educational routes for younger students who have difficulties in learning. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2009. 210 p.