



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА
В ОБРАЗОВАНИИ**

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 1 № 1 2019

Vol. 1 No. 1 2019



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

psychinedu.ru
ISSN 2686-9527 (online)
DOI 10.33910/2686-9527-2019-1-1
2019. Том 1, № 1
2019. Vol. 1, no. 1

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год

Registration certificate EL No. FS 77 – 74247
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)

П. Дзюкколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Arthur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 2,27 Мб

Подписано к использованию 31.05.2019

Published at 31.05.2019

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal “Psychology in
Education” and the author(s) of the material in question.

Редактор *И. Л. Климович*
Редактор английского текста *О. В. Колотина*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *Д. В. Лаптухиной*

Санкт-Петербург, 2019
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	4
Теоретические исследования	5
<i>Карандашев Ю. Н.</i> Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза	5
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи	22
<i>Коржова Е. Ю., Векилова С. А., Терешкина И. Б.</i> Формы трансфера в педагогическом общении	22
Психология современного педагога	28
<i>Пежемская Ю. С.</i> Субъективная картина профессионального жизненного пути педагогов с различным уровнем ответственности	28
Цифровая эволюция современного образования: теория и практика	39
<i>Мерзон Е. Е., Рябов О. Р.</i> Неоднозначность проблем цифрового образования	39
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути	44
<i>Марарица Л. В., Казанцева Т. В., Гуриева С. Д.</i> Феномен гендерного неравенства как фактор карьерного капитала женщины: постановка проблемы	44
Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья	53
<i>Василевич О. А.</i> Профилактика наркозависимости у обучающихся в Эстонии	53
<i>Цветкова Л. А., Дубровский Р. Г.</i> Тестирование системы образования на наркотики: проблемное поле	61
<i>прот. Ткаченко А. Е., Кушнарёва И. В.</i> Характеристика семейной ситуации и социально-психологические особенности пациентов Санкт-Петербургского Детского хосписа	72
<i>Александрова О. В., Дерманова И. Б.</i> Отношение взрослых родственников к тяжелобольному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания	82
Психологические технологии в образовании	91
<i>Горохов А. Ю., Макаров Ю. В.</i> Социально-психологический тренинг как метод формирования асертивного поведения у подростков	91

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	4
Theoretical research	5
<i>Karandashev Yu. N.</i> Topology, metrics and chronology of the multi-level periodization of ontogenesis	5
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues.	22
<i>Korjova E. Yu., Vekilova S. A., Tereshkina I. B.</i> Forms of transfer in pedagogical communication	22
A modern educator's psychology	28
<i>Pezhemskaia Ju. S.</i> Subjective view of a teacher's professional life journey for teachers with different degrees of responsibility	28
Digital evolution of modern education: psychological theory and practice.	39
<i>Merzon E. E., Riabov O. R.</i> The ambiguity of digital education issues.	39
An individual as an active element of education	44
<i>Mararitsa L. V., Kazantseva T. V., Gurieva S. D.</i> The phenomenon of gender inequality as a factor of women's career capital: problem definition.	44
Clinical and educational aspects of health psychology	53
<i>Vassilevich O. L.</i> Drug abuse prevention among students in Estonia	53
<i>Tsvetkova L. A., Dubrovsky R. G.</i> Drug screening in the education system: defining the problematic field.	61
<i>prot. Tkachenko A. E., Kushnareva I. V.</i> Family settings and socio-psychological features of the patients of St Petersburg Children's Hospice	72
<i>Alexandrova O. V., Dermanova I. B.</i> The attitude of adult relatives towards a severely ill child and their assessment of the difficult life situation with regard to the type of the child's illness.	82
Psychological technologies in education	91
<i>Gorokhov A. Yu., Makarov Yu. V.</i> Socio-psychological training as a method of forming assertive behavior in adolescents	91

Вступительная статья главного редактора

Уважаемые коллеги и читатели журнала!

Сегодня выходит в свет первый номер журнала «Психология человека в образовании». Для редакционной коллегии это очень важное событие, и мы надеемся, что наш журнал, несмотря на свою молодость, не останется незамеченным профессиональным сообществом.

Издателем журнала является Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, и поэтому, разрабатывая концепцию журнала, мы остановили свой выбор на категории «**образование**». Однако это не означает, что журнал посвящен исключительно проблематике педагогической психологии в узкой трактовке данной предметной области психологической науки. В современном мире образование — это неотъемлемый процесс в жизни любого человека, независимо от возраста и рода занятий. Life-long образование («образование длиной в жизнь») сегодня является одним из основных трендов социального развития. Такой подход к образованию предполагает непрерывное приобретение человеком новых знаний и навыков в избранных сферах жизни и, как следствие, формирование личностной образовательной системы, выходящей за пределы институционализированного образования и затрагивающей не только профессиональную сферу жизни человека, но и сферы семейных отношений, досуга, личностного самосовершенствования и т. д.

Идеи life-long образования соответствуют вызовам информационной эпохи и требованиям современного формата жизни, что подтверждается результатами исследований социологов и экономистов. Психологические исследования, в свою очередь, показывают, что люди, открытые новым знаниям на протяжении всей жизни, становятся самыми успешными в современном мире. Открытость новым знаниям предполагает формирование личностной образовательной системы, которая совершенствуется самим человеком в течение всей его жизни. Поэтому в фокусе внимания нашего журнала — не процесс образования сам по себе, а **человек как субъект образования**.

Мы убеждены в том, что психологическая наука обладает уникальным потенциалом и имеет возможность не только констатировать те или иные особенности образовательной ситуации на современном этапе развития общества, но и предвосхищать тенденции развития образования, а также оперативно реагировать на возникающие социальные запросы не словом, а делом — созданием и внедрением научно обоснованных технологий психологической поддержки, помощи, сопровождения субъектов образования. Принятая нами трактовка образования позволяет рассматривать образовательную проблематику как своеобразную призму, в которой преломляются наиболее актуальные проблемы человека в современном мире. Поэтому наш журнал открыт для материалов, освещающих разнообразные аспекты образовательной ситуации XXI века, и включает такие тематические рубрики, как «Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи», «Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути», «Психологическая безопасность образовательной среды», «Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья», «Цифровая эволюция современного образования: теория и практика», «Психология детской и подростковой одаренности», «Психология современного педагога», «Психология воспитания», «Проблемы профессиональной подготовки психологов образования», «Психологические технологии в образовании».

Журнал приглашает к сотрудничеству всех специалистов, работающих в сфере образования, и в первую очередь — психологов и педагогов — исследователей, преподавателей, практиков. До встречи на страницах «Психологии человека в образовании»!

*Цветкова Лариса Александровна,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*

УДК 573.22+159.922

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21

Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза

Ю. Н. Карандашев^{✉1}

¹ Независимый исследователь, Польша, г. Бельско-Бяла

Аннотация. Центральной проблемой психологии развития и психологии в целом является способ деления жизни на периоды, называемый в европейской традиции периодизацией онтогенеза. Не только общепринятое деление на отдельные периоды, но и создание теории, которая объясняет, почему индивидуальная жизнь делится на соответствующие периоды. Только имея такую теоретическую конструкцию, можно ставить вопросы, относящиеся к эмпирическому наполнению периодов любого уровня. Предлагаемая здесь схема периодизации называется (много)урвневой, поскольку основана на понятии уровня организации и соответственно на иерархии уровней, которая следует из него. Основным преимуществом такого подхода к проблеме периодизации является реальная возможность описать ход развития живого существа, начиная с минимального уровня созревающей яйцеклетки и заканчивая определенным уровнем организации, предельным для данного биологического вида. Что касается неурвневого и полурвневого подходов, они не имеют такой возможности, а потому их доминирование в науке задерживает развитие психологии.

Основным компонентом уровневой схемы развития является взаимодействие уровней, однако не только смежных, т. е. соседствующих по иерархии, но и каждого из них друг с другом, равно как и внутри самих уровней. Следует особо отметить, что анализ уровневого взаимодействия не может быть прерогативой отдельной науки. Занимаясь своими эмпирическими уровнями, каждая из наук традиционно не выходит за границы своей территории и поэтому не может взвалить на свои плечи всю онтогенетическую иерархию уровней организации. Как известно, бывший (мета)системный подход отказался от конкретики, чтобы освободить себе путь для обобщений, но так и не смог прийти к эволюционному пониманию онтологии уровней организации.

В свое время Л. С. Выготский настойчиво указывал на необходимость конструктивного подхода как в общей психологии, так и в психологии развития, но, к сожалению, не успел довести результаты своей плодотворной работы до уровневого воплощения. Поэтому представленные здесь материалы являются в некотором смысле продолжением данного теоретического направления. Их изложение начинается здесь с традиционного понятия временной шкалы. Затем вводится понятие уровня организации, последовательно развертывающееся до иерархии уровней. А затем на основе уровневых относительных шкал строится абсолютная хронологическая шкала онтогенеза, открывая путь к процессу эмпирического наполнения предложенной схемы периодизации.

Ключевые слова: онтогенез, топология онтогенеза, метрика онтогенеза, хронология онтогенеза, периодизация развития, уровневая периодизация онтогенеза.

Сведения об авторе

Карандашев Юрий Николаевич,
e-mail: yu-kara@gmx.net

Для цитирования:

Карандашев, Ю.Н. (2019) Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 5–21.

Получена 19 марта 2019; прошла рецензирование 9 апреля 2019; принята 11 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Topology, metrics and chronology of the multi-level periodization of ontogenesis

Yu. N. Karandashev✉¹

¹Independent Researcher, Poland, Bielsko-Biala

Abstract. The central issue of both development psychology and psychology in general is the method of dividing life into periods, referred to in European tradition as the periodization of ontogenesis. This method implies not merely a conventional division of a lifetime into separate periods, but also the creation of a theory that explains why an individual life may be divided into corresponding periods. Only based on such a theoretical construct, one can raise questions related to the empirical scope of the periods at any organization level.

The periodization scheme proposed in this paper is multi-level, since it is based on the concept of the organization level and, consequently, on the hierarchy of levels that derives from it. The main advantage of such an approach to the problem of periodization is a real opportunity to describe the course of development of any living creature starting with the minimal level of a ripening egg cell and ending with the certain level of organization which is maximal for each biological species. As for the non-level and semi-level approaches, they do not offer such an opportunity, and therefore their dominance in modern science impedes further development of psychology. The central component of the multi-level development scheme is the interaction between levels, and not only the adjacent ones, but also of every level with the others, as well as within each level itself. It should be noted that the analysis of multi-level interaction cannot be defined as the prerogative of a single branch of science. Being engaged in their own empirical levels, each of the sciences traditionally does not reach beyond its area, and therefore cannot support the entire ontogenetic hierarchy of organization levels. The (meta-) system approach refused of their specifics in order to free the way for its own generalizations, yet it failed to progress towards the evolutionary understanding of the organization levels' ontology.

In his time L. Vygotsky insistently pointed out the need for a constructive approach both in general psychology and in development psychology, but, unfortunately, he did not have the time to bring the results of his fruitful work in a multi-level approach. Therefore, the materials presented in this paper are in a certain sense a continuation of this endeavor. Their presentation begins with the traditional concept of a time scale. Then the concept of the organization level is introduced and consistently expanded to a hierarchy of levels. And, finally, on the basis of multi-level relative scales, an absolute chronological scale of ontogenesis is constructed, opening the path to the process of an empirical scope of the proposed periodization scheme.

Keywords: ontogenesis, topology of ontogenesis, metrics of ontogenesis, periodization of ontogenesis, multi-level periodization of development.

Author

Yuri N. Karandashev, e-mail:
yu-kara@gmx.net

For citation: Karandashev, Yu.N. (2019) Topology, metrics and chronology of the multi-level periodization of ontogenesis. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 5–21.

Received 19 March 2019; reviewed 9 April 2019; accepted 11 April 2019.

Copyright: © The Author (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC 4.0.

Введение

Эволюционная концепция онтогенетического развития (Карандашев 1981; Карандашев 1989; Karandaschew 1993; Карандашев, Ховер 2003; Карандашев 2012; Karandashev 2013; Карандашев 2013; Карандашев 2017) основывается на положении, что как начальные возрастные периоды, так и их внутренняя структура, являются результатом взаимодействия растущих уровней организации живой материи. Последовательность этих периодов называется периодизацией развития, которая с учетом достаточной

делимости уровневых периодов может иметь собственную хронологию, понимаемую как последовательность жизненных событий, и собственную метрическую шкалу (отсюда собственно *метрика* в нашем тексте), которая относится к развитию человека, а не маятника атомных часов. Выведение этой хронологии, равно как и метрики онтогенеза человека, является целью настоящего текста.

Проблемы разного вида, относящиеся к периодизации человека, рассматриваются со времен Аристотеля, на что указывает литература как обзорная (например: Flammer 1988;

Карандашев 1997а; Liberska 2011), так и содержательная (например: Argystoteles 1972; Выготский 1984; Karandashev 2011; Karandashev 2012), но проблема периодизации развития по-прежнему остается актуальной. Анализ литературы показывает, что никто не пробовал подойти к этой проблеме с уровневой точки зрения — настолько натуральной, что лучшего подхода трудно придумать. Поэтому есть основания считать, что развитие уровневой идеи является насущным для разных наук, и в том числе для психологии.

Линейное время

«Хронология» — дословно это наука о времени, потому что, как известно, «логос» — наука, а «хроно» — время. Но поскольку времени как такового не существует, а есть только взаимодействие и процессы, его составляющие, то хронология, получается, является наукой о несуществующем, т. е. вроде бы и не наука вовсе. Однако если быть снисходительнее и определять хронологию как науку о временном измерении взаимодействия и составляющих его процессов, тогда можно смириться с нею как наукой о временной, дискретирующей, наконец, квантующей составляющей происходящих изменений.

Слово «хронология» имеет еще одно значение, различающееся с вышеприведенным. Хронология определяется также как временной расклад происходящих событий, т. е. определенная их последовательность, описывающая некоторый сюжет. Тогда за словом «логос» уже будет стоять не наука о чем-то (имеется в виду способ объяснения), а история чего-то, т. е. способ описания, или изложение этой последовательности. Поэтому мы будем различать эти два значения, что, естественно, будет сопровождаться специальными оговорками или вытекать непосредственно из контекста.

Универсальная шкала времени, будучи линейной, может быть определена целой иерархией измерительных шкал: номинальной, порядковой, интервальной и метрической. Номинальная шкала, или шкала названий, к действительности отношения не имеет, а служит только для того, чтобы различить два явления путем их названия. Мы же изучаем изменения, т. е. объективно протекающие процессы, а потому она нам ничего не дает и интересоваться нас не будет. Обращаться же к ней, чтобы что-то назвать, вовсе нет нужды — мы и так, без ее позволения, занимаемся этим в меру необходимости.

Порядковая шкала дает в рамках одного измерения последовательность событий А, Б, В и т. д. При этом на шкале времени вводится

отношение «раньше—позже», т. е. утверждает, что событие А происходит раньше, чем Б; событие Б раньше, чем В; и т. д. Шкала эта позволяет вставлять события между уже существующими событиями, т. е., дифференцируя ее, умещает новые события в существующей временной системе координат. В этой шкале мы не говорим, что более ранние события являются причиной более поздних — мы просто утверждаем, что они только предшествуют, а что стоит за этим предшествованием, пусть с этим разбираются специалисты. Мол, наше дело — это временная последовательность, т. е. хронология событий (второе значение).

В математике есть раздел, который называется *топология*; она изучает отношения связности. В нашей временной шкале эта топология, т. е. не наука о связности, а само описание связей также представлено, только дано оно здесь в одном-единственном, временном измерении. Поэтому в случае необходимости и при желании подчеркнуть наличие связности, мы вместо хронологии событий можем говорить о временной топологии событий.

Шкала интервалов (иногда ее называют шкалой отношений), следующая за порядковой, устанавливает между событиями, т. е. интервалами, отношение близости. Она исходит из того, что соседние события находятся настолько близко друг к другу, что новое событие-интервал между ними вставить невозможно. Шкала эта опять же не интересуется природой этих интервалов: она только фиксирует факт соседской неразрывности двух событий-интервалов. Поэтому в рамках определенного сюжета может существовать только одна-единственная последовательность событий. На самом же деле возможны, конечно, также и параллельные процессы, но временная шкала их не учитывает, имея только одно измерение. Конечно, путем введения других, уже пространственных измерений мы могли бы описывать и параллельные процессы, но это была бы уже другая тема.

Метрическая шкала отличается от шкалы отношений тем, что в ней вводится единица временного отношения, но единица столь малая, что ею может быть описан любой представимый интервал. Эта шкала не оставляет незаполненного времени, в котором ничего не происходит; она так его дробит, так дифференцирует, что любой процесс, даже самый-самый малый, может быть в ней описан. Это уже своего рода универсальный инструмент, настроенный, казалось бы, на любые процессы, что вызывает однако некоторые сомнения.

Временная шкала не берет во внимание процессуальную сторону взаимодействия, о чем выше говорилось, а потому к структуре и динамике протекающих процессов она подходит извне, со стороны, абстрагируясь от их конкретного содержания. Отсюда вытекает, во-первых, вывод о ее недостаточности в научном исследовании, во-вторых, вывод о необходимости погружения в процессуальную сторону взаимодействия, представляемую в нашем случае уровнями организации.

В методологии и логике науки разработаны разные математические средства для описания шкалы времени и происходящих в ней событий, известные под названием «временные логики», или «логики времени». Они рассматривают не только разные виды отношений между событиями, но также их рефлексивное отображение в сознании исследователя. Однако по сути своей они не выходят за пределы уже описанной нами временной шкалы, а потому конечный результат остается прежним.

Уровневое время

Сейчас мы попробуем построить шкалу времени иным образом, опираясь на уровни организации материи, т. е. внедряясь в процессуальную сторону взаимодействия. Начнем с того, что выберем некий произвольный уровень организации. Для этого уровня имеем на шкале времени его начало, определяемое первым актом инициализации, и имеем его конец, определяемый вторым актом инициализации, относящимся к следующему уровню организации. Вся же шкала времени охватывает развертывание всех уровней организации, начиная с выбранного i -го уровня и заканчивая $(i + d)$ уровнем. Нам же вполне достаточно рассмотреть только один уровневый период, который будет называться далее *начальным*. Во всех остальных начальных периодах будет повторяться то же самое, но только на другом материале.

Чтобы приступить к рассмотрению внутренней структуры начального периода, нужно сначала выбрать произвольную пару соседних уровней организации. Потом надо остановить внимание на начальном периоде нижнего уровня. Вслед за ним следует период, подобный ему, но следующего, верхнего уровня. Снизу ему также предшествует период, подобный ему, но уже предыдущего уровня организации. Остается только определить: а) что находится внутри каждого начального периода, б) в каких отношениях находится этот период с предыдущим начальным периодом. Отношения со следующим

начальным периодом, в силу их схожести, также должны вытекать из ответов на поставленные вопросы.

Поскольку на низшем уровне организации начальный возрастной период представляется как целое, т. е. без какой-либо дифференциации, о нем просто нечего сказать, не обращаясь к внешним определениям. Что касается последних, обращаться к ним у нас нет права, потому что они окажутся условиями, отличающимися от содержания процессов данного уровня организации. Единственно можно допустить, что начальный период имеет свою внутреннюю структуру, однако ее следует вывести из логики уровня организации, а не вводить из потустороннего бытия, используя внешние логики, не относящиеся к сути дела.

Вышесказанное можно представить в виде следующей таблицы:

Табл. 1

Начальный период как результат единственного уровня организации*

A primary period as a result of an only organization level

Уровень	$L(i)$
Период	$F(1)$
$P(i)$	$F(1)$

* i — номер текущего уровня и периода, L — уровень (Level), P — период (Period), F — функция (Function).
Источник: собственная разработка.

Параметр i является номером самого нижнего уровня организации, относительность которого следует из того, что это не постоянная, а переменная величина, которой можно придать любое целочисленное значение. Буква L означает уровень организации, который определяется параметром i , т. е. имеем $L(i)$. Буква P означает период развития, который тоже определяется параметром i , т. е. имеем $P(i)$. Параметр i выполняет организационную функцию. Во-первых, он замещает отношение происхождения, которое соединяет возрастной период с уровнем организации. Во-вторых, он указывает на предыдущий уровень, т. е. $i - 1$, и одновременно на вытекающий из него период. То же самое относится к уровню $i + 1$. Однако следует помнить, что этот параметр принадлежит нашей логике, а не самой действительности, из которой берется только взаимодействие, ибо только оно объективно. Буква F в таблице 1 происходит от слова *функция* и означает причинно-следственное отношение, представленное в названии

таблицы. Короче говоря, период $P(i)$ является следствием уровня $L(i)$ и появляется благодаря отношению происхождения в лице функции F . Все это можно выразить формулой: $P(i) = F[L(i)]$. Суммируя результаты приведенных рассуждений, мы получаем единичный уровень организации, взаимодействие которого *длится*, а потому образует начальный период.

Раздвоение периода

Поднимаясь уровнем выше, т. е. к $i + 1$, обнаруживаем деление нового начального периода, относящегося к уровню i , на два полупериода. Возьмем за правило, что первый полупериод является периодом *off* с точки зрения соседнего нижнего уровня организации, а второй — полупериодом *on*. Первый полупериод основывается на существовании верхнего уровня организации без участия предыдущего уровня (*off* = *выкл*), т. е. без его аффилиации, как бы усыновления, а второй — уже с аффилиацией, когда предыдущий уровень организации уже включен (*on* = *вкл*) в систему функционирования рассматриваемого верхнего уровня.

Из вышеизложенного следует, что новый начальный возрастной период выступил на предыдущем уровне организации в виде двух подпериодов. Возникает очевидный вопрос, в каких отношениях находятся между собой эти подпериоды? Какой из них длиннее, а какой короче? — На этот вопрос мы пока не можем дать ответа. Единственно, можно утверждать, что второй подпериод идет вслед за первым и что этого второго не было бы без первого. Иначе говоря, отношения между ними принадлежат шкале отношений, т. е. соседства, при котором между ними уже ничего не существует, а потому нет оснований, чтобы что-то вставлять. Конечно, более разумным кажется, что «пустой» первый подпериод должен быть более коротким, чем «полный» второй подпериод, но это только *кажется*, а потому о данной «очевидности» следует забыть. Ведь у нас вообще нет права говорить здесь о какой-либо временной метрике, потому что здесь нет никакой единицы измерения, а потому нечем и измерять. Что касается первого и второго подпериодов, они выступают пока со стороны формальной как идентичные, при условии, что мы не различаем вышеназванных *off* и *on* по каким-либо уже заданным основаниям.

Представленное выше содержание можно изобразить в виде следующей таблицы:

Табл. 2

Деление нового начального периода как результат развертывания единственного уровня организации до двух соседних*

Splitting a new primary period as a result of deploying an only organization level up to two adjacent ones

	Уровень	$L(i)$	$L(i + 1)$
Период		$F(1/2)$	$F(1)$
$P(i + 1)$		$F(2/2)$	

* $i + 1$ — номер следующего уровня и периода; 1/2 и 2/2 — первая и вторая половины начального периода; остальное так же, как в табл. 1.

Источник: собственная разработка.

Второе раздвоение

Выходя уровнем выше, т. е. теперь на $i + 2$, снова получаем деление следующего начального периода на два полупериода. Первый полупериод основывается на существовании предыдущего уровня, т. е. $i + 1$, в состоянии *off*, а второй в состоянии *on*, т. е. уже с аффилиацией, когда уровень $i + 1$ уже включен в систему функционирования рассматриваемого уровня $i + 2$. В свою очередь, каждый из новых полупериодов делится на два под-полупериода. И снова первый под-полупериод является периодом *off* данного, т. е. i -го уровня организации, а второй — периодом *on*. Казалось бы, что первый под-полупериод не имеет права на существование, потому как верхний по отношению к нему уровень организации находится в состоянии *off*. Однако не следует забывать, что самый высший уровень организации продолжает свое существование даже тогда, когда в нем еще не аффилированы предыдущий и следующий перед предыдущим уровни организации.

Иными словами, первый возрастной подпериод представлен на уровне, следующем перед предыдущим в виде двух под-подпериодов. И снова возникает очевидный вопрос, в каких отношениях находятся между собой эти два периода на временной шкале? Какой из них длиннее, а какой короче? — И опять мы не можем ответить на данный вопрос. Можно сказать лишь, что второй подпериод идет вслед за первым и что этого второго не было бы без первого. Отсюда вытекает, что отношения между ними относятся к шкале интервалов, т. е. соседства, при котором между ними уже ничего не существует, а потому и оснований что-либо вставлять тоже нет. Конечно, казалось бы, разумнее считать «пустой» первый под-подпериод короче

«полного» второго под-подпериода, но и этой «очевидности» мы должны избегать. У нас нет права говорить здесь о какой-либо временной метрике, потому что снова нет никакой единицы измерения, а потому и нечем мерять. Что касается первого и второго подпериодов, пока они выступают для нас со стороны формальной как идентичные, при условии, что разница *off* и *on* рассматривается как не заданная внутренней стороной дела.

Все эти рассуждения следует повторить для второго подпериода и прийти к аналогичным выводам. В результате окажется, что как первый, так и второй полупериоды делятся соответственно на два под-полупериода, в результате чего начальный период самого верхнего уровня оказывается представлен четырьмя под-полупериодами с чередованием *off*, *on*, *off* и *on* в рамках уровня, следующего перед предыдущим на фоне *off* и *on* предыдущего уровня.

Изложенные выше результаты можно представить содержательно в виде следующей таблицы:

Табл. 3

Следующее деление начального периода как результат развертывания двух уровней организации до трех уровней*

Next splitting a primary period as a result of deploying two organization levels up to three ones

Уровень Период	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$
$P(i+2)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/4)$		
	$F(3/4)$	$F(2/2)$	
	$F(4/4)$		

* $i+2$ — номер следующего уровня и периода; 1/4, 2/4, 3/4 и 4/4 — первая, вторая, третья и четвертая четверти начального периода, т. е. под-полупериоды; остальное так же, как в табл. 1 и 2.

Источник: собственная разработка.

Третье раздвоение

Следующим шагом нужно подняться еще выше и провести вышеизложенные рассуждения очередной раз, но на новом материале и соответственно в двойном числе. Однако уже сейчас можно заключить, что содержательное наполнение каждого периода, подпериода и т. д. является тем же самым независимо от того, идет ли речь о «пустом» периоде *off* или «полном» периоде *on*. Как в первом, так и втором, имеем пару *off* — *on*, обусловленную используемым

здесь дихотомическим делением, а потому чередование *off* — *on* определяет внутреннюю структуру схемы периодизации.

Табл. 4

Дальнейшее деление начального периода как результат развертывания трех уровней организации до четырех уровней*

Further splitting a primary period as a result of deploying three organization levels up to four ones

Уровень Период	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$
$P(i+3)$	$F(1/8)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/8)$			
	$F(3/8)$	$F(2/4)$		
	$F(4/8)$			
	$F(5/8)$	$F(3/4)$	$F(2/2)$	
	$F(6/8)$			
	$F(7/8)$	$F(4/4)$		
	$F(8/8)$			

* $i+3$ — номер следующего уровня и периода; 1/8, 2/8, 3/8, 4/8, 5/8, 6/8, 7/8 и 8/8 — первая, вторая, третья, четвертая, пятая, шестая, седьмая и восьмая — восьмые части начального периода, т. е. под-под-полупериоды; остальное так же, как в табл. 1, 2 и 3.

Источник: собственная разработка.

Четвертое раздвоение

Следующий шаг требует подняться еще выше и провести предыдущие рассуждения в очередной раз, но снова на новом материале и в двойном числе.

Табл. 5

Деление начального периода как результат развертывания четырех уровней организации до пяти уровней*

Splitting a primary period as a result of deploying four organization levels up to five ones

Уровень Период	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$
$P(i)$	$F(1/16)$	$F(1/8)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/16)$				
	$F(3/16)$	$F(2/8)$			
	$F(4/16)$				
	$F(5/16)$	$F(3/8)$	$F(2/4)$		
	$F(6/16)$				
	$F(7/16)$	$F(4/8)$			
	$F(8/16)$				

Продолжение табл. 5

Уровень Период	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$
$P(i)$	$F(9/16)$	$F(5/8)$	$F(3/4)$	$F(2/2)$	$F(1)$
	$F(10/16)$				
	$F(11/16)$	$F(6/8)$			
	$F(12/16)$				
	$F(13/16)$	$F(7/8)$	$F(4/4)$		
	$F(14/16)$				
	$F(15/16)$	$F(8/8)$			
	$F(16/16)$				

* $i+4$ — номер следующего уровня и периода; $1/16$, $2/16$ и до $16/16$ — первая, вторая и до шестнадцатой — шестнадцатые части начального периода, т. е. под-под-под-полупериоды; остальное так же, как в табл. 1, 2, 3 и 4. Источник: собственная разработка.

Равномерность подпериодов

До сих пор мы старались обходить вопрос равномерности подпериодов, оставляя его на будущее. Однако дальнейшее движение мысли уже не допускает этой возможности, потому что нужно решить, вводить метрику или нет. Как правило, эта проблема является слабой точкой каждой периодизации развития, а потому доводы «за» и «против» должны быть исчерпывающими. Первым из них является, конечно, ход конструирования предварительных схем периодизации, представленных в таблицах 1, 2, 3, 4 и 5. Каждый новый уровень организации приводит к раздвоению. И если в таблице 2 у нас было только одно раздвоение, которое заставило нас сомневаться в равномерности полупериодов, то в таблице 5 мы видим, что внутренняя дихотомическая структура обоих полупериодов на уровне $L(i+1)$ является с формальной стороны в обоих случаях совершенно идентичной. Что касается эмпирической стороны, ее здесь нет и не может быть, потому что, находясь в поле теоретических рассуждений, мы вообще не имеем права обращаться к эмпирике. И кроме того, если бы даже у нас было такое право, существующая эмпирика настолько богата в смысле разнообразности и отсутствия какого-либо порядка, что абсолютно нет смысла рассчитывать на то, что она поможет нам разрешить проблему равномерности. А потому, возвращаясь к дихотомическому делению и проводя его дальше в направлении сверху вниз, мы еще более убеждаемся, что процедура раздвоения, повторяемая без ограничений, подтверждает вывод, что вторая половина такая же, как и первая, а потому нет оснований подвергать сомнению тезис равно-

мерности. Даже отталкиваясь от противоположного: допуская для $(i+1)$ -го уровня организации (табл. 2) на i -м уровне, что первый, «пустой» период короче второго, «полного» периода, — мы, наращивая число уровней организации, все равно приходим к выводу, что внутреннее, а потому определяющее, наполнение «пустых» и «полных» периодов оказывается совершенно идентичным, т. е. тем же самым. Отсюда следует уже не только невозможность сравнивать их длительность, но и прямое доказательство их временного равенства в условных единицах времени.

Ведь каждый начальный период, будучи «полным», на предыдущем уровне делится на «пустую» половину и «полную». Как «пустая», так и «полная» половины делятся на предшествующем уровне снова на «пустую» и «полную» половины, т. е. четверти. Эти последние, в свою очередь, делятся на восьмые части с чередованием «пустого» и «полного». Следуя далее, это правило переносится на шестнадцатые части, и т. д. Сравнивая содержание половин начального периода (речь идет об уровне, предшествующем самому верхнему) на самом низшем уровне, мы приходим к выводу полной идентичности этих структур, а следовательно, равенства этих половин, несмотря на то что одна «пустая», а вторая «полная». Уже на третьем уровне, от самого верхнего, мы наблюдаем повторение равного деления в каждой из половин: «пустой» и «полной» — второго уровня. Спускаясь далее вниз, мы видим постоянное повторение этого правила. Таким образом, речь идет уже о так называемой фрактальной, само-подобной структуре уровневой периодизации, которая и является действительной причиной рассматриваемой здесь равномерности подпериодов.

Объединение начальных периодов

Следующий шаг интегрирует все рассмотренные уровни организации, строя для них общую периодизацию. Однако поскольку метрические отношения между уровнями не известны, то для каждого уровня вводим свою единицу измерения, на базе которой будут выражены как начальные периоды, так и их подпериоды. Это значит, что для уровня i величина начального возрастного периода будет равна $A1$, для уровня $i+1$ — $B1$, для $i+2$ — $C1$, для $i+3$ — $D1$ и для $i+4$ — $E1$. Единица рядом с буквой означает, что из целого начального периода берется весь начальный период. Вместе с тем, спускаясь на предыдущий уровень, имеем при букве дробь $1/2$, т. е. первую половину, или $2/2$, т. е. вторую половину (табл. 6). Спускаясь дальше на уровень,

предшествующий предшествующему, получаем деление на четверти: 1/4, 2/4, 3/4 и 4/4 от целого начального периода.

В результате получаем следующую таблицу:

Табл. 6

Формальная периодизация развития с отдельными относительными единицами измерения продолжительности периода*

Formal dividing of development with separate relative measurement units of period duration

$P \setminus L$	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$	
$P(i)$	A1					
$P(i+1)$	B1/2	B1				
	B2/2					
$P(i+2)$	C1/4	C1/2	C1			
	C2/4					
	C3/4	C2/2				
	C4/4					
$P(i+3)$	D1/8	D1/4	D1/2	D1		
	D2/8					
	D3/8	D2/4				
	D4/8					
	D5/8	D3/4	D1/2			
	D6/8					
	D7/8	D4/4				
	D8/8					
$P(i+4)$	E1/16	E1/8	E1/4	E1/2		
	E2/16					
	E3/16	E2/8				
	E4/16					
	E5/16	E3/8	E2/4			
	E6/16					
	E7/16	E4/8				
	E8/16					
	E9/16	E5/8	E3/4	E1		
	E10/16					
	E11/16	E6/8				
	E12/16					
	E13/16	E7/8	E2/2			
	E14/16					
	E15/16	E4/4				
	E16/16					

* Буквы A, B, C, D и E вместе с дробными числами 1/2, 3/4 и т. п. означают единицы измерения в их отношении к части периода, заданной дробью, — деталиные объяснения в этой части представлены в тексте; остальное так же, как в табл. 1, 2, 3, 4 и 5.

Источник: собственная разработка.

В представленной выше периодизации каждый уровень организации и соответствующий ему начальный возрастной период выступают в собственной системе единиц измерения, исходным пунктом которых являются величины

начальных возрастных периодов, т. е. их продолжительность выражена в номинальной шкале названиями A, B, C, D и E — не сравнимыми друг с другом. Единица, стоящая справа от буквы, свидетельствует о том, что данный период является начальным, т. е. охватывает развитие в рамках целого уровня организации. Очевидно, что в данной форме представленная периодизация не может быть общей основой для рассмотрения всей совокупности начальных возрастных периодов, потому что пока еще не содержит в себе общей временной шкалы. Иначе говоря, время здесь считается только в рамках определенного начального возрастного периода, а потому начальные возрастные периоды не связаны друг с другом посредством какой-либо универсальной единицы измерения.

Унификация единиц измерения

Основой для перехода от построенной выше «кусочной» периодизации к периодизации унифицированной, т. е. основывающейся на общей единице измерения, является совершенно понятное и очевидное положение, что скорость процессов, т. е. происходящих изменений, в рамках каждого конкретного уровня не зависит от того, в состав каких верхних уровней организации входит данный уровень и вообще входит ли. Действительно, возьмем, к примеру, атомный уровень организации. Скорость протекающих в нем процессов не зависит от того, рассматриваются ли они на собственном атомном уровне или же на уровне молекулярном, или, скажем, рибонуклеиновом. Атомные процессы оказываются не зависимыми от того, входят ли они в состав верхних уровней и сколько этих верхних находится над ними. Они подчиняются только собственным правилам и на их основе принимают участие в функционировании верхних по отношению к ним уровней.

Касательно представленной выше периодизации это означает конкретно, что продолжительность периода каждого уровня организации должна оставаться той же самой, т. е. не зависеть от того, что над ним возникает новый уровень организации. Беря во внимание изложенные выше доводы равномерности подпериодов того же самого начального периода в рамках каждого уровня организации, а также природу акта инициализации, в котором структуры нижнего уровня организации интегрируются в структуры нового уровня двукратно, есть смысл допустить, что, с одной стороны,

продолжительность периода каждого уровня остается той же самой, несмотря на появление нового уровня организации (табл. 7). Вместе с тем, с другой стороны, актуальный уровень принимает участие в каждом периоде следующего уровня два раза, потому что одна структура следующего уровня является объединением двух структур актуального уровня, которое, т. е. объединение, основывается на их взаимном приспособлении, благодаря чему, собственно, и возникает новый уровень организации.

Табл. 7

Формальная периодизация развития с общей относительной единицей измерения продолжительности периодов*

Formal dividing of development with a general relative measurement unit of period duration

$P \setminus L$	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$		
$P(i)$	1						
$P(i+1)$	1	2					
	1						
$P(i+2)$	1	2	4				
	1						
	1	2					
	1						
$P(i+3)$	1	2	4	8			
	1						
	1	2					
	1						
	1	2	4				
	1						
	$P(i+4)$	1	2		4	8	
		1					
1		2	4				
1							
1		2	4	8			
1							
1		2	4				
1							
1		2	4				
1							

* Числа 1, 2, 4, 8, 16 — это продолжительность соответствующих периодов, выраженная в относительной единице измерения. Остальное так же, как в табл. 1, 2, 3, 4, 5 и 6.

Источник: собственная разработка.

Как видно из содержания таблицы 7 и ей предшествующих, на смену линейной одноуровневой шкалы времени приходит интегральная, многоуровневая временная шкала, во-первых, охватывающая все уровни организации и, во-вторых, объединяющая происходящие в ней процессы. В качестве относительной единицы измерения данной периодизации был взят единичный период самого нижнего уровня организации (это уровень i) и через него представлены продолжительности всех остальных периодов.

Представленные в данной таблице числовые отношения указывают на то, что: а) продолжительность начального периода i равна числу 1, которое выступает в качестве относительной единицы измерения времени, б) при появлении уровня $i+1$ продолжительность единственного периода уровня i остается равна числу 1 как в первой, так и во второй половине периода $i+1$, в) из вышесказанного следует, что множителем перехода от продолжительности начального периода актуального уровня к продолжительности начального периода следующего уровня выступает число 2, которое учитывает тот факт, что число периодов удваивается с переходом к следующему уровню организации, г) поскольку приведенные выводы исходят из параметра i , позволяющим выбирать актуальный уровень произвольным образом, их можно распространить на все уровни. Именно это сделано в таблице 7.

Нумерация возрастных периодов

Приведенные выше формы периодизации можно представить также в виде таблицы 8, где задана не только относительная продолжительность периода, указанная в скобках, но также его порядковый номер. Конечно, может показаться, что он не особенно нужен, однако, тем не менее, нужен, потому что позволяет нам не только самим ориентироваться в схеме периодизации, но также ориентировать других лиц. Функция общения на поле периодизации включает в себя необходимость называния уровней, периодов, функций и т. п., т. е. настолько важна, что пренебрегать ею не имеем права.

Благодаря введенной в таблице 8 уровневой нумерации возрастных периодов, мы получаем уже совершенно законченную уровневую периодизацию развития с системой временных шкал и однозначной метрикой, общей для всех уровней. Она позволяет, с одной стороны, точно анализировать отношения между конкретными периодами онтогенеза в рамках каждого уровня организации и, с другой стороны, рассматривать

отношения между уровнями в рамках каждого временного периода.

Табл. 8

Формальная периодизация развития, построенная на основе нумерации периодов и их продолжительности в каждом уровне*

Formal dividing of development, constructed on the base of numbering periods and their duration at each level

$P \setminus L$	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$	
$P(i)$	1(1)					
$P(i+1)$	2(1)	1(2)				
	3(1)					
$P(i+2)$	4(1)	2(2)	1(4)			
	5(1)					
	6(1)	3(2)				
	7(1)					
$P(i+3)$	8(1)	4(2)	2(4)	1(8)		
	9(1)					
	10(1)	5(2)				
	11(1)					
	12(1)	6(2)	3(4)			
	13(1)					
	14(1)	7(2)				
	15(1)					
$P(i+4)$	16(1)	8(2)	4(4)	2(8)		
	17(1)					
	18(1)	9(2)				
	19(1)					
	20(1)	10(2)	5(4)			
	21(1)					
	22(1)	11(2)				
	23(1)					
	24(1)	12(2)	6(4)	3(8)		
	25(1)					
	26(1)	13(2)				
	27(1)					
	28(1)	14(2)	7(4)			
	29(1)					
	30(1)	15(2)				
	31(1)					

* Запись, например, 12(2) означает, что речь идет о периоде 12, считая от начала периодизации в рамках заданного уровня (соответствующая колонка), продолжительность которого составляет 2 относительных единицы. Остальное так же, как в табл. 1, 2, 3, 4, 5, 6 и 7.

Источник: собственная разработка.

Представленная нумерация возрастных периодов вытекает единственно из формальной структуры периодизации, а потому не затрагивает содержательного наполнения этой структуры. Она предлагает порядок следования возрастных периодов как во времени, т. е. в рамках рассматриваемого уровня организации, так и в иерархии уровней организации, т. е. переходя от рассматриваемого уровня к соседнему, верхнему или нижнему. В полном соответствии с формальными отношениями между периодами мы присваиваем названия как этим периодам, так и ведущим функциям, которые их характеризуют.

Хронология периодов

В таблице 8 была представлена целая периодизация, однако в ней были заданы только продолжительности отдельных периодов. Что касается *возраста*, даже в относительных единицах его здесь нет. Каждый возраст считается от начала системы координат и продолжается до конца жизни, — собственно это и называется хронологией. Что касается ее построения, сначала берем продолжительность первого периода, перед которым еще ничего не было, добавляем к нему продолжительность второго периода, потом третьего и т. д. Иными словами, *относительный возраст* — это ни что иное, как аккумуляция, сумма относительных продолжительностей отдельных периодов, начиная от первого и кончая последним периодом выбранного уровня периодизации. Относительный возраст, как и каждый другой, дает только место того или другого события на шкале времени. Это его очевидное достоинство. Однако его недостатком является то, что в нем остается скрытой продолжительность периода, отношение которой к длительности каждого другого периода является выражением определенной закономерности. В связи с этим наша периодизация должна содержать как продолжительность каждого периода, так и его начало на шкале времени.

Таблица 9 представляет формальную периодизацию возрастных этапов с точки зрения их продолжительности и локализации начала периода на временной шкале. Эта периодизация является формальной по двум причинам: а) относительный первый уровень i , который, в случае необходимости, можно передвинуть в иерархии уровней, б) это относительная временная единица, которая зависит от уровня, однако как формальная является более общей, чем единица измерения, свойственная атомным часам.

Табл. 9

Формальная периодизация развития, построенная на основе нумерации периодов, их продолжительности и относительном возрасте на начало периода*

Formal dividing of development, constructed on the base of numbering periods, their duration and relative age at the beginning of the period

$P \setminus L$	$L(i)$	$L(i+1)$	$L(i+2)$	$L(i+3)$	$L(i+4)$		
$P(i)$	1(1)0						
$P(i+1)$	2(1)1	1(2)1					
	3(1)2						
$P(i+2)$	4(1)3	2(2)3	1(4)3				
	5(1)4						
	6(1)5	3(2)5					
	7(1)6						
$P(i+3)$	8(1)7	4(2)7	1(8)7				
	9(1)8						
	10(1)9	5(2)9					
	11(1)10						
	12(1)11	6(2)11		3(4)11			
	13(1)12						
	14(1)13	7(2)13					
	15(1)14						
$P(i+4)$	16(1)15	8(2)15	1(16)15				
	17(1)16						
	18(1)17	9(2)17		4(4)15			
	19(1)18						
	20(1)19	10(2)19			5(4)19		
	21(1)20						
	22(1)21	11(2)21					
	23(1)22						
	24(1)23	12(2)23		6(4)23			
	25(1)24						
	26(1)25	13(2)25			3(8)23		
	27(1)26						
	28(1)27	14(2)27		7(4)27			
	29(1)28						
30(1)29	15(2)29						
31(1)30							

* Цифра 23 в записи, например, 12(2)23 означает относительный возраст на начало периода, т. е. сумму продолжительности всех предыдущих периодов в рамках выбранного уровня. Остальное так же, как в табл. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 и 8.

Источник: собственная разработка.

В клетках таблицы 9 с правой стороны от относительной продолжительности периода вписана сумма продолжительностей всех предыдущих периодов, не принимая, однако, во внимание продолжительности текущего пе-

риода. Поэтому данное число с правой стороны выражает относительный возраст на самое начало периода. К этому числу можно добавить относительную продолжительность текущего периода и получить относительный возраст на конец данного периода. Ничто не мешает прибавить половину от этой продолжительности и получить относительный возраст рассматриваемого периода относительно его средней части на относительной хронологической шкале. Это вопрос скорее удобства в применении периодизации, чем существа дела. То же самое относится к действительному возрасту, производному в нашем случае от относительного.

Хронология действительных возрастных периодов

Переходя от формальных конструкций и выводов к хронологическому содержанию конкретных возрастных периодов, построим далее шкалу периодов онтогенетического развития, т. е. покажем, как раскладываются возрастные периоды жизни в их временном измерении от зачатия до старости, т. е. начала инволюции. Чтобы выполнить это задание, нам нужен ответ на вопрос, сколько абсолютных единиц времени (по атомным часам как измерительному стандарту) содержится в одной относительной единице времени. Тогда останется умножить относительный возраст или/и относительную продолжительность выбранного периода на полученное значение относительной единицы.

В свою очередь, чтобы определить значение относительной единицы возрастного периода в абсолютных единицах времени, необходимы, на фоне выбранного возрастного периода, значения трех переменных, которые характеризуют этот период: а) число уровней организации, б) приблизительный возраст, в котором начинается рассматриваемый временной этап, в) приблизительный возраст, в котором он заканчивается. Конечно, в качестве такого периода можно взять целую жизнь. Однако с этим предложением возникают проблемы. Что касается самого начала возрастного этапа размером в целую жизнь, никаких сомнений не возникает, ибо он начинается с нуля. Что касается конца, в жизни бывает по-разному. Одни уходят из жизни раньше, другие позже, а потому мы никогда не получим точной информации о времени конца данного временного этапа жизни, потому что разброс очень велик. Вдобавок, не будет информации о числе уровней организации. Иначе говоря, выбирая целую жизнь в качестве изучаемого временного отрезка, нет

никакой возможности рассчитать значение требуемой относительной единицы измерения.

Но ведь не обязательно брать временной этап продолжительностью в целую жизнь. Как одна молекула свидетельствует о характере данного вещества, точно так же даже малый, но хорошо известный возрастной период позволяет правильно рассчитать относительную единицу измерения. Например, в качестве такового временного отрезка можно взять пренатальный период. Вполне очевидно, что он начинается от нуля. Не менее очевидно, несмотря на статистический разброс, что этот этап длится 266 дней. И вполне достаточно в качестве абсолютной единицы времени взять один день, который делится на часы, минуты, секунды и т. д. При необходимости всегда можно перейти от одной абсолютной единицы времени к любой другой его единице.

Допустим также, что от зачатия до рождения последовательно развертываются четыре уровня организации:

- 1: морфологический
- 2: физиологический
- 3: интероцептивный
- 4: проприоцептивный

В детали названных уровней входить не будем, потому что нам необходимо здесь только число уровней организации, реализуемых в пренатальном возрастном периоде. Следующим шагом обратимся к таблице 9. Начиная от уровня i , т. е. 1-го, и заканчивая уровнем $i + 3$, т. е. 4-м, получаем сумму размером 15 условных единиц. Это и есть *условный возраст* новорожденного. Тот же возраст в абсолютных единицах времени составляет, как показано выше, 266 дней. Отсюда вытекает, что значение условной единицы времени будет равно числу $266 / 15 \approx 17,7333 \approx 17,73$ дня. Ее дальнейшее развертывание на основе таблицы 8 в плане продолжительности периодов генерирует таблицу 10, в которой задано 11 уровней. Одинадцать потому, что кроме перечисленных четырех пренатальных существуют еще семь постнатальных уровней, возникающих после рождения.

- 5: перцептивный
- 6: атрибутивный
- 7: рефлексивный
- 8: когнитивный
- 9: персональный
- 10: институциональный
- 11: конституциональный

Таблица 10 является прямым отражением таблицы 8, в которой представлены условные продолжительности периодов для 5 уровней организации. Поскольку у нас уже есть результат расчета значения условной единицы времени: 17.73 дня, — дальнейшая процедура очевидна.

Просто умножаем условную продолжительность из таблицы 8 на значение рассчитанного значения условной единицы. В результате получаем хронологическую шкалу продолжительности периодов онтогенеза сначала для 5 уровней, а потом развертываем ее до 11.

Поскольку таблица 9 содержит в себе не только условные продолжительности, но также условный возраст, то нет проблемы, чтобы перейти от условного возраста к возрасту хронологическому. Как показывают представленные расчеты, чтобы охватить всю жизнь человека, нужно 11 уровней организации. А потому, поскольку рассчитанное значение хронологической единицы времени является универсальным ключом, то оно подходит к каждому периоду онтогенеза. Результаты этих расчетов для 11 уровней организации представлены в таблице 10.

Чтобы рассчитать значение условной единицы времени, мы воспользовались эмпирическими закономерностями, описывающими временной отрезок от зачатия до рождения, известный как пренатальный возраст. В нем выделено четыре уровня организации. Однако поскольку этих уровней оказывается больше, представим их здесь целиком. Теперь это уже просто необходимо, потому что переход к абсолютным единицам времени вводит хронологическую шкалу жизни, которая, хоть и была рассчитана, однако носит эмпирический характер.

- 1: морфологический
- 2: физиологический
- 3: интероцептивный
- 4: проприоцептивный
- 5: перцептивный
- 6: атрибутивный
- 7: рефлексивный
- 8: когнитивный
- 9: персональный
- 10: институциональный
- 11: конституциональный

Что касается представленных выше названий уровней организации, они даются здесь затем, чтобы своими названиями напоминать, каких явлений касается развитие в том или ином конкретном уровне.

В таблицах 10 и 11 мы переходим от продолжительности периодов (табл. 8) и их локализации на шкале онтогенеза (табл. 9) в условных единицах к абсолютным единицам времени. Здесь используется множественное число: *единиц*, потому что наше воображение не в состоянии сразу определить, например, сколько недель содержат в себе 80 лет жизни. Поэтому удобнее хронологический возраст представлять в разных временных единицах: d — дни, n — недели,

Метрическая шкала, представляющая хронологическую продолжительность периодов онтогенеза*

A metric scale presenting chronological duration of ontogenesis periods

PVL	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	4:4,4 δ	2:1,3 n	1:2,5 n										
	5:4,4 δ												
	6:4,4 δ												
	7:4,4 δ												
2		4:1,3 n	2:2,5 n	1:1,2 m									
		5:1,3 n											
		6:1,3 n											
		7:1,3 n											
3			4:2,5 n	2:1,2 m	1:2,4 m								
			5:2,5 n										
			6:2,5 n										
			7:2,5 n										
4				4:1,2 m	2:2,4 m	1:4,7 m							
				5:1,2 m									
				6:1,2 m									
				7:1,2 m									
5					4:2,4 m	2:4,7 m	1:9,4 m						
					5:2,4 m								
					6:2,4 m								
					7:2,4 m								
6						4:4,7 m	2:9,4 m	1:1,6 l					
						5:4,7 m							
						6:4,7 m							
						7:4,7 m							
7							4:9,4 m	2:1,6 l	1:3,1 l				
							5:9,4 m						
							6:9,4 m						
							7:9,4 m						
8								4:1,6 l	2:3,1 l	1:6,3 l			
								5:1,6 l					
								6:1,6 l					
								7:1,6 l					
9									4:3,1 l	2:6,3 l	1:13 l		
									5:3,1 l				
									6:3,1 l				
									7:3,1 l				
10										4:6,3 l	2:13 l	1:25 l	
										5:6,3 l			
										6:6,3 l			
										7:6,3 l			
11											4:13 l	2:25 l	1:50 l
											5:13 l		
											6:13 l		
											7:13 l		

* Буква δ — это сокращение единицы времени *день*, n — это сокращение единицы *неделя*, m — это сокращение единицы *месяц*, l — это сокращение единицы *год* в виде *лет*. Остальное так же, как в предыдущих таблицах.
Источник: собственная разработка.

m — месяцы, l — лет. Преобразование меньших единиц в большие обосновывается также тем, что абстракция больших чисел в меньших единицах трансформируется в конкретность малых чисел в больших единицах.

Таблица 11 является продолжением таблицы 10, потому что аккумулирует продолжитель-

ности возрастных периодов, начиная от самого низа и до верху. Представленные в ней значения показывают начало следующего возрастного периода, а потому создают так называемый *life-line* человеческой особи. Несмотря на то что эта линия выводится из предыдущей продолжительности частных возрастных периодов, она

Табл. 11

Метрическая шкала, представляющая хронологический возраст периодов онтогенеза на начало периода*

A metric scale presenting chronological age of ontogenesis periods at the beginning of a period

PL	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	4:0,0 ∂	2:0,0 ∂	1:0,0 ∂										
	5:4,4 ∂												
	6:1,3 ∂												
	7:1,9 ∂												
2		4:2,5 ∂	2:2,5 ∂	1:2,5 ∂									
		5:1,3 ∂											
		6:1,2 ∂											
		7:1,5 ∂											
3			4:1,8 ∂	2:1,8 ∂	1:1,8 ∂								
			5:2,5 ∂										
			6:3,0 ∂										
			7:3,5 ∂										
4				4:4,1 ∂	2:4,1 ∂	1:4,1 ∂							
				5:1,2 ∂									
				6:6,5 ∂									
				7:7,7 ∂									
5					4:8,9 ∂	2:8,9 ∂	1:8,9 ∂						
					5:2,4 ∂								
					6:4,7 ∂								
					7:7,1 ∂								
6						4:9,5 ∂	2:9,5 ∂	1:9,5 ∂					
						5:1,2 ∂							
						6:1,6 ∂							
						7:2,0 ∂							
7							4:2,4 ∂	2:2,4 ∂	1:2,4 ∂				
							5:3,2 ∂						
							6:3,9 ∂						
							7:4,7 ∂						
8								4:5,5 ∂	2:5,5 ∂	1:5,5 ∂			
								5:7,1 ∂					
								6:8,7 ∂					
								7:10,2 ∂					
9									4:12 ∂	2:12 ∂	1:12 ∂		
									5:15 ∂				
									6:18 ∂				
									7:21 ∂				
10										4:24 ∂	2:24 ∂	1:24 ∂	
										5:31 ∂			
										6:37 ∂			
										7:43 ∂			
11											4:50 ∂	2:50 ∂	1:50 ∂
											5:62 ∂		
											6:75 ∂		
											7:88 ∂		

* См. обозначения в табл. 10.

Источник: собственная разработка.

является конечной целью, к которой традиционно стремится психология развития, но в деталях не может этого ни найти, ни обосновать.

Таблицы 8 и 9 содержат определенные ограничения в числе уровней, которых там только 5. В таблицах 10 и 11 этих уровней — 11. Иными

словами, мы должны были воспроизвести таблицы 8 и 9, но с числом уровней 11 или просто рассчитать дополнительно продолжительности периодов от 6 до 11. Итак, выберем последнюю версию. Условная продолжительность 6-го начального периода будет равна $16 \times 2 = 32$, 7-го периода — $32 \times 2 = 64$, 8-го периода — $64 \times 2 = 128$, 9-го периода — $128 \times 2 = 256$, 10-го периода — $256 \times 2 = 512$, 11-го — $512 \times 2 = 1024$. Условную продолжительность предыдущих уровней, в рамках каждого начального периода, можно рассчитать делением на 2 при переходе к следующему предыдущему уровню. Таким же образом рассчитаем условный возраст. Конец 6-го уровня — это будет $31 + 32 = 63$, конец 7-го — это $63 + 64 = 127$, конец 8-го — это $127 + 128 = 255$, конец 9-го — это $255 + 256 = 511$, конец 10-го — это $511 + 512 = 1023$, конец 11-го — это $1023 + 1024 = 2047$. Что касается предыдущих уровней, там проводятся аналогичные расчеты конкретного характера. Они важны с точки зрения конечного результата, но не важны с точки зрения результатов промежуточных.

Чтобы еще более расширить будущую перспективу нашего исследования, рядом с номером уровня и его названием дадим также названия начальных периодов и их локализацию на хронологической шкале жизни человека.

Табл. 12

Названия уровней организации и возрастных периодов, а также их локализация на хронологической шкале*

The names both of organization levels and developmental periods as well their localization on the chronological scale

№	Уровень организации	Начальный период	Возраст
1	Морфологический	Гистогенез	0,0 д
2	Физиологический	Эмбриогенез	2,5 н
3	Интероцептивный	Органогенез	1,8 м
4	Проприоцептивный	Системогенез	4,1 м
5	Перцептивный	Младенчество	0,0 м (8,9 м)
6	Атрибутивный	Раннее детство	9,5 м
7	Рефлексивный	Среднее детство	2,4 л
8	Когнитивный	Позднее детство	5,5 л
9	Персональный	Юность	12 л
10	Институциональный	Взрослость	24 л
11	Конституциональный	Зрелость	50 л

* См. обозначения в табл. 10.

Источник: собственная разработка.

Проверка значения условной единицы времени

Рассчитанное значение условной единицы времени опирается исключительно на пренатальные периоды, т. е. за основу берется продолжительность беременности и подтвержденное эмпирикой знание, что пренатальные периоды зиждятся на четырех уровнях организации: 1) морфологическом, 2) физиологическом, 3) интероцептивном и 4) проприоцептивном. Эти данные общеизвестны и сомнению, как правило, не подвергаются. Однако в голове постоянно крутится вопрос, не может ли тут случайно появиться какой-нибудь недочет? Какая-нибудь ошибка? Или, например, другой способ интерпретации данной условной единицы?..

Чтобы проверить это, возьмем постнатальные периоды, т. е. после рождения ребенка. Наиболее известен переход от детства к юношеской взрослости. Обычно берется возраст 12 лет, после которого наступает так называемый подростковый возраст. В результате имеем перед собой целый период детства, от рождения ребенка до его перехода к юности, который, т. е. период, составляет 12 лет, т. е. 144 месяца, или 4320 дней. Что касается числа уровней, имеем их здесь, согласно иерархии уровней организации, четыре: 5) перцептивный, 6) атрибутивный, 7) рефлексивный и 8) когнитивный. Важно также число предыдущих уровней, т. е. четыре уровня пренатального отрезка.

Данные таблицы 8 свидетельствуют, что 5-й начальный период составляет 16 условных единиц. Что до 6-го периода, он в два раза больше, чем 5-й, т. е. 32. 7-й период в два раза больше 6-го, т. е. 64. 8-й период в два раза больше 7-го, т. е. 128. В сумме это дает $16 + 32 + 64 + 128 = 240$. В завершение 4320 дня делим на 240 условных единиц, что дает 18,0 дней. Сравнивая это значение со значением ранее рассчитанной условной единицы 17,73, получаем разницу 0,27, т. е. отклонение нового рассчитанного значения от предыдущего составляет $(18,00 - 17,73) / 17,73 = 1,52\%$. Математическая статистика сообщает, что данная процентная величина носит случайный характер, потому что меньше 5%, меньше 2% и близка к 1%. Из вышесказанного следует, что рассчитанное нами значение условной единицы времени 17,73 заслуживает доверия на уровне вероятности ошибки около 2%. Иными словами, результат можно оценить как очень точный.

Филогенетические уровни организации

Прежде чем перейти к заключительной части статьи, к уже названным пренатальным уровням организации добавим еще три предварительных уровня:

- 2: рибонуклеиновый
- 1: генетический
- 0: цитологический.

Разумеется, они не входят в состав онтогенетических уровней организации, но они их подготавливают на поколенном, филогенетическом уровне. Кроме того, без их участия онтогенез был бы вообще невозможен: они являются его прямыми носителями. А потому вряд ли есть основания отказывать им в праве вхождения в иерархию уровней, даже если они выходят за пределы индивидуальной жизни особи. Что

касается уровней с номерами –3, –4 и т. д., они тоже важны, но для решаемой здесь задачи уходят далеко за горизонт.

Заключение

Подводя итог материалу, представленному в настоящей статье, мы видим, что гипотеза происхождения периодов онтогенеза из уровней организации хорошо поддерживается топологией, метрикой и хронологией шкал возрастных периодов. Что касается ее конкретного наполнения, оно представлено здесь лишь названиями уровней организации, хоть и известными в психологии развития, но в контексте статьи пока еще не раскрытыми. Предметному наполнению построенной здесь периодизации онтогенеза будет посвящена отдельная статья.

Литература

- Выготский, Л.С. (1984) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, 433 с.
- Карандашев, Ю.Н. (1981) *Как дети понимают взрослых*. Минск: Изд-во БГУ, 208 с.
- Карандашев, Ю.Н. (1989) *Развивающиеся роботы будущего*. Минск: Вышэйшая школа, 256 с.
- Карандашев, Ю.Н. (1997а) *Психология развития. Ч. 1. Введение*. Минск: б. и., 240 с.
- Карандашев, Ю.Н. (1997б) *Психология развития. Ч. 2. Общая теория систем*. Минск: б. и., 224 с.
- Карандашев, Ю.Н. (2012) *Предмет, содержание и структура психологической науки*. В кн.: Е.Е. Сапогова (ред.), *Психосфера*. Вып. 6. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 49–65.
- Карандашев, Ю.Н. (2013) *Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития*. Bielsko-Biala: Karandashev, 110 с.
- Карандашев, Ю.Н. (2017) *Механизм становления материи в гегелевском учении о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum, 260 с.
- Карандашев, Ю.Н., Ховер, Ю. (2003) *Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве*. Минск: б. и., 304 с.
- Arystoteles (1972) *O duszy*. Warszawa: PWN, 185 s.
- Flammer, A. (1988) *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber, 358 s.
- Karandaschew, Ju. (1993) *Lebensspannenpsychologie: Theoretische Einfuehrung, Oder das funktional–stadiale Modell der psychischen Entwicklung des Menschen*. Lübeck: Hansisches Verlagskontor, 134 s.
- Karandashev, Yu. (2011) *Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny*. *Horyzonty psychologii*, t. 1, no. 1, s. 37–60.
- Karandashev, Yu. (2012) *Traktat O duszy. Rozwój czy pochodzenie?* *Horyzonty psychologii*, t. 2, s. 57–73.
- Karandashev, Yu. (2013) *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*. Bielsko-Biala: Karandashev, 110 s.
- Karandashev, Yu. (2016) *Chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego*. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, № 1, s. 101–122.
- Liberska, H. (2011) *Teorie rozwoju psychicznego*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, s. 71–126.

References

- Arystoteles (1972) *O duszy [On the soul]*. Warsaw: PWN Publ., 185 p. (In Polish)
- Flammer, A. (1988) *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung [Development Theories: Psychological Theories of Human Development]*. Bern: Hans Huber Publ., 358 p. (In Deutsch)
- Karandaschew, Ju. (1993) *Lebensspannenpsychologie: Theoretische Einfuehrung, Oder das funktional–stadiale Modell der psychischen Entwicklung des Menschen [Life Span Psychology: Theoretical Introduction, Or the Functional-Steady Model of Human Psychic Development]*. Lübeck: Hansisches Verlagskontor Publ., 134 p. (In Deutsch)

- Karandashev, Yu.N. (1981) *Kak deti ponimayut vzroslykh [How do children understand adults]*. Minsk: Belarusian State University Publ., 208 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu.N. (1989) *Razvivayushchiesya roboty budushchego [Developing robots of the future]*. Minsk: Vyshejschaya shkola Publ., 256 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu.N. (1997a) *Psikhologiya razvitiya. Ch. 1. Vvedenie [Developmental psychology. Pt. 1. Introduction]*. Minsk: s. n., 240 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu.N. (1997b) *Psikhologiya razvitiya. Ch. 2. Obshchaya teoriya sistem [Developmental psychology. Pt. 2. General system theory]*. Minsk: s. n., 224 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu. (2011) Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny [Metathesis of development L.S. Vygotsky: a formal description]. *Horyzonty psychologii*, vol. 1, no. 1, pp. 37–60. (In Polish)
- Karandashev, Yu.N. (2012) Predmet, sodержanie i struktura psihologicheskoy nauki [The subject, content and structure of psychological science]. In: E.E. Sapogova (ed.), *Psikhosfera — Psychosphere*, issue 6. Tula: Tula State University Publ., pp. 49–65. (In Russian)
- Karandashev Yu. (2012) Traktat *O duszy*. Rozwój czy pochodzenie? [Treaty on the soul. Development or origin?]. *Horyzonty psychologii*, vol. 2, pp. 57–73. (In Polish)
- Karandashev, Yu.N. (2013) *Evolutsionnaya konceptsiya i periodizatsiya ontogeneticheskogo razvitiya [Evolutionary concept and periodization of ontogenetic development]*. Bielsko-Biała: Karandashev Publ., 110 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu. (2013) *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego [Evolutionary concept and periodization of ontogenetic development]*. Bielsko-Biała: Karandashev Publ., 110 p. (In Polish)
- Karandashev, Yu. (2016) Chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego [Chronology and metrics of ontogenetic development]. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe — Scientific Papers on Psychology*, no. 1, pp. 101–122. (In Polish)
- Karandashev, Yu.N. (2017) *Mekhanizm stanovleniya materii v gegelevskom uchenii o bytii [The mechanism of formation of matter in Hegel's theory of being]*. Bielsko-Biała: Addendum Publ., 260 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu.N., Hover, Yu. (2003) *Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya v rannem detstve [Diagnosis of neuropsychic development in early childhood]*. Minsk: s. n., 304 p. (In Russian)
- Liberska, H. (2011) Teorie rozwoju psychicznego [Theories of mental development]. In: J. Trempała (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka [Psychology of human development]*. Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Publ., pp. 71–126. (In Polish)
- Vygotskij, L.S. (1984) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 433 p. (In Russian)

УДК 159. 923 : 37.013.8

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-22-27

Формы трансфера в педагогическом общении

Е. Ю. Коржова¹, С. А. Векилова^{✉1}, И. Б. Терешкина¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Коржова Елена Юрьевна, SPIN-код: 1851-2702, Scopus AuthorID: 6507511374

Векилова Севиль Афрасьябовна, SPIN-код: 7186-3290, e-mail: vekilova@mail.ru

Терешкина Ирина Борисовна, SPIN-код: 7920-8058

Для цитирования: Коржова, Е.Ю., Векилова, С.А., Терешкина, И.Б. (2019) Формы трансфера в педагогическом общении.

Психология человека в образовании, т. 1, № 1, с. 22–27.

Получена 3 марта 2019; прошла рецензирование 1 апреля 2019; принята 2 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается феномен педагогического общения и отношений, проецируемых на преподавателя студентами. Теоретической основой настоящего исследования стали идеи психоаналитической педагогики, представленные работами современного австрийского психоаналитика Гельмута Фигдора. Основной феномен, который изучается в эмпирической части работы, — трансфер (перенос) и его формы у студентов. По данным ряда исследователей, педагогический трансфер вносит свой негативный вклад в процесс профессионального выгорания преподавателей, осложняя процесс рефлексии профессиональной деятельности и вызывая защитные контрпереносные реакции, направленные на студентов. Была сформулирована гипотеза о том, что явление трансфера существует как элемент педагогического общения и может быть обнаружено эмпирически: преподаватель наделяется в процессе коммуникации свойствами из прошлого опыта взаимоотношений студента со значимыми фигурами его детства.

Для проверки гипотезы был использован тест цветовой метафор, разработанный И. А. Соломиным на основе цветовой шкалы отношений А. М. Эткинды. Метод цветовой семантики использован с целью минимизировать искажения социальной желательности, характерные в заданиях, где необходимо оценить человека в социальных ролях, которые табуированы для негативных оценок. Респондентам предлагалось ассоциативно обозначить каждое понятие из 48 слов списка определенным цветом из восьми предложенных. Полученные групповые данные использовались в качестве основы для кластерного анализа. Выборку составили 38 человек, выпускников бакалаврских программ заочного и очного отделений Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена. Полученные результаты позволяют говорить о наличии феномена трансфера в педагогическом общении, который имеет формы объектного (отцовского), негативного переноса, позитивно-идеализированного и опорного или аналитического трансфера. Наиболее часто (в 57,9 % случаев) преподаватель наделяется качествами контролирующей, оценивающей и «наказующей» фигуры, при этом он равнодушен и отстранен, как прохожий. Таким образом, в глазах студентов преподаватель прежде всего авторитетная фигура, наделенная властью и полномочиями.

Ключевые слова: педагогическое общение, преподаватель, метод цветовой семантики, трансфер, формы трансфера.

Forms of transfer in pedagogical communication

E. Yu. Korjova¹, S. A. Vekilova^{✉1}, I. B. Tereshkina¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Abstract. The subject of the study is the phenomenon of pedagogical communication and interpersonal relations projected onto the teacher

Authors

Elena Yu. Korjova, SPIN: 1851-2702,
Scopus AuthorID: 6507511374

Sevil A. Vekilova, SPIN: 7186-3290,
e-mail: vekilova@mail.ru

Irina B. Tereshkina, SPIN: 7920-8058

For citation: Korjova, E.Yu.,
Vekilova, S.A., Tereshkina, I.B. (2019)
Forms of transfer in pedagogical
communication. *Psychology
in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 22–27.

Received 3 March 2019; reviewed
1 April 2019; accepted 2 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC 4.0.

by students. The theoretical foundation for the study was formed by the ideas of psychoanalytic pedagogy, presented in the works of the modern Austrian psychoanalyst Helmuth Figdor. The main phenomenon investigated in the empirical part of this work is the phenomenon of transfer and its forms. Pedagogical transfer brings its negative contribution to the process of professional burnout, complicating the process of reflection on professional activity and provoking defensive counter-transference reactions aimed at students.

The authors hypothesise that the transfer phenomenon is an element of pedagogical interaction and its existence may be empirically confirmed; based on prior experiences of communication, students associate a teacher with important figures from their past and project their qualities upon the teacher.

In order to verify the hypothesis we used a colour-associative test developed by I. L. Solomin on the basis of the A. M. Etkind's colour position test. The method of colour semantics is used to minimize distortions of social desirability typical to the tasks which require respondents to evaluate individuals involved in social roles tabooed for negative assessment. The sample consisted of 38 bachelor program graduates (correspondence and full-time) of the Institute of Psychology of the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg. The respondents were asked to associate each of the 48 concepts of the test with one of the 8 colours provided. The researchers then undertook an analysis of the colour-associative responses' cluster structures.

The preliminary results of the study suggest the presence of the transfer phenomenon in pedagogical communication in the forms of objective (fatherly), negative transfer, positively idealized, and supporting or analytical forms of transfer. Most often (in 57.9% of cases) the teacher is endowed with the qualities of a controlling, evaluating and "punishing" figure, and at the same time the teacher is perceived to be indifferent and detached like a passer-by. That is, in the eyes of students, the teacher is primarily an influential figure, endowed with power and authority.

Keywords: pedagogical communication, teacher, method of colour semantics, transfer, forms of transfer, colour-associative responses.

Введение

Педагогическое общение является сложным многомерным феноменом, в котором создается пространство для развития личности участников — преподавателя и студента. Замысел данного исследования возник из рефлексии личного опыта авторов, как участников педагогического общения. Преподаватель перед лицом студенческой группы попадает в сложнейший процесс коммуникаций. Он становится объектом множественных отношений, многие из которых носят яркий эмоционально-окрашенный характер. Его любят, уважают, ему симпатизируют, хотят понравиться, его воспринимают критично, его подозревают, игнорируют, обесценивают, на него обижаются и, иногда, «с трудом переносят». Парадоксальность этого явления состоит в том, что преподаватель, будучи единственным наличным объектом данного отношения, наделяется многими взаимоисключающими свойствами, он становится

адресатом крайне противоречивых посланий и его личность как бы расщепляется, отражаясь во множестве вариантов личностных отношений. Приписывание свойств и проецирование определенного отношения со стороны студентов могут воодушевлять преподавателя, но, с другой стороны, вносят свой вклад в процесс его профессионального выгорания, так как на их основе сложно получить достоверную обратную связь, адекватно оценить и скорректировать профессиональную деятельность.

Эти размышления и послужили причиной обращения к феноменологии переносных отношений и понятию трансфера, разработанного З. Фрейдом применительно к отношениям, которые возникают между аналитиком и пациентом в психоаналитическом процессе. Фрейдом дано следующее описание явления: «...больной переносит на врача целую массу нежных и очень часто смешанных с враждебностью стремлений. Это не вызывается какими-либо реальными отношениями и должно быть отнесено на основании

всех деталей появления к давним, сделавшимися бессознательными фантазиями-желаниями» (Фрейд 1991, 48). Причина возникновения трансфера заключается в нереализованной потребности в любви со стороны объектов первичной привязанности (ранних значимых объектов), которую человек ожидает получить от вновь встречаемых в своей жизни людей.

В современной психоаналитической литературе выделяются следующие виды трансфера (Голдсмит 2015; Калина 2001; Кернберг 2001; Куттер, Мюллер 2011; Лейбин 2010; Мак-Вильямс 2015; Райкова 2011): позитивный перенос — осознаваемое отношение, которое является основой для возникновения симпатии и взаимоотношений сотрудничества; негативный перенос — основанный на враждебных и агрессивных чувствах, актуализирующий сопротивление; объектный перенос определяется по доминирующему типу выбора объекта первичной привязанности, например, материнский, отцовский или сиблинговый; опорный или аналитический перенос характеризуется видением объекта переноса в роли помощника и защитника, авторитетной фигуры, на которую можно опереться, получить сочувствие или совет; эротический перенос — содержащий аспекты раннего фрустрированного любовного отношения к человеку из прошлого, смещенного на фигуру аналитика; нарциссический или идентификационный (базирующийся на сходстве с собственной личностью), впоследствии был подразделен Х. Кохутом на «идеализирующий перенос» (связанный с активацией идеализированного образа родителей), зеркальный (проецирующий на объект переноса собственную грандиозную самость) и близнецовый или перенос по типу альтер-Эго (отражающий ощущение, что объект переноса похож на него).

Трансфер, таким образом, трактуется как проекция ранних детских отношений и желаний на другое лицо. Дж. Сандлер рассматривает перенос как специфическую иллюзию, представляющую повторение отношения к какому-то человеку из прошлого, развивающуюся по отношению к другому лицу. Он считает, что механизмом данного феномена является проективная идентификация (Сандлер, Дэр, Холдер 2017). В дальнейшей взрослой жизни перенос может возникать самопроизвольно, в завуалированной форме, чаще всего по отношению к людям, которые исполняют функции, аналогичные родительским. Считается, что особенно активизируют перенос возлюбленные, руководители, учителя, актеры, психотерапевты и популярные, статусные персоны (Психотерапевтическая энциклопедия 2006; Эткин 1983).

Уже ранние психоаналитики высказали идею, что педагогические отношения также содержат богатую феноменологию трансфера и других явлений бессознательного. Отношение учитель — ученик и преподаватель — студент, это иерархически выстроенные эмоционально емкие отношения, основанные на оценочности и зависимости от авторитетной фигуры. Названные черты создают благоприятную почву для формирования переносных отношений, которые развиваются тем стремительнее и ярче, чем ниже уровень осознанности и рефлексивности участников (Mayes 2009; Shim 2015).

Понятие «психоаналитическая педагогика» легло в основу нового поля научных исследований за пределами традиционной психотерапевтической практики, и в 1927 г. в Штутгарте начал издаваться журнал под таким же названием. Появилась надежда на то, что психоаналитически подготовленные педагоги смогут помочь ребенку в преодолении школьных неврозов и, таким образом, смогут оказать помощь большим по численности группам населения. Но, что более важно, они смогут создать благоприятные «лечебные» среды в образовательных учреждениях и тем самым компенсировать личностные потери, которые ребенок приобретает в семье. Однако психоаналитическая педагогика осталась неисполненным проектом вплоть до работ Майкла Балинта и Гельмута Фигдора (Фигдор 1997; Фигдор 2000). В работах Г. Фигдора основное внимание фокусируется на проблемах взаимоотношений в дошкольных и школьных педагогических сообществах. М. Балинт уделяет внимание психоаналитическим аспектам взаимоотношений во взрослых профессиональных сообществах — группах врачей, работников судов, социальных работников.

Методика

Из вышесказанного следует основная гипотеза данного исследования — явление переноса действительно существует в педагогическом общении, и преподаватель наделяется в процессе коммуникации свойствами из прошлого опыта взаимоотношений студента со значимыми фигурами его детства.

В данном исследовании явление трансфера было изучено не как уникальное явление в терапевтической диаде, а эмпирически — в групповом формате и с помощью психодиагностического инструментария. В качестве метода, позволяющего изучить наличие и своеобразие проявления феномена переноса у студентов-психологов, была выбрана методика цветowych

метафор И. Л. Соломина (Соломин 2001), разработанная им на основе цветового теста отношений (ЦТО) А. М. Эткинда с использованием цветов из набора теста Люшера. Метод цветовых метафор основан на нескольких важных допущениях:

- существует несколько параллельных языков — семантических кодов, в частности, код слов естественного языка, тактильный, вкусовой, цветовой и другие коды (Артемьева 2007);
- словарный объем семантических кодов (языков) существенно различается, однако каждый из них может быть переведен в другой без существенных потерь информации;
- перевод слов естественного языка в категории цвета — возможен, при этом субъективная семантика слова сохраняется;
- обозначение разных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства эмоционального отношения к этим понятиям (Соломин 2001).

Метод удобен тем, что позволяет защитить данные от неискренности испытуемого и снизить эффект социальной желательности, а также получить большой объем информации, касающейся неосознаваемых аспектов отношения и ассоциативных связей с ключевым понятием нашего исследования.

В качестве стимулов для цветовых ассоциаций был сформирован список из 48 слов, включающих в себя различные позитивные и негативные эмоциональные переживания и чувства, ролевые модели, родительские и сиблинговые фигуры, самоидентификационные маркеры («какой я на самом деле», «каким я хочу быть»), различные временные модусы («я сейчас», «мое прошлое», «мое настоящее»). Ключевым для исследования является понятие «преподаватель». Респондентам предлагалось ассоциативно обозначить каждое понятие из полного списка определенным цветом из восьми предложенных. Полученные групповые данные использовались в качестве основы для кластерного анализа. Этот метод классификации дает возможность выявить и проанализировать содержательную наполненность кластеров, в которые попадает ключевое понятие «преподаватель».

Результаты и их обсуждение

В исследовании приняли участие 38 человек, выпускники бакалаврских программ заочного и очного отделений Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена.

Цветоассоциативные ответы общей группы студентов были обработаны с помощью кластерного анализа (метода Варда). Полученные результаты представлены на рисунке.

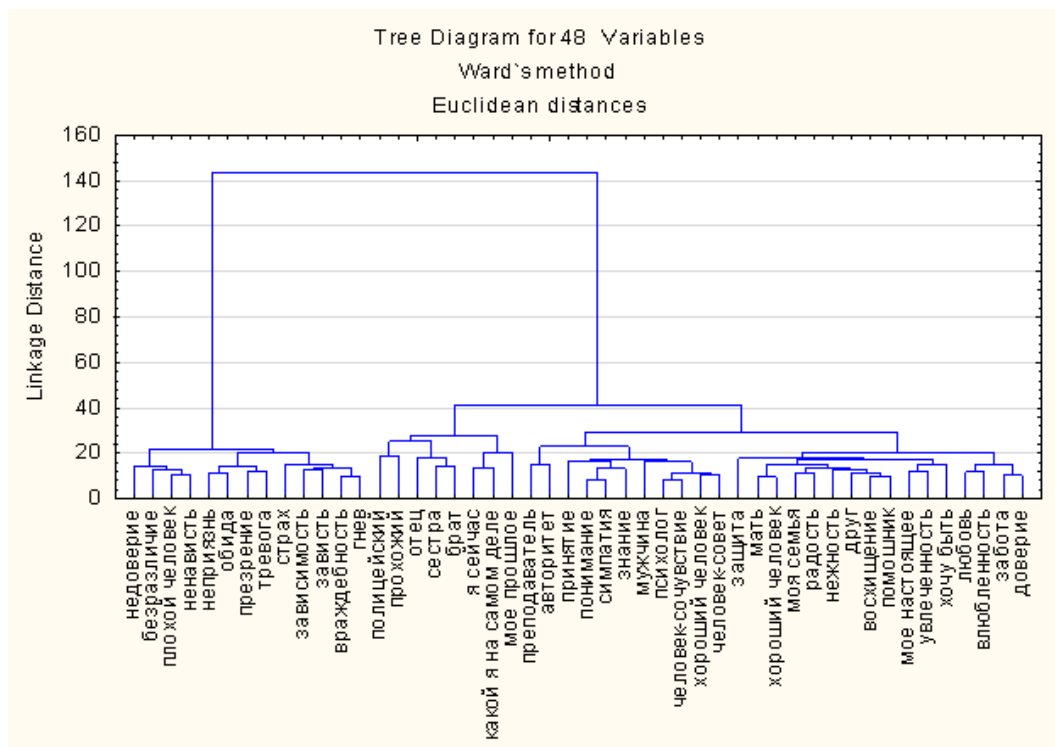


Рис. Результаты кластерного анализа цветоассоциативных ответов студентов в методике цветовых метафор И. Л. Соломина

Fig. The outcomes of I. L. Solomin's colour-associative test: cluster analysis results

Анализ цветовых ассоциаций на предлагаемые понятия позволяет говорить о наличии феномена трансфера в педагогическом общении.

Наиболее распространенным вариантом кластеризации оказался тот, в котором ключевое понятие «преподаватель» объединяется на основе единой цветовой семантики со словами: полицейский, прохожий, отец, брат, сестра, «я сейчас», «я на самом деле», «мое прошлое». Можно говорить о том, что преподаватель наделяется качествами контролирующей, оценивающей и, возможно, «наказующей» фигуры, при этом он равнодушен и отстранен, как прохожий, и по форме, подобное отношение несет на себе признаки объектного негативного переноса, в котором представлена авторитетная фигура, наделенная властью и полномочиями. Такая форма переноса фиксируется у 57,9% студентов. При этом ассоциации с профессионально значимым словом-стимулом «психолог» представлены рядом роджерсианских понятий (принятие, понимание, симпатия) и имеют в целом позитивную коннотацию. Подкластер, включающий слово «мать», объединяет наиболее позитивно окрашенные виды переживаний и отношений (радость, нежность, любовь, забота, доверие) и не связан ни с понятием «преподаватель», ни с понятием «психолог».

Для 18,4% студентов характерно следующее объединение цветоассоциативных ответов. Ключевое слово «преподаватель» объединяется в одной структуре с такими словами, как

«понимание, симпатия, человек, которым я хочу быть, мужчина, мать, хороший человек, знание, человек-советчик». Такое содержательное наполнение кластера отражает позитивную, идеализированную форму трансфера.

У 15,8% испытуемых обнаружена аналитическая форма трансфера. В кластерную группу вместе со словом «преподаватель» попали слова: «сочувствующий человек, психолог, увлеченность, симпатия, забота». Можно полагать, что эти студенты пытаются формировать с преподавателем отношения на основе ожидания сочувствия, заботы, понимания, характерных для отношений родитель — ребенок.

Выводы

Таким образом, можно считать, что явление трансфера проявляется в педагогическом общении. При этом наиболее распространенной формой трансфера является объектный (отцовский) перенос, который отражает потребность студента в получении совета и поддержки, а объект переносной проекции наделяется свойствами авторитетной властной, но равнодушной и дистанцированной фигуры. Полученный результат позволяет лучше понять субъективные переживания, которые испытывает студент, в ситуации лекционного или семинарского занятия. Это знание в свою очередь позволяет предпринять усилия педагогического коллектива для создания более целебных и развивающих учебных сред.

Литература

- Артемьева, Е.Ю. (2007) *Психология субъективной семантики*. М.: URSS АКИ, 126 с.
- Голдсмит, Г.Н. (2015) История концепции переноса. *Журнал практической психологии и психоанализа*, № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournal.ru/articles/istoriya-konceptii-perenosa> (дата обращения 02.03.2019).
- Калина, Н.Ф. (2001) *Основы психоанализа*. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 395 с.
- Карвасарский, Б.Д. (ред.) (2006) *Психотерапевтическая энциклопедия*. СПб.: Питер, 943 с.
- Кернберг, О.Ф. (2001) *Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии*. М.: Класс, 464 с.
- Куттер, П., Мюллер, Т. (2011) *Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов*. М.: Когито-центр, 383 с.
- Лейбин В. (2010) *Словарь-справочник по психоанализу*. М.: АСТ Москва, 956 с.
- Мак-Вильямс, Н. (2015) *Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе*. М.: Класс, 474 с.
- Райкова, Е.Ю. (2011) Переносные и контрпереносные взаимоотношения: ошибка или неизбежность психоаналитической практики. *Молодой ученый*, № 6–2, с. 105–108.
- Сандлер, Дж., Дэр, К., Холдер, А. (2017) *Пациент и психоаналитик. Основы психоаналитического процесса*. М.: Когито-Центр, 252 с.
- Соломин, И.А. (2001) *Психосемантическая диагностика скрытой мотивации*. СПб.: ИМАТОН, 112 с.
- Фигдор, Г. (1997) Психоаналитическая-педагогическая консультация. *Московский психотерапевтический журнал*, № 1, с. 92–119. [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/files/23777/mpj_1997_n1_Figdor.pdf (дата обращения 02.03.2019).
- Фигдор, Г. (2000) *Психоаналитическая педагогика*. М.: Изд-во Института психотерапии, 280 с.

- Фрейд, З. (1991) *Психоаналитические этюды*. Минск: Беларусь, 604 с.
- Эткинд, А.М. (1983) *Цветовой тест отношений*. Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 10 с.
- Baumlin, J.S., Weaver, V.E. (2000) Teaching, classroom authority, and the psychology of transference. *Journal of General Education*, vol. 49, no. 2, pp. 78–87.
- Mayes, C. (2009) The psychoanalytic view of teaching and learning, 1922–2002. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no. 4, pp. 539–567.
- Shim, J.M. (2015) Transference, counter-transference, and reflexivity in intercultural education. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, no. 7, pp. 675–687.

References

- Artem'eva, E.Yu. (2007) *Psikhologiya sub'ektivnoj semantiki [Psychology of subjective semantics]*. Moscow: URSS LKI Publ., 126 p. (In Russian)
- Baumlin, J.S., Weaver, V.E. (2000) Teaching, classroom authority, and the psychology of transference. *Journal of General Education*, vol. 49, no. 2, pp. 78–87. (In English)
- Etkind, A.M. (1983) *Tsvetovoj test otnoshenij [Colour test of relations]*. Leningrad: Bekhterev Psychoneurological Institute Publ., 10 p. (In Russian)
- Figdor, H. (1997) Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer klassischen Idee [Psychoanalytic-pedagogical consultation]. *Moskovskij psikhoterapevtičeskij zhurnal*, № 1, pp. 92–119. [Online]. Available at: http://psyjournals.ru/files/23777/mpj_1997_n1_Figdor.pdf (accessed 02.03.2019). (In Russian)
- Figdor, H. (2000) *Psikhoanaliticheskaya pedagogika [Psychoanalytic pedagogy]*. Moscow: Institute of psychotherapy Publ., 280 p. (In Russian)
- Freud, Z. (1991) *Psikhoanaliticheskie etyudy [Psychoanalytic studies]*. Minsk: Belarus Publ., 604 p. (In Russian)
- Goldsmid, G.N. (2015) Istoriya kontseptsii perenosy. *Zhurnal praktičeskoj psikhologii i psikhoanaliza*, № 4. [Online]. Available at: <http://psyjournal.ru/articles/istoriya-koncepcii-perenosy> (accessed: 02.03.2019). (In Russian)
- Kalina, N.F. (2001) *Osnovy psikhoanaliza [The foundations of psychoanalysis]*. Moscow: Refl-buk Publ., Kiev: Vakler Publ., 395 p. (In Russian)
- Karvasarskij, B.D. (ed.). (2006) *Psikhoterapevtičeskaya entsiklopediya [The psychotherapeutic encyclopedia]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 943 p. (In Russian)
- Kernberg, O.F. (2001) *Severe personality disorders*. Moscow: Class Publ., 646 p. (In Russian)
- Kutter, P., Müller, T. (2011) *Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewusster Prozesse [Modern psychoanalysis. Introduction to the psychology of unconscious processes]*. Moscow: Kogito-tsentr Publ., 383 p. (In Russian)
- Lejbin, V. (2010) *Slovar'-spravochnik po psikhoanalizu [Dictionary-reference book on psychoanalysis]*. Moscow: AST Moskva Publ., 956 p. (In Russian)
- Mayes, C. (2009) The psychoanalytic view of teaching and learning, 1922–2002. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no. 4, pp. 539–567. (In English)
- McWilliams, N. (2015) *Psychoanalytic diagnosis: understanding personality structure in the clinical process*. Moscow: Klass Publ., 474 p. (In Russian)
- Rajkova, E.Yu. (2011) Perenosnye i kontrperenosnye vzaimootnosheniya: oshibka ili neizbežnost' psikhoanaliticheskoj praktiki [Transference and counter-transference relationships: mistake or inevitability of psychoanalytic practice]. *Molodoj uchenyj — Young Scientist*, № 6–2, pp. 105–108. (In Russian)
- Sandler, J., Dare, C., Holder, A. (2017) *The patient and the analyst: The basis of the psychoanalytic process*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 252 p. (In Russian)
- Shim, J.M. (2015) Transference, counter-transference, and reflexivity in intercultural education. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, no. 7, pp. 675–687. (In English)
- Solomin, I.L. (2001) *Psikhoosemanticheskaya diagnostika skrytoj motivatsii [Psychosemantic diagnosis of latent motivation]*. Saint Petersburg: IMATON Publ., 112 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-28-38

Субъективная картина профессионального жизненного пути педагогов с различным уровнем ответственности

Ю. С. Пежемская✉¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Аннотация. Работа учителя требует проявления ответственности во множестве видов деятельности. Такая ответственность соответствует интересам учащихся, но влияние личной ответственности учителя на его собственное благополучие остается практически не исследованным. Чувство ответственности, интегрированное в систему субъектных качеств педагога, может улучшить качество жизни учителя, поскольку ответственность включает способность наделять смыслом процесс и результат деятельности.

Представленное исследование направлено на изучение субъективной картины профессионального жизненного пути женщин-педагогов зрелого возраста с разным уровнем ответственности.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что существуют различия в характеристиках субъективной картины профессионального жизненного пути у педагогов с разным уровнем ответственности. Респондентами исследования выступили 43 педагога (женского пола, 45–60 лет) общеобразовательных школ Санкт-Петербурга со стажем преподавания 12–38 лет.

Основные выводы

Эмоциональное принятие ответственности педагогом в сфере достижений, семьи, работы положительно взаимосвязано с такими содержательными характеристиками, как: положительная оценка событий и этапов жизни, образ кризисов и завершения профессионального жизненного пути.

Низкий уровень эмоционального принятия ответственности взаимосвязан с игнорированием кризисов жизни, а низкий уровень ответственности в сфере здоровья — с негативной оценкой событий прошлого.

Для педагогов характерно представление о достаточно протяженном прошлом, как событийно, так и поэтапно, и менее протяженном будущем, соответственно, ресурсы для адаптации к кризису зрелого возраста могут быть найдены в переосмыслении этапов и событий прошлого.

Степень осмысленности событий прошлого у педагогов с высоким уровнем ответственности ниже, а степень осмысленности событий настоящего и будущего — выше, что говорит о большем чувстве осознанного контроля в настоящем. При субъективной оценке событий прошлое оценивается более негативно в группе с высоким уровнем ответственности, тогда как настоящее и будущее — более позитивно. В группе с низким уровнем ответственности позитивное прошлое сменяется негативным настоящим и будущим.

Содержание ценностных ориентаций не взаимосвязано с уровнем ответственности, первые места занимают профессионализм, социальные ценности, эмоциональная насыщенность жизни, что можно объяснить спецификой педагогической деятельности.

Для группы с более высоким уровнем ответственности характерно наличие позитивного завершения профессионального жизненного пути, а также позитивная реорганизация кризисов.

Ключевые слова: ответственность, педагог, профессиональный жизненный путь, зрелость, субъективная картина жизни.

Сведения об авторе

Пежемская Юлия Сергеевна,
SPIN-код: 5131-3370, e-mail:
pjshome@mail.ru

Для цитирования:

Пежемская, Ю.С. (2019)
Субъективная картина профессионального жизненного пути педагогов с различным уровнем ответственности. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 28–38.

Получена 4 марта 2019; прошла рецензирование 1 апреля 2019; принята 4 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Subjective view of a teacher's professional life journey for teachers with different degrees of responsibility

J. S. Pezhemskaya✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb.,
Saint Petersburg 191186, Russia

Abstract. The work of the teacher requires taking responsibility for a variety of activities. Such responsibility is in the interests of the students, but the influence of a teacher's personal responsibility on his or her own well-being remains practically unexplored. A sense of responsibility integrated in the system of a teacher's personal qualities can improve the teacher's quality of life, since responsibility includes the ability to assign meaning to the process and the result of an activity.

Our research was aimed at studying the subjective view which female teachers of a mature age with different levels of responsibility have on their professional life journey.

We hypothesised that different degrees of responsibility result in different characteristics of the subjective view of teachers' professional life journeys. We then surveyed 43 teachers (all female, aged 45–60) employed in secondary schools in St Petersburg with teaching experience of 12–38 years.

Conclusions: Emotional acceptance of responsibility by a teacher in the spheres of personal achievement, family life, and career is positively interconnected with such important characteristics as a positive attitude towards events and stages of life, the view on crises, the later stages of career, and retirement.

A low level of emotional acceptance of responsibility is associated with ignoring crises, while a low degree of responsibility in regard to personal health can be linked with a negative assessment of past events.

Teachers commonly perceive the past as expansive in terms of both events and stages of life, and view the future as less extended. We propose that resources for adaptation to the crisis of mature age can be found in re-evaluating the stages and events of the past.

The extent to which teachers with a high degree of responsibility analyse past events is lower than their level of attention to present and future events, which indicates their greater sense of conscious control in the present. During subjective assessment of events, the past was rated more negatively in the group of respondents with a high degree of responsibility, whereas the present and the future were rated more positively. In the group with a low degree of responsibility, a positive image of the past was replaced by a negative view on the present and future.

Core value orientations of the respondents were not interrelated with the degree of responsibility; professionalism, social values, and emotional intensity of life were put first, which can be explained by the specifics of pedagogical activity.

For the group with a higher degree of responsibility a positive attitude to the later stages of career and retirement is common as well as a positive crises reorganisation.

Keywords: responsibility, teacher, professional life journey, maturity, subjective view of life.

Author

Julia S. Pezhemskaya, SPIN: 5131-3370, e-mail: pjshome@mail.ru

For citation: Pezhemskaya, J.S. (2019) Subjective view of a teacher's professional life journey for teachers with different degrees of responsibility. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 28–38.

Received 4 March 2019; reviewed 1 April 2019; accepted 4 April 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Введение

Профессиональный жизненный путь человека неразрывно связан с социально-экономическими и возрастными аспектами жизни. Международные исследования показывают, что глобальный экономический спад привел к экономическим решениям, которые повлияли на заработную плату учителей, условия труда и авторитет, а также на создание общественного

недоверия к профессии (Symeonidis 2015). Условия современной действительности таковы, что человек, достигнув возраста 45–60 лет, продолжает оставаться активно включенным в различные сферы жизни. Это приводит к необходимости пересмотра взглядов ученых всего мира на возрастную периодизацию развития, а значит, и на актуальность изучения новых возрастных задач развития, в том числе профессиональных задач в сфере образования.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Согласно современной возрастной периодизации ВОЗ, период молодости продлевается до 44 лет, с 45 до 60 лет можно говорить о периоде зрелости (средний возраст) и только с 60 лет — о пожилом возрасте. Торможение процесса старения, согласно некоторым исследованиям, обусловлено повышением интеллектуального уровня человечества, которое обеспечивает повышение уровня адаптивных возможностей (Всемирный доклад о старении 2016). Ответственное отношение к здоровью позволяет людям достигать жизненного баланса в психоэмоциональной сфере, заботиться о питании и режиме труда и отдыха.

Если рассматривать сферу образования, то педагоги говорят о своем высоком чувстве ответственности за множество видов деятельности, включая потребности своих учеников в развитии, социальные и эмоциональные потребности (Lauermann 2013; Lauermann 2014). Такая ответственность отвечает интересам учащихся, влияние же личной ответственности учителя на его собственное благополучие не исследовано (Daniels, Radil, Goegan 2017). Как правило, учителя, которые чувствуют личную ответственность, склонны быть внутренне мотивированными, саморегулируемыми, инициативными, озабоченными другими и чувствительными к последствиям своих собственных действий (Lauermann, Karabenick 2013). Усиление внимания к субъективным характеристикам жизненного пути педагогов в настоящее время обусловлено необходимостью выявления закономерностей содержательной стороны активности в педагогической деятельности и в жизни в целом (Коржова 2017). Адекватно интегрированное чувство ответственности в систему субъектных качеств педагога может во многом улучшить качество деятельности, повысить ее эффективность, потому как профессиональная ответственность педагога включает в себя способность наделять смыслом процесс и результат деятельности, что во многом помогает совершенствоваться и оптимистично смотреть на будущее развитие (Мухометзянова, Коржова 2017).

В психологии выделяют следующие признаки ответственности как качества личности: точность, пунктуальность; верность в исполнении обязанностей; готовность отвечать за последствия собственных действий; честность, справедливость, принципиальность; в эмоциональной сфере — способность к эмпатии, чуткость

к чужой боли и радости; в волевой сфере — настойчивость, усердие, смелость, выдержка (Алексеева 1999; Муздыбаев 2017; Семенова 2006).

В зависимости от особенностей взаимосвязи самоуправления личности с системой представлений о субъективной картине ее жизненного пути, рассматривают разные уровни адаптации личности и развития способности к прогнозированию (Кулеш 2019), поскольку жизненный путь в своей свершившейся части состоит из реализованных поступков, действий и выборов. Образ жизненного пути выступает для педагога как объективная основа для переживания удовлетворенности или неудовлетворенности от собственной жизни, а значит, и о субъективном благополучии. Понятие жизненного пути отличается многомерностью, оно предполагает множество разных тенденций и линий развития в пределах одной и той же биографии (Бурлачук, Коржова 1998). Выделяют структурные (этапы, события, кризисы) и содержательные (осмысленность и осознанность, субъективная оценка) характеристики жизненного пути как предмета изучения (Дружинин 2016).

В структуре жизненного пути отмечают изменения, «поворотные этапы», — они показывают, как формируется личность. С. А. Рубинштейн называл эти поворотные этапы «событиями», когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека (Пежемская, Кузьмина 2013). Основные формы активности человека в построении жизненного пути — это инициатива и ответственность. Инициативой является свободное самовыражение личности, а ответственностью — серьезное отношение к своей жизни (Маляров 2013).

Теоретические предпосылки исследования основаны на теориях и разработках С. А. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, А. А. Кроника, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржовой, К. А. Альбухановой-Славской и др. (посвященным проблеме жизненного пути, определяющим его основные свойства — реализацию своей жизненной стратегии, уникальность, направленность, изменения и периоды жизненного пути (в соответствии с возрастной периодизацией)) и теориях Г. Николе, Л. Франка, К. Левина и др., касающихся такого понятия, как временная перспектива (это некое ощущение «личного времени», возникающее в результате сложных процессов обратной связи, которую человек получает из внутренней и внешней среды, это ощущение имеет протяженность в будущее, в прошлое, плотность (количество событий, о которых человек думает), устремленность,

осмысленность и осознанность). Данные категории для исследования и диагностики личности относятся к биографическим, что делает их специфичными, направленными на изучение конкретной личности, глубокими и информативными, учитывающими индивидуальные особенности каждого человека.

В ходе анализа жизненного пути в построении временной перспективы у женщин 40–45 лет в исследовании К. В. Каминик и Ю. А. Кузьминой (Кузьмина 2012) с помощью оценивания пятилетних интервалов и контент-анализа содержания рассказов респондентов были получены следующие результаты, которые показали, что женщины планируют временную перспективу на довольно небольшой промежуток времени (5 лет). Протяженность временной перспективы невелика. Мало связей с прошлым, что говорит нам о низкой реалистичности временной перспективы. Конкретность планов на будущее и обобщенность примерно равны, при этом, женщины 40–45 лет планируют, не разделяя события на отдельные периоды, можно сказать, что их планы достаточно фрагментарны, не имеют четкой структуры. Психологический возраст опрошенных, измеряемый посредством оценивания пятилетних интервалов, женщин в среднем превышает их реальный возраст на 10–15 лет — они преимущественно направлены на прошлое.

Организация и методы исследования

Представленное в статье исследование было направлено на изучение субъективной картины профессионального жизненного пути женщин-педагогов зрелого возраста с разным уровнем ответственности.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что существуют различия в характеристиках субъективной картины профессионального жизненного пути у педагогов с разным уровнем ответственности, сложившимся к периоду зрелости (45–60 лет). В частности, высокий уровень ответственности сопровождается более осознанной субъективной картиной профессионального жизненного пути, наличием ярко выраженных переломных этапов, кризисных точек, высокой эмоциональностью в описании определенных периодов.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить структуру представлений о собственном профессиональном жизненном пути у педагогов зрелого возраста с разным уровнем ответственности.

2. Определить специфику субъективной картины профессионального жизненного пути у педагогов с разным уровнем ответственности в период зрелости.

В качестве респондентов в исследовании приняли участие 43 педагога (женского пола, 45–60 лет) средних общеобразовательных учебных заведений разных районов Санкт-Петербурга (Адмиралтейский, Василеостровский, Выборгский, Калининский, Невский) со стажем преподавания от 12 до 38 лет.

В работе использовался психодиагностический комплекс, состоящий из следующих методик: 1) опросник «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда (Милорадова 2003); 2) опросник «Ответственность» В. П. Прядеина (Прядеин 1998, Прядеин 2001); 3) «Психологическая автобиография» Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржовой (Бурлачук, Коржова 1998); 4) Нарративное интервью Ф. Шюце (Журавлёв 1993).

При обработке результатов применялся сравнительный и корреляционный анализ, а также контент-анализ.

По результатам исследования была подготовлена сводная таблица, отражающая такие параметры жизненного пути, как:

- количество этапов прошлого/будущего и настоящего;
- количество событий прошлого/будущего и настоящего;
- субъективная осмысленность (причины и следствия определяются как продиктованные внешними обстоятельствами или качествами самого респондента) — итоговый показатель вычислялся с помощью векторов — усредненная сумма показателей, каждый из которых равен «1» (если причины или следствия респондент приписывал своим заслугам), «0» (если были затруднения в определении, или выбирался двойственный характер толкования причин или следствий тех или иных этапов или событий) или «–1» (если причины или следствия усматривались респондентом как результат влияния внешних обстоятельств, действий других людей и т. п.), демонстрирующий таким образом общую направленность атрибуции респондента;
- субъективная оценка (были ли события желанными, вдохновляющими и т. п. или проблемными, негативно воспринимаемыми респондентом) — итоговый показатель вычислялся аналогично показателю субъективной осмысленности («1» — если событие или этап имели однозначно приятный, полезный характер для респондента, «0» — сложность

- оценки, «-1» — событие или этап были трудными, сложными, неблагоприятными);
- мотивы и ценности (субъективно выделенные актуальными) — результат подсчетов с помощью контент-анализа и ранжирования.

Кроме того, оценивалась сформированность картины завершения профессионального пути — насколько она присутствует, позитивно или негативно воспринимается, а также наличие кризисов в профессиональном пути и их реорганизация, включенность событий широкого масштаба в жизнь респондентов (Кузьмина 2012).

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования позволили констатировать некоторые основные моменты становления профессионального жизненного пути педагогов. Начало жизненного пути педагогов с длительным стажем работы имеет сходные черты с позиции самоопределения — многие (65%) респонденты точно знали, кем станут в профессиональном плане и мечтали стать учителями. Значимым для респондентов (23% случаев) был в детстве пример учителя как объекта восхищения, который субъективно воспринимается как повлиявший на профессиональный выбор, однако большинство осуществило свой выбор на основе собственной склонности заниматься с детьми, заботиться о младшем поколении и т. п. (58%).

Родители, как правило, предоставляли свободу выбора профессии своим детям, поддерживали, не оказывая сильного давления, не проявляя равнодушия (о равнодушии, от-

крытом противостоянии и навязывании своего решения родителями упомянули только четыре человека из 43 опрошенных).

Прошное в профессиональном жизненном пути педагогов представляется как череда определенных отрезков времени (девятой-десяти этапов) и частных происшествий в равной степени (восемь-девять событий), тогда как настоящее и будущее преимущественно состоят из протяженных периодов. Прошное выглядит более насыщенным событийно, чем настоящее и будущее. Ведущие мотиваторы учителей в прошлом — профессиональная компетентность, умение компетентно и интересно преподавать и т. п. (Пежемская, Кузьмина 2013). С помощью контент-анализа значимые для учителей ценностные ориентации и мотиваторы, встречающиеся в субъективных описаниях картин профессионального жизненного пути, были объединены в группы и проранжированы. В таблице 1 указаны ценности и мотиваторы, которые вышли на первые и последние пять мест из 22 возможных.

Социальные ценности, профессионализм, эмоциональная насыщенность жизни, продуктивность, образованность находятся на первых местах в субъективной картине прошлого, настоящего и будущего учителя. Семья как ценность прошлого трансформируется в понятие продуктивности, которое шире понятия семьи и является одной из задач развития человека зрелого возраста, согласно концепции Э. Эриксона. Последние места в субъективной картине педагогов занимают широкие мотиваторы, которые непосредственно не привязаны к результативности профессиональной деятельности,

Табл. 1

Ценности и мотиваторы педагогов
Teachers' values and incentives

Ценности и мотиваторы прошлого	Ранг	Ценности и мотиваторы настоящего и будущего	Ранг
Социальные ценности	1	Социальные ценности	1
Профессионализм	2	Эмоциональная насыщенность	2
Эмоциональная насыщенность	3	Профессионализм	3
Семья	4	Продуктивность	4
Образованность	5	Образованность	5
.....
Новизна	18,5	Справедливость	18,5
Активность	18,5	Отдых	18,5
Патриотизм	20,5	Патриотизм	20
Отдых	20,5	Активность	21
Природа	22	Преимственность	22

а именно: активность, отдых, патриотизм, новизна, справедливость, природа и преемственность.

Примерно 9% респондентов крайне негативно относятся к завершению профессионального пути, не знают, чем будут заниматься после выхода на пенсию, по возможности откладывают этот момент.

Профессиональный жизненный путь педагогов, всю жизнь проработавших в образовательных учреждениях, можно представить в виде прямой, но расширенной за счет приобретения нового опыта, расширяющего уже имеющееся и не меняющееся мировоззрение. Многими респондентами в ходе интервью был отмечен тот факт, что в школе есть свой некий «микроорганизм», в котором всегда кипит жизнь, происходят яркие события, и «припомнить все очень сложно, так как каждый день что-то происходит». Следовательно, завершение профессионального пути, как достаточно резкого перелома жизни, воспринимается учителями болезненно и делает их уязвимыми (Пежемская, Кузьмина 2013).

Вся выборка респондентов была поделена на две подгруппы, общий уровень ответственности которых статистически достоверно различается по *t*-критерию Стьюдента ($p \leq 0,01$). В группу с высоким уровнем ответственности вошли 21 человек, в группу с низким — 22 человека.

Если рассматривать каждый исследуемый параметр ответственности в отдельности, то можно отметить достоверные значимые различия между группами по показателям уровня субъективного контроля: «Интернальность в области достижений» ($p \leq 0,01$), «Интернальность в области неудач» ($p \leq 0,01$), «Интернальность в области межличностных отношений» ($p \leq 0,05$). Данные различия можно интерпретировать как выделение наиболее важных моментов в специфике деятельности — удачи и неудачи в преподавании респондентами достаточно часто упоминались и в психологических автобиографиях, поэтому ответственность, определяемая опросниками, может иметь различия именно в этих сферах.

Для группы респондентов с высоким уровнем ответственности характерны следующие особенности жизненного пути.

1. Среднее количество этапов прошлого — десять, событий прошлого — шесть, этапов настоящего и будущего — девять, событий будущего — два. Для этой группы характерно более насыщенное прошлое, как событийно, так и поэтапно — упомянутые в описании профессионального жизненного пути явления имели как свои конкретные даты и законченность, так и протяженность, прошлое воспринимается как

достаточно объемный и насыщенный отрезок времени. Будущее и настоящее в большей степени воспринимается как протяженное, но в меньшей степени менее богато на какие-то конкретные события или явления. Это можно объяснить тем, что профессиональная жизнь многими респондентами воспринимается как уже подходящая к своему завершению, и никаких профессионально значимых событий дальше не последует, смены профессиональной деятельности в большинстве случаев не последует.

2. Невысокая степень осмысленности этапов прошлого и более высокая степень осмысленности событий прошлого — профессиональное становление респондентов воспринимается двояко (где-то это была заслуга самого человека, где-то — стечение обстоятельств), или недостаточно конкретизировано, будущее видится более прогнозируемым и контролируемым.

3. По параметру субъективной оценки как события, так и этапы прошлого оцениваются в целом положительно, в будущем положительная оценка возрастает, т. е. будущее воспринимается субъективно более позитивно, чем прошлое.

Кризисы либо пройдены успешно (шесть человек), либо респонденты вообще о них не задумываются (15 человек); завершение профессионального жизненного пути в целом видится позитивным (мысли о пенсии не вызывают неприятных эмоций, беспокойства и паники, восемь человек), чем негативным (один человек).

Для группы респондентов с низким уровнем ответственности характерны следующие особенности жизненного пути.

1. Упоминание десяти этапов прошлого, шести событий прошлого, семи этапов и трех событий будущего и настоящего. Прошлое также воспринимается более насыщенным и протяженным, чем будущее, будущее и настоящее воспринимаются как непрерывный поток впечатлений и чувств.

2. События и этапы прошлого осмыслены в большей степени, чем в группе с высокими показателями ответственности, тогда как события и этапы будущего — в меньшей степени. Это можно объяснить тем, что настоящее и будущее уже не воспринимается как контролируемое человеком, но и как зависящее от внешних обстоятельств. Для примера, респонденты в данной выборке часто называли какие-то события своей жизни, продиктованные, по их мнению, невниманием родителей, или безответственностью государства, и т. п.

3. Прошлое оценено достаточно позитивно, будущее — с оттенком негатива, т. е. в целом респондентов не устраивает происходящее в их жизни на данный момент, но есть отдельные

приятные моменты, присутствует некое амбивалентное отношение.

По наличию кризисов в жизни с позитивным их преодолением — пять человек смогли позитивно выйти из кризиса (23% выборки), три человека — не смогли реорганизовать свою жизнь (14% выборки), 14 человек не ощутили кризисных явлений в собственных картинах профессионального жизненного пути (63% выборки).

Для корреляционного анализа применялся статистический критерий Пирсона (χ^2). Результаты представлены в таблице 2.

Значимые взаимосвязи показателей ответственности и содержательных параметров субъективной картины жизненного пути для педагогов с высоким уровнем ответственности могут быть описаны следующим образом.

Педагоги с высоким уровнем ответственности достаточно полно осознают неслучайность и взаимосвязь событий прошлого (причем причиной событий ими видятся их собственные действия и поступки), равно как и событий настоящего и будущего, но это зависит от сферы проявления ответственности.

Табл. 2

Значимые взаимосвязи показателей ответственности и содержательных параметров субъективной картины жизненного пути
Correlation between responsibility markers and important characteristics of a life journey's subjective view

Показатели субъективной картины жизненного пути	Показатели ответственности	Группа с высоким уровнем ответственности	Группа с низким уровнем ответственности
Субъективная оценка этапов прошлого	В сфере неудач	0,43*	
	В сфере работы		0,35
	Эмоциональная стеничность по отношению к ответственности		0,39
Субъективная оценка событий прошлого	В отношении к здоровью		-0,44*
Субъективная оценка этапов настоящего и будущего	Эмоциональная стеничность по отношению к ответственности		0,45*
		0,40*	
Осознание неслучайности этапов прошлого	В семейной сфере	0,35	
			0,42*
Осознание неслучайности событий прошлого	В сфере работы		0,60**
	В сфере достижений		0,43*
Осознание неслучайности этапов настоящего и будущего	В сфере достижений		0,31
		0,36	0,38
Осознание неслучайности событий настоящего и будущего	В семейной сфере		0,40*
		0,34	
Завершение		0,45*	
	В отношении здоровья		0,34
	В сфере достижений	0,32	
	В сфере межличностных отношений		0,31
	Общий индекс ответственности	0,45*	
Кризисы	Эмоциональная стеничность по отношению к ответственности	0,36	
			-0,42*

$p < 0,05$, $p < 0,01$ *, $p < 0,001$ **

Более высокий уровень ответственности в сфере семейных отношений соответствует более высокой субъективной оценке этапов и событий настоящего и будущего, а более высокий уровень ответственности в сфере неудач соответствует более высокой субъективной оценке этапов прошлого. То есть педагоги склонны считать определяющими в своих неудачах свои собственные качества, что говорит о взаимосвязи субъективных этапов и событий прошлого и настоящего с уровнем ответственности в сфере неудач.

Картина позитивного завершения профессионального жизненного пути взаимосвязана с проявлением ответственности в целом, в сфере достижений, семейной сфере, в эмоциональном отношении к ситуациям.

Относительно этапов настоящего и будущего можно сказать, что в целом педагоги данной группы склонны к стратегии достижения успеха, что позволяет им позитивно оценивать этапы, происходящие в их жизни в настоящий момент. Также можно отметить повышение контролируемости семейной сферы для педагогов зрелого возраста, поскольку процесс активного включения в профессиональную жизнь отходит на второй план и семейная жизнь представляется более контролируемой.

Таким образом, в группе педагогов с высоким уровнем ответственности субъективная оценка прошлого (как ресурс для активного преодоления кризиса зрелого возраста) взаимосвязана с такими сферами ответственности, как достижения, неудачи и семья. То есть чем больше человек склонен считать себя причиной тех или иных явлений в своей жизни, тем выше он оценивает значимость своего прошлого. Это подтверждается тем, что позитивное завершение субъективной картины профессионального жизненного пути положительно коррелирует именно с этими параметрами и с уровнем положительных эмоций, возникающих в ситуациях проявления ответственности. Следовательно, можно предположить, что педагоги с более высоким уровнем ответственности (особенно в вышеперечисленных сферах) более адаптированы к решению задач своего возраста.

Результаты по группе педагогов с низким уровнем ответственности можно интерпретировать следующим образом: сложившийся к настоящему уровень ответственности, возможно, взаимосвязан с нечеткой картиной представлений о влиянии событий прошлого и их последствий. То есть жизнь воспринимается как поток непрерывных событий, а это создает картину многогранности восприятия

своего профессионального жизненного пути, где сложно конкретно определить, являются ли события причинами или следствиями, результатом действий самого человека или внешних обстоятельств. Для многих педагогов с низким уровнем ответственности изменения в профессиональном становлении были взаимосвязаны с ухудшением здоровья, а поскольку работа продолжает оставаться значимой сферой жизни, то и уровень ответственности в сфере производственных отношений и в сфере достижений снижается.

Тот факт, что чем выше степень успешного разрешения кризисов, тем ниже уровень стенической эмоциональности в отношении к ответственности, можно объяснить тем, что субъективно педагоги с более низким уровнем ответственности не обнаружили у себя кризисных предпосылок (ощущение негативных эмоций, тревога и т. п.), так как считали их нормальным течением жизни, результатом совокупности неких внешних обстоятельств, которые нельзя изменить, но можно к ним приспособиться.

Выводы

1. Эмоциональное принятие ответственности педагогом в сфере достижений, семьи, работы положительно взаимосвязано с такими содержательными характеристиками, как положительная оценка событий и этапов жизни, образ кризисов и завершения профессионального жизненного пути.

2. Низкий уровень эмоционального принятия ответственности взаимосвязан с игнорированием кризисов жизни, а низкий уровень ответственности в сфере здоровья — с негативной оценкой событий прошлого.

3. Для педагогов характерно представление о достаточно протяженном прошлом, как событийно, так и поэтапно, и менее протяженным будущим. Соответственно, ресурсы для адаптации к кризису зрелого возраста могут быть найдены в переосмыслении этапов и событий прошлого.

4. Степень осмысленности событий прошлого у педагогов с высоким уровнем ответственности ниже, а степень осмысленности событий настоящего и будущего — выше, что говорит о большем чувстве осознанного контроля в настоящем. При субъективной оценке событий прошлое оценивается более негативно в группе с высоким уровнем ответственности, тогда как настоящее и будущее — более позитивно. В группе с низким уровнем ответственности

позитивное прошлое сменяется негативным настоящим и будущим.

5. Содержание ценностных ориентаций не взаимосвязано с уровнем ответственности, первые места занимают профессионализм, социальные ценности, эмоциональная насыщенность жизни, что можно объяснить спецификой педагогической деятельности.

6. Для группы с более высоким уровнем ответственности характерно наличие позитивного завершения профессионального жизненного пути, а также позитивная реорганизация кризисов.

Более негативно воспринимаемое прошлое, а также опыт преодоления кризисов повышают уверенность в себе, а для успешного преодоления трудностей необходим некий внутренний стержень, который может найти свое воплощение в ценностной сфере личности.

Подтвердилась гипотеза о том, что субъективные картины профессионального жизненного пути педагогов с высоким уровнем ответственности отличаются от субъективных картин педагогов с низким уровнем ответственности.

Частные гипотезы

1. Высокая степень ответственности сопровождается более четкой субъективной картиной жизненного пути, наличием ярко выраженных переломных этапов, кризисных точек.

2. Низкая степень ответственности характерна для педагогов с более потоковой картиной жизненного пути — жизнь воспринимается как непрерывный, целостный поток событий без резких изменений; эмоциональность описания профессионального жизненного пути такая же по степени интенсивности, как у педагогов с высоким уровнем ответственности, но более негативно окрашена, особенно в настоящем и будущем временах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения личности преподавателя в период зрелости, а также в консультировании педагогов зрелого возраста

по вопросам осмысления пути профессионального становления, что может быть полезно при субъективном понимании наличия у них симптомов кризиса зрелого возраста (второй кризис смысла жизни), для поисков личностных ресурсов, при возникновении трудностей, связанных с принятием решения о саморазвитии, исходя из содержания субъективной картины их профессионального жизненного пути (сопровождение в образовании) (Пежемская, Кузьмина 2013).

В качестве основного метода на основном этапе работы с педагогом-клиентом можно использовать метод рефлексии — описание основных этапов жизненного пути, их переосмысление, что может служить способом разрядки эмоций или методом реорганизации субъективной картины жизненного пути и, таким образом, способом преодоления кризиса. Данная работа может быть подтверждением возможности использования биографических методов консультирования при столкновении с таким экзистенциальным кризисом, как кризис ответственности.

Достаточно перспективным видится использование результатов для групповой работы с педагогами, находящимися на этапе принятия решения о своем дальнейшем развитии как личности во время кризиса предстоящего выхода на пенсию.

Программа психологической помощи может быть построена на принципах поиска клиентами наиболее адекватных жизненных стратегий в ходе выполнения упражнений, направленных на осознание, переоценку и выстраивание временной перспективы.

Результаты данного исследования также могут быть использованы в консультировании педагогов зрелого возраста по вопросам ответственности за изменения своей жизни, что, в первую очередь, будет полезно при участии их в самообразовании, повышении квалификации, при возникновении трудностей, связанных с принятием решения о саморазвитии, исходя из содержания их жизненного пути (сопровождения в образовании) (Пежемская, Кузьмина 2013).

Литература

- Алексеева, Е.В. (1999) Ответственность как фактор совладающего поведения. В кн.: *Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: тезисы докладов Межвузовской научной конференции*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 272–273.
- Бурлачук, Л.Ф., Коржова, Е.Ю. (1998) *Психология жизненных ситуаций*. М.: Российское педагогическое агентство, 263 с.
- Всемирный доклад о старении и здоровье*. (2016) Женева: Всемирная организация здравоохранения, 302 с. [Электронный ресурс]. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789244565049_rus.pdf?sequence=10 (дата обращения 22.02.2019).
- Дружинин, В.Н. (2016) *Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии*. СПб.: Питер, 160 с.

- Журавлёв, В.Ф. (1993) Нарративное интервью в биографических исследованиях. *Социология: методология, методы, математические модели*, № 3–4, с. 34–43.
- Коржова, Е.Ю. (2017) Психология жизненного пути: проблемы и перспективы. В кн.: *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции*. Ч. 1. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 164–169.
- Кузьмина, Ю.А. (2012) *Субъективная картина профессионального жизненного пути педагогов с различным уровнем ответственности. Выпускная квалификационная работа (магистратура)*. СПб. (на правах рукописи), 110 с.
- Кулеш, Е.В. (2009) *Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути. Диссертация на соискание степени кандидата психол. наук*. Хабаровск, ДВГУ, 223 с.
- Маляров, Н.А. (2013) Жизненный путь человека: определение и содержание понятия. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, № 2, с. 8–21.
- Милорадова, Н.Г. (2003) *Психология: шаг к себе — другим навстречу*. М.: АСВ, 352 с.
- Муздыбаев, К. (2017) *Психология ответственности*. М.: Либроком, 248 с.
- Мухаметзянова, Ф.Г., Коржова, Е.Ю. (2017) Субъектные основания эффективности личности и деятельности педагога. *Педагогическое образование в изменяющемся мире: сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию*. Казань: Отечество, с. 77–82.
- Пежемская, Ю.С., Кузьмина, Ю.А. (2013) Субъективная картина профессионального жизненного пути педагога. *IX Международная научно-практическая конференция «Образование — Личность — Профессия»*. 2–6 июля 2013 года. М.: Психологический институт РАО, с. 404–408.
- Прядеин, В.П. (1998) *Половозрастные особенности ответственности личности*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 291 с.
- Прядеин, В.П. (2001) *Ответственность как системное качество личности*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 209 с.
- Семенова, Г.В. (2006) *Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций. Диссертация на соискание степени кандидата психол. наук*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 231 с.
- Daniels, L.M., Radil, A.I., Goegan, L.D. (2017) Combinations of Personal Responsibility: Differences on Pre-service and Practicing Teachers' Efficacy, Engagement, Classroom Goal Structures and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p. 906. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00906
- Lauermann, F.V. (2013) *Teacher Responsibility: Its Meaning, Measure, and Educational Implications. PhD dissertation*. Jerusalem, Hebrew University of Jerusalem, 170 p.
- Lauermann, F. (2014) Teacher responsibility from the teachers' perspective. *International Journal of Educational Research*, vol. 65, pp. 75–89. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.09.005
- Lauermann, F., Karabenick, S.A. (2013) The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, no. 1, pp. 13–26. DOI: 10.1016/j.tate.2012.10.001
- Symeonidis, V. (2015) *The Status of Teachers and the Teaching Profession. M.Sc. International and Comparative Education*. Tyrol, Austria. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/305947470_The_Status_of_Teachers_and_the_Teaching_Profession_A_study_of_education_unions%27_perspectives (дата обращения 05.03.2019).

References

- Alekseeva, E.V. (1999) *Otvetsvennost' kak faktor sovladayushchego povedeniya [Responsibility as a factor in coping behavior]*. In: *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sovremennykh usloviyakh: tezisy dokladov Mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii [Psychological and pedagogical problems of personal development in modern conditions: theses of reports of the Interuniversity scientific conference]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 272–273. (In Russian)
- Burlachuk, L.F., Korzhova, E.Yu. (1998) *Psikhologiya zhiznennykh situatsij [Psychology of life situations]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 263 p. (In Russian)
- Daniels, L.M., Radil, A.I., Goegan, L.D. (2017) Combinations of Personal Responsibility: Differences on Pre-service and Practicing Teachers' Efficacy, Engagement, Classroom Goal Structures and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p. 906. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00906 (In English)
- Druzhinin, V.N. (2016) *Varianty zhizni. Ocherki ekzistentsial'noj psikhologii [Variants of life. Essays on existential psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 160 p. (In Russian)
- Korzhova, E.Yu. (2017) *Psikhologiya zhiznennogo puti: problemy i perspektivy [Psychology of the life path: problems and prospects]*. In: *Integrativnyj podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodejstviyu lyudej: vektory razvitiya sovremennoj psikhologicheskoy nauki: Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Integrative approach to human psychology and social interaction of people: vectors of development of modern psychological science: Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Pt. 1. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 164–169. (In Russian)

- Kulesh, E.V. (2009) *Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi samoupravleniya lichnosti s sub'ektivnoj kartinoj ee zhiznennogo puti* [Psychological features of the relationship of self-identity with the subjective picture of its life path]. PhD dissertation (Psychology). Khabarovsk, Far Eastern State University of Humanities, 223 p. (In Russian)
- Kuz'mina, Yu.A. (2012) *Sub'ektivnaya kartina professional'nogo zhiznennogo puti pedagogov s razlichnym urovnem otvetstvennosti* [The subjective picture of the professional life of teachers with different levels of responsibility]. Master's thesis. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ. (as a manuscript), 110 p. (In Russian)
- Lauermann, F.V. (2013). *Teacher Responsibility: Its Meaning, Measure, and Educational Implications*. PhD dissertation. Jerusalem, Hebrew University of Jerusalem, 170 p. (In English)
- Lauermann, F. (2014) Teacher responsibility from the teachers' perspective. *International Journal of Educational Research*, vol. 65, pp. 75–89. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.09.005 (In English)
- Lauermann, F., Karabenick, S.A. (2013) The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, no. 1, pp. 13–26. DOI: 10.1016/j.tate.2012.10.001 (In English)
- Malyarov, N.A. (2013) Zhiznennyj put' cheloveka: opredelenie i sodержanie ponyatiya [The life of a person: the definition and content of the concept]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie — Personality in a changing world: health, adaptation, development*, no. 2, pp. 8–21. (In Russian)
- Miloradova, N.G. (2003) *Psikhologiya: shag k sebe — drugim navstrechu* [Psychology: a step towards oneself — to meet others]. Moscow: ASV Publ., 352 p. (In Russian)
- Muhametzyanova, F.G., Korzhova, E.Yu. (2017) Sub'ektnye osnovaniya effektivnosti lichnosti i deyatelnosti pedagoga [Subject bases of efficiency of the personality and activity of the teacher]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v izmenyayushchemsya mire: sbornik nauchnykh trudov III Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Pedagogical education in a changing world: proceedings of the III International Forum on Teacher Education]. Kazan: Otechestvo Publ., pp. 77–82. (In Russian)
- Muzdybaev, K. (2017) *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of responsibility]. Moscow: Librokom Publ., 248 p.
- Pezhemskaia, Yu.S., Kuz'mina, Yu.A. (2013) Sub'ektivnaya kartina professional'nogo zhiznennogo puti pedagoga [The subjective picture of the professional life of the teacher]. In: *IX Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Obrazovanie — Lichnost' — Professiya". 2–6 iyulya 2013 goda* [IX International Scientific and Practical Conference "Education — Personality — Profession" July 2–6, 2013]. Moscow: Psychological Institute of Russian Academy of Education Publ., pp. 404–408. (In Russian)
- Pryadein, V.P. (1998) *Polovozrastnye osobennosti otvetstvennosti lichnosti* [Age-specific features of personal responsibility]. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 291 p. (In Russian)
- Pryadein, V.P. (2001) *Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti* [Responsibility as a systemic quality of a person]. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 209 p. (In Russian)
- Semenova, G.V. (2006) *Proyavlenie otvetstvennosti lichnosti v kontekste zhiznennykh situatsij* [The manifestation of personal responsibility in the context of life situations]. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 231 p. (In Russian)
- Symeonidis, V. (2015) *The Status of Teachers and the Teaching Profession*. M.Sc. *International and Comparative Education*. Tyrol, Austria [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/305947470_The_Status_of_Teachers_and_the_Teaching_Profession_A_study_of_education_unions%27_perspectives (accessed 05.03.2019). (In English)
- Vsemirnyj doklad o starenii i zdorov'e* (2016) [World Report on Aging and Health]. Geneva: World Health Organization, 302 p. [online]. Available at: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789244565049_rus.pdf?sequence=10 (accessed 22.02.2019). (In Russian)
- Zhuravlev, V.F. (1993) Narrativnoe interv'yuu v biograficheskikh issledovaniyakh [Narrative Interview in Biographical Studies]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskie modeli — Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling*, no. 3–4, pp. 34–43. (In Russian)

Неоднозначность проблем цифрового образования

Е. Е. Мерзон¹, О. Р. Рябов^{✉2}

¹Елабужский институт Казанского федерального университета,
423600, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89

²Институт интеллектуальной интеграции, 1080, Австрия, г. Вена, Шкодагассе, 7

Сведения об авторах

Мерзон Елена Ефимовна, SPIN-код:
1208-9289, Scopus AuthorID:
55931033300, ORCID: 0000-0001-
7708-2946

Рябов Оскар Раифович, SPIN-код:
3546-3898, ORCID: 0000-0002-5556-
081X, e-mail: office@rbs-ife.at

Для цитирования: Мерзон, Е.Е.,
Рябов, О.Р. (2019) Неоднозначность
проблем цифрового образования.
*Психология человека
в образовании*, т. 1, № 1, с. 39–43.

Получена 21 марта 2019; прошла
рецензирование 2 апреля 2019;
принята 9 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье продолжается глобальная дискуссия о новых задачах обучения и управления образованием. Главный вопрос дискуссии: «Как подготовить следующее поколение к неопределенности того, что происходит в цифровом мире, на рынке труда и в социальных системах глобальных изменений»? Экспоненциальный рост технологий вызывает глобальные социальные изменения. Наше будущее будет наполнено огромными возможностями, но оно также станет миром огромной неопределенности. Высокие темпы инноваций постоянно «разрушают сегодняшнюю реальность» и создают неопределенность настоящего и будущего. Поэтому необходимо задуматься о навыках и возможностях, которые важны в условиях крайней неопределенности. Основываясь на собственном опыте взаимодействия со студентами «цифрового поколения», авторы предлагают несколько направлений педагогической деятельности накануне «цифрового мира»: формирование творческого мышления, развитие предпринимательства и предприимчивости, формирование навыков работы в команде, рассмотрение этических проблем, развитие междисциплинарного обучения. Возможно, метафорическое мышление в областях знания, казалось бы, прямо не связанных с цифровизацией, поможет понять будущие изменения в цифровом мире. Большая часть дискуссий о методах обучения цифрового мира кажется нам слишком упрощенной. В частности, значение дистанционного обучения преувеличено. Более перспективным представляется создание образовательной среды-лаборатории. Самым важным аргументом в пользу изменения подхода к образованию в условиях неопределенности являются ожидания неформальности самой молодежи.

Ключевые слова: образование, цифровое образование, цифровизация, цифровое поколение, определенность, неопределенность, формальное, неформальное.

The ambiguity of digital education issues

Е. Е. Merzon¹, O. R. Riabov^{✉2}

¹Elabuga Institute, Kazan Federal Univeristy, 89 Kazanskaya Street, Elabuga 423600, Russia

²Institute for Intellectual Integration, 7 Skodagasse, Top 7, Vienna, 1080, Austria

Abstract. The article continues the global discussion on the modern challenges of learning and education management. The main question of the discussion is: “How to prepare the next generation for the current uncertainty of the digital world, the labor market and social systems of global change?” The exponential growth of technology is causing global social change. Our future holds outstanding opportunities, but it will also bring tremendous uncertainty into the world. High rates of innovation constantly “destroy today’s reality” and create uncertainty in the present and the future. Therefore, it is necessary

Authors

Elena E. Merzon, SPIN: 1208-9289,
Scopus AuthorID: 55931033300,
ORCID: 0000-0001-7708-2946

Oscar R. Riabov, SPIN: 3546-3898,
ORCID: 0000-0002-5556-081X,
e-mail: office@rbs-ife.at

For citation: Merzon, E.E.,
Riabov, O.R. (2019) The ambiguity
of digital education issues. *Psychology
in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 39–43.

Received 21 March 2019; reviewed
2 April 2019; accepted 9 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019).
Published by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC 4.0.

to reflect on the skills and capabilities that are paramount under the conditions of extreme uncertainty. Based on their own experience of interaction with students of the “digital generation”, the authors propose several areas of development for pedagogical activity on the eve of the “digital world”, i.e. creative thinking, entrepreneurship and enterprise, teamwork skills, consideration for ethical issues, and interdisciplinary education. Perhaps metaphorical thinking in areas of knowledge that do not seem to be directly related to digitalization will help us to understand future changes in the digital world. Much of the discussion about teaching methodology in the digital world seems overly simplistic. In particular, the value of distance learning is currently exaggerated. The creation of an educational laboratory environment appears more promising. The most substantial argument in favor of changing the approach to education in the face of uncertainty is the expectation of informality on the part of the young generation.

Keywords: education, digital education, digitalization, digital generation, certainty, uncertainty, formal, informal.

Как подготовить следующее поколение к неопределенности происходящего в цифровом мире, на рынке труда и социальных системах глобальных изменений? Мировые практики управления образованием считают это первоочередным вопросом на сегодняшний день. Обновлений и модернизаций уже недостаточно. Тем более недостаточно дискуссий на эту тему среди руководителей образовательных организаций, которые задают «тон» стратегий образования на всех уровнях.

Вместо этого необходим совершенно новый подход к образованию в практических тенденциях образовательной деятельности в целом. Наиболее смелые управленцы образования называют это «переворотом» событий и, как следствие, «переворотом» формальных достижений мирового образования на неформальные (Fenwick 2018).

Своей целью в данной работе авторы ставят рассмотреть ряд проблем в образовании, показать неоднозначность их постановки в условиях неопределенности формирующегося цифрового мира.

Неудовлетворенность нынешним состоянием мирового образования имеет все, что связано с экспоненциальным ростом технологий. Сегодня мы переживаем «оцифровку реальности». Это результат глобального распространения новых технологий. Мы все теперь живем в «цифровом мире», который характеризуется быстрыми, основанными на технологиях, социальными изменениями. В силу этого наше будущее будет наполнено огромными возможностями, но оно также станет миром огромной неопределенности. Вектор неопределенности гипотетически невозможен, потому что требует направленности. С другой стороны, мы говорим о новой задаче найти определенные тенденции «в неопределенной заданности» реального мира.

Такая неопределенность создает огромную проблему для педагогов всего мира, для руководителей и самих субъектов образования. Учитывая нынешние темпы инноваций и более короткие инновационные циклы, кажется очевидным, что новые технологии будут продолжать преобразовывать каждый аспект того, что мы имеем определенно на сегодняшний день, что мы получаем от жизни и работы. Постоянное технологическое «разрушение сегодняшней реальности» является новым и является определенным и нормальным. Однако при этом обнаруживается понимание прогрессивного образовательного сообщества, что прежние образовательные концепции, модели, парадигмы и идеи «старого мира» больше не будут актуальны в той их части, которая находится за пределами цифровых технологий будущего. Не в меньшей степени понимается и то, что духовная гуманитарная сторона образования должна сохраниться при любых условиях и не иметь риска быть поглощенной даже самой новейшей технологией. Иначе, риски распространятся на механизмы сохранения человеческого капитала. В мировых дискуссиях педагогов это называется «прямой угрозой» сохранить в человеке человека.

Что же мы должны преподавать сегодня нашим ученикам, студентам педагогических университетов (Training of future technology teachers 2018)?

Обучение всегда имело тенденцию быть «обратным». Передача устоявшихся знаний о прошлом послужила отправной точкой для всего нашего подхода к образованию. Идея заключалась в том, что, если вы понимаете прошлые события и знания, то сможете решать будущие проблемы, применяя старые доктрины в новой ситуации. Аналогичную логику можно увидеть во многих областях. Ответственность педагога

заклучалась в передаче этой информации. В мире асимметрии информации отношения между педагогом и учеником, профессором и студентом были, по необходимости, иерархическими. В конце концов, у учителя или профессора были все эти знания (Merzon, Ibatullin 2016).

Дисинхронность модели образования. В чем различие между миром реальности и миром будущего, миром цифровых технологий? Но в мире неопределенности и постоянных перемен эта модель образования выглядит недостаточной, синхронной или дисинхронной (Sibgatullina, Israfilova 2013)? Если будущее радикально отличается от настоящего, не имеет большого значения сосредотачиваться на содержании, которое, по прогнозу аналитиков, уже в ближайшее время может не иметь значения. Более того, доступность информации означает, что информационное преимущество педагога школы или профессора университета имеет гораздо меньшее значение. Согласимся с этим фактом. В результате образование должно стать гораздо более «перспективным» и основанным «на навыках завтрашнего дня». Как же тогда мы должны готовить следующее поколение для решения неизвестных будущих проблем? Как уже было сказано, обновлений и модернизаций существующих образовательных программ или курсов действительно недостаточно.

Для начала всем потребуется гораздо лучшее теоретическое понимание технологий, связанных с компьютерами, коммуникационными сетями, искусственным интеллектом и большими данными. Для многих из нас основные технологии, управляющие социальными изменениями, остаются загадкой, и это проблема.

Практические технические знания также должны быть интегрированы во многие области образования. Кодирование и аналитика данных являются хорошей отправной точкой.

Но нам также необходимо подумать и о других навыках и возможностях, которые важны в мире беспрецедентных перемен. Основное внимание следует уделять созданию навыков, которые помогут следующему поколению принимать адекватные решения в условиях крайней неопределенности.

Основываясь на собственном опыте взаимодействия со студентами «цифрового поколения», построенного в форме многосторонней коммуникации, авторы предлагают несколько направлений педагогической деятельности накануне «цифрового мира».

1. Формирование творческого мышления.

Следующее поколение должно уметь быстро мыслить и «из коробки».

Ключевым моментом будет динамический анализ сложных ситуаций и способность общаться с решениями в мультипрезентациях или в виде мультимедиа.

2. Предпринимательство и предприимчивость.

В будущем мы увидим более открытые и более свободные организации и социальные платформы. Поэтому важно, чтобы следующее поколение находило способы стать более продуктивным и самомотивирующимся, т. е. как действовать без «босса»/руководителя, говорящего им, что делать.

Поскольку традиционные концепции «карьеры» становятся гораздо менее актуальными, становится все более важным создавать персональный бренд, правильную историю, новое комьюнити / community.

3. Работа в команде.

Более открытые организации означают, что нужно работать в команде незнакомых людей, часто из различных национальных или дисциплинарных фонов. Важнейшее значение имеет способность работать в команде, постоянно приспосабливаясь к новым ситуациям и рабочим моделям, мультикультурным лингвистическим правилам и парадоксам.

4. Этика.

Многие из проблем будущего будут этически сложными. Это особенно верно в контексте робототехники и искусственного интеллекта. Революция роботов набирает обороты, но соответствует ли она нашим человеческим ценностям? Приведем некоторые из основных этических проблем. Каковы последствия для человека в результате потери работы из-за роботов? Как люди распределяют богатство, созданное машинами, чтобы избежать неравенства в благосостоянии? Как машины повлияют на поведение и взаимодействие людей? Смогут ли люди устранить предвзятость и осуждение со стороны искусственного интеллекта? Будет ли искусственный интеллект обладать правовым статусом?

Заметим, что все новые технологии вызывают сложные этические проблемы. Построение способности учеников и студентов думать об этике отношений человека и робота — это еще один способ, которым учителя и профессора могут повысить свою профессиональную ценность.

5. Междисциплинарное обучение.

Наконец, мы должны быть открыты для междисциплинарного и многодисциплинарного исследования, знания.

Например, и это всего лишь субъективное мнение авторов статьи, мы думаем, что достойное знание биологии может помочь подготовить молодое поколение к вызовам будущего. Казалось бы?

Отчасти это отражает наше предпочтение метафоре биологии для понимания последних изменений в цифровом мире. При глубоких знаниях биологии цифровая система может быть рассмотрена как открытая и всеобъемлющая «экосистема». Удивлены? Но можно предположить, что метафоры и их рассмотрение в знаниях, связанных со «средой» и «эволюцией», также окажутся полезны, как и понимание метафоричности. Главное, чтобы мышление ученика и студента было способно это воспринять (Riabov 2015).

И это также отражает нашу уверенность в том, что следующая большая волна инноваций, вероятно, будет в области биологии и что новые знания в этой области зададут тон новым междисциплинарным исследованиям и экспериментам.

Конечно, мы можем ошибаться. Но основная мысль о том, что воздействие множественных перспектив может только помочь в подготовке молодого поколения к неопределенному будущему, несомненно, верна. Если у вас есть другие аргументы, мы готовы их обсуждать и задумываться.

Как мы должны учить следующее поколение? Какие методы обучения нам нужно использовать, чтобы быть более эффективными как преподавателям в условиях цифрового мира?

Педагоги во все времена размышляли о том, как улучшить свою работу. Сейчас очень много дискуссий по этому вопросу. Но большая часть этих дискуссий нам кажется слишком упрощенной.

В частности, особое внимание уделяется дискуссии о дистанционном обучении или онлайн-обучении. Идея в целом современна. Но одобрение мысли, что все может «поместиться» в Интернет, нам кажется наивным. Конечно, это может дать некоторым группам обучающихся доступ к информации, которую они иначе не имели бы, и это, очевидно, хорошо. Но мы считаем, что педагоги должны также осознавать риски такого подхода и предупреждать о них. В частности, такой подход сохраняет традиционную иерархию учителей и учеников, студентов и профессоров и фокусируется на содержании знания.

Но нам представляется более перспективным вместо этого создавать более «плотные и уникальные» образовательные среды — «лаборатории», в которых ученикам и студентам предлагается быть более творческими и предприимчивыми. Тогда ученики и студенты должны будут вынуждены работать в командах и думать о возможных сценариях с соответствующими предметными проблемами и междисциплинарными решениями. В этом случае, хотя

как-то можно прогнозировать развитие способностей, связанных с цифровым веком, и возможностей, связанных с «закреплением» способностей «достойно выжить» в цифровой среде.

Признаемся абсолютно честно, что, возможно, самым важным аргументом в пользу изменения мирового подхода к образованию являются ожидания и требования самой молодежи сегодня. Кажется очевидным, что следующее поколение ожидает чего-то иного, чем формальное образование. Традиционный формальный иерархический подход просто утомляет их (Multi-vector European integration processes in education 2017). Они «просто выключаются». Искушение «жить» в своем телефоне или просто пропустить урок или лекцию слишком велико. «Зачем идти в класс или в аудиторию, если я могу получить такую же (или даже лучшую) информацию в Интернете?», — увы, но мы слышим это от наших учеников или студентов все чаще и чаще. В конце концов, абитуриенты университетов сегодняшнего дня родились в цифровом мире (Sibgatullina 2015). Они принадлежат к цифровой культуре общения с миром и с друг другом, которая «не имеет памяти о прединтернетовском возрасте» тех, кто их учит и воспитывает. Молодежь полностью погружена в цифровую культуру и во все ее относительно «легкие» возможности, трудные для поколения «пред».

Необходимо адаптировать личный педагогический опыт к мировым тенденциям цифрового века, чтобы перейти к более неформальной образовательной структуре. Развить прогнозирующее мышление социальных изменений. Технологический потенциал уже существующих элементов цифрового мира намного превосходит наши знания о том, как его использовать. Высокие темпы инноваций постоянно разрушают текущую реальность и создают неопределенность настоящего и будущего. Цифровые технологии даже меняют наше представление о себе. И, следовательно, как мы учим себя жизни в неопределенных условиях. Вы должны думать о навыках и способностях, которые важны перед лицом крайней неопределенности.

Интересно задать вопрос о стандартах качества образования в условиях неопределенности и гарантиях качества образования.

Подводя итог, принадлежа к поколению «До Интернета», мы осознаем риски, что если мы/вы не адаптируетесь к новой цифровой реальности, вы обречены быть исключенными из социальной жизни. Медленное предметно-аналоговое мышление не подходит для неопределенной, быстро меняющейся среды.

Литература

- Исрафилова, Г.Ю., Сибгатуллина, И.Ф. (2013) Социальная диссинхрония студентов технических специальностей в процессе профессиональной подготовки. *Вестник Казанского технологического университета*, т. 16, № 7, с. 311–314.
- Рябов-Раифф, О. (2017) Многовекторность европейских интеграционных процессов в образовании как фактор устойчивости инновационной экономики. В кн.: М.Е. Родионова (ред.), *Европа перед вызовами начала XXI века*. М.: КНОРУС, с. 211–219.
- Fenwick, M., Kaal, W.A., Vermeulen, E.P.M. (2018) Legal Education in a Digital Age: Why ‘Coding for Lawyers’ Matters. *Lex Research Topics in Corporate Law & Economics Working Paper*, no. 2018-4; *University of St. Thomas (Minnesota) Legal Studies Research Paper*, no. 18–21. DOI: 10.2139/ssrn.3227967
- Merzon, E.E., Ibatullin, R.R. (2016) Architecture of smart learning courses in higher education. In: *2016 10th IEEE International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT)*. N. p.: Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 755–758. DOI: 10.1109/ICAICT.2016.7991809
- Riabov, O. (2015) Educational urban environment. In: M. Šulovská, K. Nagyová (eds.), *Multidimenzionalita východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky [Multidimensionality. The starting point of development of contemporary special pedagogy]*. Bratislava: Iris, pp. 367–373. (In English)
- Shatunova, O., Merzon, E., Shaimardanova, M., Shabalin, S. (2018) Training of future technology teachers: Management tools and challenges in current educational process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 14, no. 6, pp. 2343–2351. DOI: 10.29333/ejmste/89559
- Sibgatullina, I.F. (2015) Five Steps intellectual integration in the international development of special education. In: *Multidimenzionalita východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky [Multidimensionality. The starting point of development of contemporary special pedagogy]*. Bratislava: Iris, pp. 392–397. (In English)

References

- Fenwick, M., Kaal, W.A., Vermeulen, E.P.M. (2018) Legal Education in a Digital Age: Why ‘Coding for Lawyers’ Matters. *Lex Research Topics in Corporate Law & Economics Working Paper*, no. 2018-4; *University of St. Thomas (Minnesota) Legal Studies Research Paper*, no. 18–21. DOI: 10.2139/ssrn.3227967 (In English)
- Исрафилова, Г.Ю., Сибгатуллина, И.Ф. (2013) Социальная диссинхрония студентов технических специальностей в процессе профессиональной подготовки [Social dissynchrony of students of technical specialties in the process of professional training]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, vol. 16, no. 7, pp. 311–314. (In Russian)
- Merzon, E.E., Ibatullin, R.R. (2016) Architecture of smart learning courses in higher education. In: *2016 10th IEEE International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT)*. N. p.: Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 755–758. DOI: 10.1109/ICAICT.2016.7991809 (In English)
- Riabov, O. (2015) Educational urban environment. In: M. Šulovská, K. Nagyová (eds.), *Multidimenzionalita východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky [Multidimensionality. The starting point of development of contemporary special pedagogy]*. Bratislava: Iris, pp. 367–373. (In English)
- Riabov-Raiff, O. (2017) Многовекторность европейских интеграционных процессов в образовании как фактор устойчивости инновационной экономики [Multi-vector European integration processes in education as a factor of innovation economy stability]. In: М.Е. Родионова (ед.), *Европа перед вызовами начала XXI века [Europe facing the challenges of the early 21st century]*. Moscow: KNORUS Publ., pp. 211–219. (In Russian)
- Shatunova, O., Merzon, E., Shaimardanova, M., Shabalin, S. (2018) Training of future technology teachers: Management tools and challenges in current educational process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 14, no. 6, pp. 2343–2351. DOI: 10.29333/ejmste/89559 (In English)
- Sibgatullina, I.F. (2015) Five Steps intellectual integration in the international development of special education. In: *Multidimenzionalita východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky [Multidimensionality. The starting point of development of contemporary special pedagogy]*. Bratislava: Iris, pp. 392–397. (In English)

Феномен гендерного неравенства как фактор карьерного капитала женщины: постановка проблемы

Л. В. Марарица¹, Т. В. Казанцева^{✉1}, С. Д. Гуриева¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия,
Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах

Марарица Лариса Валерьевна,
SPIN-код: 9307-0838, ORCID: [0000-0003-3858-5369](https://orcid.org/0000-0003-3858-5369)

Казанцева Татьяна Валерьевна,
SPIN-код: 7829-4813, ORCID: [0000-0002-2540-2976](https://orcid.org/0000-0002-2540-2976), e-mail:
t.kazanceva@spbu.ru

Гуриева Светлана Дзахотовна,
SPIN-код: 7849-2577, Scopus
AuthorID: 56662088100, ORCID:
[0000-0002-4305-432X](https://orcid.org/0000-0002-4305-432X)

Для цитирования:

Марарица, Л.В., Казанцева, Т.В., Гуриева, С.Д. (2019) Феномен гендерного неравенства как фактор карьерного капитала женщины: постановка проблемы. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 44–52.

Получена 1 марта 2019; прошла рецензирование 1 апреля 2019; принята 9 апреля 2019.

Финансирование: Работа публикуется при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00686-А.

Права: © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Карьера женщины начинается с выбора профессионального пути и продолжается непрерывным образовательным процессом, однако ее успешности может препятствовать гендерная асимметрия. Несмотря на изменения условий труда, юридических норм и социальной политики, гендерный разрыв стабильно воспроизводится, приводя к «заторможенному прогрессу». В результате анализа современной литературы авторы пришли к выводу, что поиск тонких и устойчивых механизмов, ответственных за воспроизведение гендерного неравенства в российских компаниях, будет наиболее продуктивным, если будет опираться на следующие теоретические концепции на: 1) подход «Организация, актуализирующая гендер» («gendered organization»), имеющий принципиальные отличия от других подходов и позволяющий анализировать гендерное неравенство на структурном и нормативном уровнях; 2) концепции карьерного капитала и социального капитала, благодаря которым становится возможно синтезировать индивидуальный и структурный уровни анализа; 3) модели «креативной организации» и исследования последствий гендерного неравенства для развития как отдельной работающей женщины, так и организации в целом. Изучение гендерного неравенства в соответствии с актуальными подходами в России практически не проводится, исследователи опираются на «ролевой подход», устаревший с точки зрения мировой науки. Теоретический анализ позволил также сформулировать две гипотезы для дальнейшей эмпирической проверки: 1 — работающая женщина включает гендер в признаки важных для продвижения в карьере качеств, и 2 — организация воспринимается как менее креативная, если работники отмечают в ней признаки гендерного неравенства. Предполагается, что социально-психологическая модель факторов успешности работающей женщины должна включать в себя, с одной стороны, организационный контекст (неформальную структуру, нормы и пр.), а с другой стороны — индивидуальные социальные стратегии (в том числе, стратегии нивелирования гендерного неравенства с привлечением карьерного капитала). Приводятся основания для вывода: ключевыми механизмами воспроизведения гендерного неравенства будут механизмы, связанные с формированием социального капитала и остающиеся на данный момент малоизученными.

Ключевые слова: гендерное неравенство, социальные стратегии, карьерный капитал, работающие женщины, успех, актуализирующая гендер организация.

The phenomenon of gender inequality as a factor of women's career capital: problem definition

L. V. Mararitsa¹, T. V. Kazantseva^{✉1}, S. D. Gurieva¹

¹ Saint Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

Authors

Larisa V. Mararitsa, SPIN: 9307-0838, ORCID: 0000-0003-3858-5369

Tatyana V. Kazantseva, SPIN: 7829-4813, ORCID: 0000-0002-2540-2976, e-mail: t.kazanceva@spbu.ru

Svetlana D. Gurieva, SPIN: 7849-2577, Scopus AuthorID: 56662088100, ORCID: 0000-0002-4305-432X

For citation: Mararitsa, L.V., Kazantseva, T.V., Gurieva, S.D. (2019) The phenomenon of gender inequality as a factor of women's career capital: problem definition. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 44–52.

Received 1 March 2019; reviewed 1 April 2019; accepted 9 April 2019.

Funding: This work is funded by the Russian Foundation for Basic Research (Grant No. 19-013-00686-A).

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Abstract. A woman's career begins with the choice of a professional path and advances with life-long learning, but her success can be impeded by gender asymmetry. Despite changes in working conditions, legal norms, and social policy, the gender gap is consistently reproduced, leading to “stalled progress.” Our analysis of literature showed that the search for subtle, yet resilient mechanisms responsible for the reproduction of gender inequality in Russian companies will be most efficient if it is based on the following theoretical concepts: 1) the “gendered organisations” approach, which differs distinctly from other methods and allows researchers to analyse gender inequality on both the structural and the regulatory level; 2) on the concepts of career capital and social capital, which enable us to synthesize individual and structural levels of analysis; 3) on the model of “a creative organization” and upon investigating the consequences of gender inequality for the development of both an individual working woman and the organisation as a whole. In Russia, studies of gender inequality that apply current approaches are seldom carried out; many researchers rely on the “gender role approach”, which is considered outdated by the global scientific community. The theoretical analysis also allowed the authors to formulate two hypotheses for further empirical testing: 1 — a working woman includes gender in the attributes that are important for career advancement; and 2 — an organisation is perceived as less creative if its employees observe the signs of gender inequality in its structure and operations. It is suggested that a social psychological model of career success factors for a working woman should include, on the one hand, the organisational context (informal structure, norms and regulations, etc.), and on the other — individual social strategies (including strategies that use career capital to eliminate gender inequality). It is concluded that key mechanisms for gender inequality reproduction are the mechanisms associated with social capital and its development, which have not been sufficiently investigated.

Keywords: gender inequality, social strategies, career capital, working women, success, gendered organization.

Введение

Феномен гендерного неравенства — это один из частных случаев проявления социального неравенства в обществе. Неравенство женщин и мужчин привлекло к себе внимание более 40 лет назад, когда появилась заинтересованность в глубоком изучении этого феномена, оценке его экономических и социальных последствий. Популярность гендерных исследований в контексте организации сохраняется и сегодня, благодаря устойчивости полового/гендерного неравенства в организациях и обществе, хотя характер этого неравенства и обстоятельства сильно изменились (Theorizing... 2014).

Данные современных исследований указывают на то, что, вопреки изменениям условий труда и социальной политики, гендерное неравенство оказывается очень устойчивым (World

Development Indicators 2017). Эта устойчивость получила название — феномен «заторможенного прогресса» (Stalled Progress 2009), примером которого как раз является сохранение неравенства в статусе и доходе при существенном увеличении доли трудящихся женщин, участвующих в экономике (Blau, Kahn 2000).

Следует отметить, что изменения, происходящие в организациях образовательного профиля, сказываются на усилении гендерной асимметрии, в том числе в высшем образовании. Совсем недавно А. П. Багирова провела количественный анализ проявления гендерного неравенства в российской высшей школе, понимая под гендерной асимметрией «непропорциональную представленность социальных и культурных ролей обоих полов (а также представлений о них) в различных сферах жизни» (Багирова 2017, 204). В организациях

образовательного профиля гендерная асимметрия проявляется в неравном соотношении занятых в этой сфере мужчин и женщин, при этом женщин в несколько раз больше, а управленческие позиции занимают преимущественно мужчины.

Цель данной работы — изучить социально-психологические факторы гендерного неравенства, его влияние на карьеру работающей женщины и креативный потенциал организации. В качестве объекта выступает гендерное неравенство в организации. Предметом исследования являются механизмы воспроизведения гендерного неравенства в их связи с карьерным капиталом и успехом работающей женщины.

Для реализации поставленной цели на теоретико-методологическом этапе необходимо решить ряд задач:

- 1) рассмотреть современные российские и зарубежные теоретические подходы к гендерному разрыву, определить их достоинства и ограничения, выделить из них наиболее эвристичные для решения задач исследования карьерного капитала женщины;
- 2) проанализировать первичный срез эмпирических исследований в поле феноменологии гендерного неравенства в профессиональном развитии, выявить в этом поле наиболее актуальные темы;
- 3) выявить противоречия и слепые пятна в изучаемой сфере, которые затрудняют целостное видение влияния гендерного неравенства на карьерное продвижение женщины, реализацию личного потенциала и креативного потенциала организации.

Представленный материал включает несколько разделов: сначала описываются два кардинально различных подхода к изучению гендерного разрыва в организации; приводятся феномены, изучаемые в контексте каждого подхода; объяснительные механизмы устойчивости гендерного неравенства, а также некоторые стратегии его преодоления. Особое внимание уделяется таким стратегиям, как формирование социального и карьерного капитала.

Результаты

Анализ современной литературы показал, что в организационной и социальной психологии есть два принципиально разных метатеоретических подхода к анализу «гендерного разрыва», предлагающих различные концептуальные и методические средства исследований (Theorizing Gender-and-Organization 2014). В первом, «Гендер в организации» («Gender in

Organizations»), гендер рассматривается как атрибут, свойство работника организации, как его черта или социальная роль, сравниваются условия для мужчин и женщин. Здесь человек, наделенный гендером, действует в «гендерно нейтральной» организации, которая практически не изучается.

Во втором, «Организация, актуализирующая гендер» («Gendering Organizations»), гендер используется в социально-конструктивистском духе: он становится социальным институтом, который формируется и поддерживается через «гендерные отношения», воспроизведение социальной структуры. Гендер рассматривается как результат, исход организационных процессов.

В рамках первого подхода с 1970-х годов изучалось, почему женщины не так успешны (Broadbridge 2010; Багаутдинова 2016; Кабайкина, Суценко 2017). Здесь пол и гендер почти неразличимы и используются как синонимы. Одним из существенных результатов в этом подходе стало открытие психологами того, что «представление об успешном менеджере» содержит мужские характеристики, не ассоциирующиеся с женщинами. Множество кросскультурных исследований придали этому эмпирическому феномену статус факта. Вторым важным и подтвержденным серией репликаций открытием стал феномен «двойных стандартов», работающий при оценке женщин-лидеров, сравнении кандидатов при назначении на должность или оценке деятельности при определении финансового вознаграждения (A meta-analysis 2012).

Эти два феномена в разных вариациях считаются ответственными за блокирование успеха женщин (т. н. «стеклянный потолок»). В то же время мужчины в традиционно женских профессиях получают преимущества, помогающие им быстрее добиться высокого положения и статуса («стеклянный эскалатор») (Maume 1999). Недавние исследования показывают, что женщины, которым удалось прорваться сквозь «стеклянный потолок», чаще всего оказываются в ситуации опасного лидерства — «стеклянной скалы» («glass cliff») (Ryan, Haslam 2007), когда лидерская позиция сопряжена с кризисным периодом в компании, во время которого риски неудачи наиболее высоки.

В этом подходе предикторами «стеклянных» феноменов являются когнитивные механизмы, такие как имплицитные теории лидерства, социальные роли и «теории статусных характеристик» («status characteristics theory» (Ragins, Winkel 2011)), в которых желаемые характеристики приписываются человеку в зависимости

от пола. Объяснительный механизм социальной роли работает за счет отсылки к историческому разделению мужского и женского вклада и наличию характеристик, необходимых именно для этой деятельности. Социальные роли не только описывают мужское и женское поведение, но и предписывают его, поэтому «неподходящие» для работы в организации женщины проигрывают «подходящим» мужчинам. Статусное объяснение, появившееся в социологических исследованиях, связывает гендер со статусом в обществе, который ассоциируется с компетентностью и влиятельностью, а те, в свою очередь, — с мужчинами (A meta-analysis 2012). Статус может отвечать как за толкование различий, так и за дискриминацию, коренящуюся в групповых отношениях, и за иерархию, определяющую законность претензий. В данном контексте гендер — слишком очевидный, удобный и простой маркер, инструмент заполнения лакун в типичной для сложной организационной среды ситуации неопределенности, чтобы от него отказываться (Ridgeway 2011).

Для того чтобы добиться успеха, женщинам необходимо своим поведением опровергать гендерные стереотипы, но это сопряжено для них с риском потери адекватности в глазах окружающих, с вероятностью показаться «социально неполноценной» женщиной. «Мужское поведение» для женщины опасно тем, что часто провоцирует отрицательную обратную связь как в социальном, так и в экономическом плане, но без него успех невозможен. Это противоречие получило название «дилемма управления впечатлением», оно заставляет женщину быть внимательной и все время пребывать в напряжении, чтобы не оказаться «слишком эмоциональной», «слишком уверенной» и т. д. (Rudman, Phelan 2008). Исходя из этого подхода, женщины должны решать свои проблемы, прибегая к самомониторингу, балансируя и демонстрируя поведенческую гибкость. Женщины должны вырабатывать креативные стратегии, в то время как предположительно «гендерно нейтральная» среда остается в тени. Согласно данному подходу, все, что может сделать общество — это дать женщине лучшее образование и призывать к невозможному — изменению культуры, прекращению гендерной категоризации.

В российских исследованиях в области психологии и социологии также превалирует первый подход. С позиций преимущественно ролевых концепций и имплицитных теорий изучают гендерное неравенство при трудоустройстве и межролевой конфликт у женщин (Багаудинова 2016; Кабайкина, Сущенко 2017; Медведева,

Киндаев 2013; Сиддики, Шафик 2017), в науке (Касич, Яковенко 2014), в образовании (Ефимова, 2015), в переговорах (Осипенок 2018), предлагают индекс гендерного неравенства в обществе (Гостенина, Кейзик 2016).

В социологии постепенно сформировался альтернативный подход, смещающий фокус внимания на саму организацию, с ее каждодневными практиками и политикой, провоцирующей стратификацию на основе пола или расы при отборе и оценке персонала, компенсации труда или продвижении сотрудников (Broadbridge, Simpson 2011; Castilla 2012). В этих, более редких, исследованиях прослеживается разница между декларируемыми процедурами управления человеческими ресурсами и реальными решениями, которые лишь подтверждают реальность функционирования критериев пола и расы. Так, Дж. Мадден (Madden 2012), исследуя брокеров, показала, что за внешне справедливой компенсацией труда может стоять неравенство в ресурсах, предоставляемых мужчинам и женщинам для достижения рабочих результатов. Основной вопрос, который задается в рамках этого подхода: что позволяет неравенству между мужчинами и женщинами устойчиво воспроизводиться?

В рамках второго подхода организация рассматривается как «гендерное пространство», где пол имеет значение только постольку, поскольку воспроизводится соответствующая социальная структура, которая переживается как система ресурсов или ограничений. Эти социальные структуры динамичны, невидимы и долговечны только в силу больших усилий со стороны людей по их воспроизведению (West, Zimmerman 1987), а это значит, что их возможно изменять. Здесь уже уместно использовать термин «гендер», а не «пол», потому что они начинают дифференцироваться. Гендер в рамках данного подхода — это культурно и исторически закрепленная система отношений, которая воспроизводится через отношения подчинения и доминирования, существующие в любой организации (Logber 1994). Организации в контексте данного подхода можно рассматривать как «заводы по производству гендера», или «режимы неравенства», которые складываются из многих процессов, позволяющих строить несправедливые отношения на основе пола или расы. Гендер здесь — это не вопрос восприятия людьми друг друга в организации, это «вшитая» в структуру организации система отношений, которая работает для всех, кто в нее попадает и в которой норма — это доминирование и неравенство, а не нейтральное отношение к полу и справедливость. Главный вопрос этого подхода: как гендер

становится связанным с иерархией в организации, со структурой власти и подчинения?

Две главные темы в рамках этого подхода: «делание («воспроизведение») гендера» («doing gender») и «телесное воплощение» («embodiment») гендера. «Делание гендера» связано с повседневными действиями и языковыми категориями, поддерживающими устойчивость «гендерных отношений» (West, Zimmerman 1987). Это все то, что делает гендер «видимым» и может стать основой для межполовой конкуренции или дискриминации. Тема «воплощения» гендера относится к его материальности, привязке к человеческому телу, что делает восприятие гендерного неравенства как реалистичного и «натурального» (Sinclair 2005). Авторам не удалось найти примеров отечественных работ, посвященных социально-психологическим механизмам воспроизводства гендерного неравенства.

Анализ феноменологии гендерного неравенства показывает, что женщины исключаются из властных кругов, если не процедурно и физически, то психологически. Они все равно ощущают себя изолированными, чувствуют, что мужчины-коллеги их избегают, не советуются с ними и не заинтересованы в развитии привычных рабочих связей (Ledwith, Colgan 1996). Только особые стратегии нетворкинга (действия, направленные на формирование своего профессионального социального окружения) помогают нивелировать влияние гендера (Benschop 2009), но именно возможности нетворкинга малодоступны для групп меньшинства (Combs 2003; Forret, Dougherty 2004). Отсюда можно сделать вывод о крайней важности доступности социального капитала для карьерного продвижения, о необходимости специальных усилий со стороны менеджмента компании (например, через менторство) по формированию социальных связей. Исследования показывают, что поддержка наставника гораздо важнее для успеха женщины, нежели мужчины (Özbilgin et al. 2011; Tharenou 2005). Женский пол считается препятствием для формирования социального капитала, необходимого для получения преимуществ в продвижении по карьере (Broadbridge 2010; Kumra, Vinnicombe 2010). Существуют особые неформальные практики общения мужчин, исключающие для женщины возможность присоединиться к социальной сети, дающей доступ ко всем ресурсам ее участников, к участию в нетворкинг-процессах на микро- и макроуровне (Kirton, Greene 2016). Интересно, что субъективное чувство удовлетворенности карьерой как мужчин, так и женщин связано

только с количеством мужчин в профессиональном социальном окружении. Поскольку карьера — это обучение, обмен и продвижение в социальной системе, выход на ресурсную позицию в социальной сети, то можно предположить, что ключевыми механизмами воспроизведения гендерного неравенства будут механизмы, связанные с формированием социального капитала. На успех в карьере как на целостный феномен будут влиять такие отношения, как менторство, а также закрытость/открытость рабочей социальной сети, степень доступности «элитных» ресурсных связей и оптимизм до первого осознания гендерности организаций. Все это говорит о специфике и проблематичности построения социальной основы успешной карьеры у женщин.

Очень часто стратегии преодоления женщинами ситуации гендерного неравенства исследуются через нарративные описания построения карьеры успешными женщинами-лидерами, гораздо реже — через количественные мультифакторные кросссекционные или лонгитюдные исследования с заранее сформулированными гипотезами (Francis 2017). Они позволяют оценить, что именно в социальном или карьерном капитале работника является результатом скрытого гендерного режима, установленного в организации. Поэтому нам представляется важным изучать и социальный ландшафт, и его отражение в структуре персональных связей, и способы преодоления связанных с ними ограничений. Для таких исследований нам кажется плодотворной концепция «карьерного капитала» Т. Джокинен и коллег, который включает и социальный капитал, и социальные навыки (Career capital 2008). Развивая идею «безграничной карьеры», они рассматривают карьерный капитал как совокупность трех ресурсов: «знаю, как» (knowing how), «знаю, зачем» (knowing why), «знаю, кого» (knowing whom). Ресурсоориентированный подход к изучению карьеры позволяет рассматривать человека, выстраивающего свой карьерный путь, как сознательно приобретающего конвертируемые способности, активно выстраивающего свою социальную сеть, понимающего свои мотивы и применяющего все это в контексте своей профессиональной деятельности. В этом подходе подчеркивается важность не только навыков, квалификации и знаний, необходимых для эффективной работы и энергетического потенциала сотрудника, его мотивации и отождествления с миром работы, но и необходимость социальных ресурсов — всего спектра вне- и внутриорганизационных, профессиональных и социальных отношений, объединенных в сеть.

Обсуждение результатов

Итак, анализ зарубежных исследований показал, что больше всего изучены и сформулированы нарративные описания построения карьеры женщинами-лидерами, феномены и социально-ролевые механизмы, фиксирующие гендерное неравенство в организациях (например, «стеклянные» феномены). Социально-психологические механизмы, в отличие от психологических, в том числе карьерный и социальный капитал как фактор профессиональной судьбы, изучены недостаточно: 1 — имеются противоречия в эмпирических данных; 2 — практически не описаны неформальные практики и политики организации, ответственные за воспроизводство неравного доступа к ресурсам и возможностям организации; 3 — мало исследованы «маргинальные» гендерные стратегии формирования карьерного и социального капитала в организационной среде, в то время как традиционные тактики увеличения влияния и культурного капитала могут не работать для женщин.

Предварительный теоретический анализ заявленной проблемы позволил сформулировать две гипотезы для дальнейшей эмпирической проверки: 1 — работающая женщина включает гендер в признаки важных для продвижения в карьере качеств, 2 — организация воспринимается как менее креативная, если работники отмечают в ней признаки гендерного неравенства. Также предполагается, что социально-психологическая модель факторов успешности работающей женщины должна включать в себя, с одной стороны, организационный контекст (неформальную структуру, нормы и пр.), а с другой — индивидуальные социальные стратегии, в том числе стратегии нивелирования гендерного неравенства с использованием карьерного капитала. Предлагаемый подход соответствует актуальному направлению мировых исследований в этой области («организация, актуализирующая гендер» (Acker 1990, 2006)), и может стать основой программ по активизации креативного потенциала женщин, их более активному включению в экономику.

Выводы

На основании проделанного анализа можно сформулировать следующие выводы.

1. Наиболее продуктивными для реализации целей исследования представляются следующие теоретические подходы:

- 1 — концепция «организации, актуализирующей гендер» («gendered organization» (Acker 1990; Women in power 2016)), согласно которой в организации действует «гендерный режим»: сотрудники реагируют на гендерные признаки при принятии кадровых решений, распределении ресурсов, что поддерживает несправедливость и иерархию;
- 2 — концепция карьерного капитала (Career capital 2008), включающая в себя описание трех важных для успеха ресурсов: человеческого капитала, социального капитала и мотивации к работе;
- 3 — модели креативной организации (Amabile, Pratt 2016);
- 4 — модели последствий ограничения доступа к карьерному капиталу для работника и организации (Broadbridge 2010; Özbilgin et al. 2011).

2. Наиболее дискутируемыми темами в гендерных исследованиях являются механизмы воспроизведения гендерного разрыва в организации (в основном, когнитивные), индикаторы скрытого гендерного неравенства и его последствия для эффективного функционирования организаций, их креативного потенциала. Есть основания предполагать, что ключевыми механизмами воспроизведения гендерного неравенства будут механизмы, связанные с формированием социального капитала.

3. Целостное понимание успешности женской карьеры осложняет малая изученность социально-психологических механизмов развития профессиональной судьбы, в том числе карьерного и социального капитала, а также стратегий их формирования в условиях гендерных ограничений. Для получения всесторонней оценки гендерного неравенства необходимо изучать не только индивидуальное поведение, связанное с разыгрыванием гендерно-специфичного поведения, но и неформальные нормы и структурные признаки гендерного неравенства, существующие в организациях.

Литература

- Багаутдинова, О.З. (2016) Женщина перед выбором: семья или карьера? *Экономика и социум*, № 3 (22), с. 74–77.
 Багирова, А.П. (2017) Гендерная асимметрия в российском высшем образовании: опыт количественного анализа. В кн.: *Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы*

- III Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 21–22 апреля 2017 г. Т. 1. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, с. 204–207.
- Гостенина, В.И., Кейзик, А.С. (2016) Индекс гендерного неравенства: методика расчета и реализация. *Среднерусский вестник общественных наук*, т. 11, № 1, с. 28–35.
- Ефимова, Г.З. (2015) Учителя-мужчины и учителя-женщины: общее и различное в социологических портретах. *Интернет-журнал «Науковедение»*, т. 7, № 5, с. 2–12.
- Кабайкина, О.В., Сущенко, О.А. (2017) Трансформация роли женщины в современном обществе: в семье и на работе. *Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология*, т. 23, № 3, с. 140–155.
- Касич, А.А., Яковенко, Я.Ю. (2014) Гендерная дискриминация женщин в науке. *Экономика и социум*, № 1–1 (10), с. 652–655.
- Медведева, Н.Р., Киндаев, А.Ю. (2013) Гендерное неравенство при трудоустройстве выпускников вузов. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*, № 8 (12), с. 309–314.
- Осипенок, О.А. (2018) К вопросу о гендерном превосходстве в процессе ведения переговоров. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 7, № 1 (22), с. 156–158.
- Сиддики, Н., Шафик, М. (2017) Культурные ценности и гендерные роли: обзор. *Социальная психология и общество*, т. 8, № 3, с. 31–44. DOI: 10.17759/sps.2017080304
- Acker, J. (1990) Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, vol. 4, no. 2, pp. 139–158.
- Acker, J. (2006) Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, vol. 20, no. 4, pp. 441–464. DOI: 10.1177/0891243206289499
- Amabile, T.M., Pratt, M.G. (2016) The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, no. 36, pp. 157–183. DOI: 10.1016/j.riob.2016.10.001
- Benschop, Y. (2009) The micro-politics of gendering in networking. *Gender, Work & Organization*, vol. 16, no. 2, pp. 217–237. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2009.00438.x
- Blau, F. D., Kahn, L. M. (2000) Gender differences in pay. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 14, no. 4, pp. 75–99. DOI: 10.1257/jep.14.4.75
- Broadbridge, A. (2010) 25 years of retailing; 25 years of change? Reflecting on the position of women managers. *Gender in Management: An International Journal*, vol. 25 (8), pp. 649–660.
- Broadbridge, A., Simpson, R. (2011) 25 Years On: Reflecting on the Past and Looking to the Future in Gender and Management Research. *British Journal of Management*, vol. 22 (3), pp. 470–483. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2011.00758.x
- Calás, M.B., Smircich, L., Halving, E. (2014) Theorizing Gender-and-Organization: Changing Times... Changing Theories? In: S. Kumra, R. Simpson, R.J. Burke (eds.), *The Oxford Handbook of Gender in Organizations*. Oxford: Oxford University Press, pp. 17–52. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199658213.013.025
- Castilla, E.J. (2012) Gender, race, and the new (merit-based) employment relationship. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, vol. 51 (S1), pp. 528–562. DOI: 10.1111/j.1468-232X.2012.00689.x
- Cohen, P.N., Huffman, M.L., Knauer, S. (2009) Stalled Progress? Gender Segregation and Wage Inequality Among Managers, 1980–2000. *Work and Occupations*, vol. 36, no. 4, pp. 318–342. DOI: 10.1177/0730888409347582
- Combs, G.M. (2003) The duality of race and gender for managerial African American women: Implications of informal social networks on career advancement. *Human Resource Development Review*, vol. 2, no. 4, pp. 385–405. DOI: 10.1177/1534484303257949
- Forret, M.L., Dougherty, T.W. (2004) Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, vol. 25, no. 3, pp. 419–437. DOI: 10.1002/job.253
- Francis, V. (2017) What influences professional women's career advancement in construction? *Construction Management and Economics*, vol. 35, no. 5, pp. 254–275. DOI: 10.1080/01446193.2016.1277026
- Jokinen, T., Brewster, C., Suutari, V. (2008) Career capital during international work experiences: contrasting self-initiated expatriate experiences and assigned expatriation. *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 19, no. 6, pp. 979–998. DOI: 10.1080/09585190802051279
- Kirton, G., Greene, A. (2016) *The dynamics of managing diversity: a critical approach*. 4th edition. Abingdon; New York: Routledge, 332 p.
- Kumra, S., Vinnicombe, S. (2010) Impressing for success: A gendered analysis of a key social capital accumulation strategy. *Gender, Work & Organization*, vol. 17, no. 5, pp. 521–546. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2010.00521.x
- Ledwith, S., Colgan, F. (eds.) (1996) *Women in Organisations: Challenging Gender Politics*. London: MacMillan business, 341 p.
- Lorber, J. (1994) “Night to his day”: The social construction of gender. In: *Paradoxes of Gender*, New Haven: Yale University Press, pp. 13–36.
- Madden, J.F. (2012) Performance-support bias and the gender pay gap among stockbrokers. *Gender & Society*, vol. 26, no. 3, pp. 488–518.
- Maume, D.J., Jr. (1999) Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and Occupations*, vol. 26, no. 4, pp. 483–509. DOI: 10.1177/0730888499026004005
- Özbilgin, M.F., Beauregard, T.A., Tatli, A., Bell, M.P. (2011) Work-life, diversity and intersectionality: a critical review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, vol. 13, no. 2, pp. 177–198. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2010.00291.x

- Ragins, B.R., Winkel, D.E. (2011) Gender, emotion and power in work relationships. *Human Resource Management Review*, vol. 21, no. 4, pp. 377–393. DOI:10.1016/j.hrmr.2011.05.001
- Ridgeway, C.L. (2001) Gender, status, and leadership. *Journal of Social Issues*, vol. 57, no. 4, pp. 637–655.
- Ridgeway, C.L. (2011) *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. New York: Oxford University Press, 242 p.
- Roth, P.L., Purvis, K.L., Bobko, P. (2012) A meta-analysis of gender group differences for measures of job performance in field studies. *Journal of Management*, vol. 38, no. 2, pp. 719–739. DOI: 10.1177/0149206310374774
- Rudman, L.A., Phelan, J.E. (2008) Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, vol. 28, pp. 61–79. DOI: 10.1016/j.riob.2008.04.003
- Ryan, M.K., Haslam, S.A. (2007) The glass cliff: Exploring the dynamics surrounding the appointment of women to precarious leadership positions. *Academy of Management Review*, vol. 32, no. 2, pp. 549–572.
- Sinclair, A. (2005) *Doing leadership differently: Gender, power and sexuality in a changing business culture*. Melbourne: Melbourne University Publishing, 212 p.
- Stainback, K., Kleiner, S., Skaggs, S. (2016) Women in power: Undoing or redoing the gendered organization? *Gender & Society*, vol. 30, no. 1, pp. 109–135. DOI: 10.1177/0891243215602906
- Tharenou, P. (2005) Does mentor support increase women's career advancement more than men's? The differential effects of career and psychosocial support. *Australian Journal of Management*, vol. 30, no. 1, pp. 77–109. DOI: 10.1177/031289620503000105
- West, C., Zimmerman, D.H. (1987) Doing gender. *Gender & Society*, vol. 1, no. 2, pp. 125–151.
- World Bank Group. (2017) *World Development Indicators 2017*. Washington, DC. World Bank [online]. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26447> (accessed 15.01.2019).

References

- Acker, J. (1990) Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, vol. 4, no. 2, pp. 139–158.
- Acker, J. (2006) Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, vol. 20, no. 4, pp. 441–464. DOI: 10.1177/0891243206289499
- Amabile, T.M., Pratt, M.G. (2016) The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, no. 36, pp. 157–183. DOI: 10.1016/j.riob.2016.10.001
- Bagautdinova, O.Z. (2016) Zhenshchina pered vyborom: sem'ya ili kar'era? [Woman in the face of a choice: family or career?]. *Ekonomika i sotsium*, no. 3 (22), pp. 74–77. (In Russian)
- Bagirova, A.P. (2017) Gendernaya asimmetriya v rossijskom vysshem obrazovanii: opyt kolichestvennogo analiza [Gender asymmetry in Russian higher education: an experience of quantitative analysis]. In: *Strategii razvitiya sotsial'nykh obshchnostej, institutov i territorij: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ekaterinburg, 21–22 aprelya 2017 g.* [The strategies of development of the social communities, institutes and territories: proceedings of the III International scientific and practical conference, Yekaterinburg, April 21–22, 2017]. Vol. 1. Ekaterinburg: Ural Federal University Publ., pp. 204–207. (In Russian)
- Benschop, Y. (2009) The micro-politics of gendering in networking. *Gender, Work & Organization*, vol. 16, no. 2, pp. 217–237. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2009.00438.x
- Blau, F. D., Kahn, L. M. (2000) Gender differences in pay. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 14, no. 4, pp. 75–99. DOI: 10.1257/jep.14.4.75
- Broadbridge, A. (2010) 25 years of retailing; 25 years of change? Reflecting on the position of women managers. *Gender in Management: An International Journal*, vol. 25 (8), pp. 649–660.
- Broadbridge, A., and Simpson, R. (2011) 25 Years On: Reflecting on the Past and Looking to the Future in Gender and Management Research. *British Journal of Management*, vol. 22 (3), pp. 470–483. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2011.00758.x
- Calás, M.B., Smircich, L., Halving, E. (2014) Theorizing Gender-and-Organization: Changing Times... Changing Theories? In: S. Kumra, R. Simpson, R.J. Burke (eds.), *The Oxford Handbook of Gender in Organizations*. Oxford: Oxford University Press, pp. 17–52. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199658213.013.025
- Castilla, E.J. (2012) Gender, race, and the new (merit-based) employment relationship. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, vol. 51 (S1), pp. 528–562. DOI: 10.1111/j.1468-232X.2012.00689.x
- Cohen, P.N., Huffman, M.L., Knauer, S. (2009) Stalled Progress? Gender Segregation and Wage Inequality Among Managers, 1980–2000. *Work and Occupations*, vol. 36, no. 4, pp. 318–342. DOI: 10.1177/0730888409347582
- Combs, G.M. (2003) The duality of race and gender for managerial African American women: Implications of informal social networks on career advancement. *Human Resource Development Review*, vol. 2, no. 4, pp. 385–405. DOI: 10.1177/1534484303257949
- Efimova, G.Z. (2015) Uchitelya-muzhchiny i uchitelya-zhenshchiny: obshchee i razlichnoe v sotsiologicheskikh portretah [Male and female teachers: common and different in sociological portraits]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie"*, vol. 7, no. 5, pp. 2–12. (In Russian)
- Forret, M.L., Dougherty, T.W. (2004) Networking behaviors and career outcomes: differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, vol. 25, no. 3, pp. 419–437. DOI: 10.1002/job.253
- Francis, V. (2017) What influences professional women's career advancement in construction? *Construction Management and Economics*, vol. 35, no. 5, pp. 254–275. DOI: 10.1080/01446193.2016.1277026

- Gostenina, V.I., Kejzik, A.S. (2016) Indeks gendernogo neravenstva: metodika rascheta i realizatsiya [Gender inequality index: Calculation method and implementation]. *Srednerusskij vestnik obshchestvennykh nauk – Central Russian Journal of Social Sciences*, vol. 11, no. 1, pp. 28–35. (In Russian)
- Jokinen, T., Brewster, C., Suutari, V. (2008) Career capital during international work experiences: contrasting self-initiated expatriate experiences and assigned expatriation. *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 19, no. 6, pp. 979–998. DOI: 10.1080/09585190802051279
- Kabajkina, O.V., Sushchenko, O.A. (2017) Transformatsiya roli zhenshchiny v sovremennom obshchestve: v sem'e i na rabote [Transformation of the role of women in modern society: in the family and at work]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya – Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, vol. 23, no. 3, pp. 140–155. (In Russian)
- Kasich, A.A., Yakovenko, Ya.Yu. (2014) Gendernaya diskriminatsiya zhenshchin v nauke [Gender discrimination against women in science]. *Ekonomika i sotsium*, no. 1–1 (10), pp. 652–655. (In Russian)
- Kirton, G., Greene, A. (2016) *The dynamics of managing diversity: a critical approach*. 4th edition. Abingdon; New York: Routledge, 332 p.
- Kumra, S., Vinnicombe, S. (2010) Impressing for success: A gendered analysis of a key social capital accumulation strategy. *Gender, Work & Organization*, vol. 17, no. 5, pp. 521–546. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2010.00521.x
- Ledwith, S., Colgan, F. (eds.) (1996) *Women in Organisations: Challenging Gender Politics*. London: MacMillan business, 341 p.
- Lorber, J. (1994) “Night to his day”: The social construction of gender. In: *Paradoxes of Gender*, New Haven: Yale University Press, pp. 13–36.
- Madden, J.F. (2012) Performance-support bias and the gender pay gap among stockbrokers. *Gender & Society*, vol. 26, no. 3, pp. 488–518.
- Maume, D.J., Jr. (1999) Glass ceilings and glass escalators: Occupational segregation and race and sex differences in managerial promotions. *Work and Occupations*, vol. 26, no. 4, pp. 483–509. DOI: 10.1177/0730888499026004005
- Medvedeva, N.R., Kindaev, A.Yu. (2013) Gendernoe neravenstvo pri trudoustrojstve vypusknikov vuzov [Gender inequality in the employment of graduates]. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus – XXI Century: Resumes of the Past and Challenges of the Present plus*, no. 8 (12), pp. 309–314. (In Russian)
- Osipenok, O.A. (2018) K voprosu o gendernom prevoskhodstve v protsesse vedeniya peregovorov [On the issue of gender superiority in the negotiation process]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 7, no. 1 (22), pp. 156–158. (In Russian)
- Özbilgin, M.F., Beauregard, T.A., Tatli, A., Bell, M.P. (2011) Work-life, diversity and intersectionality: a critical review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, vol. 13, no. 2, pp. 177–198. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2010.00291.x
- Ragins, B.R., Winkel, D.E. (2011) Gender, emotion and power in work relationships. *Human Resource Management Review*, vol. 21, no. 4, pp. 377–393. DOI:10.1016/j.hrmr.2011.05.001
- Ridgeway, C.L. (2001) Gender, status, and leadership. *Journal of Social Issues*, vol. 57, no. 4, pp. 637–655.
- Ridgeway, C.L. (2011) *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. New York: Oxford University Press, 242 p.
- Roth, P.L., Purvis, K.L., Bobko, P. (2012) A meta-analysis of gender group differences for measures of job performance in field studies. *Journal of Management*, vol. 38, no. 2, pp. 719–739. DOI: 10.1177/0149206310374774
- Rudman, L.A., Phelan, J.E. (2008) Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, vol. 28, pp. 61–79. DOI: 10.1016/j.riob.2008.04.003
- Ryan, M.K., Haslam, S.A. (2007) The glass cliff: Exploring the dynamics surrounding the appointment of women to precarious leadership positions. *Academy of Management Review*, vol. 32, no. 2, pp. 549–572.
- Siddiki, N., and Shafik, M. (2017) Kul'turnye tsennosti i gendernye roli: obzor [Cultural Values and Gender Roles: An Overview]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo – Social psychology and society*, vol. 8, no. 3, pp. 31–44. DOI: 10.17759/sps.2017080304 (In Russian)
- Sinclair, A. (2005) *Doing leadership differently: Gender, power and sexuality in a changing business culture*. Melbourne: Melbourne University Publishing, 212 p.
- Stainback, K., Kleiner, S., Skaggs, S. (2016) Women in power: Undoing or redoing the gendered organization? *Gender & Society*, vol. 30, no. 1, pp. 109–135. DOI: 10.1177/0891243215602906
- Tharenou, P. (2005) Does mentor support increase women's career advancement more than men's? The differential effects of career and psychosocial support. *Australian Journal of Management*, vol. 30, no. 1, pp. 77–109. DOI: 10.1177/031289620503000105
- West, C., Zimmerman, D.H. (1987) Doing gender. *Gender & Society*, vol. 1, no. 2, pp. 125–151.
- World Bank Group. (2017) *World Development Indicators 2017*. Washington, DC. World Bank [online]. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26447> (accessed 15.01.2019).

УДК 159.9:316.62

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-53-60

Профилактика наркозависимости у обучающихся в Эстонии

О. А. Василевич^{✉1}

¹ Коммерческое товарищество «Лечебный центр зависимости Нарва»,
20306, Эстония, г. Нарва, ул. Карья, 6с

Аннотация. В данной статье обсуждается проблема профилактики наркозависимости у обучающихся в Эстонии. Согласно результатам международных исследований, показатели употребления наркотиков 15–16-летними школьниками в Эстонии выше, чем во многих других странах Европейского союза, что иллюстрирует актуальность задачи поиска эффективных путей профилактики наркотизации обучающихся. За последние десятилетия проведено немало исследований с целью найти ответ на вопрос – как сократить или отсрочить возможное употребление психоактивных веществ молодежью? Прежние программы профилактики употребления психоактивных веществ, в первую очередь, подчеркивали важность информирования обучающихся: составлялись описания психоактивных веществ, их воздействий и способов употребления, приводились их цены, использовалась тактика устрашения. Однако оценка таких программ показала, что одно лишь информирование и запугивание наркотиками не снижают уровень употребления психоактивных веществ учащимися. Современные стратегии профилактики зависимости от наркотиков, эффективность которых доказана научными исследованиями, направлены на снижение факторов риска заболевания наркоманией или на усиление протективных факторов, которые понижают восприимчивость к болезни. К числу эффективных профилактических действий можно отнести развитие социальных навыков у обучающихся и членов их семей, формирование благоприятной среды в образовательных учреждениях, формирование антинаркотических установок и ценностей здорового образа жизни в обществе. В статье дана краткая характеристика программ профилактики наркозависимости, реализуемых в образовательных учреждениях Эстонии, показана значимость междисциплинарного взаимодействия для достижения наибольшего эффекта профилактической работы. Вместе с тем отмечается ряд факторов, снижающих эффективность профилактических программ, в числе которых слабые межведомственные связи, затрудняющие межведомственное взаимодействие, дефицит специалистов, имеющих профессиональные навыки в сфере профилактики наркозависимости, недостаточный уровень научных исследований эффективности применения зарубежных профилактических программ в условиях системы образования Эстонии. Автор подчеркивает актуальность задач, связанных с оценкой эффективности реализуемых профилактических программ, а также повышением квалификации врачей, педагогов, психологов и социальных работников в области наркопрофилактики.

Сведения об авторе

Василевич Ольга Леонидовна,
e-mail: Olga.vassilevits@gmail.com

Для цитирования: Василевич, О.А. (2019) Профилактика наркозависимости у обучающихся в Эстонии. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 53–60.

Получена 11 марта 2019; прошла рецензирование 11 апреля 2019; принята 15 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Ключевые слова: наркозависимость, профилактика, факторы риска, факторы защиты, Эстония, молодежь, школа, профилактические программы.

Drug abuse prevention among students in Estonia

O. L. Vassilevich^{✉1}

¹ Commercial partnership association “Narva Addiction Treatment and Rehabilitation Center”,
6s Karja street, Narva 20306, Estonia

Abstract. This paper discusses the problem of drug abuse prevention among students in Estonia. According to international research, drug use rate among 15–16-year-old Estonians is higher, than in many other European Union countries, which supports the urgency of finding effective ways to prevent drug abuse among students. Over the past decades, much research has been devoted to finding ways to reduce or delay the possible use of psychoactive substances by young people. Previously suggested prevention programs stressed the importance of informing students about drugs, drug use and addiction. Intimidation tactics were used in the descriptions of psychoactive substances, their effects and methods of use, and their prices. However, evaluation of such programs has shown that access to information or intimidation do not reduce the rate of psychoactive substance use among students. Current strategies for drug dependence prevention, whose effectiveness has been scientifically proved, are aimed at reducing the risk factors for drug addiction or at increasing the protective factors that reduce susceptibility to the disease. Effective preventive actions include developing social skills in students and their family members, creating a positive environment in educational institutions, promoting anti-drug attitudes and a healthy lifestyle in society in general. The article provides a brief description of drug prevention programs implemented in Estonian educational institutions and establishes the importance of interdisciplinary interaction in achieving the greatest effect of preventive work. However, there are a number of factors that reduce the effectiveness of preventive programs, i.e. weak interdepartmental relations that impede interdepartmental cooperation, a shortage of specialists with professional skills in the area of drug prevention, insufficient level of research on implementing foreign preventive programs and their effectiveness in the Estonian education system. The author emphasizes the relevance of the tasks associated with assessing the effectiveness of current preventive programs as well as advanced training of doctors, teachers, psychologists and social workers in the field of drug prevention.

Author

Olga L. Vassilevich, e-mail:
Olga.vassilevits@gmail.com

For citation: Vassilevich, O.L. (2019) Drug abuse prevention among students in Estonia. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 53–60.

Received 11 March 2019; reviewed 11 April 2019; accepted 15 April 2019.

Copyright: © The Author (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC 4.0.

Keywords: drug addiction, dependence, prevention, risk factors, protection factors, Estonia, school, prevention programs.

Введение

Во всем мире есть множество проблем, с которыми человечество научилось бороться или искать пути решения. Проблема наркозависимости является глобальной для каждого государства, ее невозможно решить за короткий срок, поскольку это явление комплексное, включающее в себя социальный, медицинский и психологический компоненты.

Как указывают М. Куль и соавторы, поиски ответа на вопрос, что может помочь молодежи воздерживаться от психоактивных веществ, ведутся уже на протяжении десятков лет. В то же время известно, что соприкосновение с подобными веществами является в большей или меньшей степени частью молодежной культуры. Проведено немало исследований с целью найти

ответ на вопрос — как сократить или отсрочить возможное употребление психоактивных веществ молодежью? Первоначально программы профилактики употребления психоактивных веществ, в первую очередь, строились на информировании учащихся о вреде употребления психоактивных веществ. Однако последующая оценка таких программ показала их относительно невысокую эффективность (Куль и др. 2016).

Целью данной статьи является анализ программ профилактики наркозависимости обучающихся в Эстонии. Для достижения этой цели осуществлен анализ теоретических аспектов профилактики наркозависимости, а также программы первичной профилактики молодежной наркомании в Эстонии, в том числе школьные программы профилактики употребления психоактивных веществ.

Теоретические аспекты профилактики наркозависимости в молодежной среде

И. Н. Пятницкая отмечает, что наркозависимость — это заболевание, в процессе развития которого выделяют такие этапы, как: 1) синдром измененной реактивности организма на воздействие конкретного психоактивного вещества, проявляющейся в росте толерантности к его употреблению; 2) синдром психической зависимости, проявляющийся в психическом дискомфорте, сопровождающем невозможность приема психоактивного вещества наркотика; 3) синдром физической зависимости, который заключается в постепенном встраивании психоактивного вещества в цепи обменных процессов организма, приводящим к физическому влечению к его употреблению, формированию абстинентного синдрома (Пятницкая 1994).

По мнению С.В. Косарецкой и соавторов, зависимость представляет собой такое психическое состояние, которое становится личностным новообразованием, определяющим поведение. При этом на разных стадиях развития наркотической зависимости употребление психоактивных веществ несет разную функциональную нагрузку: от удовлетворения познавательной потребности на первом этапе к гедонической и психотерапевтической функциям и далее к функциям компенсации трудности в сферах сексуальной жизни, общения, развлечений, стимуляции продуктивной деятельности, адаптации к субкультуре наркозависимых. Таким образом, употребление психоактивных веществ является средством компенсации недостатка социально-психологической адаптации (Косарецкая и др. 2006).

Согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, в качестве критериев сформированной зависимости от психоактивных веществ рассматриваются: 1) состояние периодической или постоянной интоксикации, представляющее опасность для человека, употребляющего психоактивные вещества, его окружения и общества в целом; 2) необходимость постоянно повышать дозу вещества для получения желаемого наркотического эффекта ввиду нарастающей толерантности к употреблению психоактивного вещества; 3) выраженное психическое и физическое влечение к употреблению психоактивного вещества; 4) стремление к приобретению психоактивного вещества любыми способами (Пятницкая 1994).

Таким образом, в процессе формирования зависимости от психоактивных веществ последовательно сменяют друг друга несколько

этапов, что необходимо учитывать при разработке профилактических программ.

Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский определяют профилактику зависимости от наркотиков как стратегии, направленные либо на снижение факторов риска наркотизации, либо на усиление «факторов защиты», которые понижают восприимчивость к заболеванию. Факторы риска и протективные факторы специфичны для разных возрастных групп, варьируются в зависимости от характеристик социальной среды и зависят от вида психоактивного вещества. Задачи профилактики заключаются в том, чтобы усилить факторы защиты, препятствующие началу употребления психоактивных веществ, и уменьшить факторы риска формирования зависимости от них (Сирота и др. 2003).

В мире существуют различные подходы к проведению профилактического воздействия в зависимости от уровня проблемы. Они основаны на классификации уровней профилактики, принятой Всемирной организацией здравоохранения, в рамках которой профилактика подразделяется на первичную, вторичную и третичную.

Первичная (превентивная) профилактика зависимости от психоактивных веществ является преимущественно социально-направленной, наиболее массовой и ориентирована на общую популяцию детей, подростков и молодежи. Первичная профилактика стремится уменьшить число лиц, у которых может возникнуть зависимость от психоактивных веществ, ее усилия направлены не столько на предупреждение развития болезни, сколько на формирование способности сохранить или укрепить здоровье. На уровне первичной профилактики решаются задачи, связанные с изменением ценностного отношения детей и молодежи к наркотикам, формированием ответственного поведения, обуславливающего снижение спроса на психоактивные вещества в детско-молодежной популяции, а также со сдерживанием вовлечения детей и молодежи в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, трансляции антинаркотических установок.

Вторичная профилактика зависимости от психоактивных веществ является в значительной степени избирательной и ориентирована на тех субъектов, которые имеют эпизодический опыт употребления психоактивных веществ и/или признаки формирующейся зависимости от психоактивных веществ в ее начальной стадии. Таким образом, вторичная профилактика решает две задачи: предупреждение возникновения наркозависимости у лиц, составляющих группы риска, а также редукция зависимости на начальных

стадиях, на которых она еще не достигла пика своего развития. По мнению А.Ю. Егорова, ожидаемым результатом вторичной профилактики является полное прекращение наркотизации, сопровождающееся восстановлением личностного и социального статуса учащегося (Егоров 2002).

Степень третичной профилактики зависимости от психоактивных веществ представляет собой комплекс мероприятий преимущественно медицинского характера и ориентирована на контингент лиц, зависимых от психоактивных веществ. Третичная профилактика типа «А» направлена на оказание помощи субъектам, зависимым от психоактивных веществ, в преодолении заболевания, предупреждение дальнейшего наркопотребления либо на последовательное снижение вреда от их применения. Третичная профилактика типа «Б» (в некоторых случаях именуемая также четвертичной) ориентирована на предупреждение рецидивов заболевания у субъектов, зависимых от психоактивных веществ, которые прекратили их употреблять (Сирота и др. 2003).

Проблема наркозависимости в Эстонии

Л. Лыхмус с коллегами подчеркивает, что для Эстонии наркозависимость стала особенно острой проблемой в связи с эпидемией ВИЧ, спровоцированной распространением инъекционного употребления психоактивных веществ в начале 2000-х гг. (Лыхмус и др. 2016). В связи со сло-

жившейся ситуацией в начале 2014 г. по заказу правительственной комиссии по наркотическим веществам и при поддержке Министерства внутренних дел была подготовлена «Белая книга политики уменьшения наркомании в Эстонии», целью которой стала разработка научно обоснованных инструкций для планирования борьбы с наркоманией. План, который описан в «Белой книге», охватывает разные сферы и разные мероприятия для снижения уровня наркозависимости, в том числе в детской, подростковой и молодежной среде. Данный проект является долгосрочным, на нем должны основываться все государственные стратегии и программы, связанные с уменьшением наркомании.

Государственная программа борьбы с наркоманией в Эстонии реализуется при поддержке Министерства социальных дел, МВД, Министерства юстиции, Больничной кассы, Эстонского общества психиатров, Департамента полиции и погранохраны, Института развития здоровья, Департамента здоровья, Эстонской ассоциации социальной работы.

Согласно рекомендациям «Белой книги», в Эстонии политика уменьшения употребления наркотиков сосредоточена в трех основных направлениях: 1) уменьшение доступности наркотиков; 2) уменьшение употребления наркотиков; 3) помощь наркозависимым в выздоровлении.

Первое направление связано с информированием людей, в первую очередь, молодежи,



Рис. Система государственной политики по уменьшению наркомании в Эстонии
Fig. State policy on reducing drug abuse in Estonia

об опасностях употребления наркотиков и пропагандой здорового образа жизни.

Второе направление ориентировано как на уменьшение, так и на предотвращение первого употребления наркотика и предполагает раннее обнаружение и вмешательство, при помощи которого можно обнаружить первичные симптомы наркомании у детей или взрослых в группе риска и помочь им еще до того, как пробы превратятся в наркотическую зависимость.

Третье направление разделено на три подсистемы, которые взаимодействуют между собой: уменьшение вреда, лечение зависимости и реабилитация, реинтеграция в общество. Для освобождения от зависимости и восстановления социального функционирования человек нуждается в различных социальных услугах и услугах здравоохранения, которые являются весьма дорогостоящими и достигают успеха лишь в том случае, если лечение осуществляется качественно и в комплексе с другими необходимыми видами помощи.

Употребление психоактивных веществ у обучающихся в Эстонии

Несмотря на предпринимаемые меры, на сегодняшний день проблема наркомании для Эстонии сохраняет свою актуальность. В Европейском союзе Эстония выделяется высоким показателем употребления наркотиков 15–16-летними школьниками. По данным международного исследования European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), если в 1995 г. какое-либо нелегальное наркотическое вещество пробовали 7% 15–16-летних школьников, то к 2007 г. это число возросло до 30%, в 2011 г. — до 32% и в 2015 г. — до 38%. Чаще всего впервые наркотики пробуют в возрасте 14–15 лет и обычно ограничиваются одним-двумя разами. Из наркотических средств наибольшей популярностью среди школьников Эстонии пользуется конопля, также получили распространение ингалянты, успокоительные и снотворные препараты (без назначения врача). В 2015 г. экстази употребляли 3% школьников, амфетамин — 2% (ESPAD 2015).

Кроме исследований ESPAD, информацию об употреблении наркотиков молодежью Эстонии дает и другое исследование, проведенное в 2015 г. Институтом развития здоровья (TAI) и охватывающее более широкую возрастную группу (14–29 лет). По сравнению с исследованием 2010 г. употребление наркотиков в 2015 г. выросло во всех возрастных группах. В общей сложности, хотя бы один раз в жизни употребляли наркоти-

ки 26% 14–15-летних (в 2010 г. — 18%), 47% 16–18-летних (в 2010 г. — 28%), 57% 19–24-летних (в 2010 г. — 39%) и 59% 25–29-летних (в 2010 г. — 47%) (Воробьев 2016).

Школьные программы по профилактике употребления психоактивных веществ в Эстонии

Первичная профилактическая деятельность базируется на учебных школьных программах (внедрение концепции критических жизненных навыков), обучении персонала школ в сфере профилактики наркопотребления и развития сетей поддержки (социальные работники, родители, учителя, работники сферы защиты детей) наиболее уязвимых категорий детей и молодежи, а также их семей. Деятельность должна осуществляться в сотрудничестве с организациями и специалистами, предлагающими детям и молодежи психологическую и кризисную помощь (работа с родителями растущих в проблемных семьях детей и молодежи с целью формирования позитивных примеров).

Согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, эффективными профилактическими действиями являются:

- развитие родительских навыков;
- развитие социальных и индивидуальных навыков у детей;
- формирование среды в образовательных учреждениях (например, общие ценности и договоренности);
- формирование среды в обществе и сообществе (например, антиалкогольная политика, при помощи которой оказывают влияние на ценовую и налоговую политику, ограничивают рекламу и доступность веществ).

На основании исследований признаны неэффективными следующие профилактические меры:

- случайные тесты на наркотики в школах (в Эстонии можно провести параллель с применявшейся ранее в школах деятельностью «собака в школе»);
- проведение одноразовых лекций и предоставление специфичной информации, ознакомление с различными веществами и средствами, связанными с их употреблением;
- запугивание и шокирование детей;
- рассказы бывших наркозависимых о своем опыте.

Как указывают М. Кулл с коллегами, эффективная профилактика в школе должна действовать в трех направлениях: 1) деятельность на основе учебной программы (в том

числе формирование позиций и установок, а также развитие социальных навыков учеников в рамках учебных предметов); 2) политика школы в отношении психоактивных веществ (в том числе соответствующие соглашения с обучающимися); 3) школьная среда (в том числе нормы, ценности, отношения в школе) (Куль и др. 2016).

Согласно рекомендациям European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), школьная работа по превенции наркотизации должна включать в себя фиксированную учебную программу по профилактике употребления психоактивных веществ, регулярно проводимые согласно ей уроки, определенные результаты обучения для каждого урока и вспомогательные учебные материалы для основной части обучения (EMCDDA 2019). Эффективность программ по профилактике употребления психоактивных веществ связана с содержанием программы, методикой обучения, количеством уроков и подготовкой преподавателя. В то же время невозможно назвать ни одной программы, которая бы гарантировала полное воздержание от психоактивных веществ.

Ниже сформулированы наиболее значимые принципы эффективной школьной программы по профилактике употребления психоактивных веществ:

- программа сосредоточена на факторах риска и защитных факторах, влияющих на их употребление;
- программа принимает во внимание модели социального влияния, т. е. улучшает понимание учениками тех социальных факторов, которые влияют на их решения: прививать навык критически оценивать сообщения средств массовой информации, навык замечать влияние сверстников и взрослых, а также навык при необходимости противостоять давлению;
- программа формирует социальные жизненные навыки, которые помогают учащимся справляться с повседневной жизнью, в том числе навыки общения, саморегуляции, принятия решений;
- программа формирует антинаркотические установки учащихся и установки, связанные со здоровым образом жизни;
- в программу вовлечены родители.

Данные принципы опираются на доказательные программы антинаркотической профилактики — Unplugged, LifeSkills Training и Skills for Health. Применение этих программ демонстрирует стабильно положительные результаты в плане сокращения употребления учащимися

психоактивных веществ или отсрочки начала их употребления.

После проведения в школе уроков по профилактике употребления психоактивных веществ необходимо проинформировать о темах и результатах обучения родителей. Профилактическая деятельность будет более эффективной, если родители и школа будут придерживаться единых принципов поддержки развития детей. Создается единая платформа позиций школы и родителей. Школа может предложить родителям лекции и обсуждения соответствующего содержания, где даются советы для родителей о том, как предотвратить ранние эксперименты их детей с наркотиками и другими психоактивными веществами (Куль и др. 2016).

На сегодняшний день в Эстонии применяют несколько научно обоснованных программ по предотвращению рискованного поведения, в том числе наркопотребления.

Институт развития здоровья (TAI) приступил к внедрению в школах Эстонии в 2014/15 учебном году методики «VEPA» (англ. — Pax Good Behaviour Game, игра поведенческих навыков). «VEPA» — аббревиатура эстонских слов «еще лучше». Игра предназначена преимущественно для учеников первых классов. Программу финансируют Социальный фонд Европейского союза и Министерство внутренних дел. Метод «VEPA» был впервые применен в 1967 г. в США учительницей Мюриэль Сондерс. Он представляет собой игру, направленную на развитие поведенческих навыков и нацелен на фронтальное воздействие учителя на группу детей. Игра «VEPA» состоит из отдельных элементов и условных сигналов, использование которых позволяет школьникам научиться контролировать свое поведение. Цель игры — развить положительное поведение учеников и создать в классе доброжелательную атмосферу, направленную на поддержание учебного процесса. Применение игры позволяет предотвратить снижение успеваемости школьников, проявление девиантного поведения, возникновение проблем, связанных с психическим здоровьем и употреблением наркотических веществ (Kellam et al. 2008).

Также достаточно широкое распространение получают семейные программы по профилактике употребления психоактивных веществ «Невероятные годы» (англ. — Incredible Years). Эту программу начали применять в Эстонии в 2014 г. В рамках программы развивают родительские навыки родителей детей в возрасте от двух до восьми лет, таким образом улучшается связь между ребенком и родителем. В ходе обучения

родители учатся налаживать контакт с ребенком и одобрять его, решать конфликты, устанавливать границы, справляться со стрессом и проблемами. Приобретенные родительские навыки, а также хорошая связь между родителем и ребенком помогают предотвратить поведенческие проблемы у детей, а в долгосрочной перспективе являются инструментом профилактики употребления психоактивных веществ и других социальных проблем. Результаты проведенного в Эстонии исследования показывают, что по оценке родителей поведенческие проблемы у детей уменьшились в 3,5 раза (с 57% до 12%). Обучение проходит как на эстонском, так и русском языках.

Многомерная семейная терапия (MDFT) направлена на молодых людей в возрасте 11–18 лет с серьезным рискованным поведением (например, правонарушители, употребляющие психоактивные вещества, с поведенческими проблемами) и членов их семей. В ходе терапии работа строится одновременно по четырем направлениям: ребенок/подросток, родитель, семья и измерение за пределами семьи. Терапия рассчитана на длительный период, с одной семьей занимаются в среднем от четырех до шести месяцев, встречи проходят каждую неделю, в том числе и дома у семьи. Подростков направляет на терапию суд, прокурор, полиция или местное самоуправление.

Профилактическая программа SPIN — это спортивная профилактическая программа, применение которой было начато в 2013 г. В основе программы SPIN лежит разработанная в Великобритании программа Kickz, которая помимо занятий спортом развивает также и необходимые социальные навыки. Членство в программе SPIN предполагает участие в трех сессиях в неделю, две из которых посвящены футболу, где участники программы занимаются под руководством первоклассных тренеров, а третья направлена на развитие социальных навыков. Программа SPIN доступна для юношей и девушек в возрасте от 10 до 18 лет. Целью программы SPIN является расширение возможностей проведения свободного времени для детей из групп риска с одновременным обучением их социальным навыкам, необходимым в жизни.

В школах Эстонии действует множество других программ для того, чтобы сделать среду обучения более дружелюбной, развивать мышление, улучшать успеваемость, что в совокупности снижает вероятность употребления психоактивных веществ. Данными направлениями занимаются правительственные и неправительственные организации, например, программа «ЗАМЕЧАТЕЛЬНАЯ школа» (TORE kool), проект школьного мира и программа

освобождения от травли (НКО «Союз защиты детей»), модель Хорошей школы и программа развития ценностей (Центр этики Тартуского университета), программа «Минуты тишины» (НКО «Минуты тишины»), программа «Терпимая школа» (Союз ученических представительств Эстонии). Однако в настоящее время результативность этих программ не является научно доказанной (Куль и др. 2016).

Заключение

В настоящее время разработка и внедрение программ профилактики наркотизации подростков и молодежи в Эстонии сталкивается с целым рядом трудностей, среди которых необходимо отметить недостаточное финансирование этой работы, неэффективное межведомственное взаимодействие, недостаточное количество педагогов, компетентных в области профилактики наркомании. В Эстонии пока еще не до конца внедрена система доказательной профилактики, которая включает замеры всех показателей, на которые направлена профилактическая программа, до начала ее реализации и по окончании. Из-за недостаточной обоснованности профилактических программ происходит активное внедрение зарубежного опыта, однако эффективность его адаптации к социокультурным особенностям эстонских школ требует специального изучения, которое в настоящее время практически не осуществляется.

Научные исследования показывают, что профилактика наркотизации должна проводиться с детства. Основным пространством первичной профилактической работы должны стать образовательные учреждения. Современный подход в профилактике наркозависимости требует междисциплинарной работы и предполагает привлечение к профилактической деятельности специалистов разного профиля: врачей, психологов, педагогов, социальных работников. Таким образом, перспективы развития деятельности, направленной на профилактику наркотизации детей, подростков и молодежи в Эстонии, связаны с последовательным формированием соответствующих компетенций у специалистов, которые потенциально могут составлять междисциплинарные профилактические команды, формированием механизмов междисциплинарного взаимодействия, а также анализом эффективности применяемых профилактических программ и научно обоснованной коррекцией их содержания в соответствии с социокультурной спецификой деятельности образовательных учреждений.

Литература

- Воробьев, С. (2016) *Основные данные об употреблении наркотиков в Эстонии 2017. Отчет об исследовании*. Таллин: Институт развития здоровья, 3 с.
- Егоров, А.Ю. (2002) *Возрастная наркология*. СПб.: Дидактика Плюс; М.: Институт общегуманитарных исследований, 272 с.
- Косарецкая, С.В., Косарецкий, С.Г., Синягина, Н.Ю. (2006) *Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения*. СПб.: КАРО, 400 с.
- Куль, М., Саат, Х., Кийве, Э., Пыйклик, Э. (2016) *Книга для учителя основной школы по профилактике употребления психоактивных веществ*. Таллин: Институт развития здоровья, Ecorpint AS, 342 с.
- Лыхмус, Л., Рюитель, К., Лемсалу, Л. (2016) *Знания, отношение и поведение в отношении ВИЧ среди молодежи*. Таллин: Институт развития здоровья: Ecorpint AS. 100 с.
- Пятницкая, И.Н. (1994) *Наркомании: Руководство для врачей*. М.: Медицина, 544 с.
- Сирота, Н.А., Ялтонский, В.М. (2003) *Профилактика наркомании и алкоголизма*. М.: Издательский центр «Академия», 176 с.
- EMCDDA: *Best-practice portal*. [Online]. Available at: <http://www.emcdda.europa.eu/best-practice> (accessed 11.04.2019).
- Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M. et al. (2008) Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, vol. 95, suppl. 1, pp. S5–S28. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004
- The ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. (2016) Luxembourg: Publications Office of the European Union, 101 p.

References

- Egorov, A.Yu. (2002) *Vozrastnaya narkologiya [Age addiction]*. Saint Petersburg: Didaktika Plyus Publ.; Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 272 p. (In Russian)
- EMCDDA: *Best-practice portal*. [Online]. Available at: <http://www.emcdda.europa.eu/best-practice> (accessed 11.04.2019) (In English)
- Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M. et al. (2008) Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, vol. 95, suppl. 1, pp. S5–S28. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004 (In English)
- Kosareckaya, S.V., Kosareckij, S.G., Sinyagina, N.Yu. (2006) *Neformal'nye obedineniya molodezhi: Profilaktika asotsial'nogo povedeniya [Informal Youth Associations: Prevention of Asocial Behavior]*. Saint Petersburg: KARO Publ., 400 p. (In Russian)
- Kull, M., Saat, H., Kiive, E., Põiklik, E. (2016) *Kniga dlya uchitelya osnovnoj shkoly po profilaktike upotrebleniya psihoaktivnykh veshchestv [A book for a primary school teacher on the prevention of the use of psychoactive substances]*. Tallinn: National Institute for Health Development; Ecorpint AS Publ., 342 p. (In Russian)
- Lyhmus, L., Rjuitel', K., Lemsalu, L. (2016) *Znaniya, otnoshenie i povedenie v otnoshenii VICH sredi molodezhi [Knowledge, attitudes and behavior regarding HIV among young people]*. Tallinn: National Institute for Health Development: Ecorpint AS Publ., 100 p. (In Russian)
- Pyatnickaya, I.N. (1994) *Narkomanii: Rukovodstvo dlya vrachej [Drug addiction: guide for doctors]*. Moscow: Meditsina Publ., 544 p. (In Russian)
- Sirota, N.A., Yaltonskij, V.M. (2003) *Profilaktika narkomanii i alkogolizma [Prevention of drug addiction and alcoholism]*. Moscow: Akademiya Publ., 176 p. (In Russian)
- The ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. (2016) Luxembourg: Publications Office of the European Union, 101 p. (In English)
- Vorob'ev, S. (2016) *Osnovnye dannye ob upotreblenii narkotikov v Estonii 2017. Otchet ob issledovanii [Basic data on drug use in Estonia 2017. Study report]*. Tallinn: National Institute for Health Development Publ., 3 p. (In Russian)

УДК 159.9.07

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-61-71

Тестирование системы образования на наркотики: проблемное поле

Л. А. Цветкова¹, Р. Г. Дубровский^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Цветкова Лариса Александровна,
SPIN-код: 2815-8700, Scopus
AuthorID: 7006374015, ORCID:
[0000-0002-4080-7103](https://orcid.org/0000-0002-4080-7103)

Дубровский Роман Геннадьевич,
SPIN-код: 3279-6305, e-mail:
Roman.Dubrovsky@gmail.com

Для цитирования:

Цветкова, Л.А., Дубровский, Р.Г. (2019) Тестирование системы образования на наркотики: проблемное поле. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 61–71.

Получена 11 марта 2019; прошла рецензирование 3 апреля 2019; принята 12 апреля 2019.

Финансирование: Статья подготовлена в рамках работы по гранту РФФИ, № 17-29-02438/17.

Права: © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена обсуждению роли системы образования в контроле здоровья подрастающих поколений, в частности, методологическим вопросам изучения психологического благополучия и наркопотребления среди учащихся. Поскольку жизнь несовершеннолетних тесно связана с обучением, система образования стала важнейшим институтом контроля подросткового девиантного поведения и неинфекционных заболеваний, имеющих сложную поведенческую этиологию, в том числе наркомании.

Тематика диагностики и профилактики наркопотребления в системе образования традиционно привлекает внимание профессионального сообщества. Главным событием последних месяцев в этой сфере стало участие ряда вузов страны в апробации единой методики всероссийского социально-психологического тестирования, рекомендованной Департаментом государственной политики в сфере высшего образования и молодежной политики при Министерстве науки и высшего образования (Минобрнауки) России. Эта методика может стать основой изучения наркопотребления в образовательных учреждениях страны в ближайшее время (п. 2.4. протокола заседания Государственного антинаркотического комитета № 39 от 24.12.2018).

В апробации указанной методики участвовал и РГПУ им. А. И. Герцена. Кроме того, в университете проводится собственное ежегодное исследование, посвященное оценке психологического благополучия студентов, в которое включены шкалы по оценке наркопотребления. Оба исследования состоялись в конце 2018 г., а их итоги позволили сформулировать ряд рекомендаций для развития системы диагностики наркопотребления в системе образования. Их изложению и посвящена настоящая статья.

Обсуждаемые в статье вопросы касаются законодательства относительно контроля подростковой девиантности в системе образования, концептуальных вопросов профилактики наркомании, принципов организации системы диагностики наркопотребления, а также ее результатов. В статье приводятся результаты исследования студентов РГПУ им. А. И. Герцена, свидетельствующие о необходимости развития системы мер по охране психологического благополучия в целом, которые должны стать основой для решения проблемы наркопотребления. Кроме этого, в статье приводится оценка организационных и временных затрат, необходимых учебному заведению для проведения сплошного обязательного исследования, как это предусматривает единая методика всероссийского социально-психологического тестирования.

Авторы выражают надежду, что обсуждаемые в статье вопросы, предложенные подходы и рекомендации будут учтены при развитии системы диагностики наркопотребления и охраны психологического благополучия учащихся.

Ключевые слова: наркопотребление, психологическое благополучие, психологическое тестирование, профилактика наркомании, психологическая помощь, система образования.

Drug screening in the education system: defining the problematic field

R. G. Dubrovsky^{✉1}, L. A. Tsvetkova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Larisa A. Tsvetkova, SPIN-код: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ORCID: 0000-0002-4080-7103

Roman G. Dubrovsky, SPIN: 3279-6305, e-mail: Roman.Dubrovsky@gmail.com

For citation: Tsvetkova, L.A., Dubrovsky, R.G. (2019) Drug screening in the education system: defining the problematic field. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 61–71.

Received 11 March 2019; reviewed 3 April 2019; accepted 12 April 2019.

Funding: This publication is funded by the Russian Foundation for Basic Research, Grant No. 17-29-02438/17.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Abstract. The article focuses on the role of the education system in monitoring the health of the younger generation, and in particular, on the methodological issues of studying the psychological well-being and drug use among students. The subject of detecting and preventing drug use in the education system has traditionally attracted the attention of the professional community.

The Herzen State Pedagogical University of Russia participated in the approbation procedures for the new method of the National Socio-Psychological Screening, recommended by the State Policy Department of Higher Education and Youth Policy of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in 2018. In addition, the University has conducted an annual internal screening in order to assess the students' psychological well-being, which included scales for drug use assessment. The outcomes of the screenings made it possible to formulate a number of recommendations for the development of a program for detecting drug use in the education system. This paper presents these recommendations.

The issues discussed in the article concern legal regulations in the sphere of control over teenage deviance in the education system, the principles of organising a system of drug abuse detection, and the conceptual issues of drug abuse prevention. The paper quotes the results of the student screening that prove the necessity to develop a system of measures to protect students' psychological well-being which should provide the foundation for solving the problem of drug use. The authors also assess of the organisational costs and time expenditure required for an educational institution to conduct a comprehensive mandatory screening, as provided for by the common methodology of the National Socio-Psychological Screening.

Keywords: drug use, psychological well-being, psychological testing, drug prevention, psychological assistance, education system.

Введение

Накопление знаний о здоровье, роли поведения человека в этиологии болезней, особенно хронических, способствовали развитию концепции психологического благополучия, которое стало признаваться важнейшим ресурсом здоровья. Охрана здоровья давно перестала быть сферой ответственности только системы здравоохранения. В поведенческих науках, к которым, в первую очередь, относится психология, сложилась собственная теория и практика профилактики хронических, и в том числе психических, заболеваний.

Система образования выступает важным институтом контроля здоровья подрастающих поколений. Причем кроме традиционной биомедицинской модели профилактики заболеваний, система образования все больше берет на себя ответственность и заботу о психологическом благополучии учащихся. В России основным направлением этой деятельности является про-

филактика наркомании: сегодня вопросы охраны психологического благополучия в большей степени детализированы в Концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде, которая закреплялась приказом Министерства образования и науки РФ от 28.02.2000 № 619, а в последствии в новой редакции утверждалась письмом Министерства образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. № МД-1197/06.

Необходимо отметить, что указанные выше правовые акты содержат описание системы профилактической работы, включая ее цели, задачи и пути достижения. Тогда как статья 42 «Закона об образовании» № 273-ФЗ «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» и документы, регламентирующие деятельность психологической службы в системе образования, освещают в основном административные

и организационные вопросы. Концептуальные вопросы охраны психологического благополучия в целом (не только профилактики наркомании) в системе образования пока не нашли должного отражения в методических, инструктивных и правовых документах (Цветкова, Дубровский 2018).

Важная часть системы охраны психологического благополучия — его диагностика. И главным действующим правовым актом в этой сфере в системе образования является приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 июня 2014 г. № 658 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования». Документ регламентирует процедуру организации исследования, направленного на «раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ».

Согласно пункту 5 статьи 53.4. Федерального закона № 3-ФЗ, которая называется «Раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ», определяется порядок действий по итогам тестирования: «В случае выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ обучающимся в результате социально-психологического тестирования и (или) профилактического медицинского осмотра обучающийся направляется в специализированную медицинскую организацию или ее структурное подразделение, оказывающие наркологическую помощь».

Таким образом, складывается некоторое противоречие между Концепцией профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде, которая декларирует важную роль психологического звена профилактики, и Федеральным законом № 3-ФЗ, который эту роль игнорирует. Вместо изучения психологических факторов наркопотребления существующая в России система диагностики нацелена на выявление фактов наркопотребления. Вместо консультации у психолога и дальнейшего обоснованного направления к наркологу в случае необходимости, подростки, выявленные в ходе «социально-психологического тестирования», сразу направляются в медицинские учреждения.

Цель настоящей статьи — провести теоретический анализ причин указанного противоречия и сформулировать рекомендации по его преодолению. Для этого в ходе исследования рассматриваются следующие вопросы:

1. Диагностические мероприятия в сфере наркопотребления рассматриваются в контексте системы профилактики наркомании, определяющей смысл применения различных звеньев диагностики.
2. Профилактика наркомании, в свою очередь, рассматривается в контексте системы охраны психологического благополучия учащихся в целом. Это обусловлено принадлежностью наркомании к хроническим заболеваниям и важностью поведенческого компонента в ее этиологии и течении.
3. Обсуждение выбора и условий применения диагностического инструментария для изучения наркопотребления, вытекающих из логики профилактики наркомании.
4. Этические вопросы изучения наркопотребления, важность которых обусловлена поиском компромисса между задачами профилактики, нормами гражданского права и мотивированием к участию респондентов в исследованиях.
5. Оценка организационных ресурсов, необходимых для проведения всероссийского социально-психологического тестирования среди студентов вузов, запланированного Минобрнауки России.

Результаты

Диагностика наркопотребления как часть системы профилактики наркомании

Диагностические мероприятия в сфере здоровья — часть системы профилактики. Раннее выявление фактов наркопотребления — логичная мера в рамках биомедицинской модели профилактики инфекционных заболеваний, в которых (почти) нет поведенческого компонента, и которые имеют понятный медицинский путь лечения. Проблема в том, что наркомания, как и многие хронические расстройства, включает существенный поведенческий компонент и т. н. «предболезненные состояния», которые обычно проявляют себя задолго до первой пробы наркотика. Этим обстоятельством обусловлено выделение трех специальных звеньев профилактики хронических заболеваний — универсального (universal), выборочного (selective) и симптоматического (indicated), которые в совокупности соответствуют первичной профилактике в общемедицинском понимании (Дубровский 2016). Соответственно и система диагностики подростковой девиантности имеет поэтапную воронкообразную структуру.

На первом этапе с помощью анонимной и выборочной опросной методики изучаются различные молодежные группы, описываются уровень и структура изучаемой девиации и ее факторы. На основании результатов таких исследований планируются профилактические программы для выявленных в ходе исследования групп «риска». В мире давно используются стандартизированные методики по изучению здоровья и широкого круга факторов риска учащихся. В качестве примеров здесь можно привести межнациональные исследования — Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья / Проект Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) (Социальные детерминанты здоровья 2012), Европейские школьные исследования по алкоголю и наркотикам / The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) (ESPAD Report 2016), Мониторинг будущего / Monitoring the Future (Monitoring the Future 2019), Национальное наблюдение наркопотребления и здоровья / National Survey on Drug Use and Health (NSDUH 2019), Система наблюдения за рискованным поведением молодежи / Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) (Youth Risk Behavior 2018) и другие. Значительный опыт использования этих методик имеется и у отечественных исследователей.

На втором этапе внутри выявленных групп риска реализуются скрининговые методики, смысл которых состоит в отсеивании конкретных подростков для оказания им адресной профессиональной, в первую очередь, психологической помощи. Обычно эти методики состоят из небольшого количества вопросов, направленных на изучение конкретной проблемы. Они используются либо для проведения опроса в группе, либо в ходе первичного индивидуального приема у психолога для уточнения степени тяжести проблемы. В качестве примеров таких методик можно привести Подростковый вопросник по химической зависимости / Adolescent Chemical Dependency Inventory (ACDI), Тест на выявление расстройств, связанных с употреблением алкоголя / Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT-C), Пакет криминального цикла / Crime Cycle Package (CCP), Скрининговый тест злоупотребления наркотиками / Drug Abuse Screening Test (DAST). В некоторых случаях используются методики вторичного скрининга, когда оценочный лист заполняется не подростком, а специалистами, с которыми подросток так или иначе контактирует, например, Оценка риска и криминальных потребностей несовершеннолетних / Assessing Risk and Need in Youthful Offenders (RNA) и многие другие (Гурвич 2013).

И только на третьем этапе в целях задач консультирования, психотерапии или лечения подростка используются психологические шкалы для уточнения его личностных черт или тяжести психологических расстройств, которые являются вероятными факторами обращения человека к химическим веществам.

Только в России три диагностические методически разные процедуры, относящиеся к разным звеньям профилактики, пытаются совместить в одной — «социально-психологическом тестировании с целью раннего выявления немедицинского потребления наркотических средств». Этот методологический казус, по-видимому, является следствием исторически обусловленного доминирования в отечественной системе здравоохранения биомедицинской модели профилактики инфекционных болезней над моделью профилактики хронических заболеваний.

Профилактика наркомании как часть системы охраны психологического благополучия учащихся

Очевидно, что меры по охране здоровья учащихся не могут ограничиваться проблемой наркотизации. Нет достаточных оснований полагать, что она более значима на фоне других рисков для здоровья: стресса от трудных жизненных ситуаций, расстройств личности, разнообразных форм поведения риска, последствий перенесенных психотравм, нехимических зависимостей и других (Цветкова, Антонова 2017). Во всяком случае это справедливо для значительной относительно благополучной части подростковой и молодежной субпопуляции.

В связи с этим необходимо отметить, что понятие психологического благополучия является частью позитивной концепции здоровья, закрепленной в конституции Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) еще в 1948 г., где здоровье определяется как «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов». Само понятие психологического благополучия нашло свое отражение в следующем определении ВОЗ: «Психическое здоровье — это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества».

В психологии концепция психологического благополучия операционализируется в моделях ряда авторов, рассмотрение которых, однако, не входит в задачи настоящей статьи. Эмпирическая проверка этих моделей на российской популяции в целом и студенчестве в частности — дело будущего. Здесь же только обосновывается необходимость рассмотрения профилактики наркомании в контексте системы охраны психологического благополучия учащихся в целом.

Для иллюстрации можно привести результаты опроса, посвященного вопросам здоровья, в частности опыта употребления психоактивных веществ, среди студентов РГПУ им. А. И. Герцена. Такой опрос проводится, как мы уже упоминали, каждый год, а его результаты используются при планировании профилактической и воспитательной работы среди студентов вуза. В 2018 г. исследование было реализовано в октябре — ноябре.

Респонденты заполняли онлайн электронную форму опросника самостоятельно без помощи интервьюера. Исследование было полностью анонимным (никакие идентифицирующие характеристики не собирались), добровольным и предварялось процедурой информированного согласия. Сбор данных проводился с помощью интернет-формы для проведения опроса (Google). Была использована несистематическая выборка с элементами снежного кома: ссылка на онлайн-опрос

была размещена на сайте университета, а также направлена студенческим группам всех факультетов/институтов РГПУ им. А. И. Герцена и в дальнейшем распространялась, в том числе, через социальные сети и личные контакты студентов.

Итоговое количество принятых к статистической обработке анкет составило 960. В исследовании приняли участие 115 (12%) юношей и 845 (88%) девушек. При этом 75% выборки составляют обучающиеся в возрасте от 18 до 21 года. В исследовании приняли участие обучающиеся 19 различных факультетов/институтов РГПУ им. А. И. Герцена. Основной объем выборки — 88% — это студенты I–IV курсов обучения. Подавляющая часть респондентов учится по очной форме — 98% (944 человек), по заочной — 1,9% (18 человек). На бюджетной основе обучается 60% человек, на договорной — 40,5% человек.

Опрос показал, что каждый девятый обучающийся в РГПУ им. А. И. Герцена (11,1%) отметил, что пробовал наркотические вещества в немедицинских целях хотя бы раз в жизни (табл. 1). Причем среди юношей этот опыт встречается вдвое чаще (21,7%), чем у девушек (9,7%).

В большинстве случаев опыт наркопотребления у студентов ограничен единичными эпизодами в прошлом. В течение последних 12 месяцев употребляли наркотические вещества 5% от всех респондентов. Употребление наркотиков в течение последних 30 дней, с большой

Табл. 1

Опыт наркопотребления
Drug use experience

Пробовали ли вы когда-либо наркотические вещества?	Всего		М		Ж	
	Абс. ц.	%	Абс. ц.	%	Абс. ц.	%
Да	107	11,1	25	21,7	82	9,7
Нет	803	83,7	81	70,5	722	85,4
Не хочу отвечать	50	5,2	9	7,8	41	4,9
Всего:	960	100	115	100	845	100

Табл. 2

Годовой и месячный преваленс наркопотребления
Annual and monthly prevalence of drug use

Преваленс	Всего		М		Ж	
	Абс. ц.	% от 960	Абс. ц.	% от 115	Абс. ц.	% от 845
Употребление наркотиков в течение последних 12 месяцев (включая разовое употребление и незначительное количество)	48	5,0	11	9,6	37	4,4
Употребление наркотиков в течение последних 30 дней (включая разовое употребление и незначительное количество)	18	1,9	2	1,7	16	1,9

вероятностью отражающий паттерн регулярного употребления, характерно для 1,9% студентов (или 16,6% от студентов, имеющих опыт употребления наркотиков) (табл. 2).

Так же, как и в случае жизненного преваленса наркопотребления (опыта употребления в течение жизни), в случаях годового преваленса распространенность наркопотребления у юношей значительно выше, чем у девушек: 9,6% против 4,4%. Однако уровень употребления наркотических вещества в течение последних 30 дней среди юношей и девушек сопоставим (1,7% и 1,9%).

Первое место в структуре наркопотребления ожидаемо занимают препараты конопли (план, марихуана, конопля, гашиш) — их когда-либо употребляли 89% студентов-наркопотребителей (или 10% студентов вуза) (табл. 3).

На втором месте находятся стимуляторы — их когда-либо употребляли 35,3% студентов-наркопотребителей (или 4% студентов вуза).

Менее распространенными являются пробы галлюциногенов — 15% от имеющих опыт употребления наркотиков (или 1,7% от всей выборки). Частота употребления остальных ПАВ носит единичный характер.

В ходе опроса респондентам также задавались вопросы, характеризующие уровень и структуру их психологического благополучия. Ниже приведены некоторые результаты.

Довольно много респондентов испытывают отрицательные эмоции, такие как тоска, отчаяние, тревога, депрессия: постоянно — 6,8%, очень часто — 13,7%, довольно часто — 30,8%.

Почти половина респондентов (45,8%) отметили, что в течение месяца, предшествовавшего опросу, имели опыт трудноразрешимых жизненных проблем, вызывавших сильный

психологический дискомфорт. Эти проблемы касались, в первую очередь, отношений в родительской семье (45,9% здесь и далее от имевших опыт проблем), здоровья (35,4%), жилищно-бытовых условий (31,5%), адаптации к обучению в вузе (23,6%), отношений с сокурсниками/друзьями (22,5%), отношений с преподавателями (14,2%). Менее часто респонденты отмечали проблемы с романтическими отношениями, общую усталость, арест, смерть близкого человека, перегруженность учебным процессом и т. д.

Таким образом, опыт регулярного наркопотребления, который с некоторой вероятностью оценивался с помощью показателя месячного преваленса, есть у 1,9% студентов. Но и это не означает, что у всех них есть показания для получения наркологической помощи, поскольку аддиктивный потенциал у препаратов конопли, которые занимают подавляющую долю в структуре наркопотребления, ниже, чем, например, у опиатов, зависимость от которых является главной причиной обращения за наркологической помощью.

В то же время показатели переживаемого психологического дискомфорта довольно высоки. Сильные отрицательные эмоции часто испытывают больше половины респондентов — 51,3%. Таким образом, профессиональная помощь учащимся должна состоять, в первую очередь, в психологической поддержке, которая может включать в себя и диагностику потребности в наркологической помощи.

Профилактика наркомании не может рассматриваться вне контекста психологического благополучия по двум причинам. Во-первых, само по себе наличие опыта наркопотребления мало что говорит о его причинах. И, следовательно,

Табл. 3

Структура употребления ПАВ
Structure of psychoactive substance abuse

Укажите все наркотические и/или токсические препараты, которые вам приходилось употреблять не по назначению врача (включая разовое употребление и незначительное количество) в течение жизни	Всего	
	Абс. ц.*	% от 960
Препараты конопли («план», марихуана, гашиш)	96	10,0
Стимуляторы (чифир, амфетамин, эфедрин, эфедрон, «джеф», первитин (винт, спид, скорость), «экстази», спортивные допинги)	38	4,0
Галлюциногены (ЛСД, «грибы»)	16	1,7
Спайсы	7	0,7
Кокаин (включая «крэк»)	4	0,4
Всего:	161	16,8

* Один человек мог отмечать несколько препаратов.

во-вторых, без понимания причин проблемы невозможно ее адекватное решение. В свою очередь, модели психологического благополучия позволяют анализировать факторы поведенческих нарушений в контексте всей жизненной ситуации и личностных особенностей человека.

Выбор диагностического инструмента для изучения наркопотребления

Согласно упомянутому выше пункту 5 статьи 53.4. Федерального закона № 3-ФЗ, «в случае выявления незаконного потребления наркотических средств ... обучающийся направляется в специализированную медицинскую организацию». Утвержденный Минздравом РФ порядок оказания наркологической помощи населению в качестве оснований к ее оказанию ссылается на довольно выраженные медицинские симптомы, отраженные в соответствующих разделах МКБ-10: острая интоксикация, употребление с вредными последствиями, синдром зависимости и отмены и т. д. Это означает, что используемый диагностический инструмент должен быть адекватен этим симптомам. Обычно таким инструментарием выступает клиническое интервью, проводимое врачом-наркологом. Определить вероятную наркологическую симптоматику может психолог в ходе консультирования, либо используя клинические скрининговые тесты, описывающие опыт и последствия употребления психоактивных веществ.

Остается открытым вопрос — могут ли такую симптоматику определить психологические тесты? Являются ли они адекватным диагностическим инструментом в данном случае? Могут ли их результаты являться основанием для направления к наркологу, в том числе с юридической точки зрения?

Чтобы ответить на эти вопросы утвердительно в ходе создания таких тестов, необходимо найти специфичные для наркопотребления психологические факторы. А это непросто, учитывая, что в разных социальных молодежных группах паттерны наркопотребления могут кардинально отличаться друг от друга. Чтобы ответить на эти вопросы утвердительно, в ходе валидации таких тестов необходимо нормировать их результаты для разных социальных групп подростковой и молодежной субпопуляции. При этом необходимо учесть, что паттерны наркопотребления в этих группах скорее всего постоянно меняются, а значит, и нормы придется постоянно перепроверять.

Вопросы релевантности использования психологических тестов для прогнозирования рисков наркопотребления уже поднимались профессиональным сообществом, когда обсуждалась возможность применения для этих целей личностных шкал, в частности, многофакторного личностного опросника Кеттелла в 2014 г.

Ранее обязанность выбора или создания собственных методик была возложена на региональные органы власти: «Рекомендовать органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, организовать работу по прохождению анонимного психологического тестирования обучающимися образовательных учреждений» (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 апреля 2011 г. № 1474 «О психологическом тестировании обучающихся образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ»).

Эта инициатива привела к «созданию» регионами собственных методик, которые по сути были не психологическими тестами, а социологическими опросами. К сожалению, и ожидаемо без централизованного планирования этой работы в методиках использовались нестандартные малонадежные шкалы, не имеющие большого научного и практического смысла.

Создание валидных психологических тестов по оценке и прогнозу подростковой девиантности — крайне методологически сложная и дорогостоящая процедура. Очевидно, что ей должны предшествовать масштабные социологические исследования по оценке факторов психологического благополучия, для выделения вероятных факторов наркотизации. И только после этого выявленные факторы могут использоваться для прогноза риска наркопотребления в психологических шкалах, если докажут свою прогностическую валидность. Возможно, создание подобных надежных русскоязычных методик — дело будущего.

Этические вопросы изучения наркопотребления

Изучение проблем, связанных с наркопотреблением, имеет в России уже значительную

историю, современный этап которой начался с решений заседания Госсовета, посвященного борьбе с распространением наркотиков среди молодежи, которое состоялось в Иркутске в 2011 г. Организация исследований в этой сфере была поручена Государственному антинаркотическому комитету РФ и Министерству образования и науки РФ. Оба ведомства на протяжении нескольких лет занимались реализацией собственных исследовательских проектов.

Современные международные стандарты проведения и представления результатов исследовательских проектов с участием людей в качестве обязательного требования включают экспертизу исследования в Этическом комитете, имеющем международную аккредитацию. Необходимо отметить, что указанные выше исследовательские проекты этического заключения не получали, что крайне их дискредитирует, как в глазах профессионального сообщества, так и широкой общественности.

На сегодняшний день Департаментом государственной политики в сфере высшего образования и молодежной политики при Минобрнауки России готовится к запуску новый исследовательский проект — всероссийское социально-психологическое тестирование, и ряд вузов страны в конце 2018 г. приняли участие в его апробации, в том числе и РГПУ им. А. И. Герцена, как уже об этом упоминалось выше.

По итогам заполнения единой методики респондентам было предложено пройти дополнительный опрос и ответить на вопросы анкеты, разработанной специалистами РГПУ им. А. И. Герцена, с целью оценки отношения студентов к прошедшему исследованию. В исследовании приняли участие 78 студентов РГПУ им. А. И. Герцена, обучающихся по программе бакалавриата (все респонденты, ответившие на вопросы единой методики всероссийского социально-психологического тестирования). Итоговое количество принятых к статистической обработке анкет составило 78. В исследовании приняли участие 17 (21,1 %) юношей и 61 (78,9 %) девушка в возрасте от 17 до 24 лет. При этом больше половины выборки (55 %) — это респонденты в возрасте 18–19 лет.

В ходе исследования оценивалось понимание респондентами формулировок вопросов и интерпретаций результатов тестирования, эмоциональная реакция респондентов на исследование, а также отношение к этическим вопросам, связанным с требованием обязательного неанонимного участия в подобном исследовании в будущем.

По полученным ответам можно сделать приблизительную оценку готовности студентов участвовать в подобном тестировании. Один из вопросов звучал так: «Представьте, что через год вам будет предложено поучаствовать в подобном исследовании. Согласитесь ли вы принять в нем участие при условии НЕАНОНИМНОСТИ, т. е. что в анкете нужно будет указать свои фамилию и имя?».

Примерно треть респондентов (38,5 %) отметила вариант «с интересом приму участие». Почти треть (29,5 %) затруднилась с ответом. И еще почти треть респондентов (29,5 %), судя по ответам, будет бойкотировать неанонимное исследование. При этом надо иметь в виду, что результаты этого опроса были получены на студентах педагогического вуза, более того, подразделений, связанных с безопасностью и психологией, т. е. наиболее лояльной части студенчества по отношению к подобным исследовательским проектам.

Таким образом, сплошное обязательное и неанонимное психологическое тестирование, которое предполагает план будущего всероссийского исследования, очевидно, не только не соответствует этическим требованиям, обычно предъявляемым к подобного рода чувствительным шкалам, но и, по всей видимости, вызовет значительное сопротивление со стороны обследуемой молодежи.

Стоит отметить, что социологические опросы в сфере здоровья проводятся на добровольной основе, поскольку основаны на использовании репрезентативной, а не сплошной выборки. И, как показывает опыт, даже в опросах, посвященных такой чувствительной теме, как опыт наркопотребления, доля отказов от участия в исследовании невысока, при условии, что соблюдаются все этические требования к безопасности респондентов.

Организационные ресурсы, необходимые для проведения всероссийского социально-психологического тестирования

Требование, предусмотренное единой методикой социально-психологического тестирования к проведению сплошного исследования с указанием ФИО испытуемого, ставит перед образовательной организацией довольно сложную организационную задачу. Так, в РГПУ им. А. И. Герцена обучается более 17000 студентов. Текущая версия тестирования предполагает организацию исследований в компьютерных классах вуза. Средняя вместимость компьютерного класса — 10 человек. Вуз располагает

возможностью одновременного размещения за компьютерами 100 человек на нескольких факультетах. Примерное время прохождения СПТ составляет 30 минут.

Таким образом, время, необходимое для проведения тестирования всех студентов, составляет: $17000 \text{ студентов} / 100 \text{ (местимость классов)} \times 0,5 \text{ часа} = 85 \text{ часов}$ или более 10 дней, при условии, что компьютерный класс будет непрерывно загружен в течение 8 часов.

Также необходимо учесть время на:

- создание именных аккаунтов, сличение со списками и вручение их студентам;
- инструктаж, запуск, наладку компьютеров и решение возникающих проблем и недопониманий;
- неизбежные сбои в соединении с центральным сервером и неполадки в компьютерах;
- неизбежные накладки, поскольку студенты для тестирования снимаются с занятий, перемещаются из корпуса в корпус;
- выделение дополнительного времени для тестирования, поскольку невозможно организовать исследование так, чтобы все студенты приходили вовремя и строго по спискам. Они будут опаздывать и переносить время тестирования по уважительным и/или неуважительным причинам.

С учетом того, что тестирование возможно проводить только по рабочим/учебным дням, а компьютерные классы обычно заняты в текущем учебном процессе, то время исследования даже при идеальной его организации для одного большого вуза может занять месяцы. Кроме того, такое тестирование требует задействование персонала вуза (ответственных за организацию, сотрудников деканатов всех учебных подразделений, технических специалистов), который в дополнение к обычной рабочей нагрузке будет занят в организации исследования.

Проведение любых массовых исследований является сложной организационной задачей для исполнителей, в том числе для организаций системы образования, которые необходимо учитывать при выборе исследовательских процедур. Например, проведение исследования в форме социологического опроса не сопряжено с большими организационными сложностями, поскольку оно проводится анонимно и по репрезентативной, а не сплошной выборке. А респонденты могут заполнить вопросы электронной анкеты в любое удобное для себя время с собственного компьютера или мобильного устройства.

По результатам всероссийского социально-психологического тестирования предполагается

направление учащихся для получения наркологической помощи. Зная долю испытуемых тестируемых, отнесенных по результатам состоявшегося пилотажного исследования к группе риска, нетрудно подсчитать, сколько учащихся должны будут обратиться в медицинские учреждения. Готовы ли эти учреждения организовать диспансерный осмотр такого количества учащихся? Скольким из них потребуются собственно наркологическая помощь? Сколько будет стоить такой путь выявления представителей этой группы риска? Не будет ли точнее, адекватнее и даже дешевле направлять их на наркологическую помощь на основании приема у психолога, снабдив его предварительно стандартной скрининговой методикой? Эти вопросы выходят за рамки настоящей статьи, но несомненно должны быть рассмотрены при планировании подобных диагностических мероприятий.

Обсуждение результатов

Система диагностики наркопотребления в образовательной среде, закрепленная в российском законодательстве, оказалась в противоречии с логикой профилактики наркомании и вообще хронических заболеваний: вместо использования диагностики для оказания адекватной помощи (которая для подавляющей части подростковой субпопуляции должна быть психологической) постулируется необходимость исключительно наркологической помощи (которая необходима очень небольшому проценту подростковой субпопуляции).

В целях преодоления этого противоречия предлагаются следующие шаги.

1. Разработка концептуального документа, отражающего, как современное научное состояние знаний о здоровье в целом и проблеме наркомании в частности, так и методические рекомендации для системы образования с указанием конкретных задач психологической службы в охране психологического благополучия учащихся.
2. Разработка соответствующих общепринятым в мире протоколов проведения социологических и психологических исследований наркотизма в образовательной среде.
3. Оказание централизованной научно-методической помощи образовательным учреждениям в организации и проведении таких исследований, обработке данных, подготовке отчетов и рекомендаций для планирования профилактических программ.
4. Разработка образовательных стандартов для педагогических и психологических

- специальностей по охране психологического благополучия в системе образования.
5. Ведение интернет-банка данных наиболее успешных профилактических программ в системе образования, образцов социальной рекламы и других необходимых материалов. Оказание централизованной консультативной помощи образовательным учреждениям в разработке профилактических программ.
 6. Разработка и поддержка интернет-площадки для общения и консультирования специалистов, участвующих в профилактике всех негативных девиантных проявлений в подростковой среде.

Заключение

Психология является важнейшей частью системы охраны здоровья учащихся, в том числе профилактики поведения риска. Однако ключевые вопросы этой системы пока не нашли достаточного отражения, ни в российском законодательстве, ни в концептуальных документах, ни в методических рекомендациях, ни в практике изучения и профилактики здоровья.

На сегодняшний день в российской системе образования создалась ситуация, когда диа-

гностические мероприятия в сфере психологического благополучия студентов подчинены исключительно проблеме наркопотребления. Вместе с тем наркопотребление в подавляющем большинстве случаев является следствием стресса от разных причин, с которыми человек не может справиться самостоятельно. Поэтому задача раннего выявления наркопотребления в действительности может решаться в ходе предложения и оказания своевременной психологической помощи еще до того, как человек обратится к наркотикам. Однако репрессивный характер предлагаемых сегодня диагностических мероприятий (проведение обязательного именного тестирования по сплошной выборке) снижает доверие подростков к любой профессиональной помощи.

Построение современной системы охраны здоровья молодежи требует использования логики социального проектирования, позволяющей осуществлять полный цикл управления в этой сложной сфере социальной политики и применять только адекватные научным представлениям и этическим нормам исследовательские и профилактические процедуры. Авторы, со своей стороны, выражают надежду, что настоящая статья станет значимым вкладом в эту работу.

Литература

- Гурвич, И.Н., Антонова, Н.А., Дубровский, Р.Г. (2013) *Диагностика и прогнозирование отклоняющегося поведения подростков в образовательной среде*. СПб.: Эри, 144 с.
- Дубровский, Р.Г. (2016) Профилактика наркомании: конец или начало. *Наркология*, № 12, с. 92–96.
- Цветкова, Л.А., Антонова, Н.А. (2017) Система социально-психологического мониторинга – основа снижения поведения риска в образовательной среде. В кн.: Коржова Е.Ю. (ред.), *Интегративный подход к познанию психологии человека*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 280–292.
- Цветкова, Л.А., Дубровский, Р.Г. (2018) Методические подходы к изучению наркопотребления в системе образования. *Наркология*, т. 17, № 10, с. 63–69.
- 2019 *National Survey on Drug Use and Health. Field Interviewer Manual*. (2018) [Online]. Available at: <https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/cbhsq-reports/NSDUHmrbFIManual2019.pdf> (accessed 14.03.2019).
- C. Currie и др. (ред.) (2012) *Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: международный отчет по результатам обследования 2009–2010 гг.* Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 274 с. (Серия «Политика охраны здоровья детей и подростков», выпуск № 6). [Электронный ресурс]. URL: <http://hbcs-ru.com/sites/default/files/projects/hbcs/E96444-Rus-full.pdf> (дата обращения 14.03.2019).
- Johnston, L.D., O'Malley, Miech, R.A. et al. (2019) *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975–2018: Overview, key findings on adolescent drug use*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan, 98 p.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W.A. et al. Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. (2018) *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, vol. 67, no. 8, pp. 1–114.
- The ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. (2016) Luxembourg: Publications Office of the European Union, 101 p.

References

- 2019 National Survey on Drug Use and Health. Field Interviewer Manual. (2018) [Online]. Available at: <https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/cbhsq-reports/NSDUHmrbFIMannual2019.pdf> (accessed 14.03.2019).
- Currie, C. et al. (eds.) (2012) *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 274 p. (Health Policy for Children and Adolescents, no. 6). [Online]. Available at: <http://hbrc-ru.com/sites/default/files/projects/hbrc/E96444-Rus-full.pdf> (accessed 14.03.2019). (In English)
- Dubrovskij, R.G. (2016) Profilaktika narkomanii: konets ili nachalo [Drug abuse prevention: the end or the beginning]. *Narkologiya*, no. 12, pp. 92-96. (In Russian)
- Gurvich, I.N., Antonova, N.A., Dubrovskij, R.G. (2013) *Diagnostika i prognozirovaniye otklonyayushchegosya povedeniya podrostkov v obrazovatel'noj srede* [Diagnosis and prediction of deviant behavior of adolescents in the educational environment]. Saint Petersburg: Eri Publ., 144 p. (In Russian)
- Johnston, L.D., O'Malley, Miech, R.A. et al. (2019) *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975–2018: Overview, key findings on adolescent drug use*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan, 98 p. (In English)
- Kann, L., McManus, T., Harris, W.A. et al. Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. (2018) *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, vol. 67, no. 8, pp. 1–114. (In English)
- The ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. (2016) Luxembourg: Publications Office of the European Union, 101 p. (In English)
- Tsvetkova, L.A., Dubrovskij, R.G. (2018) Metodicheskie podkhody k izucheniyu narkopotrebleniya v sisteme obrazovaniya [Methodical approaches to the study of drug use in the education system]. *Narkologiya*, no.10, pp. 63-69. (In Russian)
- Tsvetkova, L.A., Antonova, N.A. (2017) Sistema sotsial'no-psikhologicheskogo monitoringa – osnova snizheniya povedeniya riska v obrazovatel'noj srede [The system of socio-psychological monitoring is the basis for reducing risk behavior in the educational environment.] In: Korjova E.Yu. (ed.), *Integrativnyj podkhod k poznaniyu psikhologii cheloveka [Integrative approach to the knowledge of human psychology]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 280-292. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-72-81

Характеристика семейной ситуации и социально-психологические особенности пациентов Санкт-Петербургского Детского хосписа

прот. А. Е. Ткаченко¹, И. В. Кушнарeva✉¹

¹ Автономная некоммерческая организация «Детский хоспис», 197229, Россия, Санкт-Петербург, п. Ольгино, Коннолахтинский пр-т, д. 23А

Аннотация. Исследование направлено на изучение социально-биографических и социально-психологических характеристик ребенка, находящегося на попечении детского хосписа, а также социально-биографических характеристик членов его семьи. Обсуждаются особенности сопровождения таких семей и их потребности, связанные с длительным уходом за тяжелобольным ребенком.

Выборка: 177 семей, воспитывающих детей с неизлечимыми заболеваниями при отсутствии реабилитационного потенциала, нуждающихся в симптоматической терапии, психосоциальной помощи и длительном постороннем уходе.

Для решения задач исследования была разработана «Анкета для родителей детей, нуждающихся в оказании паллиативной медицинской помощи», которая включила в себя четыре блока вопросов: 1) сведения о ребенке; 2) сведения о семье; 3) сведения о потребностях ребенка и членов его семьи (потребность в информационной поддержке; потребность в консультативной помощи специалистов; потребность в решении финансовых (материальных) нужд; потребность в культурно-досуговых услугах). Исследуемые характеристики были условно разделены по блокам: биологические факторы (возраст ребенка, возраст взрослого; характер и длительность заболевания ребенка и др.); макросоциальные условия (город проживания, условия проживания, материальное положение семьи и др.); семейные факторы (семейное положение родителей, наличие других детей и степень родства с болеющим ребенком и др.); субъектно-деятельностные характеристики взрослого (образование, наличие работы и др.).

В процессе исследования был определен социально-психологический портрет пациента детского хосписа. Обнаружено, что перечень выявленных характеристик детей, находящихся на попечении учреждения, в среднем описывает широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях. Большинство из них имеют серьезные ограничения жизнедеятельности, связанные с особенностями заболевания (способность к самообслуживанию, способность к самостоятельному передвижению, способность к ориентации, способность к общению, способность контролировать свое поведение, способность к обучению). Лишь у 5,47% детей не было отмечено никаких социально-психологических особенностей, связанных с негативными эмоциональными реакциями при взаимодействии с внешним миром. У большинства семей ощущение субъективного благополучия жизни находится на среднем уровне или ниже среднего. Текущие задачи, связанные с воспитанием ребенка, воспринимаются как трудно разрешимые и часто непосильные, что свидетельствует об усталости родителей и психологическом истощении. Это выражается также в потребности иметь поддержку в решении основных насущных вопросов, связанных с жизнеобеспечением семьи.

Ключевые слова: детский хоспис, тяжелобольной ребенок, уход, образование.

Сведения об авторах

прот. Ткаченко Александр
Евгеньевич, SPIN-код: 7521-1638

Кушнарeva Ирина Владимировна,
e-mail: kushnareva@kidshospice.ru

Для цитирования:

прот. Ткаченко, А.Е., Кушнарeva, И.В. (2019) Характеристика семейной ситуации и социально-психологические особенности пациентов Санкт-Петербургского Детского хосписа. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 72–81.

Получена 28 февраля 2019; прошла рецензирование 3 апреля 2019; принята 8 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Family settings and socio-psychological features of the patients of St Petersburg Children's Hospice

prot. A. E. Tkachenko¹, I. V. Kushnareva^{✉1}

¹ Independent Nonprofit Organisation "St Petersburg Children's Hospice",
23A Konnolaktinsky Avenue, Saint Petersburg, 197229, Russia

Authors

prot. Alexander E. Tkachenko, SPIN:
7521-1638

Irina V. Kushnareva, e-mail:
kushnareva@kidshospice.ru

For citation: prot. Tkachenko, A.E.,
Kushnareva, I.V. (2019) Family
Settings and Socio-Psychological
Features of the Patients
of St Petersburg Children's Hospice.
Psychology in Education, vol. 1, no. 1,
pp. 72–81.

Received 28 February 2019; reviewed
3 April 2019; accepted 8 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC 4.0.

Abstract. The paper presents the outcomes of the study conducted at the children's hospice, which examined the patients' socio-biographic and socio-psychological characteristics along with the socio-biographic characteristics of their close relatives. The authors discuss specific conditions and needs related to nursing severely ill children.

The sample group included 177 families raising children who suffer from incurable diseases with little or no potential for rehabilitation, who require symptomatic therapy, psycho-social counselling and long-term nursing care. An original questionnaire for parents with children in need of palliative medical care was developed by the authors to complete this study. The questionnaire includes 3 sections: 1) the child's details; 2) family details; 3) details of the child's and their relatives' needs (information support, counselling, financial help, leisure services). The analyzed characteristics were also divided into several areas: biological factors (child's age, adult's age, nature and duration of the illness, etc.); macro-social conditions (residence, living conditions, financial position of family, etc.); family factors (parents' family status, presence of other children in the family and their relationship to the patient, etc.); and subjective characteristics of an adult (level of education, employment status, etc.).

The study allowed the authors to establish a socio-psychological portrait of a Children's hospice patient. A comprehensive list of characteristics which describe the children in hospice care revealed a broad range of abnormal behaviour and impediments in social communication and interaction. The majority of Children's hospice patients have serious disabilities associated with the nature of their illnesses (restricted ability or inability to perform activities of daily living, to move, to navigate, to communicate, to control one's behaviour, or to learn). In addition, only 5.47% of the children exhibited no socio-psychological features related to negative emotional reactions caused by interaction with the outside world. The sense of subjective welfare in most families is either average or below average. Routine tasks and problems related to the child's up-bringing are perceived as difficult, overwhelming and often insuperable. This indicates a high level of parents' fatigue and psychological exhaustion and their need for support in solving the problems associated with providing for the family's well-being.

Keywords: children's hospice, severely ill children, care, education.

Введение

Паллиативная медицина занимает особое место в системе здравоохранения и представляет систему особого ухода за неизлечимо больными людьми, оказания психологической и духовной помощи как пациенту, так и в немалой степени его близким. Паллиативная медицинская помощь (ПМП) относится к одному из видов медицинской помощи, оказываемой медицинскими организациями, где выделяются такие специфические проблемы, как: проблемы умирания; медико-социальные проблемы; психологические проблемы (Carver 1998; Hoven, Anclair, Samuelsson, Kogner 2008).

Паллиативная педиатрия существует в мире с 70-х гг. XX в. и развивается как уникальная и отдельная от взрослой паллиативной медицины служба с широким подходом к контролю симптомов (Ткаченко, Кушнарева, Александрова 2018; Runeson, Martenson, Enskar 2007).

На сегодняшний день в Российской Федерации не достигнуто единого понимания в вопросах определения точных критериев, по которым ребенок с тяжелым заболеванием мог быть отнесен к категории детей, нуждающихся в ПМП (Яцышин, Микляева, Ткаченко и др. 2014). Так, в СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)» определены следующие группы заболеваний:

- злокачественные новообразования, с периода заболевания, при котором исчерпаны возможности радикальной терапии, с прогрессирующим течением, в том числе с выраженным болевым синдромом и вторичными осложнениями;
- органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) при врожденных заболеваниях и пороках развития ЦНС, а также вследствие перенесенных нейроинфекций, внутриутробных инфекций, гипоксически-травматических поражений ЦНС, с нарушением или утратой двигательной активности пациента, нуждающегося в постоянном уходе сторонних лиц, вторичными осложнениями (эпилепсия, параличи, парезы и др.);
- наследственные заболевания с прогрессирующим течением, поражением или нарушением нескольких систем и жизненно важных функций организма, которые привели к инвалидизации и утрате самообслуживания (муковисцидоз, мукополисахаридоз и т. д.);
- нервно-мышечные заболевания с прогрессирующим течением, приведшие к утрате двигательной активности, дефициту дыхательной функции, необходимости в проведении искусственной вентиляции легких в домашних условиях, к утрате самообслуживания, с вторичными осложнениями (спинальные амиотрофии, миотонические синдромы);
- последствия тяжелых сочетанных травм (черепно-мозговых, с повреждением опорно-двигательного аппарата) с неврологическими нарушениями, которые привели к инвалидизации с ограничением или утратой двигательной активности, к ограничению или утрате самообслуживания.

Специфика критериев ПМП детям еще не отражена в законодательстве в полной мере и прописывается наравне с показателями лечебных учреждений, направленных на выздоровление ребенка, целью которых является повышение его реабилитационного потенциала (Захарочкина 2015; Невзорова 2015; Притыко, Климов, Гусев 2015). Это ставит проблему проведения дополнительных эмпирических исследований, способствующих более полному и системному пониманию вопросов, связанных с планированием и оказанием ухода, в рамках государственной программы по оказанию ПМП детскому населению; а также развитию межведомственного взаимодействия медицинских учреждений и организаций, предоставляющих

социальные услуги, способствуя тем самым решению многих психологических, духовных и социально-экономических вопросов, наравне с медицинскими задачами, актуальных для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), обусловленной тяжелым заболеванием ребенка.

Целью данного исследования является: 1) определение социально-психологического портрета пациента детского хосписа и выявление особенностей его сопровождения, в том числе в системе образования; 2) анализ социально-биографических характеристик членов семьи тяжелобольного ребенка и выявление их основных потребностей на примере опыта работы СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)».

Выборка

В исследовании приняли участие 177 семей, имеющих детей с неизлечимыми заболеваниями с отсутствием реабилитационного потенциала и нуждающихся в симптоматической терапии, психосоциальной помощи и длительном постороннем уходе. Исследование проводилось на базе СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)» (Санкт-Петербург) в форме анкетирования, интервьюирования — в период с 2017 по 2018 гг. Все участники были осведомлены о целях исследования и принимали участие в нем добровольно.

Методики

Использовалась авторская анкета «Анкета для родителей детей, нуждающихся в оказании паллиативной медицинской помощи». Анкета включает в себя четыре блока вопросов: 1) сведения о ребенке; 2) сведения о семье; 3) сведения о потребностях ребенка и членов его семьи (потребность в информационной поддержке; потребность в консультативной помощи специалистов; потребность в решении финансовых (материальных) нужд; потребность в культурно-досуговых услугах). Исследуемые характеристики также условно можно разделить по следующим блокам: биологические факторы (возраст ребенка, возраст взрослого; характер и длительность заболевания ребенка и др.); макросоциальные условия (город проживания, условия проживания, материальное положение семьи и др.); семейные факторы (семейное положение родителей, наличие других детей и степень родства с болеющим ребенком и др.); субъектно-деятельностные характеристики взрослого (образование, наличие работы и др.).

Результаты

В процессе исследования были получены следующие данные. В период с 01 января 2016 г. по 01 ноября 2017 г. на попечении СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)» находилось в среднем 234 ребенка. На 01.01.2016 — 241 ребенок, на 01.01.2017 — 243 ребенка; на 01.11.2017 — 218 детей. В среднем, большая часть детей в возрасте от 7 до 14 лет (54,40%); одинаковое количество детей в возрасте от 4 до 6 лет (17,80%) и от 15 до 17 лет (17,80%). Меньше всего детей в возрасте от 0 до 1 года (0,56%) и от 1 года до 3 лет (9,4%).

Все дети, находящиеся на попечении хосписа, имеют статус паллиативного ребенка, что предполагает наличие тяжелого длительного заболевания, угрожающего его жизни или приводящего к преждевременной смерти или тяжелой инвалидизации.

В среднем, 182 ребенка имеют болезни нервной системы (77,8%); 20 детей — онкологическое заболевание (новообразования) (8,54%); 14 детей с болезнями эндокринной системы и нарушениями обмена веществ (5,98%); 14 детей с врожденными пороками развития (5,98%); четыре ребенка имеют другие заболевания (1,70%).

Тяжесть и характер заболевания накладывают серьезные ограничения на возможности здоровья детей и сказываются на их жизни в целом. Лишь немногие дети способны по состоянию здоровья посещать дошкольные или школьные образовательные учреждения. Дети, которых можно отнести к категории организованных, получают образование, как правило, в домашних условиях. Неорганизованными являются около половины детей (48%) и только малая их часть неорганизованны в силу раннего возраста (2,2%). У большинства из них уровень компьютерной грамотности отсутствует либо на стадии формирования (75%).

Многие не имеют опыта пребывания в медицинском или реабилитационном учреждении без сопровождения родителей (76%). Такое взаимодействие отражает необходимость детей быть рядом со значимыми взрослыми, которые хорошо понимают их потребности и могут их удовлетворить. Вероятно, что родители не всегда могут решиться на получение «передышки», приняв помощь медицинских и иных учреждений, обеспечивающих круглосуточный уход и заботу о болеющем ребенке. Либо не знают, как это можно осуществить на практике.

Мы можем видеть, что более половины исследуемых семей не пользуются услугами районных реабилитационных центров или других

подобных учреждений (59%). То есть хоспис — это единственное место, где семьи получают специализированную помощь для своего ребенка. Только 25% детей посещают другие учреждения более двух раз в год. Оставшаяся часть примерно один-два раза в год, что составляет 16%. Эти данные могут свидетельствовать об отсутствии в данных центрах потенциально полезных услуг в рамках ПМП, необходимых для данного конкретного ребенка.

Наиболее востребованными услугами, при взаимодействии со специалистами, являются обращения к массажисту (ЛФК) (53%); психологу или педагогу-психологу (24%); логопеду (21%); дефектологу (19%). Некоторые посещают бассейн (14%). Нередко требуется помощь невролога (9%) и физиотерапевта (9%).

В большинстве своем дети, находящиеся на попечении хосписа, имеют общий двигательный режим (70%). Меньшая часть из них ограничена постельным режимом, т. е. могут садиться и совершать отдельные действия (12,42%), а также совершать объем движений в пределах палаты или квартиры (15,88%). Строгий постельный режим был отмечен только у нескольких детей (3%). Таким образом, многие в состоянии передвигаться без ограничения двигательной активности и могут выходить на прогулку.

Большинство детей имеет значительные ограничения в движениях. Они не могут передвигаться самостоятельно даже при использовании инвалидной коляски и нуждаются в поддержке взрослого (90,4%). Многие могут сидеть только с поддержкой (51,41%) и не удерживают самостоятельно голову (47,45%).

Подавляющее большинство нуждается в использовании технических средств при передвижении, когда сидят (88%). Используются самые разнообразные технические средства реабилитации для восстановления способности к передвижению и самообслуживанию, а также поддержки во время положения сидя. Чаще всего используются коляска для прогулки на улице (36%) и кресло-коляска для передвижения по квартире (22%). А также вертикализатор (12,5%), кресло-вкладыш (или стул для душа) для поддержания во время купания (6,5%), ходунки (4%), электроколяска (2,75%), кровать механическая (2,75%), корсет (1,5%), матрас против пролежневый (1,25%), ортопедическая обувь (1,25%).

Около половины детей имеют стереотипии в поведении или аутоагрессивные реакции. При этом родители отмечают, что большинство из них хорошо видят (59%) и хорошо слышат (91,5%). Ситуация отягощается тем, что в более

половины случаев вербальное взаимодействие с ребенком отсутствует (62,71%). В то же время, со слов родителей, ребенок понимает обращенную речь на бытовом уровне (84%), а в некоторых случаях даже больше. Он реагирует на свое имя (85%), различает близких людей и чужих (92%) и довольно быстро идет на контакт (71%).

Анализ особенностей социально-бытовой адаптации детей показал, что в среднем навыки самообслуживания у них сформированы крайне недостаточно. Дети нуждаются в поддержке и присмотре взрослого во время купания/умывания, во время приема пищи, а также во время переодевания. Навыки туалета сформированы только у 23% детей, в то же время памперсами пользуются практически все дети (82%).

Питание требует специализированных диет с механической обработкой. Родители отмечают, что им приходится мять еду вилкой либо использовать протертое питание. Часть детей получают зондовое питание (14,12%), у некоторых присутствует гастростома (3,94%).

У многих детей выражен дефицит социальных навыков. Но, несмотря на наличие серьезных затруднений в коммуникативной сфере, они нуждаются в активном взаимодействии с окружающими, являющимися для них основным проводником во внешний мир.

Родители отмечают, что многие дети эмоционально отзывчивы на музыку и выражают положительные эмоции, когда вокруг них создается определенная среда, связанная с возможностью слушать музыкальные произведения в живом исполнении или посредством радио, телевидения и др. (12,54%). Они любят, когда им читают вслух (6,09%) или включают аудиосказки (2,32%). В то же время многие боятся резких громких звуков (17,67%) (например, механических звуков, взрывов хлопушек, ударов барабана, общего шума, резких криков и т. д.). Многие любят смотреть мультфильмы (7,9%), рисовать пальчиковыми красками или лепить (4%). В зависимости от возможностей здоровья дети выражают устойчивую потребность в прогулках: на коляске, велосипеде или самокате (4,48%).

Как правило, у пациентов детского хосписа взаимосвязанные игровые действия отсутствуют. Игра находится на уровне сенсорно-ритмических игр (5,73%) или предметно-манипулятивной деятельности (1,79%). В большинстве своем детям нравится, когда их вовлекают в игровое взаимодействие, благодаря которому они восполняют тактильно-двигательную активность (игры лицом к лицу; тактильно-ритмические игры; пальчиковый массаж; общий игровой

массаж, игровая гимнастика). Другие, напротив, негативно реагируют на тактильно-ориентированные занятия (прикосновения к голове — 0,44%, рукам — 1,09%, другим частям тела). Кто-то не выносит яркий свет или свет мигающих ламп (7%). Отсутствие рядом других людей для одних может быть источником сильного беспокойства (4,16%), а для других, наоборот, источником тревоги является присутствие вблизи других людей, связанная с этим суета (5,25%).

Некоторые дети чрезвычайно метеозависимы и с трудом переносят перепады температуры (3,05%), духоту (12,03%).

При анализе социально-биографических характеристик членов семьи пациентов детского хосписа было выявлено, что большая часть детей воспитывается в полных семьях, где есть мама и папа (66%). Некоторые из родителей не состоят в браке (11%), живут отдельно (3%) или находятся в разводе (16%). В некоторых случаях опекуном является бабушка (3%). Вдовствуют — 1%.

Во многих семьях болеющий ребенок является единственным в семье (54,8%).

Субъектно-деятельностные характеристики родственников ребенка. Близкие родственники ребенка имеют разный уровень образования. Большая часть из них имеет законченное высшее образование (53%). Другие имеют среднее специальное образование (34,1%), полное среднее образование (6,29%), незаконченное высшее образование (3,97%) или неполное среднее образование (1,32%).

В целом, несмотря на ситуацию длительной болезни ребенка, многие родители продолжают работать (55,3%). Лишь малая часть не работает временно или не имеет постоянного места работы (3%). Часть родителей состоит по уходу за ребенком-инвалидом (34,43%) или находится в отпуске по уходу за ребенком до достижения им трехлетнего возраста (3,31%). Другая часть родителей является пенсионерами (2,65%) или имеет статус инвалидности (0,66%). Таким образом, в семьях, где есть неизлечимо больной ребенок, зарабатывают на жизнь в основном отцы, которые находятся в статусе постоянно работающих (67%), в то время как за ребенком, в подавляющем большинстве, присматривают матери.

Жилищные условия семьи. Большая часть семей проживают в собственной отдельной квартире или доме (77%), либо в квартирах по договору социального найма (3,43%). Оставшаяся часть семей, вероятно, в большей степени нуждаются в улучшении жилищных условий, поскольку имеют только комнату в квартире

либо живут на съёмной квартире или проживают у родственников (19,43 %).

Средний бюджет семьи складывается в основном из пособий, связанных с детскими выплатами (пособия на ребенка, детская пенсия по инвалидности, декретное пособие, алименты) (69,39 %); постоянной заработной платы родственников (25 %); пенсионных выплат родственников ребенка (4,65 %); дохода от сдачи в аренду другой квартиры или прибыли от ведения подсобного хозяйства или подработок, приносящих дополнительный, но не постоянный доход (~1 %).

Данная ТЖС отягощается также тем, что многим семьям приходится заботиться о престарелых родителях или других больных родственниках (33,3 %).

Оценивая свое материальное положение, подавляющее большинство семей отмечают, что их бюджета хватает только на текущие траты: еду, лекарства и оплату ЖКХ (66,10 %). Меньшая часть семей считают, что их доходов хватает на текущие траты и на то, чтобы выехать отдохнуть один раз в год (одному или с семьей) в недорогую страну (съездить к родственникам в другой город, иметь дачу...) (28,81 %). Некоторым семьям не хватает существующего бюджета даже на еду и оплату ЖКХ (4,5 %). Меньше 1 % семей полностью удовлетворены уровнем своей жизни.

У более половины семей налажено взаимодействие с общественными организациями и благотворительными фондами, которые помогают им в данной ТЖС.

Анкетирование и беседы с родственниками выявили, что большинство семей в достаточной степени владеют информацией о существующих льготах, предоставляемых детям-инвалидам, проживающим на территории Санкт-Петербурга. В то же время не все льготы являются востребованными в силу специфики заболевания ребенка, а также по ряду других объективных факторов.

Родители отмечают, что наиболее актуальной услугой является льгота по «оплате коммунальных услуг», которой пользуются 87 % семей (против 9,6 %); не знают о льготе (либо не положено) — 3,4 % семей. Пользуются правом на получение технических средств реабилитации 76,27 % семей (против 20,33 %); не знают о льготе (либо не положено) — 3,4 % семей. Льготой на получение лекарственных препаратов и средств гигиены пользуются 55,36 % семей (против 40,11 %); не владеют информацией по этому вопросу (либо не положено) — 4,53 % семей. Услуга «Социальное такси» не является актуальной в силу особенностей здоровья

ребенка в 40,11 % случаев; не знают о данной льготе (или не положено) — 6,79 % семей. Используют право на получение путевки на отдых детям-инвалидам и лицам, их сопровождающим, всего 36 % семей, в то время как другая часть знает о льготе, но не могут ее реализовать в связи с ограничениями здоровья болеющего ребенка. По тем же объективным причинам являются не актуальными такие льготы, как «проезд в общественном транспорте ребенка-инвалида» и «проезд в общественном транспорте сопровождающего ребенка-инвалида» — в 71,75 % случаев. Правом на льготную оплату транспортного налога пользуются 57,98 % (против 17,39 %), не знают о такой возможности (или не положено) — 24,63 %.

В среднем, лишь малый процент семей реализуют право на льготную оплату ОСАГО — 12,3 % (против 43,85 %); многие не знают о существующей льготе (либо не положено) — 43,85 %. Лишь единицы используют такие услуги, как снижение подоходного налога или налога на имущество; помощь малоимущим семьям, право на бесплатное парковочное место.

Правом на получение бесплатной юридической помощи в полной мере пользуются лишь — 13 % семей (против 78 %); не знают о такой возможности — 9 %.

Потребность в информационной поддержке. Семьи оценивают свои знания, как достаточные, и не нуждаются в дополнительных разъяснениях по вопросам медицинских аспектов заболевания ребенка (64,40 %). В то же время отмечается потребность в информационной поддержке по вопросам развития детей (42,37 %) и проблемах, связанных с их обучением (58,76 %), взаимодействием (46,33 %).

Сформирован запрос на получение информации о возможном сотрудничестве с существующими организациями, которые могли бы помочь семье в решении многих актуальных вопросов, связанных с оказанием помощи больному ребенку, как в настоящем (93,79 %), так и будущем (89,84 %). Например, по адаптации ребенка к социуму, достижении им возрастных задач развития, учитывая характер и тяжесть его заболевания.

Потребность в консультативной и иной помощи специалистов. Было выявлено, что, в среднем, запрос родителей направлен на получение конкретной практической помощи, полезной для семьи и ребенка. Большинство родителей нуждаются в *профессиональной консультативной помощи специалистов* (79,10 %). А именно: медицинских специалистов (79,10); психолога (63,84 %); социального

работника (72,88%). А также поддержки учреждений (реабилитационных центров, яслей, детского сада), позволяющих повысить реабилитационный потенциал ребенка, улучшить качество его жизни (77,40%).

Многие хотели бы иметь больше возможностей для общения с родителями, находящимися в схожей ситуации (54,80%), и обращаться за поддержкой к психологу лично для себя (43,50%) и для ребенка (44,06%).

Родители отмечают, что в меньшей степени нуждаются в поддерживающих беседах со специалистами, занимающимися их детьми (63,84%), а также во взаимодействии со священником (68,93%). Большинство не заинтересованы в чтении дополнительных материалов по проблемам детей с особенностями развития (81,92%).

Потребность в решении финансовых (материальных) вопросов. В подавляющем большинстве семьи ощущают свою финансовую уязвимость в вопросах, касающихся самого необходимого: приобретении лекарств, средств ухода, еды, одежды; оплаты расходов на коммунальные услуги и медицинское обслуживание и т. д. (92,66%); оплаты актуальных услуг, предоставляемых дошкольными учреждениями, а также специализированными негосударственными организациями, цель которых — повышение качества жизни тяжело болеющего ребенка (лечение, развитие) (90,97%); получение профессионального оборудования, необходимого для ребенка (87,57%); получение социальной «передышки» (100%); получение юридической помощи (77,98%).

Поддержка в трудоустройстве (для себя или других членов семьи) требуется лишь в 17,51% случаев.

Потребность в культурно-досуговых услугах. Организация досугово-развлекательных мероприятий является актуальной услугой и востребована в 93,8% случаев. Родители отмечают, что готовы принимать участие в подобных мероприятиях, в среднем, не чаще одного раза в месяц (53,84%). Лишь 5,64% семей указали, что не нуждаются в подобном виде помощи.

Исследование показало, что среди пациентов хосписа большая часть — это «выездные» дети, способные посещать досугово-развлекательные мероприятия, организуемые как на территории учреждения (81,93%), так и на площадках города (61,59%). При отсутствии у ребенка возможности принимать участие в выездных мероприятиях большинство семей были бы рады организации подобных встреч у себя на дому (86,45%).

Родители также хотели бы, чтобы сотрудники хосписа организовывали для ребенка поздравления с его днем рождения (95,49%), а также включали в подобные городские мероприятия других взрослых родственников ребенка (80,23%), а также братьев и сестер (96,40%).

Обсуждение полученных результатов и выводы

Перечень выявленных характеристик пациентов детского хосписа в среднем описывает широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях. Подавляющее большинство детей имеют серьезные ограничения жизнедеятельности, связанные с особенностями заболевания (способность к самообслуживанию, способность к самостоятельному передвижению, способность к ориентации, способность к общению, способность контролировать свое поведение, способность к обучению). Лишь у 5,47% не было отмечено никаких социально-психологических особенностей, связанных с негативными эмоциональными реакциями при взаимодействии с внешним миром.

Но, несмотря на ограничения, диктуемые болезнью, дети всегда остаются детьми и продолжают развиваться даже в самые последние дни своей жизни. Это ставит вопрос о поддержке их развития, организации обучения, чтобы были созданы условия для реализации потребностей ребенка в новизне впечатлений, познании, принятии и поддержке со стороны окружающих. Ведь только в деятельности происходит совершенствование всех качеств мышления, и в детском возрасте этот процесс успешно реализуется через игровое взаимодействие. Важно, чтобы семья, другие окружающие, общественные структуры способствовали улучшению качества жизни тяжело болеющего ребенка, а возрастные задачи достигались им наиболее полно, с учетом особенностей его развития и характера заболевания.

Социально-психологический портрет пациента СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)»

Средневозрастная группа — дети от 7 до 14 лет.

В силу особенностей здоровья многие дети являются **не организованными**, т. е. не посещают дошкольные или школьные образовательные учреждения (48%).

Взаимодействие с медицинскими и реабилитационными учреждениями. Отсутствует опыт пребывания в медицинском или реабилитационном учреждениях без сопровождения близких (76%). Детский хоспис единственное место, где ребенок получает специализированную помощь (56%). Наиболее востребованы услуги: массажиста и ЛФК (27,89%); психолога, педагога-психолога (12,63%); логопеда (11,05%); дефектолога (10%); бассейна (7,30%); невролога (4,73%), физиотерапевта (4,73%).

Физические особенности детей и ограничения, связанные с заболеванием.

Характер заболевания: болезни нервной системы (77,8%).

Двигательный режим: общий (70%).

Двигательная активность: значительные ограничения в движениях (73,44%). Ребенок нуждается в использовании технических средств при передвижении, когда сидит (88%).

Часто используются: коляска для прогулки на улице (в 36%); кресло-коляска для передвижения по квартире (в 22%); вертикализатор (в 12%); кресло-вкладыш (или стул для душа) для поддержания во время купания (в 6,5%); ходунки (в 4%).

Питание: питание требует специализированных диет с механической обработкой.

Контактность. Реагирует на свое имя (85%), различает близких людей и чужих (92%), быстро вступает в контакт (71%).

Фон настроения. Возможны амбивалентные реакции.

Эмоционально-личностные особенности. Присутствуют социально-психологические особенности, связанные с взаимодействием с внешним миром (94,53%). Отмечаются стереотипии в поведении или аутоагрессивные реакции (40%).

Поведение в дискомфортных ситуациях. Отмечаются различные нарушения, связанные с синдромом сенсорной защиты: боязнь резких звуков (17,67%) (механических звуков, взрывов хлопушек, ударов барабана, общего шума, криков, и т. д.); яркого свет или света мигающих ламп (7%) и др. Вызывает беспокойство отсутствие рядом близких людей (4,16%) или большое скопление людей, суета (5,25%). Отмечается негативная реакция на тактильно-ориентированные занятия (прикосновение к голове — 0,44%; рукам — 1,09% и т. д.) и др. Присутствует метеозависимость, плохо переносятся перепады температуры (3,05%) и духота (12,03%).

Излюбленные занятия: нравится музыка (12,54%), когда читают вслух (6,09%) или включают аудиосказки (2,32%). Нравится смотреть

мультфильмы (7,9%); рисовать пальчиковыми красками или лепить (4%); прогулки на коляске, велосипеде или самокате (4,48%) и др.

Навыки учебной деятельности: стереотип учебной деятельности отсутствует либо на стадии формирования. Уровень компьютерной грамотности отсутствует (75%).

Социально-бытовая адаптация. Навыки самообслуживания сформированы крайне недостаточно. Ребенок нуждается в поддержке и присмотре взрослого во время купания/умывания (в 86%); во время приема пищи (в 82%); во время переодевания (93%). Навыки туалета не сформированы (77%), используются памперсы (82%).

Игровая деятельность. Взаимосвязанные игровые действия отсутствуют. Игра носит циркулярный стереотипный характер. Игровая деятельность осуществляется посредством тактильно-ритмических игр (57,3%), предметно-манипулятивной деятельности (1,79%).

Восприятие. *Слуховое восприятие:* со слов родителей, ребенок хорошо видит (59%). *Зрительное восприятие:* со слов родителей, ребенок хорошо слышит (91,5%).

Речь. Вербальная речь отсутствует (62,71%). Присутствует понимание обращенной речи на бытовом уровне (84%). Указательный жест не сформирован или сформирован недостаточно.

По наблюдениям специалистов.

Ведущий тип деятельности: предметно-манипулятивная деятельность.

Внимание: объем, концентрация, распределение внимания снижены. Отмечается неустойчивость, истощаемость внимания. Присутствует ориентация на бытовом уровне.

Память: основы зрительно-пространственной памяти сформированы.

Мышление: наглядно-действенное.

Заключение

Актуальный уровень развития высших психических функций находится ниже или резко ниже возрастной нормы. Присутствуют нарушения в развитии эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Характерны ограниченные паттерны поведения и игры, низкий уровень общей осведомленности об окружающем мире, несформированность социально-бытовых навыков. Это во многом обусловлено нарушением переработки сенсорной информации и невозможностью интегрировать сенсорные стимулы, поступающие из окружающей среды, и, как следствие, давать на них соответствующую реакцию, что препятствует

исследовательской активности, развитию познавательных функций, вызывает в целом затруднения при адаптации к новой обстановке, незнакомым ситуациям.

Анализ востребованности семей действующими льготами, предоставляемыми детям-инвалидам на территории Санкт-Петербурга, показал, что специфика заболевания детей, нуждающихся в ПМП, оказывает значительное влияние на потребности семей, связанные с воспитанием ребенка, и, как следствие, возможности реализации существующих льготных социальных услуг. В среднем, семьи демонстрируют достаточную осведомленность о существующих правах и льготах, положенных детям-инвалидам и их семьям. Многие семьи также владеют знаниями о работе общественных организаций и благотворительных фондов, оказывающих поддержку в ТЖС, и успешно с ними взаимодействуют. Родители остро нуждаются в юридической помощи, но лишь малая их часть обращается за поддержкой в существующие службы, и чаще ищут ответы на наиболее волнующие вопросы среди таких же семей, как они (сложилось мнение, что в данных службах не могут оказать необходимой помощи, благодаря отсутствию широты охвата информации по актуальным проблемам, связанных со спецификой данной ТЖС). Анализ востребованности семей в информационной поддержке обнаружил, что семьи, в среднем, демонстрируют высокую осведомленность по вопросам особенностей характера заболевания ребенка, а также владеют знаниями по уходу за ребенком и не нуждаются в дополнительном информировании. Отсутствие у подавляющего большинства родителей потребности в получении дополнительной информации по медицинским аспектам ухода за ребенком может свидетельствовать о налаженном взаимодействии специалистов и родителей. В то же время, учитывая, что подавляющее большинство детей, нуждающихся в ПМП, имеют различные нарушения развития остро стоит вопрос о получении конкретной информационной поддержки, связанной с повышением эффективности обучающих занятий с ребенком и взаимодействию с ним. Вероятно, это является следствием высокой родительской ответственности за жизнь больного ребенка, стремлении улучшить качество его жизни; адаптировать к жизни в социуме; и в целом помочь в достижении ребенком возрастных задач настолько полно, насколько позволяет характер и тяжесть заболевания. И взаимодействие с организациями, профессионально занимающимися данными вопросами, могут являться для семей

прочным социальным буфером при совладании с трудностями, диктуемых данной ситуацией, в настоящем и будущем. Анализ потребностей семей пациентов детского хосписа в профессиональной консультативной и иной помощи специалистов показал, что первостепенным является получение такой помощи, которая бы способствовала разрешению конкретных проблем, была направлена на удовлетворение основных базовых потребностей ребенка и членов его семьи. Что выражается в запросе на получение профессиональной консультативной помощи специалистов (медицинских сотрудников; социального работника; психолога), поддержки социальных учреждений (реабилитационных центров, детских садов и яслей). Наличие возможности поддерживать контакты с такими же семьями, как они. Вероятно, поддерживающие беседы со специалистами, которые занимаются ребенком; чтение дополнительной литературы по данной проблеме; встречи со священником не воспринимаются в полной мере как ресурсные. Что скорее всего свидетельствует о низком уровне субъективного благополучия таких семей и глубине переживаний, связанных с данной ТЖС. Подтверждение этому обнаруживается при анализе потребностей семей в решении финансовых (материальных) вопросов. Полученные данные могут свидетельствовать о восприятии текущих задач, связанных с воспитанием больного ребенка, как трудно разрешимых и часто непосильных для родителей. А также об усталости родителей, психологическом истощении. Это выражается в потребности иметь поддержку в решении основных насущных вопросов, связанных с жизнеобеспечением семьи; получении регулярной социальной «передышки». Анализ потребностей семей в культурно-досуговых услугах, организуемых силами детского хосписа (подразделением АНО «Детский хоспис») свидетельствует, что семьи ориентированы на социализацию ребенка и прикладывают усилия к тому, чтобы жизнь ребенка протекала эмоционально насыщено и полно. Лишь малая часть семей указали, что не нуждаются в подобном виде помощи, или не могут себе этого позволить в силу объективных факторов ситуации. Высокая заинтересованность в досугово-развлекательных мероприятиях, но фактическая потребность принимать участие в подобных мероприятиях, в среднем, не чаще одного раза в месяц свидетельствует о существующих трудностях, сопряженных с данными выездами, встречами, физическими ограничениями ребенка по здоровью.

Полученные данные могут быть использованы при планировании работы медико-социально-психологических служб, направленных на развитие системы помощи по улучшению качества жизни неизлечимо больных детей и членов их семей в рамках государствен-

ной программы по оказанию ПМП детям, а также способствовать развитию преемственности между комитетами здравоохранения, образования и социальным комитетом, в вопросах сопровождения детей, нуждающихся в ПМП.

Литература

- Захарочкина, Е.Р. (2015) Обзор нормативных правовых актов по общим вопросам оказания паллиативной медицинской помощи. *Вестник Росздравнадзора*, № 4, с. 16–24.
- Невзорова, Д.В. (2015) Важнейшие аспекты оказания паллиативной медицинской помощи в Российской Федерации. *Вестник Росздравнадзора*, № 4, с. 33–38.
- Притыко, Д.А., Климов, Д.Е., Гусев, Л.И. (2015) Паллиативная помощь детям. История развития, проблемы и пути их решения. *Здравоохранение Российской Федерации*, № 1, с. 43–47.
- Ткаченко, А.Е., Кушнарева, И.В., Александрова, О.В. (2018) *Комплексный подход как залог качества оказания паллиативной медицинской помощи детям*. СПб.: Типография Михаила Фурсова, 78 с.
- Яцышин, С.М., Микляева, А.В., прот. Ткаченко А., Кушнарева, И.В. (2014) *Паллиативная помощь детям*. СПб.: Типография Михаила Фурсова, 380 с.
- Carver, C.S. (1998) *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press. 460 p.
- Hoven, E., Anclair, M., Samuelsson, U., Kogner, P. & Boman, K.K. (2008) The influence of pediatric cancer diagnosis and illness complication factors on parental distress. *Journal of Pediatric Hematology/Oncology*, vol. 30 (11), pp. 807–814. DOI: 10.1097/MPH.0b013e31818a9553
- Runeson, I., Mårtenson, E., Enskär, K. (2007) Children's Knowledge and degree of participation in decision making when undergoing a clinical diagnostic procedure. *Pediatric Nursing*, no. 33 (6), pp. 505–511.

References

- Carver, C.S. (1998) *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press., 460 p. (In English)
- Hoven, E., Anclair, M., Samuelsson, U., Kogner, P. & Boman, K.K. (2008) The influence of pediatric cancer diagnosis and illness complication factors on parental distress. *Journal of Pediatric Hematology/Oncology*, vol. 30 (11), pp. 807–814. DOI: 10.1097/MPH.0b013e31818a9553 (In English)
- Невзорова, Д.В. (2015) Vazhnejshie aspekty okazaniya palliativnoj meditsinskoj pomoshchi v Rossijskoj Federatsii [The most important aspects of palliative care in the Russian Federation]. *Vestnik Roszdravnadzora*, no. 4, pp. 33–38. (In Russian)
- Prityko, D.A., Klimov, D.E., Gusev, L.I. (2015) Palliativnaya pomoshch' detyam. Istoriya razvitiya, problemy i puti ikh resheniya [Palliative care for children. History of development, problems and solutions]. *Zdravookhranenie Rossijskoj Federatsii — Health Care of the Russian Federation*, no. 1, pp. 43–47. (In Russian)
- Runeson, I., Mårtenson, E., Enskär, K. (2007) Children's Knowledge and degree of participation in decision making when undergoing a clinical diagnostic procedure. *Pediatric Nursing*, no. 33 (6), pp. 505–511. (In English)
- Tkachenko, A.E., Kushnareva, I.V., Aleksandrova, O.V. (2018) *Kompleksnyj podkhod kak zalog kachestva okazaniya palliativnoj meditsinskoj pomoshchi detyam [Integrated approach as a guarantee of quality of palliative care for children]*. Saint Petersburg: Printing-office of Mikhail Fursov, 78 p. (In Russian)
- Yacyshin, S.M., Miklyaeva, A.V., protopope Tkachenko A., Kushnareva, I.V. (2014) *Palliativnaya pomoshch' detyam [Palliative care for children]*. Saint Petersburg: Printing-office of Mikhail Fursov, 380 p. (In Russian)
- Zaharochkina, E.R. (2015) Obzor normativnykh pravovykh aktov po obshchim voprosam okazaniya palliativnoj meditsinskoj pomoshchi [Review of normative legal acts on General issues of palliative care]. *Vestnik Roszdravnadzora*, no. 4, pp. 16–24. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-82-90

Отношение взрослых родственников к тяжелобольному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания

О. В. Александрова^{✉1}, И. Б. Дерманова²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Сведения об авторах

Александрова Ольга Викторовна,
SPIN-код: 7271-4992, e-mail:
al-ov@bk.ru

Дерманова Ирина Борисовна,
SPIN-код: 9331-5875

Для цитирования:

Александрова, О.В., Дерманова, И.Б. (2019) Отношение взрослых родственников к тяжелобольному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания.

Психология человека в образовании, т. 1, № 1, с. 82–90.

Получена 28 февраля 2019; прошла рецензирование 3 апреля 2019; принята 9 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена анализу отношения взрослых — близких родственников тяжелобольных детей к ребенку и оценке ими сложившейся ситуации в зависимости от характера его заболевания. Было обследовано 123 человека — близких родственников детей, страдающих тяжелыми заболеваниями с неблагоприятным прогнозом для жизни (длительность заболевания в среднем 2,5 года). Большая часть выборки была представлена матерями (82%). Возраст обследуемых составил от 20 до 60 лет, а возраст болеющих детей от 1 года до 18 лет. В первую подгруппу вошли родственники детей, страдающих онкологическими заболеваниями ($n = 76$); вторая подгруппа была представлена близкими родственниками детей, имеющих тяжелые хронические заболевания (болезни нервной системы, врожденные аномалии, хромосомные нарушения и пр.) ($n = 47$). На выявление выраженности основных параметров родительского отношения к ребенку использовался модифицированный опросник «ОДРЭВ» Е. И. Захаровой. Для сбора биографических данных и исследования отношения к болезни ребенка были разработаны авторские анкеты. Для исследования оценки испытуемыми их жизненной ситуации, связанной с болезнью ребенка, использовалась авторская методика «Семантический дифференциал жизненных ситуаций» («СДЖС»). Выявлено, что эти отношения связаны с различными аспектами восприятия ситуации, что отражает разные механизмы совладания с ситуацией. Отношение к ситуации также может характеризовать различные стадии переживания горя. Так, переживания родственников детей с онкологическими заболеваниями можно соотносить с такими стадиями, как «отказ, отрицание, неприятие действительности» или «торг, попытка заключить сделку с судьбой», «надежда». А переживания родственников детей с тяжелыми хроническими заболеваниями — с такими стадиями, как «страх, депрессия, потеря интереса к жизни» или «принятие, смирение, ясность и обретенный мир». Обнаружено, что негативное восприятие ситуации соотносится с ухудшением, главным образом, эмоциональных отношений с ребенком при относительной независимости таких показателей отношений, как чувствительность к ребенку и поведенческий компонент.

Ключевые слова: болезнь, ребенок, родители, оценка ситуации, родительское отношение.

The attitude of adult relatives towards a severely ill child and their assessment of the difficult life situation with regard to the type of the child's illness

O. V. Alexandrova^{✉1}, I. B. Dermanova²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Saint Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

Authors

Olga V. Alexandrova, SPIN: 7271-4992, e-mail: al-ov@bk.ru

Irina B. Dermanova, SPIN: 9331-5875

For citation: Alexandrova, O.V., Dermanova, I.B. (2019) The attitude of adult relatives towards a severely ill child and their assessment of the difficult life situation with regard to the type of the child's illness. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 82–90.

Received 28 February 2019; reviewed 3 April 2019; accepted 9 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Abstract. The paper analyses the attitudes of close relatives to their severely ill children and to the situation itself depending on the child's illness. We surveyed 123 parents whose children were suffering from serious illnesses with an unfavourable prognosis (average duration of illness 2.5 years), with mothers representing the majority of the sample (82%). The age of the sample group ranged from 20 to 60 years, and the age of the children — from 1 to 18 years. The sample group was further divided into two subgroups: the first included relatives whose children suffered from oncological diseases ($n = 76$); the second was comprised of relatives whose children were diagnosed with severe chronic diseases i.e. nervous system diseases, congenital anomalies, chromosomal abnormalities, etc. ($n = 47$). In order to define the rate at which various features of the relatives' attitude manifested themselves, we modified the "ODREV" questionnaire — a diagnostic questionnaire of emotional relations in the family developed by E. I. Zakharova. We developed an original survey to collect biographical data and to examine the attitudes of the relatives towards their child's illness. To investigate the parents' assessment of their own life situation we applied our original method, «Semantic differential of life situation». The authors conclude that the attitudes correlate with various aspects of perception of the circumstances, which, in our opinion, reflects different approaches to coping with the situation. In addition, the attitude towards the situation can be matched to different stages of grieving. In the case of relatives whose children suffer from cancer, their feelings can be correlated with such stages as denial — rejection of reality, bargaining — attempts to make a deal with fate, or hope. For the relatives whose children have severe chronic diseases the correlation is with fear, depression, and loss of interest in life, or acceptance, humility, and finding peace. The authors also established that a relative's negative attitude to the difficult life situation is interrelated with a decline in the emotional relation with the child, while their responsiveness and behaviour towards the child are not affected.

Keywords: illness, child, relative, situation assessment, parents' attitude.

Введение

В современной психологической науке отношение родителей к тяжело болеющему ребенку и ситуации его болезни рассматривается как значимый ресурс, который может оказывать существенное влияние на эмоциональное состояние ребенка, его переживания и даже на течение заболевания. А система детско-родительских отношений в целом является важным показателем социально-психологической адаптации ребенка к собственной болезни и процессу лечения. Психологически правильный настрой близких ребенка будет являться для него воплощением жизненного ресурса, как поддержка на пути к выздоровлению, а в случае неизлечимого заболевания — как возможность выдержать трудности вопреки сложившимся обстоятельствам.

В период болезни дети особенно чувствительны к тому, признается ли за ними право совершать выбор, организовано ли сотрудничество между родителями и медицинским персоналом. Детям жизненно необходимо чувствовать, что все старания окружающих совершаются в их пользу и на должном уровне; верят ли родители в себя и свои силы, либо уповают на судьбу, снижая тем самым собственную ответственность за происходящее. Также важно учитывать, что, заболев, ребенок может начать относиться к близким по-другому, воспринимая их не такими «всесильными», как раньше, испытывая противоречивые чувства из-за того, что те не смогли предотвратить случившееся. Родители также переживают непростые времена, что часто характеризуется их воспитательской неуверенностью; им трудно говорить с детьми о сложившейся ситуации

из страха обнаружить свое горе, что, безусловно, блокирует желание детей быть открытыми.

В период болезни у детей, особенно подросткового возраста, обостряются проблемы сепарации и автономии. В литературе отмечается, что со стороны родителей происходит игнорирование взросления детей и стимулирование у них таких качеств, как детскость, наивность, непосредственность. К больному ребенку снижается уровень требований, что приводит к формированию инфантильных качеств, препятствующих его взрослению.

В целом, можно заключить, что болезнь ребенка вызывает и обостряет многие трудности, связанные с детско-родительским взаимодействием. Данная ситуация является травмирующей и труднопрогнозируемой (Hodapp 2007; Ермакова 2005, 2008; Бочаров 2010; Мазурова 2013, 2014; Мазурова, Сурков, Бушуева 2013; Чулкова 2014 и др.), затрагивает сферу индивидуальных личностных и семейных ценностей и сопряжена с переоценкой жизненных смыслов (Исаев 1996; Урванцев 2000; Шац, Коваленко 2011; Свистунова 2012; Хазова, Ряжева 2012; Илхамова 2015; Сотникова 2015; Engstrom, Larsson; Добряков, Защирина 2007). Таким образом, знания о процессах и явлениях, которые происходят в семьях, воспитывающих тяжело болеющих детей, можно отнести к ряду значимых и остро востребованных.

В контексте оказания психологической помощи семьям тяжелобольных детей в современных зарубежных исследованиях анализируются гендерные различия в поведении родителей, стратегии совладающего поведения в ситуации хронического стресса, а также особенности при разработке программ помощи родителям (Чепик 2014). В отечественных работах акцент ставится в большей степени на исследованиях, связанных с жизнестойкостью семей к социальным стрессам, стратегиях совладающего поведения, личностных характеристиках родителей в ситуации болезни ребенка. Уделяется внимание факторам, влияющим на состояние и прогноз лечения ребенка. В целом, преобладающими являются исследования, связанные с психолого-педагогическим и медико-психологическим уклоном по коррекции поведения непосредственно у самих больных (Бабич 2011). При этом недостаточно работ, позволяющих выявить особенности переживания здоровых членов семьи, а также работ, посвященных анализу родительского отношения к тяжелобольному ребенку, в зависимости от оценки ими сложившейся ситуации и характера заболевания ребенка.

В исследованиях отмечается, что поведение человека тесно связано с особенностями ситуации, что поднимает вопросы соотношения объективного (состояние здоровья, семейный статус, профессиональная принадлежность, уровень образования, макросоциальные условия и др.) и субъективного (особенности восприятия, переживания, отношения субъекта к окружающим и к самому себе, способы реагирования на нее и т. д.) в переживании жизненной ситуации (Коржова 2007; Магнуссон 1983, 2001; Гришина 2001; Шибутани 2002). В нашем понимании описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным, что впервые было высказано К. Левиным (2001). Но в то же время стоит учитывать вес и значимость объективных и субъективных факторов в их взаимосвязи друг с другом, их взаимном влиянии друга на друга, чтобы понять, как они будут отражаться в переживании человеком жизненной ситуации, а также в отношении к близкому окружению.

С нашей точки зрения, одним из наиболее значимых объективных факторов в ситуации жизнеугрожающего заболевания является сам характер заболевания ребенка. Так, при онкологическом заболевании ребенок часто внешне выглядит вполне здоровым (за исключением последних стадий заболевания), либо его внешность и уровень активности меняются постепенно, позволяя родственникам на каждом из этапов болезни в той или иной мере адаптироваться к изменениям. При онкологическом диагнозе прогноз заболевания часто неясен, а значит, объективно существует надежда на выздоровление ребенка. Часто присутствует непринятие жизнеугрожающего диагноза ребенка, и ситуация воспринимается скорее, как обнадеживающая. В случае же с другими тяжелыми хроническими заболеваниями детей (такие как множественные нарушения развития и др.) родственники в большей степени воспринимают ситуацию как безнадежную, что также в большей степени соответствует их диагнозу. Возможно, не последнюю роль в формировании отношения к ситуации и болезни ребенка в целом играет тот факт, что родственники детей с онкологическими заболеваниями воспринимают своего ребенка через призму прошлого жизненного опыта, когда ребенок не страдал данным заболеванием. Родительское отношение к ребенку в этом случае можно определить, как менее нарушенное. Во втором случае опыт взаимодействия с ребенком, когда он был здоров, у семей практически отсутствует или отсутствует вовсе. Объективно заболевания у детей данной группы часто развиваются как результат родовой или

иной травмы (наряду с генетической обусловленностью) и часто отягощаются наличием серьезных затруднений на вербальном уровне.

Цель работы — выявить особенности переживания трудной жизненной ситуации и отношения к больному ребенку в зависимости от характера его заболевания.

Гипотеза

Мы предположили, что онкологическое заболевание ребенка соотносится с более позитивным отношением к ребенку и восприятием ситуации как более обнадеживающей в сравнении с другими тяжелыми хроническими заболеваниями (такими как врожденные аномалии, болезни нервной системы, хромосомные нарушения и пр.). А также, что более позитивное отношение к ситуации связано и с более позитивным отношением к ребенку.

В связи с чем были выдвинуты следующие **задачи**:

- 1) выявить выраженность основных параметров родительского отношения к ребенку в ситуации его тяжелого заболевания в сравнении с нормативными данными и рассмотреть специфику родительского отношения к ребенку в зависимости от характера его заболевания;
- 2) выявить взаимосвязь родительского отношения к ребенку с оценкой ситуации и отношением к заболеванию ребенка в зависимости от характера заболевания ребенка.

Материал

Было обследовано 123 близких родственников детей, страдающих тяжелыми заболеваниями с неблагоприятным прогнозом для их жизни (длительность заболевания в среднем 2,5 года). Большая часть выборки представлена матерями (82%). Возраст обследуемых составил от 20 до 60 лет, а возраст болеющих детей от 1 года до 18 лет. Для решения задач исследования мы разделили общую выборку на две подгруппы, исходя из характера заболевания ребенка. Группа № 1 — представлена родственниками детей с онкологическим диагнозом ($n = 76$); группа № 2 — представлена родственниками детей с тяжелыми хроническими заболеваниями (врожденные аномалии, болезни нервной системы, хромосомные нарушения и пр.) ($n = 47$).

Методики

Для выявления выраженности основных параметров родительского отношения к ребенку использовался модифицированный опросник

«ОДРЭВ» Е. И. Захаровой. Для сбора биографических данных и исследования отношения к болезни ребенка были разработаны авторские анкеты. Для исследования оценки испытуемыми их жизненной ситуации, связанной с болезнью ребенка, использовалась авторская методика «Семантический дифференциал жизненных ситуаций» («СДЖС»).

Результаты и обсуждение

Было обнаружено, что в сравнении с нормативной выборкой ($n = 104$) (Захарова 2005) у близких родственников тяжело болеющих детей в общей выборке ($n = 123$) более выражена тенденция испытывать позитивные чувства во взаимодействии с ребенком (блок эмоционального принятия ребенка по параметру «чувства во взаимодействии с ребенком», методика «ОДРЭВ») ($M = 4,12$ против $M = 3,9$). Однако параметры блоков «чувствительности» и «поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия» находятся в зоне средних и критерийных значений. Что, вероятно, является следствием снижения определенных требований к ребенку на эмоциональном уровне и его принятии в ситуации тяжелого заболевания.

Выявлено, что онкологический диагноз ребенка (гр. № 1) в сравнении с другими тяжелыми хроническими заболеваниями (гр. № 2) соотносится с более позитивными параметрами родительского отношения к детям («ОДРЭВ»). А именно: с более выраженной способностью воспринимать состояние ребенка (понимание его настроения, потребностей и т. д.) ($M = 3,93$ и $M = 3,51$ соответственно; при $p = 0,005$); с большим пониманием причин его состояния (почему ребенок находится в том или ином состоянии духа) ($M = 3,93$ и $M = 3,05$; при $p = 0,017$); с безусловным принятием ребенка ($M = 4,14$ и $M = 3,55$; при $p = 0,000$); с умением воздействовать на состояние ребенка (настраивать его на позитивный лад, поддерживать, направлять на выполнение необходимых задач) ($M = 3,61$ и $M = 3,23$; при $p = 0,004$); а также с более позитивным родительским самовосприятием ($M = 3,92$ и $M = 3,41$ соответственно; при $p = 0,000$).

Родственники детей с онкологическим диагнозом (гр. № 1), оценивая причины заболевания ребенка, реже называют, такие как влияния травмы, несчастного случая и стресса (ф. «Болезнь как несчастный случай (травматизация)») ($M = 3,60$ против $M = 6,16$; при $p = 0,028$), у них также более выражена вера в выздоровление ребенка ($M = 0,92$ против $M = 0,48$; при $p = 0,000$) (авторские анкеты).

Ситуация болезни ребенка субъективно воспринимается близкими онкологически больных детей (гр. № 1) скорее как определенная и обнадеживающая, а также как более легкая и жизнеутверждающая (ф. «Безысходная неопределенность — обнадеживающая определенность», методика «СДЖС») ($M = 33,81$ против $M = 30,57$; при $p = 0,15$). В данном случае ситуация оценивается через призму таких прилагательных, как «активная, отзывчивая, громкая», что характеризует ее активное начало; а также «таинственная», что свидетельствует о мистических переживаниях; и «обнадеживающая, жизнеутверждающая», как выражение предчувствия надежды. Исходя из бесед с родителями, можно сделать вывод, что подобное отношение может быть связано с отрицанием жизнеугрожающего диагноза, поскольку его признание означает потерю надежды на выздоровление и возможности бороться за жизнь ребенка. Родители говорят, что не хотят принимать то, что люто ненавидят и с чем желают изо всех сил бороться. В целом восприятие ситуации в данной подгруппе скорее напоминает картину переживании таких стадий работы горя, как «отказ, отрицание, неприятие действительности»; или «торг, попытка заключить сделку с судьбой»; «надежда» (Кюблер-Росс 2001).

В группе № 2 ситуация в большей степени оценивается как неопределенная и пассивная, обыденная и тихая, безнадежная и смертельная, что, с нашей точки зрения, в определенной степени соответствует переживанию таких стадий в горевании, как «страх, депрессия, потеря интереса к жизни», а также «принятие, смирение, ясность и обретенный мир» (Кюблер-Росс 2001).

Было обнаружено, что более позитивные отношения к ребенку при онкологическом диагнозе (гр. № 1) соотносятся и с более высокой оценкой сохранности собственных ресурсов (ф. «Психологическое истощение — сохранность» $r > 0$ при $p < 0,01$), восприятием ситуации как более обнадеживающей и определенной (ф. «Безысходная неопределенность — обнадеживающая определенность» $r > 0$ при $p < 0,01$), оценкой ситуации как более разрешимой (ф. «Установка на разрешимость ситуации» две связи $r > 0$ при $p < 0,01$ и одна связь $r > 0$ при $p < 0,05$) («СДЖС»). Иными словами, если ситуация в целом оценивается родственниками как более благополучная, возрастает способность воспринимать состояние ребенка. Отмечается также выраженность позитивных чувств в ситуации взаимодействия (общее удовольствие от общения), стремление к телесному контакту и безусловное принятие

ребенка. Возможно также и наоборот, при переживании близости к ребенку ситуация начинает представляться родственникам как менее негативная, имеющая тенденцию к благополучному разрешению, что способствует поддержанию надежды на благоприятный исход. Обратная взаимосвязь — негативной оценки ситуации с менее позитивным отношением к ребенку, вероятно, объясняется стремлением близких ребенка на эмоциональном и поведенческом уровнях несколько дистанцироваться от него с целью самосохранения, что может обеспечить адекватность реагирования и сохранение относительного эмоционального равновесия даже при самом негативном ее развитии.

Сходный характер связей обнаруживается и в группе № 2, где более позитивная оценка ситуации (ф. «Пассивный пессимизм — позитивная энергия») и включенность в нее (ф. «Включенность в ситуацию и ее значимость») соотносятся с более высоким уровнем эмпатии к ребенку ($r = 0,467$ при $p < 0,01$), безусловным его принятием ($r = 0,392$ при $p < 0,05$) и более позитивными чувствами к нему ($r = 0,337$ при $p < 0,05$). А при восприятии ситуации как менее стрессогенной (ф. «Стрессогенности — комфортности») к тому же выше и уровень принятия себя в роли родителя (способность успешно справляться с большинством ситуаций и проблем в воспитании ребенка и т. д.) ($r = 0,346$ при $p < 0,05$). Отягощает ситуацию в данной группе обследуемых оценка болезни ребенка как предопределенного события: ответственность за происходящее возлагается на высшие силы (ф. «Болезнь как судьба (фатализм, предопределение)») (авторская анкета), что образует взаимосвязь с недостаточной способностью воздействовать на эмоциональное состояние ребенка ($r = -0,386$ при $p < 0,05$), неприятием себя в роли родителя ($r = -0,338$ при $p < 0,05$), а также неспособностью принимать ребенка безусловно ($r = -0,386$ при $p < 0,05$).

Таким образом, характер родительского отношения к ребенку в обеих подгруппах отчасти совпадает: при оценке ситуации как разрешимой, комфортной, оптимистичной, значимой — в меньшей степени страдают параметры родительского отношения к ребенку, связанные с эмоциональным принятием и чувствительностью к нему и себе как родителю, или же, наоборот, при более высоком уровне близости с ребенком ситуация воспринимается более оптимистично. При этом более позитивная оценка ситуации соотносится и с более позитивным отношением к ребенку. В случае же негативной оценки ситуации может включаться психологический

защитный механизм, способствующий относительному сохранению эмоционального равновесия у взрослого. В исследуемых подгруппах ведущим фактором оценки ситуации, детерминирующим параметры родительского отношения к ребенку, является ее разрешимость или неразрешимость (всего четыре связи). Кроме того, в обеих подгруппах в наибольшей степени с субъективной оценкой ситуации связан блок эмоционального принятия ребенка (семь связей из десяти выявленных).

Можно заключить, что при негативном восприятии ситуации в наибольшей степени страдают эмоциональные отношения с ребенком, в то время как показатели чувствительности в отношении к ребенку и поведенческие компоненты отношений взрослого меньше связаны с субъективной оценкой ситуации. Другими словами, родители чувствуют своего ребенка, осознают ответственность за удовлетворение его потребностей и борются за его здоровье и качество жизни независимо от оценки ими ситуации и тех эмоций, которые испытывают в данный момент.

Различия между исследуемыми подгруппами заключаются в том, что показатели отношения к детям в них соотносятся с разными аспектами оценки ситуации. При онкологическом диагнозе (гр. № 1) — это уровень истощения психологических ресурсов, восприятие ситуации как обнадеживающей и восприятие ситуации как разрешимой. В случае тяжелых хронических заболеваний (гр. № 2) — уровень стрессогенности ситуации, позитивной энергии, разрешимости и включенности в ситуацию. В этих связях просматриваются несколько разные психологические механизмы совладания с ситуацией: в первом случае это вера в исцеление и надежда; во втором — принятие ситуации и ответственности за нее. Так, мама ребенка с множественными нарушениями развития отмечает, что в какой-то момент к ней пришло осознание, что ее ребенок всегда будет таким, как сейчас (не научится самостоятельно передвигаться, ходить в туалет или есть ложкой и т. д.), т. е. будет нуждаться в помощи близких людей в течение всей своей жизни: «Моя высочайшая материнская ответственность, моя человеческая ограниченность — стали менять меня. Я сказала себе, что болезнь — это не крест!».

Выводы

Исходя из полученных данных, можно заключить, что оценка ситуации близкими родственниками детей с тяжелыми и неизлечимыми заболеваниями связана с характером заболевания ребенка и может в определенной степени

отражать стадии переживания горя. При этом важно учитывать, что речь идет о ситуации, при которой длительность заболевания ребенка составляет в среднем 2,5 года, когда уходит первый шок от столкновения с диагнозом и происходит определенная адаптация к сложившимся обстоятельствам. Так, переживания родственников детей с онкологическими заболеваниями (гр. № 1) можно связать с такими стадиями переживания, как «отказ, отрицание, неприятие действительности» или «торг, попытка заключить сделку с судьбой», «надежда». А переживания родственников детей с тяжелыми хроническими заболеваниями (гр. № 2) — с такими стадиями, как «страх, депрессия, потеря интереса к жизни» или «принятие, смирение, ясность и обретенный мир».

Полученные результаты также можно конкретизировать в следующих выводах:

- 1) как и ожидалось, оценка ситуации как более позитивной соотносится с более гармоничным родительским отношением к ребенку в обеих подгруппах;
- 2) при этом обнаружилось, что ключевым фактором оценки ситуации в структуре эмоционального блока отношений с больным ребенком является оценка ее разрешимости — неразрешимости;
- 3) обнаружилось также, что именно эмоциональный блок отношений к ребенку в наибольшей степени взаимосвязан со знаком оценки ситуации, в то время как блок чувствительности и поведенческий блок — более независимы;
- 4) отношение к болезни как фатальному событию родственников детей с тяжелыми хроническими заболеваниями (гр. № 2) отягощает переживания за счет ощущения неподконтрольности собственной жизни и негативной оценки себя в роли родителя;
- 5) в полученных связях просматриваются разные психологические механизмы совладания с ситуацией у родственников детей с разными диагнозами: в случае онкологического заболевания это вера в исцеление и надежда; в случае заболевания, связанного с тяжелой инвалидностью ребенка (тяжелые хронические заболевания, такие как врожденные аномалии, болезни нервной системы, хромосомные нарушения и пр.), — принятие ситуации и ответственности за нее.

Выявленные нами связи могут способствовать лучшему пониманию особенностей детско-родительских отношений с учетом характера заболевания ребенка, а значит, способствовать оказанию адресной профессиональной помощи таким семьям.

Литература

- Александрова, О.В., Дерманова, И.Б. (2016) Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка). *Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика*, вып. 4, с. 40–50.
- Бабич, Е.Г. (2011) *Социально-психологические особенности совладающего поведения родителей формирующейся личности с ограниченным состоянием здоровья. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психол. наук*. М.: Российский государственный социальный университет, 26 с.
- Богданова, Е.И., Черненко О.А. (2012) О психологической помощи родственникам детей, страдающих онкологическими заболеваниями. В кн.: *Сборник тезисов IV Всероссийского съезда онкопсихологов*. М., с. 26–28.
- Бочаров, В.В., Карпова, Э.Б., Чулкова, В.А., Ялов, А.М. (2010) Экстремальные и кризисные ситуации с позиции клинической психологии. *Вестник СПбГУ. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика*, вып. 1, с. 9–17.
- Гришина, Н.В. (2001) Психология социальных ситуаций. В кн.: *Психология социальных ситуаций: хрестоматия*. СПб.: Питер, 416 с.
- Добряков, И.В., Защирина, О.В. (2007) *Психология семьи и больной ребенок*. СПб.: Речь, 400 с.
- Ермакова, Е.Н. (2005) Психологическое консультирование родителей детей с хроническими заболеваниями. *Психотерапия и клиническая психология*, № 1 (12), с. 30–34.
- Ермакова, Е.Н. (2008) Социально-психологическая реабилитация детей с соматическими заболеваниями. В кн.: В.А. Прокашева и др. (ред.), *Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы: материалы VI Междунар. конф., 4–5 апр. 2008 г., Минск: в 2 ч. Ч. 1*. Минск: Изд. центр БГУ, с. 37–39.
- Захарова, Е.И., Строгалина, А.И. (2005) Особенности принятия родительской позиции. *Психологическая диагностика*, № 4, с. 58–70.
- Илхамова, Д.И. (2015) Особенности детско-родительских отношений у детей с хроническими соматическими заболеваниями. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 1–2, с. 193–197.
- Исаев, Д.Н. (1996) *Психосоматическая медицина детского возраста*. СПб.: Специальная литература, 455 с.
- Коржова, Е.Ю. (2007) Семья в психологии жизненных ситуаций. В кн.: *Современные проблемы психологии семьи*. СПб.: Изд-во АНО «ИПП», с. 32–39.
- Кюблер-Росс, Э. (2001) *О смерти и умирании*. Киев: София, 320 с.
- Левин, К. (2001) *Динамическая психология*. М.: Смысл, 576 с.
- Магнуссон, Д. (1983) Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций. *Психологический журнал*, № 2, с. 29–54.
- Магнуссон, Д. (2001) Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций. В кн.: *Психология социальных ситуаций: хрестоматия*. СПб.: Питер, с. 153–159.
- Мазурова, Н.В. (2013) Особенности адаптации родителей к болезни ребенка. *Российский педиатрический журнал*, № 5, с. 50–56.
- Мазурова, Н.В. (2014) Психологическая помощь родителям длительно болеющих детей: создание модели. *Российский педиатрический журнал*, т. 17, № 1, с. 25–29.
- Мазурова, Н.В., Сурков, А.Н., Бушуева, Т.В. (2013) Адаптация к заболеванию и процессу лечения детей с редкими наследственными болезнями обмена веществ и их родителей. *Актуальные проблемы психологического знания*, № 2, с. 107–117.
- Свистунова, Е.В. (2012) Как ребенок воспринимает болезнь. *Медицинская сестра*, № 2, с. 47–52.
- Сотникова, В.М. (2015) Психологические особенности семьи ребенка с жизнеугрожающими заболеваниями. В кн.: *Сборник тезисов. VII Всероссийский съезд онкопсихологов. 19–21 ноября 2015, Москва*. М.: АНО «Проект СО-действие», с. 58–59.
- Урванцев, Л.П. (2000) *Психология соматического больного*. Ярославль: Институт психологии РАН, Институт «Открытое общество», 167 с.
- Хазова, С.А., Ряжева, М.В. (2012) Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, т. 18, № 3, с. 204–208.
- Чепик, Ю.И. (2014) Актуальные наблюдения и опыт преподавания курса «Работа с семьей и родителями тяжело больного ребенка». В кн.: *Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы — 2: материалы республик. науч.-практ. конф.* Могилев: Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, с. 177–181.
- Черненко, О.А., Чулкова, В.А. (2014) Психологическое состояние матерей во время лечения их детей в онкологическом отделении. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*, т. 2, с. 298–304.
- Шац, И.К., Коваленко, В.В. (2011) Развитие детско-родительских отношений в трудных жизненных ситуациях. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*, № 4, с. 120–129.
- Шибутани, Т. (2002) *Социальная психология*. Ростов н/Д: Феникс, 539 с.

Hodapp, R.M. (2007) Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 13 (3), pp. 279–287.

References

- Aleksandrova, O.V., Dermanova, I.B. (2016) Psikhosemanticheskij podkhod k otsenke slozhnoj zhiznennoj situatsii (na primere situatsii, svyazannoj s zabolevaniem, ugrozhayushchim zhizni rebenka) [Psychosemantic approach to assessing difficult life situations (on the pattern of the situation related to the disease that threatens a child's life)]. *Vestnik SPbGU. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika — Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, issue 4, pp. 40–50. (In Russian)
- Babich, E.G. (2011) *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti sovladayushchego povedeniya roditelej formiruyushchejsya lichnosti s ogranichennym sostoyaniem zdorov'ya* [Social and psychological features of coping behavior of parents of the forming personality with the limited state of health]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Russian State Social University, 221 p. (In Russian)
- Bocharov, V.V., Karpova, E.B., Chulkova, V.A., Yalov, A.M. (2010) Ekstremal'nye i krizisnye situatsii s pozitsii klinicheskoy psikhologii [Extreme and crisis situations from the position of clinical psychology]. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Education*, no. 1, pp. 9–17. (In Russian)
- Bogdanova, E.I., Chernenko, O.A. (2012). O psikhologicheskoy pomoshchi rodstvennikam detej, stradayushchikh onkologicheskimi zabolevaniyami [About the psychological help to relatives of the children suffering from oncological diseases]. In: *Sbornik tezisov IV Vserossijskogo Sezda onkopsikologov* [Book of abstracts of IV all-Russian Congress of ontopsychologists]. M., pp. 26–28. (In Russian)
- Chepik, Yu.I. (2014) Aktual'nye nablyudeniya i opyt prepodavaniya kursa “Rabota s sem'ej i roditelyami tyazhelo bol'nogo rebenka” [Actual observations and experience of teaching the course “Working with the family and parents of a seriously ill child”]. In: *Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie v sisteme vysshej shkoly — 2: materialy respublik. nauch.-prakt. konf.* [Psychological and pedagogical education in the higher school system — 2: materials of the Republican scientific and practical conference] Mogilev: Mogilev State A. Kuleshov University Publ., pp. 177–181. (In Russian)
- Chernenko, O.A., Chulkova, V.A. (2014) Psikhologicheskoe sostoyanie materej vo vremya lecheniya ikh detej v onkologicheskom otdelenii [Psychological state of mothers during treatment of their children in oncology department]. *Nauchnye issledovaniya vypusnikov fakul'teta psikhologii SPbGU*, vol. 2, pp. 298–304. (In Russian)
- Dobryakov, I.V., Zashchirinskaya, O.V. (2007) *Psikhologiya sem'i i bol'noj rebenok* [Psychology of family and sick child]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 400 p. (In Russian)
- Ermakova, E.N. (2005) Psikhologicheskoe konsul'tirovanie roditelej detej s khronicheskimi zabolevaniyami [Psychological counselling for parents of children with chronic diseases]. *Psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya*, no. 1 (12), pp. 30–34. (In Russian)
- Ermakova, E.N. (2008) Sotsial'no-psikhologicheskaya reabilitatsiya detej s somaticheskimi zabolevaniyami [Socio-psychological rehabilitation of children with somatic diseases]. In: V.A. Prokashva et al. (eds.), *Mediko-sotsial'naya ekologiya lichnosti: sostoyanie i perspektivy: Materialy VI Mezhdunar. konf., 4–5 apr. 2008 g., Minsk. V 2 ch.* [Medical and social ecology of personality: state and prospects: Proceedings of the VI International conference, 4-5 April 2008, Minsk. In 2 parts]. Minsk: Belarusian State University Publ., pt. 1, pp. 37–39. (In Russian)
- Grishina N.V. (2001) Psikhologiya sotsial'nykh situatsij [Psychology of social situations]. *Psikhologiya sotsial'nykh situatsij: khrestomatiya*. Saint Petersburg: Piter Publ., 416 p. (In Russian)
- Hazova, S.A., Ryazheva, M.V. (2012) Dinamika sovladayushchego povedeniya roditelej, vospityvayushchikh rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Dynamics of coping behavior of parents raising a child with disabilities]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika — Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, vol. 18, no. 3, pp. 204–208. (In Russian)
- Hodapp, R.M. (2007) Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 13 (3), pp. 279–287. (In English)
- Ilhamova, D.I. (2015) Osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenij u detej s khronicheskimi somaticheskimi zabolevaniyami [Features of child-parent relationships in children with chronic somatic diseases]. In: *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 1–2, pp. 193–197. (In Russian)
- Isaev, D.N. (1996) *Psikhosomaticheskaya meditsina detskogo vozrasta* [Psychosomatic medicine of children's age]. Saint Petersburg: Spetsial'naya literatura Publ., 455 p. (In Russian)
- Korzhova, E.Yu. (2007) Sem'ya v psikhologii zhiznennykh situatsij [Family in the psychology of life situations]. In: *Sovremennye problemy psikhologii sem'i* [Modern problems of family psychology]. Saint Petersburg: ANO «IPP» Publ., pp. 32–39. (In Russian)
- Kyubler-Ross, E.H. (2001) *O smerti i umiranii* [About death and dying]. Kiev: Sofiya Publ., 320 p. (In Russian)
- Levin, K. (2001) *Dinamicheskaya psikhologiya* [Dynamic psychology]. Moscow: Smysl Publ., 576 p. (In Russian)

- Magnusson, D. (1983) Situatsionnyj analiz: empiricheskie issledovaniya sootnoshenij vykhodov i situatsij [Situational analysis: Empirical studies of correlations outputs of the situations]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 4, no. 2, pp. 29–54. (In Russian)
- Magnusson, D. (2001) Situatsionnyj analiz: empiricheskie issledovaniya sootnoshenij vykhodov i situatsij [Situational analysis: Empirical studies of correlations outputs of the situations]. *Psikhologiya sotsial'nykh situatsij: khrestomatiya [Psychology of social situations: chrestomathy]*. Saint Petersburg: Piter Publ., pp. 153–159. (In Russian)
- Mazurova, N.V. (2013b) Osobennosti adaptatsii roditel'ej k bolezni rebenka [Peculiarities of parents' adaptation to the child's illness]. *Rossijskij pediatricheskij zhurnal — The Russian Journal of Pediatrics*, no. 5, pp. 50–56. (In Russian)
- Mazurova, N.V. (2014) Psikhologicheskaya pomoshch' roditelyam dlitel'no boleyushchikh detej: sozdanie modeli [Psychological assistance to parents of long-term ill children: development of a model]. *Rossijskij pediatricheskij zhurnal — The Russian Journal of Pediatrics*, vol. 17, no. 1, pp. 25–29. (In Russian)
- Mazurova, N.V., Surkov, A.N., Bushueva, T.V. (2013a) Adaptatsiya k zabolevaniyu i protsessu lecheniya detej s redkimi nasledstvennymi boleznyami obmena veshchestv i ikh roditel'ej [Children with Rare Inherited Disorder of Metabolism and Their Parents: Adaptation to Disease and Treatment]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, no. 2, pp. 107–117. (In Russian)
- Shac, I.K., Kovalenko, V.V. (2011) Razvitie detsko-roditel'skikh otnoshenij v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh [Development of parent-child relationships in difficult situations]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina — Vestnik of Pushkin Leningrad State University*. no. 4, pp. 120–129. (In Russian)
- Shibutani, T. (2002) *Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 539 pp. (In Russian)
- Sotnikova, V.M. (2015) Psikhologicheskie osobennosti sem'i rebenka s zhizneugrozhayushchimi zabolevaniyami [Psychological features of a child's family with life-threatening diseases]. In: *Sbornik tezisov. VII Vserossijskij s'ezd onkopsikologov. 19–21 noyabrya 2015, Moskva [Book of abstracts. VII all-Russian Congress of ecopsychologist. November 19–21 2015, Moscow]*. Moscow: ANO «Proekt SO-dejstvie» Publ., pp. 58–59. (In Russian)
- Svistunova, E.V. (2012) Kak rebenok vosprinimaet bolezni' [How the child perceives the disease]. *Meditinskaya sestra*, no. 2, pp. 47–52. (In Russian)
- Urvancev, L.P. (2000) *Psikhologiya somaticheskogo bol'nogo [Psychology of somatic patient]*. Yaroslavl: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., Open Society Institute Publ., 167 p. (In Russian)
- Zaharova, E.I., Strogalina, A.I. (2005) Osobennosti prinyatiya roditel'skoj pozitsii [Features of the adoption of the parental position]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 4, pp. 58-70. (In Russian)

УДК 37.015.3

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-91-96

Социально-психологический тренинг как метод формирования асертивного поведения у подростков

А. Ю. Горохов^{✉1}, Ю. В. Макаров¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Горохов Алексей Юрьевич,
SPIN-код: 1729-1466, ORCID: [0000-0002-9850-4930](https://orcid.org/0000-0002-9850-4930), e-mail:
nilus1@rambler.ru

Макаров Юрий Васильевич, SPIN-код: 7395-8743

Для цитирования: Горохов, А.Ю., Макаров, Ю.В. (2019) Социально-психологический тренинг как метод формирования асертивного поведения у подростков.

Психология человека в образовании, т. 1, № 1, с. 91–96.

Получена 15 марта 2019; прошла рецензирование 8 апреля 2019; принята 13 апреля 2019.

Права: © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования психологического тренинга как метода развития асертивности у подростков. Теоретической основой настоящего исследования стали идеи Л. С. Выготского, Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина. Основным феноменом, который изучается в эмпирической части работы, — влияние социально-психологического тренинга на практические навыки уверенного поведения подростка, способности открыто и прямо говорить о своих целях, добиваться их воплощения и при этом сохранять с окружающими партнерские отношения, собственное здоровье и силы.

Для проверки гипотезы в исследовании до и после проведения социально-психологического тренинга были использованы следующие психодиагностические методики: «Исследование уровня самооценки личности», «Лестница» Дембо — Рубинштейн, «Исследование уровня тревожности» Спилберга.

Исследование проводилось в 2018 г. в школе г. Гатчина. В исследовании приняли участие 17 школьников 11-го класса (десять девочек и семь мальчиков). Возраст всех детей — 16 лет. Тестирование и тренинг проходили в ноябре — декабре 2018 г.

Основные результаты

Исследование показало, что социально-психологический тренинг может использоваться в качестве метода формирования адекватной самооценки у подростков.

Об эффективности проводимого социально-педагогического тренинга для коррекции самооценки подростков позволяют судить выявленные значимые различия между показателями самооценки и эмоциональной сферы в исследуемой группе до и после проведения тренинга. Так, ребята стали оценивать себя более привлекательными, общительными, менее конфликтными, признают себя хорошими друзьями; они стали менее агрессивными и тревожными, их самооценка изменилась в отношении адекватности, они стали более спокойными, уравновешенными, т. е. асертивными.

Абсолютное большинство испытуемых после проведения тренинга находятся в пределах низкой ситуативной тревожности. Можно предположить, что они теперь спокойнее реагируют на личностные проблемы.

Высокая неуравновешенность позволяет предполагать, что подростки (до проведения тренинга) отличались большим слабоволием, тягой к новым ощущениям и стремлениям к праздности и развлечениям.

Результаты беседы с подростками после тренинга свидетельствуют, что подростки достаточно зрело понимают такие понятия, как «конфликтный», «уравновешенный», «вспыльчивый», «хороший друг», «общительный». Однако понятие «привлекательный» понимается ими достаточно узко: лишь как внешняя «красота» человека.

Ключевые слова: асертивное поведение, подростковый возраст, психологический тренинг, самооценка, тревожность, самосознание, «Я-концепция».

Socio-psychological training as a method of forming assertive behavior in adolescents

A. Yu. Gorokhov^{✉1}, Y. V. Makarov¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb.,
Saint Petersburg 191186, Russia

Abstract. The paper focuses on the use of psychological training as a method of developing assertiveness in adolescents. The theoretical basis for this study was found in the ideas of L. Vygotsky, T. Dragunova and D. Elkonin. The main phenomenon investigated in the empirical part of the research is the influence of socio-psychological training on the practical skills of confident behaviour in teenagers, their ability to openly and directly formulate and discuss their goals and strive towards achieving them while maintaining friendships and partnerships with others, personal health and energy.

To test the hypothesis in the course of the study, before and after the socio-psychological training the authors used the following psychodiagnostic methods: "Investigation of the level of personal self-esteem", "The Dembo-Rubinstein Ladder", Spielberger's "Investigation of the level of anxiety", and Leonhard's "Investigation of character accentuation".

The study was conducted in 2018 in a secondary school in the town of Gatchina. The outcomes of the study confirmed that socio-psychological training (SPT) can be used as a method of generating sound self-esteem in adolescents.

Significant positive differences between the indicators of self-esteem and the emotional sphere in the experimental group before and after the training support the idea that SPT conducted in order to correct adolescent self-esteem was effective. After the training the students perceived themselves as more attractive, sociable, less conflicted, they recognized themselves as good friends; showed less aggression and anxiety, their self-esteem gained adequacy, they became calmer, more balanced, in other words, assertive.

Following the training, the vast majority of the subjects showed behaviour within the limits of low situational anxiety. It can be assumed that after the training they were able react fairly calmly to personal problems.

The high level of emotional imbalance exhibited by the subjects prior to the training allows the authors to suggest that the teenagers were prone to mood swings and bouts of weak will, sought thrills and new sensations and were inclined towards laziness and dalliance.

The results of the conversation with the teenagers after the training suggest that the adolescents reached a mature understanding of such concepts as "conflicting", "balanced", "quick-tempered", "sociable", and "a good friend". However, the concept of "attractive" was still somewhat misinterpreted by them as merely a description of an individual's "beauty" meaning their good looks.

Keywords: assertive behaviour, adolescence, psychological training, self-esteem, anxiety, self-awareness, self-concept.

Authors

Alexey Yu. Gorokhov, SPIN: 1729-1466, ORCID: 0000-0002-9850-4930, e-mail: nilus1@rambler.ru

Yuriy V. Makarov, SPIN: 7395-8743

For citation: Gorokhov, A.Yu., Makarov, Yu.V. (2019) Socio-psychological training as a method of forming assertive behaviour in adolescents. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 91–96.

Received 15 March 2019; reviewed 8 April 2019; accepted 13 April 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Введение

Ведущие специалисты в области педагогической психологии выделяют в онтогенезе человека от рождения до смерти три большие эпохи, каждая из которых состоит из нескольких периодов (Божович 1995). Эти периоды принято называть психологическими возрастами. Одним из таких периодов является подростковый возраст. Он начинается после младшего школьного возраста (10–12 лет) и заканчивается младшей юностью (15–16 лет).

Подростковый возраст интересен тем, что он находится на границе между эпохой детства и эпохой взрослости, зрелости. По сути, психологически это самая важная характеристика подростка: он одновременно еще ребенок, но уже и становящийся взрослый. Если самооценка у подростка носит неблагоприятный характер, то это может оказать негативное влияние на всю его дальнейшую жизнь (Драгунова, Эльконин 1996; Кондратьев 2013).

Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самосознания

и устойчивого образа своей личности, своего «Я» (Бернс 1986).

Центральным личностным образованием подросткового возраста является самосознание, а его центральным структурным образованием, в свою очередь, самооценка (Выготский 1931). В русле проблемы воспитания гармонически развитой личности психологические исследования самосознания и самооценки особенно актуальны, а адекватность самооценки личности выступает необходимым условием ее полноценного развития. Неоспоримым считается тот факт, что необходимо стремиться развивать ассертивное поведение на основе самопознания (Короткова 2017).

Под ассертивностью большинство исследователей понимают способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него (Шейнов 2015; Можгинский 2013).

Одной из эффективных форм самопознания является социально-психологический тренинг (СПТ).

Цель нашего исследования: формирование ассертивного поведения за счет проведения социально-психологического тренинга для коррекции самооценки подростков.

В широком смысле под социально-психологическим тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы (Макаров 2013).

Лучше всего человек, как известно, развивается в группе, следовательно, лучшим условием для развития личности подростка будет специально сформированная группа. Именно групповая работа поможет развивать у подростка способность к успешному общению. Все участники группы при содействии ведущего психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании (Макаров, Горохов 2014).

Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью утверждать, что выбранная для исследования проблема является актуальной, особенно для подросткового возраста.

Методология исследования

Цель исследования: формирование ассертивного поведения за счет проведения социально-психологического тренинга для коррекции самооценки подростков.

Объект исследования: учащиеся средней школы № 3 г. Гатчина Ленинградской области, 11-х классов в количестве 17 человек.

Гипотеза исследования: социально-психологический тренинг может являться эффективным методом для формирования ассертивного поведения у подростков.

Для проверки гипотезы исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Исследование уровня самооценки личности», «Лестница» Дембо — Рубинштейн, «Исследование уровня тревожности» Спилбергера (Бурлачук, Морозов 1999).

Основной задачей тренинга стало формирование у участников тренинга практических навыков уверенного поведения, способности открыто и прямо говорить о своих целях и добиваться их воплощения и при этом сохранять с окружающими партнерские отношения, собственное здоровье и силы.

Дополнительные цели: повышение сплоченности группы, усиление рабочей мотивации участников.

Программа тренинга социально-психологического обучения:

Агрессивный, пассивный и ассертивный стиль поведения.

Эмоциональная компетентность как основа ассертивного поведения.

Методы быстрой коррекции своего эмоционального состояния.

Работа с внешними признаками уверенности: походка, мимика, жесты, поза.

Права личности.

Вербальные техники уверенного поведения:

- Я-послание;
- отказ в просьбе значимому человеку;
- уверенное «да» и «нет» авторитетным лицам, отстаивание своей точки зрения;
- неконструктивная критика и конструктивная обратная связь.

Противостояние агрессии, уверенное поведение в конфликтной ситуации.

Манипуляции и способы противодействия им. «Красные кнопки» участников.

Красивые выходы из сложных ситуаций.

Разработанная авторами статьи программа тренинга предназначена для коррекции самооценок старшеклассников через познание себя, своих ценностных ориентаций.

Цели тренинга

1. Вооружение подростков системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, группы и социально-психологических ситуаций.

2. Познание особенностей своей личности, своих качеств.
3. Формирование умений организации партнерского общения, конструктивного разрешения конфликтов в общении, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, психологического анализа ситуаций.

Данная программа предназначена для учащихся 10–11-х классов, возраст которых 16–17 лет. Количественный состав группы должен быть не менее 12 и не более 20 человек.

Программа состоит из пяти занятий (1,5 ч), которые проводятся один раз в неделю. Таким образом, группа встречается в течение месяца. К программе тренинга прилагается набор разминок, которые необходимо проводить в начале каждого занятия, а также во время занятий, по мере утомления подростков по усмотрению ведущего группы. В качестве методов математической статистики были использованы *t*-критерий Стьюдента для зависимой выборки, первичные статистики, линейный коэффициент корреляции Пирсона.

Основные результаты

После проведения тренингов и последующей диагностики результаты подверглись статистической обработке.

Анализируя основные результаты, стоит обратить внимание на несколько ключевых показателей. Корреляционный анализ, выполненный по методу линейного коэффициента корреляции Пирсона, показал такой показатель самооценки, как «привлекательный», имеет прямую взаимосвязь с показателем самооценки «хороший друг» (1%-й уровень значимости) и обратную взаимосвязь на 5%-м уровне значимости с показателем самооценки «конфликтный».

Это свидетельствует о том, что чем более привлекательными оценивают себя подростки, тем более хорошими друзьями они себя считают и меньше оценивают себя как конфликтных людей.

В свою очередь показатель «конфликтный» имеет прямые взаимосвязи с показателями «вспыльчивый» (0,1%-й уровень значимости) и «общительный» (5%-й уровень значимости), а также обратную взаимосвязь на 5%-м уровне значимости с показателем «хороший друг», т. е. чем более конфликтными оценивают себя ребята, тем более вспыльчивыми и стремящимися к общению они себя считают, при этом невысоко оценивая себя как хороших друзей.

Показатель «хороший друг», в свою очередь, имеет обратные взаимосвязи на высоком уровне

не значимости (1%) с показателями «вспыльчивый» и «агрессивность». Это говорит о том, что чем выше ребята оценивают себя как хороших друзей, тем меньше они считают себя вспыльчивыми и агрессивными. Также выявлена прямая взаимосвязь на 1%-м уровне значимости показателей «конфликтный» и «агрессивность», т. е. чем более конфликтными оценивают себя ребята, тем больше они проявляют признаки агрессии. Помимо этого, высокая привлекательность стимулирует личностную тревожность, т. е. привлекательные подростки больше предрасположены к тревоге.

В структуре переменных самооценки, после проведения психологического тренинга произошли некоторые изменения. Так, показатель средней оценки «привлекательность» после тренинговых упражнений стал связан с показателем «общение».

Были выявлены обратные взаимосвязи на высоком уровне значимости показателя самооценки «конфликтный» с показателями самооценки «уравновешенный» и «спокойный». Это свидетельствует, что чем более конфликтными оценивают себя ребята, тем меньше они считают себя спокойными и уравновешенными.

В свою очередь, признаки «спокойный» и «уравновешенный» имеют между собой прямую взаимосвязь на высоком уровне значимости (1%). Признак «конфликтный» имеет прямую взаимосвязь на высоком уровне значимости (0,1%). Признак «конфликтный» имеет обратную взаимосвязь на 5%-м уровне значимости с показателем самооценки «хороший друг», т. е. чем конфликтнее себя оценивают испытуемые, тем ниже они оценивают себя как друзей. В свою очередь, признак «хороший друг» имеет прямую взаимосвязь на 1%-м уровне значимости с признаком «привлекательный».

Это говорит о том, что, оценивая себя как хороших друзей, подростки опираются на оценку себя как привлекательного для других людей. Показатель самооценки «привлекательный» имеет прямую взаимосвязь на высоком уровне значимости (0,1%) с признаком «уравновешенный», т. е. чем более уравновешенными оценивают себя подростки, тем более привлекательными они себя считают.

Подростки после проведения активного обучения стали более устойчивыми и спокойными. В ходе тренинга выявлена еще одна положительная взаимосвязь. Подростки до проведения СПТ были более склонны к агрессивности. После тренинга они стали оценивать себя более уравновешенными и спокойными.

Об эффективности проводимого СПТ для коррекции самооценки подростков позволяют судить выявленные значимые различия между показателями самооценки и эмоциональной сферы в экспериментальной группе до и после проведения тренинга. Так, ребята стали оценивать себя более привлекательными, общительными, менее конфликтными, признают себя хорошими друзьями; они стали менее агрессивными и тревожными, их самооценка изменилась в сторону адекватности, они стали более спокойными, уравновешенными, т. е. ассертивными.

Абсолютное большинство испытуемых после проведения тренинга находятся в пределах низкой ситуативной тревожности. Можно предположить, что они теперь достаточно спокойно реагируют на личностные проблемы.

Высокая неуравновешенность испытуемых позволяет предположить, что подростки до проведения тренинга отличались большим слабоволием, тягой к новым ощущениям и стремлением к праздности и развлечениям.

Результаты беседы свидетельствуют, что подростки достаточно зрело понимают такие понятия, как «конфликтный», «уравновешенный», «вспыльчивый», «хороший друг», «общительный». Однако понятие «привлекательный» понимается ими несколько узко: лишь как внешняя «красота» человека.

Заключение

В подростковом возрасте есть все необходимые предпосылки для продуктивного ис-

пользования тренинга для подростков: ярко выраженная потребность в самопознании, достаточно зрелая рефлексия, значимость обратной связи, высокая потребность в общении. Поэтому проводимые авторами данной статьи исследования эффективности использования СПТ для коррекции самооценки подростков имеют практическое значение.

Полученные в ходе исследования результаты подтвердили выдвинутую в начале исследования гипотезу. Таким образом, можно сказать, что предлагаемая программа СПТ является эффективной для формирования ассертивного поведения подростков, и может быть рекомендована для практического использования.

Предложенная программа СПТ необходима для проведения в подростковых группах, поскольку в этом возрасте у детей очень часто возникают сложности в общении.

Ассертивное поведение подростков формируется под влиянием результатов собственной деятельности, а в качестве ведущей деятельности в данный период выделяется именно общение.

В дальнейшем программа предлагаемого СПТ может быть модифицирована, например, для проведения в группах подростков с отклоняющимся поведением или жертв тоталитарных сект, чья самооценка характеризуется неадекватностью, и которые, как правило, имеют проблемы в общении.

Проблема, рассмотренная в данной работе, является продуктивной для дальнейшего исследования, а также имеет практическое значение.

Литература

- Бернс, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 420 с.
- Божович, Л.И. (1995) *Проблемы формирования личности*. М.: Просвещение, 464 с.
- Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. (2008) *Словарь-справочник по психодиагностике*. СПб.: Питер, 654 с.
- Выготский, Л.С. (1931) *Педагогика подростка*. Т. 3. М.: Изд-во ЦИПКНО, 172 с.
- Кондратьев, М.Ю. (2013) *Подросток в замкнутом круге общения*. М.: МОДЭК, 336 с.
- Короткова, В.О. (2017) Развитие ассертивности как форма ранней профилактики девиантного поведения у подростков. В кн.: В.О. Короткова (ред.), *Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 апреля 2017*. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), с. 234–236.
- Макаров, Ю.В. (2013) Психологический тренинг как технология. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 155, с. 61–66.
- Можгинский, Ю.Б. (2013) *Агрессия подростков. Эмоциональный и кризисный механизм*. М.: Лань, 128 с.
- Трошихина, Е.Г. (ред.) (2015) *Тренинг развития жизненных целей. Программа психологического содействия социальной адаптации*. М.: Речь, 224 с.
- Шейнов, В.П. (2015) Развитие ассертивности у детей. *Развитие личности*, № 4, с. 113–124.
- Эльконин, Д.Б. (2008) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. В кн.: Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова (ред.), *Психологические теории подросткового возраста: хрестоматия*. М.: АНО ПЭБ, с. 342–348.

Makarov, Yu.V., Gorokhov, A.Yu. (2014) Social and psychological factors of successful cooperation of human and training technologies. In: *Science, Technology and Higher Education materials of the VI International research and practice conference, Westwood, Canada, November 12–13, 2014*. Westwood: Accent Graphics communications, pp. 352–354.

References

- Bozhovich, L.I. (1995) *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 464 p. (In Russian)
- Burlachuk, L.F., Morozov, S.M. (2008) *Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike [Handbook of Psychodiagnostics]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 654 p. (In Russian)
- Burns, R.B. (1986) *Razvitie YA-konceptsii i vospitanie [Self-concept development and education]*. Moscow: Progress Publ., 420 p. (In Russian)
- Elkonin, D.B. (2008) Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov (zaklyuchenie) [Age and individual characteristics of younger adolescents (conclusion)]. In: D.B. Elkonin, T.V. Dragunov (eds.), *Psikhologicheskie teorii podrostkovogo vozrasta: khrestomatiya [Psychological theories of adolescence: anthology]*. Moscow: ANO PEB Publ., pp. 342–348. (In Russian)
- Kondrat'ev, M.Yu. (2013) *Podrostok v zamknutom krughe obshcheniya [Teenager in a closed circle of communication]*. Moscow: MODEK Publ., 336 p. (In Russian)
- Korotkova, V.O. (2017) Razvitie assertivnosti kak forma rannej profilaktiki deviantnogo povedeniya u podrostkov [Assertiveness development as a form of early prevention of deviant behavior in adolescents] In: V.O. Korotkova (ed.), *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii sbornik statej pobeditelej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Penza, 10 aprelya 2017 [Innovative technologies in science and education collection of articles of the winners of the III International Scientific and Practical Conference, Penza, April 10, 2017]*. Penza: MTsNS "Nauka i Prosveshchenie" (IP Gulyaev G.Yu.) Publ., pp. 234–236. (In Russian)
- Makarov, Yu.V. (2013) Psikhologicheskij trening kak tekhnologiya [Psychological training as a technology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 155, pp. 61–66. (In Russian)
- Makarov, Yu.V., Gorokhov, A.Yu. (2014) Social and psychological factors of successful cooperation of human and training technologies. In: *Science, Technology and Higher Education materials of the VI International research and practice conference, Westwood, Canada, November 12–13, 2014*. Westwood: Accent Graphics communications, pp. 352–354. (In English)
- Mozhginskij, Yu.B. (2013) *Agressiya podrostkov. Emotsional'nyj i krizisnyj mekhanizm [Aggression adolescents. Emotional and crisis mechanism]*. Moscow: Lan' Publ., 128 p. (In Russian)
- Shejnov, V.P. (2015) Razvitie assertivnosti u detej [The development of assertiveness in children]. *Razvitie lichnosti — Personal development*, no. 4, pp. 113–124. (In Russian)
- Troshihina, E.G. (ed.) (2015) *Trening razvitiya zhiznennykh tselej. Programma psikhologicheskogo sodejstviya sotsial'noj adaptatsii [Training development of life goals. The program of psychological assistance to social adaptation]*. Moscow: Rech' Publ., 224 p. (In Russian)
- Vygotsky, L.S. (1931). *Pedologiya podrostka [Pedology of a teenager]*. Vol. 3. Moscow: TSIPKKNO Publ., 172 p. (In Russian)