



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. 2 № 1 2020

VOL. 2 No. 1 2020



1797

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

psychinedu.ru
ISSN 2686-9527 (online)
DOI 10.33910/2686-9527-2020-2-1
2020. Том 2, № 1
2020. Vol. 2, no. 1

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. 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. Дзокколотти (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 3,40 Мб

Подписано к использованию 13.05.2020

Published at 13.05.2020

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 В. М. Махтина
Редактор английского текста О. В. Колотина
Корректор А. Ю. Гладкова
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка А. М. Ходан

Санкт-Петербург, 2020
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	4
Теоретические исследования	5
<i>Карандашев Ю. Н.</i> Уровневая периодизация онтогенеза: эмпирические характеристики уровней организации	5
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи	26
<i>Белашина Т. В., Кобзева Д. А.</i> Аутоагрессия как предиктор виктимного поведения личности	26
<i>Веселова Е. К., Галашева О. С.</i> Особенности идентичности подростков из семей разведенных родителей	33
<i>Кораблина Е. П., Андреева И. Г.</i> Психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, или Какие они, студенты БелГАУ им. В. Я. Горина	44
<i>Посохова С. Т., Диденко Е. Я., Колпакова А. Е.</i> Интегральные психологические феномены в семейном взаимодействии	57
<i>Юмкина Е. А., Медведева А. А.</i> Ценностные ориентации в контексте удовлетворенности отношениями с сиблингом	68
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути	79
<i>Цветкова Г. Е., Чикер В. А.</i> Соконкуренция и ее роль в профессиональной карьере руководителей медицинских учреждений	79
Психологические технологии в образовании	88
<i>Дроздовский А. К.</i> Инновационный потенциал двигательных методик Е. П. Ильина для измерения свойств нервной системы человека	88
<i>Кареглазова А. А.</i> Практические аспекты работы с родителями в профилактике психологического насилия над детьми в семье	101
<i>Плэтике А. А., Куртева О. В.</i> Школьная инклюзия детей с ограниченными образовательными потребностями в Республике Молдова	113
Краткие сообщения	119
<i>Маликова Т. В., Новикова Т. О., Пирогов Д. Г., Мурза-Дер Г. А.</i> Отчет по результатам опроса «Социокультурные представления о коронавирусной инфекции (COVID-19)»	119

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief	4
Theoretical research	5
<i>Karandashev Yu. N.</i> Multi-level periodisation of ontogenesis: Empirical characteristics of organisation levels	5
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues	26
<i>Belashina T. V., Kobzeva D. A.</i> Autoaggression as a predictor of victim behaviour	26
<i>Veselova E. K., Galasheva O. S.</i> Special features of identity in adolescents whose parents are divorced	33
<i>Korablina E. P., Andreeva I. G.</i> Students' psychological readiness for research or what the Belgorod SAU students are like	44
<i>Posokhova S. T., Didenko E. Ya., Kolpakova A. E.</i> Integral psychological phenomena in family interaction	57
<i>Yumkina E. A., Medvedeva A. A.</i> Value orientations in the context of satisfaction in sibling relationships	68
An individual as an active element of education	79
<i>Tsvetkova G. E., Chiker V. A.</i> Co-opetition and its role in the professional career of healthcare managers	79
Psychological technologies in education	88
<i>Drozdovski A. K.</i> Innovative potential of E. P. Ilyin's motor techniques in measuring the properties of the human nervous system	88
<i>Kareglazova A. A.</i> Practical aspects of working with parents for the prevention of psychological child abuse	101
<i>Platica A. A., Kurteva O. V.</i> School inclusion for children with special educational needs in the Republic of Moldova	113
Reports and reviews	119
<i>Malikova T. V., Novikova T. O., Pirogov D. G., Murza-Der G. A.</i> Report on the results of the survey "Sociocultural preconceptions about the coronavirus infection (COVID-19)"	119

Вступительная статья главного редактора

Уважаемые читатели!

Сегодня в связи с пандемией COVID-19 весь мир оказался в принципиально новых для себя условиях, и Россия не является исключением. И дети, и взрослые массово столкнулись с такими стрессорами, которые еще несколько месяцев назад были актуальными только для небольшого количества людей: это и беспокойство по поводу собственного здоровья и здоровья близких, и изменения образа жизни, сопряженные с режимом самоизоляции и необходимостью социального дистанцирования, и мучительное переживание неопределенности жизненных перспектив. Психологическая нагрузка на общество в этой ситуации очень велика, и именно сейчас всё более отчетливо проявляется необходимость развития эффективной системы психологической поддержки граждан. Один из важных шагов в этой работе — это пересмотр принципов функционирования институционализированных психологических служб, в частности психологических служб, работающих в образовательных организациях. Психологические службы образовательных организаций направлены на работу не только с обучающимися, но и со всеми участниками образовательного процесса, тем самым предоставляя психологическую поддержку значительной части населения страны.

В связи с этим чрезвычайно актуальной является разработка методических рекомендаций по психологическому сопровождению обучающихся общеобразовательных организаций, которая осуществляется в настоящее время Российской академией образования. В них красной нитью проходит идея о том, что поддержание и укрепление психологического благополучия детей, подростков и молодежи возможно только в условиях тесного контакта специалистов психологических служб с педагогами и семьями обучающихся; предлагаются нормативно-правовые основания и профессиональные регламенты этого взаимодействия. Представляется, что внедрение этих методических рекомендаций в практику работы образовательных организаций будет способствовать тому, чтобы психологические службы системы образования стали важным инструментом психологической поддержки населения, оперативно реагировали на актуальную социальную ситуацию и были готовы к эффективным ответам на вызовы, с которыми сталкивается современное российское общество.

Следует отметить, что внесение изменений в сложившиеся практики функционирования психологических служб образовательных учреждений возможно только на основе внедрения научно обоснованных организационных принципов и методических решений, эффективность которых подтверждена результатами психолого-педагогических исследований. Именно такие исследования представлены в этом выпуске журнала «Психология человека в образовании». Входящие в него статьи освещают актуальную для современного российского общества социально-психологическую проблематику, сопряженную с пандемией COVID-19, а также важные для практики работы психологов сведения о психологических закономерностях обучения, личностного развития, профессионального становления и семейного взаимодействия людей, учет которых является необходимым условием развития практик психологического сопровождения в ситуации современной социальной действительности.

Ждем вас на страницах нашего журнала, желаем интересного и полезного чтения!

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

УДК 573.22+159.922

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-5-25

Уровневая периодизация онтогенеза: эмпирические характеристики уровней организации

Ю. Н. Карандашев✉¹

¹ Независимый исследователь, г. Бельско-Бяла, Польша

Сведения об авторе

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

Для цитирования:

Карандашев, Ю. Н. (2020)
Уровневая периодизация
онтогенеза: эмпирические
характеристики уровней
организации. *Психология
человека в образовании*, т. 2, № 1,
с. 5–25. DOI: 10.33910/2686-9527-
2020-2-1-5-25

Получена 15 октября 2019;
прошла рецензирование
13 декабря 2019;
принята 22 апреля 2020.

Права: © Автор (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Описываемая в данной и предыдущей статьях схема периодизации называется (много)уровневой, 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, т. е. созревающей яйцеклетки, и заканчивая уровнем организации, предельным для данного биологического вида. Что касается не-уровневого и полу-уровневого подходов, они не имеют такой возможности, а потому их доминирование в науке задерживает развитие психологии.

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 уровня воплощения. Поэтому представляемые здесь материалы являются в некотором смысле продолжением данного теоретического направления.

Их изложение началось в предыдущей статье (Карандашев 2019) с традиционного понятия временной шкалы. Затем было введено понятие уровня организации, последовательно развертывающееся до иерархии уровней. А потом на основе уровней относительных шкал была построена абсолютная хронологическая шкала онтогенеза, открывая путь к процессу эмпирического наполнения уровневой периодизации онтогенеза.

В данной же статье излагаются эмпирические характеристики уровней организации. Они выстроены в таблицу, колонками которой выступают: 1) порядковый номер уровня, 2) уровень организации, 3) название формации, 4) объяснение формации, 5) начальная функция, 6) объяснение функции, 7) начальный период, и 8) возраст перехода к новому периоду. Строками таблицы выступают следующие уровни организации: (–2) рибонуклеиновый, (–1) генетический, (0) цитологический, 1) морфологический, 2) физиологический, 3) интероцептивный, 4) проприоцептивный, 5) экстероцептивный, 6) атрибутивный, 7) рефлексивный, 8) когнитивный, 9) персональный, 10) институциональный, и 11) конституциональный. Каждая из позиций, находящихся на пересечении одной из названных характеристик с одним из перечисленных уровней организации, подвергнута детальному описанию, а их совокупность дает первичное представление о рассматриваемом уровне.

Ключевые слова: онтогенез, периодизация онтогенеза, уровневая периодизация онтогенеза, эмпирические характеристики уровней организации.

Multi-level periodisation of ontogenesis: Empirical characteristics of organisation levels

Yu. N. Karandashev✉¹

¹ Independent researcher, Bielsko-Biala, Poland

Author

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

For citation:

Karandashev, Yu. N. (2020)
Multi-level periodisation
of ontogenesis: Empirical
characteristics of organisation
levels. *Psychology in Education*,
vol. 2, no. 1, pp. 5–25.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-5-25

Received 15 October 2019;
reviewed 13 December 2020;
accepted 22 April 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The periodisation scheme described in both the current and the previous paper is multi-level, since it is based on the concept of the organisation level and, consequently, on the hierarchy of levels that derives from it. The main advantage of such an approach to the issue of periodisation is that it offers the opportunity to describe the course of development of any living creature beginning with the minimal level, i. e. with a ripening egg cell, and finishing with a certain level of organization, which is the limiting for a given biological species. As for non-level and semi-level approaches, they do not provide such an opportunity, and therefore their dominance in modern science impedes further development of psychology.

The presentation of the scheme began in the preceding article (Karandashev 2019) with the traditional concept of a time scale. Further, the concept of the organisation level was introduced and consistently expanded to a hierarchy of levels. And, finally, on the basis of multi-level relative scales, an absolute chronological ontogenesis scale was constructed, leading on to the process of the empirical substantiation of the multi-level ontogenesis periodisation. This article describes the empirical characteristics of organisation levels. They are organised in a table that includes the following columns: 1) level number, 2) organisation level, 3) formation title, 4) formation explanation, 5) primary function, 6) function explanation, 7) primary period, and 8) age of transition to a new period. The rows of the table are formed by the following organisation levels: (–2) ribonucleic, (–1) genetic, (0) cytological, 1) morphological, 2) physiological, 3) interoceptive, 4) proprioceptive, 5) exteroceptive, 6) attributive, 7) reflexive, 8) cognitive, 9) personal, 10) institutional, and 11) constitutional. Each of the positions located at the intersection of one of the above characteristics with one of the listed organisation levels is subjected to a detailed description, and their combination provides a primary definition of the level in question.

Keywords: ontogenesis, periodisation of ontogenesis, multi-level periodisation, empirical characteristics of organisation levels.

Введение

Отправным пунктом представленного здесь материала является статья «Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза» (Карандашев 2019). Ее задачей было построение формальной структуры уровневой периодизации развития. Знакомство с ней значительно облегчило бы понимание читателем дальнейшего изложения.

Финальным аккордом вышеуказанной статьи, а по сути, заявкой на настоящую, явилась воспроизводимая ниже таблица 1.

В 1-й колонке заданы по нарастающей порядковые номера уровней организации. Во 2-й приведены их названия, являющиеся одновременно вводными определениями. В 3-й указаны начальные периоды, в которых возникает и развертывается соответствующий уровень. И наконец, в 4-й дана ссылка на конкретные

возрасты. В них появляются рассматриваемые уровни и начинаются новые жизненные периоды.

Содержание таблицы 1 определяется двумя факторами. Первым из них явилось множество более или менее известных возрастных периодизаций. В них предлагались разные перечни основных периодов жизни и даже иногда давались ссылки на отдельные уровни организации. Но поскольку общей теории развития не было, то эти наработки не выходили за рамки частных эмпирических обобщений или гипотетических предложений. Вторым источником при построении таблицы 1 выступил формально-хронологический фактор. «Хронологический» потому, что за основу бралась развертка во времени, а «формальный» из-за того, что развитие рассматривалось с точки зрения его структуры, а не содержания. В итоге анализа (Карандашев 2019) выяснилось, что при переходе с каждого

Табл. 1. Названия уровней организации и возрастных периодов, а также их локализация на хронологической шкале

№	Уровень организации	Начальный период	Возраст
1	морфологический	бластогенез	0,0 д
2	физиологический	эмбриогенез	2,5 н
3	интероцептивный	органогенез	1,8 м
4	проприоцептивный	системогенез	4,1 м
5	экстероцептивный	младенчество	0,0 м (8,9 м)
6	атрибутивный	раннее детство	9,5 м
7	рефлективный	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

Источник: собственная разработка.

уровня на следующий имеет место *удвоение длительности* возрастного периода. На этой основе была создана формальная уровневая периодизация развития как метод упорядочения, систематизации и моделирования эмпирических данных.

Подводя итог вводной части, приходим к нетрадиционному выводу. Как оказывается, закон развития начинается не с возрастных периодов, а с уровней организации; и только взаимодействие уровней определяет, какими будут возрастные периоды и когда они появятся. Этим, собственно, и отличается уровневая периодизация развития от любой другой линейной, неуровневой.

Формальная структура эмпирических характеристик уровней организации

Уровни организации, приведенные в таблице 1, относятся к онтогенезу, т. е. к жизни отдельной человеческой особи. Именно 11 уровней укладываются на временной шкале от зачатия до конца жизни. При этом поколенные отношения не берутся во внимание. А напрасно, ведь морфологический уровень опирается на цитологический. Без него и зачатия бы не произошло! В свою очередь, цитологический уровень опирается на генетический. Да и генетический уровень, опять же, тоже опирается, но уже на рибонуклеиновый. Можно спуститься даже на нуклеотидный уровень, но ведь этому не будет конца. Итак, остановимся на рибонуклеиновом уровне, имея в виду возможность перехода на нуклеотидный. Однако на всякий случай оговоримся, что возраст особи исчисляется всё же от зачатия, т. е. вверх от морфологического уровня. Течение времени жизни на уровнях ниже его могло бы считаться единствен-

но при наличии высших уровней. Но сами по себе эти низшие не имеют прямого отношения к возрасту особи.

Чтобы не нарушать принятой здесь нумерации уровней, заменим шкалу натуральных чисел на шкалу целых чисел. Это значит, что цитологический уровень будет нулевым, генетический — минус-первым, а рибонуклеиновый — минус-вторым. Знаком «минус» подчеркивается их нелегальность, потусторонность для индивидуальной жизни человеческой особи. Поэтому в колонке «Возраст» для рибонуклеинового, генетического и цитологического уровней ставится прочерк «—» как знак отсутствия индивидуального возраста, но присутствия поколенного.

Состав и содержание эмпирических характеристик уровней организации определяется их внутренними и внешними связями. Исходной позицией является порядковый номер уровня и его название, выступающее в роли вводного определения. Временная же протяженность развертывания уровня является основанием для введения понятия «начальный период». Описываемая номерами иерархия уровней позволяет для каждого из них ввести понятия «предшествующего» и «последующего». Эта очередность переносится также на начальные периоды. Соответственно, для каждого из них вводятся понятия «предшествующего» и «последующего». Таков порядок, вытекающий из причинно-следственной пары «уровень — период», развернутой по иерархии уровней организации. Повторение соседства для очередных уровней воспроизводит всю иерархию как уровней, так и периодов. Чтобы отличить уровневый период от подпериодов, назовем его начальным, подчеркивая этим также факт его первого, а не продолженного появления.

Каждый период, начальный или любой вложенный, является обычно отрезком времени, мысленно оторванным от протекающих в нем процессов. Чтобы вернуть понятию периода его предметное содержание, нужно обратиться к «исходнику», т. е. уровню (или уровням), которые его представляют. Резонно при этом спросить: организацию *чего именно* представляют эти уровни?.. Вот и ответ: организацию множества элементов предыдущего уровня в систему рассматриваемого, в котором она выступает также как элемент, но уже для следующего уровня. Чтобы не злоупотреблять общей теорией систем, назовем систему-элемент словом «формация», указывая при этом ее уровень организации.

Формация не остается раз и навсегда заданной, а развивается. Сначала она возникает, потом проходит этап становления, затем развертывания, далее стабилизации и, наконец, завершения. При этом речь идет всего лишь о подключении предшествующих уровней к вновь возникшему уровню организации. Чтобы закрепить эту динамику, вводим понятие функции, но не математической, а предметно-процессуальной, которая своим действием переводит формацию из исходного состояния в конечное. Так вводится понятие начальной функции. Естественным ее продолжением является понятие ведущей функции, относящейся уже не к начальному периоду, а к каждому его подпериоду. В результате начальная функция оказывается представлена на предыдущих уровнях тем или иным набором ведущих функций.

Итак, в таблице 2 приводится относительно развернутый перечень эмпирических характеристик для каждого из уровней.

Состав таблицы 2, равно как и таблицы 1, начинается с порядкового номера уровня в 1-й колонке; добавлены лишь номера 0-й, (-1)-й и (-2)-й. Во 2-й колонке задано название уровня организации. В 3-й колонке вводится название формации уровня. Каждая формация понимается как базовый элемент рассматриваемого уровня, в основе которого лежит формация предыдущего. В 4-й колонке дается объяснение формации. Связь уровней между собой зафиксирована здесь словом «конфигурация», определяющим формацию данного уровня через формацию предыдущего. В 5-й колонке вводится название начальной функции каждого уровня. В 6-й колонке дается объяснение начальной функций, заданной в 5-й колонке. 7-я колонка содержит в себе название начального периода. Уровни ниже морфологического также получают свои, хоть и условные (в скобках), названия начальных периодов. 8-я колонка указывает конкретный возраст, в котором происходит переход с предыдущего уровня на данный, а значит, и переход к новому начальному периоду.

Несмотря на предметность, описание эмпирических характеристик в таблице 2 носит гносеологический характер, потому как в целях целостного восприятия привязано к табличной форме изложения. Теперь же нам следует отстраниться от нее и перейти к онтологическому описанию, моделирующему движение развития по уровням организации.

В качестве исходного элемента выступает «формация», представленная множеством одинаковых объектов. Взаимодействуя между собой, элементы формации вступают в отношения, составляют разные конфигурации и образуют системы. Одни из них полностью распадаются

Табл. 2. Эмпирические характеристики уровней организации

№	название уровня	формация уровня	объяснение формации	начальная функция	объяснение функции	возрастной период	начало периода
-2	рибонуклеиновый	полинуклеотид	рибонуклеиновая конфигурация нуклеотидов	транскрипция	полимеризация нуклеотидов	(мир-РНК)	—
-1	генетический	хромосома	генетическая конфигурация полинуклеотидов	репликация	репродукция полинуклеотида	(митоз)	—
0	цитологический	зигота	цитологическая конфигурация хромосом	рекомбинация	обмен наследственностью	(мейоз)	—
1	морфологический	бластула	морфологическая конфигурация зиготы	конформация	взаимное расположение	бластогенез	0,0 дн.
2	физиологический	метаболизм	физиологическая конфигурация бластулы	регуляция	гуморальное опосредование	эмбриогенез	2,5 нед.
3	интероцептивный	реакция	интероцептивная конфигурация метаболизма	иннервация	нервное опосредование	органогенез	1,8 мес.
4	проприоцептивный	рефлекс	проприоцептивная конфигурация реакций	витализация	взаимное упорядочение	системогенез	4,1 мес.
5	экстероцептивный	объект	экстероцептивная конфигурация рефлексов	презентация	образование объекта	младенчество	0,0 (8,9) м.
6	атрибутивный	отношение	атрибутивная конфигурация объектов	репрезентация	соотнесение объектов	раннее детство	9,5 мес.
7	рефлексивный	позиция	позиционная конфигурация отношений	осознание	позиционирование отношений	среднее детство	2,4 лет
8	когнитивный	знание	когнитивная конфигурация позиций	рационализация	интеграция позиций	позднее детство	5,5 лет
9	персональный	лицо	индивидуальная конфигурация знания	индивидуализация	освоение личных прав	юношество	12 лет
10	институциональный	персона	институциональная конфигурация лица	социализация	освоение гражданских прав	взрослость	24 лет
11	конституциональный	личность	конституциональная конфигурация персоны	аксиологизация	освоение ценностных прав	зрелость	50 лет

Источник: собственная разработка.

в силу собственной неустойчивости, другие распадаются частично и снова вступают в отношения, третьи модифицируются, четвертые оказываются устойчивыми. Словом, происходит переход от единичных элементов исходной формации к связанным элементам, являющимся, с одной стороны, системой элементов прежней формации, а с другой, одним из элементов новой формации, множество которых в его качественной определенности составляет ее видовую принадлежность.

И поскольку эта новая формация не сводима к исходной, хоть и является ее прямым продолжением, то вводится понятие уровня организации, различая между собой предыдущий и последующий уровни. Но если исходные элементы предыдущего уровня и результирующие системы последующего уровня суть объективны, онтологичны, то понятие уровня организации гносеологично, т. к. является всего лишь нашим способом отображения действительности. Поэтому к нему нельзя прикоснуться и его нельзя измерить. Из вышесказанного заключаем, что понятия формации и начальной функции, превращающей исходную формацию в результирующую, вполне реальны, онтологичны. Их обобщенность: компоненты формации и ведущие функции, входящие в состав начальной, — не является достаточным основанием переводить их в категорию гносеологических.

Что касается понятия «начальный период» и его подпериодов, производных от категории «возраст», их вторичность по отношению к понятиям начальной и ведущей функции вполне очевидна и, будучи подкреплена гносеологическим характером категории времени, достаточна, чтобы отнести их к гносеологическим понятиям. Точно так же следует понимать «возраст», являющийся гносеологической проекцией начальной и ведущих функций на шкалу времени. Таким образом, в системе заявленных эмпирических характеристик налицо как свойства первичной, объективной природы, так и свойства вторичной, представляющей лишь разные отображения первичных свойств. Соответственно, гносеологические характеристики будут выполнять в нашем описании функцию внешней рамки рисуемой картины, а онтологические — играть роль ее содержания.

Конкретная структура эмпирических характеристик уровней организации

Показанная выше формальная структура эмпирических характеристик уровней организации излагает общий подход к анализу кон-

кретной структуры эмпирических характеристик каждого из них. Сохраняя черты, обусловленные представленной формальной моделью, данная структура, с одной стороны, упорядочивает конкретное описание каждого из уровней, а с другой, создает плацдарм их дальнейшего развертывания в направлении межуровневых связей и отношений.

Главной причиной дефицита литературы по теме данной статьи является отсутствие уровней периодизаций онтогенеза (Выготский 1984). Разумеется, при условии, что во внимание не принимаются собственные публикации автора, содержание которых частично повторяется в его более поздних работах. Поэтому в предлагаемом ниже описании уровней в качестве базового источника информации берется таблица 2, детально рассмотренная по ее составу и содержанию в предыдущем разделе. С более ранними же версиями упорядочения уровней можно ознакомиться в других публикациях автора (Карандашев 2013; 2017).

Что касается содержательной стороны каждого уровня, она свободно укладывается в два учебных предмета средней школы: биологию и обществознание. Первый излагает содержание приведенных нами уровней от рибонуклеинового и до проприоцептивного в разделах «Генетика», «Цитология», «Анатомия», «Физиология», «Нейробиология» и других. Второй же предлагает определения уровней от экстероцептивного до конституционального, описанные в разделах «Психология», «Социология», «Право» и других. Отсутствие единства биологической и социальной линий развития ведет свое начало от древних греков (Аристотель 1975) и не изжито до наших дней, так как биологи в основу уровней организации закладывают не индивидуальный организм, а биологическую систему, хотя популяцию при всем желании нельзя принять за разновидность организма. В нашем же конкретном случае речь идет только об онтогенезе, а потому заявленная линия движения будет выдерживаться в любом случае.

Далее применяемым в описаниях понятиям даются вполне доступные объяснения, не требующие точности известных определений. Последние, равно как и их библиографическое сопровождение, будут необходимы, когда мы закончим с определением уровней организации и на очередном этапе перейдем к детальному анализу их структуры.

И еще вот что: прежде чем приступить к описанию уровней, отметим, что каждая ссылка на таблицу 2 в виде, например, «(1/–2)» будет читаться в 1-й цифре как номер табличной

колонки, а во 2-й (после косой черты) — как номер уровня организации. Это позволит ориентироваться по тексту, о какой именно позиции идет речь.

Рибонуклеиновый уровень

Номер уровня: «-2» (1/-2). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «-3» (в таблице не представлен) и «-2» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «-2»-го уровня является существование «-3»-го.

Уровень организации: «рибонуклеиновый» (2/-2). Исходное определение «рибонуклеиновый» в сочетании с понятием «кислота» применяется к двум ее формам. Первая, эволюционно более ранняя, — это РНК, ответственная за производство белков и начальные формы размножения, а вторая, более поздняя — это ДНК, специализирующаяся только на размножении. Поэтому речь идет об уровне «(-2)», который снизу (здесь и далее по иерархии самой системы, а не таблицы 2) управляет предшествующим «(-3)»-м (назовем его предварительно нуклеотидным), а сверху разворачивается в «(-1)»-й уровень, генетический. Рибонуклеиновый уровень возникает из предшествующего нуклеотидного, выделяя из его среды новый вид механизмов, которые приводят в конце к возникновению двоянной полимерной цепочки.

Формация уровня: «полинуклеотид» (3/-2). Слово «полинуклеотид» состоит из двух слов: приставки «поли-», которая, в отличие от «олиго-» (немного) переводится как «много» (или даже «очень много») и связывается с процессом полимеризации, — и корня «нуклеотид», который означает мономер, т. е. элемент, повторяющийся в процессе полимеризации.

Объяснение формации: «рибонуклеиновая конфигурация нуклеотидов» (4/-2). Беря шире, полинуклеотид представляет собой биополимерную цепь, в основе которой лежит нуклеотидный мономер, состоящий из: а) азотистого основания, б) углеводного остатка и в) фосфатной группы. Как видим, специфика способа конфигурации нуклеотидов и определяет название рибонуклеинового уровня.

Начальная функция: «транскрипция» (5/-2). Данное слово трактуется как «перевод», «переложение», «описание». Оно включает приставку *trans-*, которая означает «через», т. е. какой-то граничный переход. Что касается корня *scribere* (писать), его значение связано с графической формой представления исходного материала: речи или текста.

Объяснение начальной функции: «полимеризация нуклеотидов» (6/-2). Данное выражение развивает семантику начальной функции «транскрипция». Полимеризация как раз и выступает актом записи, перевода, удлинения, наращивания нуклеотидного биополимера путем добавления новых мономеров к уже выстроенной цепи. Таким образом, формация «нуклеотид» благодаря начальной функции «транскрипция» (синтез РНК на матрице ДНК) превращается в формацию «полинуклеотид».

Начальный период уровня: «(мир-РНК)» (7/-2). Ввиду того, что рибонуклеиновый уровень имеет порядковый номер «-2», который по определению меньше исходного онтогенетического «+1», для него исключено существование начального периода. Но поскольку последовательность процессов, в нем происходящих, занимает какое-то время, мы все-таки говорим о периоде. Однако не о периоде, относящемся к онтогенезу, а о периоде *поколенного* развития. Поэтому решено оставить для него название начального периода рибонуклеинового уровня, но поставить его, т. е. название, в круглые скобки, чтобы подчеркнуть его условность. А поскольку речь идет о процессах, напрямую связанных с РНК и ДНК, данный период, по появившейся в биологии традиции, назовем «(мир-РНК)».

Возрастной переход: «-» (8/-2). В связи с условным характером начального периода «(мир-РНК)» ни о каком онтогенетическом возрасте начала этого периода не может быть и речи, а потому в данной позиции ставим прочерк.

Генетический уровень

Номер уровня: «-1» (1/-1). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «-2» и «-1» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «-1»-го уровня является существование «-2»-го.

Уровень организации: «генетический» (2/-1). Название уровня ведет свое начало от слова *genesis*, что значит «возникновение, происхождение». Под этим выражением понимается хромосомное строение вирусоподобного организма. Его основу составляет набор хромосом, заключенных в оболочку-капсид и обеспечивающих размножение организма путем его деления с последующим восстановлением каждой половины до полноценной единицы. Генетический уровень возникает из предшествующего рибонуклеинового, представленного РНК и ДНК. Генетический же выделяет из этой среды новый

вид механизмов, которые обеспечивают соответствующие трансформации РНК и ДНК.

Формация уровня: «хромосома» (3/–1). Слово «хромосома» состоит из двух корней: «хрома» — «цвет» и «сома» — «тело» (др.-греч.). А конкретно речь идет о ядре вирусоподобного организма и его нуклеопротеидных структурах, которые хранят наследственную информацию.

Объяснение формации: «генетическая конфигурация полинуклеотидов» (4/–1). Понятие «хромосома» (в значении формации генетического уровня) определяется через понятие «полинуклеотид» (в значении формации рибонуклеинового уровня) как «генетическая конфигурация полинуклеотидов». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, выступающие регуляторами обработки наследственной информации и называемые хромосомами.

Начальная функция: «репликация» (5/–1). Слово «репликация» (*replicatio* — «возобновление») переводится как «повторение», «копирование» чего-либо. Используется в разных сферах деятельности: науке, искусстве, производстве.

Объяснение начальной функции: «репродукция полинуклеотида» (6/–1). Поскольку в качестве последнего выступают РНК и ДНК, то речь идет о разных формах их деления и воспроизведения. Поэтому формация «полинуклеотид» в лице РНК и ДНК благодаря начальной функции «репликация» превращается в формацию «хромосома».

Начальный период уровня: «(митоз)» (7/–1). Ввиду того, что порядковый номер генетического уровня отрицателен «(–1)», его начальный период предшествует зачатию, начинающему онтогенез. Соответственно название его начальным носит условный характер, а слово «митоз», означающее «деление», ставится в круглые скобки. Чтобы не злоупотреблять корнем *ген-*, начальный период можно бы назвать «хромогенез», однако коль скоро речь идет прямо о «митотическом», неполовом делении материнского ядра, создающем идентичные дочерние, есть смысл остаться для этого условного начального периода при названии «митоз».

Возрастной переход: «–» (8/–1). Как и предыдущий период: «(мир-РНК)» рибонуклеинового уровня, — начальный период «(митоз)» генетического, предшествуя зачатию, не входит в число начальных периодов онтогенеза. Соответственно, возрастная шкала онтогенеза к нему не относится, и потому никакого возраста, касающегося начала периода, ему не приписывается. Возрастной переход от начального

периода «(мир-РНК)» к периоду «митоз» (по аналогии с «миром-РНК» предлагается иногда называть его «вириодный мир») совершается не благодаря тому, что «(мир-РНК)» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «(митоз)» начал свой путь.

Цитологический уровень

Номер уровня: «0» (1/0). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «–1» и «0» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «0»-го уровня является существование «–1»-го.

Уровень организации: «цитологический» (2/0). Название уровня состоит из двух корней: *cytos* «клетка» и *logos* «слово, наука». Под этим выражением понимается внутреннее строение клетки. Его основой является клеточная оболочка с заключенной в ней цитоплазмой и, как правило (у эукариотов), ядром, отделенным от цитоплазмы ядерной оболочкой. Оно содержит в себе генетический аппарат, а структурированная цитоплазма выполняет соматические функции как производства белка, так и других действий. Цитологический уровень возникает из предшествующего генетического, представленного хромосомным аппаратом и капсидным минимумом соматических функций. Цитологический же выделяет из этой генетической среды новый вид механизмов, заданный соматическими функциями, роль которых заключается в превращении эпизодически размножающихся вирусоподобных в полноценный одноклеточный организм, имеющий статус непрерывного существования.

Формация уровня: «зигота» (3/0). Из названия цитологического уровня следует, что его основным элементом является «клетка». И хотя само это слово имеет ряд других значений, школьная биология, в контексте излагаемого материала, обязывает понимать это слово как одноклеточный организм (или клетку многоклеточного). В нашем же случае речь идет не о клетке вообще, а именно о зиготе, т. е. оплодотворяемой яйцеклетке.

Объяснение формации: «цитологическая конфигурация хромосом» (4/0). Понятие «зигота» (в значении формации цитологического уровня) определяется через понятие «хромосома» (в значении формации генетического уровня) как «цитологическая конфигурация хромосом». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые клетками и выступающие, благодаря цитоплазме с ее механизмом производства белков и других веществ, первоосновой уже не только эпизоди-

ческой, как у вирусоподобных, а постоянной, длящейся, гомеостатической жизни. С другой стороны, воплощая собой механизм мейоза, клеточное ядро зиготы как оплодотворяемой яйцеклетки, открывает широкую дорогу к половому размножению.

Начальная функция: «рекомбинация» (5/0). Слово *combinare* переводится как «связывать» и состоит из приставки *com-* («вместе») и корня *-bin-* («два»). Возвратная приставка *re-* придает этому сочетанию значение повторности, смешивающей исходные составляющие.

Объяснение начальной функции: «обмен наследственностью» (6/0). Функция «рекомбинация» понимается в общем случае как «обмен наследственностью», т. е. перестановка исходных наследственных признаков. В частном случае, на генетическом уровне, речь идет о наборе хромосом, который из диплоидного превращается в гаплоидный, а потом, взаимодействуя с другим гаплоидным, восстанавливает свою диплоидность. Таким образом, формация «хромосома» благодаря функции «рекомбинация» превращается в формацию «зигота».

Начальный период уровня: «(мейоз)» (7/0). Согласно названию уровня данный начальный период должен называться «цитогенез», т. е. период самостоятельного развития цитологической, внутриклеточной среды организма. Однако тут мы сталкиваемся с более традиционным названием того же механизма: «мейотический», т. е. половой способ деления живой клетки. Как видим, оба названия данного начального периода: «(цитогенез)» и «(мейоз)» — идентичны по сути, хоть и разны по названию. Поэтому есть смысл остаться пока при традиционном названии «мейоз», принятом для пренатального периода.

Возрастной переход: «—» (8/0). Переход от начального периода «(митоз)» к периоду «(мейоз)» совершается не благодаря тому, что «(митоз)» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «(мейоз)» начал свой путь. Но это тоже еще не начало индивидуальной жизни, а потому факт возрастного перехода выходит за пределы хронологической шкалы онтогенеза, равно как понятие начального периода носит условный характер.

Морфологический уровень

Номер уровня: «1» (1/1). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «0» и «1» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием

возникновения «1»-го уровня является существование «0»-го.

Уровень организации: «морфологический» (2/1). Название уровня состоит из двух корней: *morphe* «форма, структура» и *logos* «слово, наука». Под этим выражением понимается в нашем случае построение многоклеточного организма. В его основе лежит деление клеток с их последующим укладыванием в определенные конфигурации, узлы и структуры. Понятно, что морфологический уровень возникает из предшествующего цитологического, который основывается на своих внутриклеточных механизмах. Однако, отметим то, что морфологический уровень выделяет из этой внутриклеточной среды новый вид механизмов, представленный межклеточными связями, обеспечивающими соответствующую трансформацию клеток, их деление и последующее объединение в клеточные узлы и новообразования.

Формация уровня: «бластула» (3/1). Из названия морфологического уровня следует, что его основным элементом является структура, т. е. множество элементов с заданными между ними отношениями. Ясно, что этим элементом является «зигота» как формация предшествующего уровня, а ее внутренние отношения — не что иное, как контактные связи между ее дочерними клетками, называемыми «бластомеры».

В эволюционной биологии совместное существование одноклеточных обозначается выражением «колониальный организм», суть которого состоит в прямом взаимовыгодном физическом контакте между клетками. Иначе говоря, никакой особой среды, кроме материала стенок клетки, который опосредствовал бы этот контакт, не предполагается. В онтогенезе же аналогом такой «колонии» является «бластула», т. е. собрание бластомеров, производных от зиготы.

Объяснение формации: «морфологическая конфигурация зиготы» (4/1). Понятие «бластула» (в значении формации морфологического уровня) определяется через понятие «зигота» (в значении формации цитологического уровня) как «морфологическая конфигурация зиготы». Это значит, что последняя делится на дочерние клетки «бластомеры», которые интегрируются в новообразование, называемое «бластула» (своего рода сфера, выстланная изнутри клетками), и выступают, благодаря связывающим их морфологическим, контактным отношениям, основой уже не одноклеточной, как у простейших, а многоклеточной жизни. И пусть это еще не полноценный многоклеточный организм с его внутренней физиологической средой,

а всего лишь в меру компактная колония одноклеточных, т. е. их всё более нарастающий симбиоз, — всё равно благодаря этой форме жизни уже положено начало многоклеточного организма.

Начальная функция: «конформация» (5/1). Слово *conformatio* переводится как «расположение», состоит из приставки *con-* («вместе») и корня *-form-* («форма») и понимается как укладывание элементов в конфигурацию, определяемую их сочетаемостью.

Объяснение начальной функции: «взаимное расположение» (6/1). Термин «конформация» берет за основу «взаимное расположение» элементов, в роли которых выступают «бластомеры», появляющиеся благодаря делению зиготы и укладываемые согласно их свойствам в определенные клеточные структуры, образующие бластулу.

Начальный период уровня: «бластогенез» (7/1). Согласно названию уровня данный начальный период должен называться «морфогенез», т. е. период самостоятельного развития морфологической, по сути колониальной, регуляции среды организма. И тут в названии периода мы сталкиваемся с тремя возможными обозначениями того же самого механизма: а) «морфологической», контактной регуляции, б) «гистологического», тканевого происхождения организма, и в) выведением его обозначения из названия формации, т. е. от «бластулы». Первая версия отклоняется потому, что термин «морфогенез», будучи применим к любому периоду, слабо отражает специфику рассматриваемого возраста. Вторая версия не удовлетворяет потому, что она ведет свое начало от слова «ткань», которая хоть и остается биологической, но по сути анатомична и лишает самостоятельности природу живого организма. Наконец, мы останавливаемся на термине «бластогенез», исходя из того, что он ближе всего связан с формацией уровня, а значит и процессами, протекающими в нем.

Возрастной переход: «0,0 дн.» (8/1). Переход от начального периода «мейоз» к периоду «бластогенез» совершается не благодаря тому, что «мейоз» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «бластогенез» начал свой путь. Но поскольку этим периодом знаменуется возникновение индивидуальной жизни, постольку мы вправе сказать, что это и есть начало онтогенеза, а значит, налицо запуск первого начального периода, что и зафиксировано нулевым возрастом в таблице 2. Понятно, что речь идет не столько о начальных периодах, сколько о возникновении нового, морфологического

уровня организации, который появляется на основе предшествующего цитологического.

Физиологический уровень

Номер уровня: «2» (1/2). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «1» и «2» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «2»-го уровня является существование «1»-го.

Уровень организации: «физиологический» (2/2). Название уровня состоит из двух корней: *physis* «природа, происхождение» и *logos* «слово, наука». Под этим сочетанием понимается вегетативная система организма. Ее основой является внутренний и внешний обмен веществ, обеспечивающий состояние динамического равновесия, называемого гомеостазом. Физиологический уровень возникает из предшествующего морфологического, который основывается на делении клеток и формировании клеточных образований организма. Физиологический же уровень выделяет из этой клеточной среды новый вид механизмов, представленных морфологически канализированной сетью химических связей, обеспечивающих жидкостный обмен веществ и их трансформацию.

Формация уровня: «метаболизм» (3/2). Из названия физиологического уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «бластула» как формация предшествующего уровня, а отношениями между ее бластомерами, морфологическими узлами колониального типа, являются физиологические связи, которые объединяют их посредством «метаболизма», т. е. вегетативно-гомеостатической среды.

Объяснение формации: «физиологическая конфигурация бластулы» (4/2). Понятие «метаболизм» (в значении формации физиологического уровня) определяется через понятие «бластула» (в значении формации морфологического уровня) как «физиологическая конфигурация бластулы». Это значит, что бластомеры как элементы последней связываются между собой посредством новообразования, называемого «метаболизм», и выступают, благодаря связывающим их физиологическим отношениям, уже не просто основой многоклеточной жизни, а самой этой жизнью, с ее не только морфологией, но и полноценной физиологией, т. е. растительным организмом.

Начальная функция: «регуляция» (5/2). Слово *regulare* означает «направлять, упорядочивать», а это значит, что «регуляция» предполагает заданность цели, в отношении которой производится направляющее действие.

Объяснение начальной функции: «гуморальное опосредование» (6/2). В качестве названия начальной функции термин «регуляция» исходит из общего значения данного слова с его сужением до «гуморальной», т. е. «жидкостной» регуляции, которая составляет основу физиологического уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по морфологическим каналам, а с другой, посредством жидкостей и содержащихся в них химических веществ, которые передаются по этим каналам. Функция «регуляция» берет соответственно за основу «гуморальное опосредование» составных элементов, в роли которых выступают «бластомеры», укладываемые, согласно их свойствам, в «метаболические» системы взаимодействия.

Начальный период уровня: «эмбриогенез» (7/2). Согласно названию уровня данный начальный период должен называться «физиогенез», т. е. период самостоятельного развития физиологической, по сути вегетативной регуляции среды организма. И тут в названии периода мы снова сталкиваемся с двумя обозначениями того же самого механизма: а) «физиологической регуляции» и б) «эмбрионального происхождения» организма. Понятно, что названия данного начального периода в лице «физиогенез» и «эмбриогенез» идентичны по сути, хоть и разны по названию. Отсюда есть смысл остаться при традиционном, принятом для пренатального периода названии «эмбриогенез».

Возрастной переход: «2,5 нед.» (8/2). Переход от начального периода «бластогенез» к периоду «эмбриогенез» совершается не благодаря тому, что «бластогенез» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «эмбриогенез» начал свой путь. Понятно, что речь идет не столько о начальных периодах, сколько о возникновении нового, физиологического уровня организации, который появляется на основе предшествующего морфологического. Причем появление физиологического уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования морфологического уровня в силу гетерохронности созревания его образований и наличия внешних условий развития.

Интероцептивный уровень

Номер уровня: «3» (1/3). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «2» и «3» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «3»-го уровня является существование «2»-го.

Уровень организации: «интероцептивный» (2/3). Название уровня состоит из приставки *inter-* «внутренний» и корня *capere* «брать, получать». Под этим словом понимается отражение состояния внутренних органов. Интероцептивный уровень возникает на основе предшествующего физиологического, в основе которого лежит непрерывное жизнеобеспечение организма, носящее вегетативный характер. Интероцептивный же уровень выделяет из этой внутренней, физиологической среды новый вид среды, представленной уже нервной тканью, которая выступает регулятором состояния внутренних органов.

Формация уровня: «реакция» (3/3). Из названия интероцептивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой в качестве элемента выступает «метаболизм» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. физиологическими каналами, представлены нервными связями, которыми отдельные физиологические каналы объединяются в «реакцию», т. е. гуморальное поведение организма, регулируемое нервными образованиями.

Объяснение формации: «интероцептивная конфигурация метаболизма» (4/3). Понятие «реакция» (в значении формации интероцептивного уровня) определяется через понятие «метаболизм» (в значении формации физиологического уровня) как «интероцептивная конфигурация метаболизма». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые «реакцией» и выступающие, благодаря связывающим их интероцептивным отношениям, не просто растительным организмом, но также организмом животным, наделенным нервной системой, являющейся интероцептивной только по названию, а в действительности пока еще просто не дифференцированной на внутреннюю и внешнюю ввиду отсутствия второй среды.

Начальная функция: «иннервация» (5/3). Данное слово состоит из приставки *in-* — «в, внутрь, внутри» и корня *nervus* — «нерв» и означает регуляцию и управление процессами, протекающими в организме, посредством нервных образований.

Объяснение начальной функции: «нервное опосредование» (6/3). Функция «иннервация» берет за основу «нервное опосредование» элементов, в роли которых выступает «метаболизм», укладываемый в лице его элементов-представителей под влиянием соответствующих нервных сетей в системы поведения, называемые «реакция». В качестве названия начальной

функции термин «иннервация» исходит из общего значения данного слова как гомеостатической регуляции с его сужением до нейрогуморальной регуляции, которая составляет основу интероцептивного уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям морфо-физиологических каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети нейрогуморальных связей с передаваемыми через них системами управляющих импульсов.

Начальный период уровня: «органогенез» (7/3). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «интероцептогенез», т. е. период самостоятельного развития нейрогуморальной регуляции органов организма, которые позднее становятся внутренними. Но тут в названии периода мы снова сталкиваемся с двумя проекциями того же самого механизма: а) «нейрогуморальной регуляции» и б) «внутри-органного» устройства организма. Понятно, что названия данного начального периода в лице «интероцептогенеза» и «органогенеза» идентичны по сути, хоть и разны по названию. Поэтому есть смысл остаться при традиционном, принятом для пренатального периода названии «органогенез».

Возрастной переход: «1,8 мес.» (8/3). Переход от начального периода «эмбриогенез» к периоду «органогенез» совершается не благодаря тому, что «эмбриогенез» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «органогенез» начал свой путь. Понятно, что речь идет не столько о начальных периодах, сколько о возникновении нового, интероцептивного уровня организации, который появляется на основе предшествующего физиологического. Причем появление интероцептивного уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования физиологического уровня в силу гетерохронности созревания его образований и наличия внешних условий развития.

Проприоцептивный уровень

Номер уровня: «4» (1/4). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «3» и «4» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «4»-го уровня является существование «3»-го.

Уровень организации: «проприоцептивный» (2/4). Название уровня состоит из прилагательного *proprius* «собственный» и корня *capere* «брать, получать». Под этим термином понимается непосредственное отражение собственного тела, представленного, как правило, скелетно-мышечным аппаратом, который, с одной

стороны, защищает внутренние органы, а с другой, обеспечивает их взаимодействие с внешней средой. Проприоцептивный уровень возникает на основе предшествующего интероцептивного, в основе которого лежит отражение действительности, ограниченной информацией о текущем состоянии внутренних органов. Проприоцептивный же уровень выделяет из нейрофизиологической среды новый, вторичный вид нервной системы, который осуществляет регуляцию исходной нейрогуморальной среды и ориентирован на управление телом.

Формация уровня: «рефлекс» (3/4). Из названия проприоцептивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «реакция» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. интероцептивными органами, представлены новым видом нервных связей, которые соединяют «реакции» интероцептивных органов в «рефлекс». Иначе говоря, имеет место взаимодействие интероцептивной активности организма с проприоцептивной активностью, отнесенное к состоянию скелетно-мышечной среды.

Объяснение формации: «проприоцептивная конфигурация реакций» (4/4). Понятие «рефлекс» (в значении формации проприоцептивного уровня) определяется через понятие «реакция» (в значении формации интероцептивного уровня) как «проприоцептивная конфигурация реакций». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые «рефлекс» и выступающие, благодаря связывающим их проприоцептивным отношениям, уже не просто животным организмом с единственным уровнем нервной регуляции, а организмом с двумя уровнями нервной регуляции. При этом первый, интероцептивный уровень регуляции из единственного и локализованного превращается во внутренний, т. е. действительно интероцептивный, а второй, проприоцептивный, в силу своей производности от интероцептивного, становится внешним уровнем нервной регуляции. Он еще не является в полной мере проприоцептивным, т. к. является одновременно выходом во внешнюю среду, но своим существованием он точно определяет статус интероцептивного уровня в качестве внутреннего.

Начальная функция: «витализация» (5/4). Данное слово происходит от латинского прилагательного *vitalis*, т. е. «жизненный», а потому в отглагольном существительном переводится как «оживление». Но не в виде подъема настроения по тем или иным поводам, а как пограничный переход из состояния еще не действующих

регуляторов жизненных процессов к состоянию их поведенческой активности и нарастающей самостоятельности.

Объяснение начальной функции: «взаимное упорядочение» (6/4). Функция витализации берет за основу «взаимное упорядочение» элементов, в роли которых выступает «реакция» интероцептивного уровня, укладываемая под влиянием нервных проприоцептивных сетей в системы поведения, называемые «рефлекс». Называя эту начальную функцию термином «витализация», исходим из общего понимания данного слова как координации реакций с ее сужением в нейродвигательную регуляцию, которая составляет основу проприоцептивного уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям нейромоторных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети нейродвигательных связей с передаваемыми через них пакетами управляющих импульсов.

Начальный период уровня: «системогенез» (7/4). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «проприоцептогенез», т. е. период самостоятельного развития как скелетно-мышечной, так и других системных образований организма. И тут в названии периода мы опять сталкиваемся с двумя обозначениями того же самого механизма: а) «функциональной системы» в виде, кроме скелетно-мышечной, также кровеносной, лимфатической и других, и б) «телесной», проприоцептивной системы, которая является только одной из этих «функциональных систем». Поэтому название данного начального периода в лице периода «системогенез» оказывается шире, чем в виде периода «проприоцептогенез». Соответственно, есть смысл остаться при традиционном, принятом для пренатального периода названии «системогенез».

Возрастной переход: «4,1 мес.» (8/4). Переход от начального периода «органогенез» к периоду «системогенез» совершается не благодаря тому, что «органогенез» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «системогенез» начал свой путь. Понятно, что речь идет не столько о начальных периодах, сколько о возникновении нового, проприоцептивного уровня организации, который появляется на основе предшествующего интероцептивного. Причем появление проприоцептивного уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования интероцептивного уровня в силу гетерохронности созревания его органов и наличия внешних условий развития.

Экстероцептивный уровень

Номер уровня: «5» (1/5). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «4» и «5» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «5»-го уровня является существование «4»-го.

Уровень организации: «экстероцептивный» (2/5). Название уровня состоит из приставки *exter-* (внешний) и корня *capere* (брать, получать), что означает отражение действительности, которое принято делить на «ощущение», понимаемое как непосредственное отражение, и «восприятие» — отражение, опосредованное взаимодействием ощущений. Экстероцептивный уровень возникает на основе предшествующего проприоцептивного, в основе которого лежит непосредственное отражение действительности, ограниченное только телесной, скелетно-мышечной составляющей организма. Экстероцептивный же уровень выделяет из этой пограничной, оболочечной среды новый вид среды, называемой внешней действительностью.

Формация уровня: «объект» (3/5). Из названия экстероцептивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «рефлекс» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. проприоцептивными органами, представлены новым видом нервных связей, которые соединяют «рефлексы» проприоцептивных органов в *предмечиваемый*, т. е. проецируемый вовне, «объект». Иначе говоря, имеет место взаимодействие проприоцептивной активности организма с экстероцептивной активностью, отнесенное к внешней окружающей действительности.

Объяснение формации: «экстероцептивная конфигурация рефлексов» (4/5). Понятие «объект» (в значении формации экстероцептивного уровня) определяется через понятие «рефлекс» (в значении формации проприоцептивного уровня) как «экстероцептивная конфигурация рефлексов». Это значит, что последние интегрируются в эти новообразования, называемые «объект» и выступающие, благодаря связывающим их экстероцептивным отношениям, уже не животным организмом с двумя уровнями нервной регуляции: интероцептивным и проприоцептивным, — а организмом с тремя уровнями нервной регуляции. При этом второй, проприоцептивный уровень регуляции из общего превращается в «серединный», т. е. действительно проприоцептивный, а третий, экстероцептивный, в силу своей производности от проприоцептивного становится полностью внешним уровнем

нервной регуляции. В результате в организме реализуются три уровня нервной регуляции. Первый, интероцептивный, регулирует внутреннюю среду и относящиеся к ней внутренние органы, второй, проприоцептивный — пограничную, телесно-оболочечную среду и относящиеся к ней скелетно-мышечную и другие системы, и третий, экстероцептивный — внешнюю, действительно окружающую среду и относящиеся к ней объекты.

Начальная функция: «презентация» (5/5). Данное слово происходит от *praesentare* и переводится как «представлять», которое может быть демонстрацией чего-либо или же разнообразностью психического процесса, что в любом случае выступает как опредмечивание, проецирование образов представления в качестве объектов окружающей действительности.

Объяснение начальной функции: «образование объекта» (6/5). Функция «презентация» берет за основу «образование объекта», т. е. его воссоздание из элементов, в роли которых выступают «рефлексы», укладываемые под влиянием экстероцептивных нервных сетей в опредмечиваемые образы явлений и предметов окружающей среды, называемые «объектами». В качестве названия начальной функции термин «презентация» исходит из общего значения данного слова как рефлекторно-проприоцептивного образа, но возводит его до экстероцептивно-двигательной регуляции, которая составляет основу экстероцептивного уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям нейродвигательных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети экстероцептивно-двигательных связей.

Начальный период уровня: «младенчество» (7/5). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «экстероцептогенез», т. е. период самостоятельного развития экстероцептивных возможностей. Однако история науки редко совпадает с ее логикой, а потому этот начальный период называется традиционно «младенчество». Иногда его делят на «новорожденность» и «собственно младенчество», но эти подпериоды «младенчества» уже не являются начальными периодами, так как принадлежат одному и тому же экстероцептивному уровню организации, а потому могут выступать только как подпериоды. Что до «младенчества», т. е. традиционного названия начального периода экстероцептогенеза, мы останавливаемся на нем, чтобы до времени не усложнять терминологию. И наконец, добавим к сказанному, что слово «младенчество» про-

исходит от слова «младенец», т. е. ребенок, как правило, первого года жизни. В других языках название данного периода связывается с другими признаками. Например, *infancy* (англ. «безъязыкость»), *Saeglingsalter* (нем. «сосунок»), *niemowlęstwo* (польск. «безъязыкость») и т. п.

Возрастной переход: «0,0 мес.» (8/5). Переход от начального периода «системогенез» к периоду «младенчество» совершается не благодаря тому, что «системогенез» закончил свое развитие, а благодаря тому, что «младенчество» начало свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, экстероцептивного уровня организации, который появляется на основе предшествующего проприоцептивного. Причем появление экстероцептивного уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования проприоцептивного уровня в силу гетерохронности созревания его систем и наличия внешних условий развития. Поэтому возраст 8,9 месяца, знаменующий рождение ребенка, сопровождаемое стрессовой сменой среды обитания, является хоть и важным, но не настолько существенным фактором перехода от «системогенеза» к «младенчеству». Данный переход, будучи обусловлен средой обитания, может тем не менее произойти раньше, т. е. еще до рождения, или же после него. Однако, с одной стороны, статистика родов и, с другой, проведенные расчеты, показывают, что средний возраст этого перехода указывает на 8,9 месяца, которые соответственно становятся нулевой точкой отсчета постнатального возраста.

Атрибутивный уровень

Номер уровня: «6» (1/6). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «5» и «6» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «6»-го уровня является существование «5»-го.

Уровень организации: «атрибутивный» (2/6). Название уровня происходит от латинского слова *attributio*, что означает «центральный, отличительный признак», которым объект наделяется в целях его определения. Если это свойство действительно принадлежит объекту, имеем обычное описание последнего, но, если не принадлежит, тогда объект выступает в качестве модели другого объекта, т. е. как его заместитель. Атрибутивный уровень возникает на основе предшествующего экстероцептивного, в основе которого лежит отражение внешней действительности, представленной отдельными объектами и их фоном. Атрибутивный же уро-

вень выделяет из этой непосредственно-объектной среды новый вид действительности, называемой замещающей, модельной, представительской.

Формация уровня: «отношение» (3/6). Из названия атрибутивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «объект» как формация предшествующего уровня, а контакты между ними, т. е. экстероцептивными органами, представлены новым видом нервных связей, которые соединяют «объекты» экстероцептивных органов в «отношение». Иначе говоря, имеет место взаимодействие экстероцептивной активности ребенка с атрибутивной его активностью, отнесенное к знаково-символическому содержанию окружающей действительности.

Объяснение формации: «атрибутивная конфигурация объектов» (4/6). Понятие «отношение» (в значении формации атрибутивного уровня) определяется через понятие «объект» (в значении формации экстероцептивного уровня) как «атрибутивная конфигурация объектов». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые «отношения» и выступающие, благодаря связывающим их атрибутивным переносам, уже не как отдельные, локальные объекты, взятые сами по себе, а как объекты, отнесенные к другим объектам и представляемые через них и их свойства. В результате этого локальный объект, представляющий только себя, превращается в интегральный объект, в большей или меньшей мере представляющий остальные объекты, находящиеся с ним в связи. Поэтому центр тяжести в определении формации переносится с объекта на отношение как интегрирующую связь. Теневой же стороной каждого «отношения» выступает соответственно *ситуация* как множество объектов с установленными между ними знаково-символическими отношениями.

Начальная функция: «репрезентация» (5/6). Данное слово состоит из возвратной приставки *re-*, означающей повторение, и корня *praesentare*, т. е. «представлять». Таким образом, оно переводится не как первичное, а как *вторичное* отображение объекта, опосредованное новыми, дополнительными условиями, выходящими за пределы обычной «презентации».

Объяснение начальной функции: «соотнесение объектов» (6/6). Функция «репрезентация» берет за основу «соотнесение объектов» из элементов, в роли которых выступают «объекты», укладываемые под влиянием атрибутивных нервных сетей в опредмеченные образы

условных связей явлений и предметов окружающей среды, называемые «отношениями». В качестве названия начальной функции термин «репрезентация» исходит из общего значения данного слова как объектно-экстероцептивного образа, но возводит его до замещающего поведения, которое составляет основу атрибутивного уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям объектно-экстероцептивных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети атрибутивно-замещающих связей.

Начальный период уровня: «раннее детство» (7/6). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «атрибутогенез», т. е. период самостоятельного развития атрибутивных, функционально-знаковых возможностей. Однако традиционно этот начальный период называется «раннее детство». Мы тоже остановимся на данной формулировке, чтобы до времени не усложнять терминологию. И наконец, добавим к сказанному, что выражение «раннее детство» предполагает уже говорящего ребенка, как правило, второго и третьего лет жизни. В других языках название данного периода также связывается с понятием *раннего детства*. Например, *early childhood* (англ.), *Frühkindalter* (нем.), *wczesne dzieciństwo* (польск.) и т. п.

Возрастной переход: «9,5 мес.» (8/6). Переход от начального периода «младенчество» к периоду «раннее детство» совершается не благодаря тому, что «младенчество» закончило свое развитие, а благодаря тому, что «раннее детство» начало свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, атрибутивного уровня организации, который появляется на основе предшествующего экстероцептивного.

Рефлексивный уровень

Номер уровня: «7» (1/7). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «6» и «7» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «7»-го уровня является существование «6»-го.

Уровень организации: «рефлексивный» (2/7). Название уровня происходит от латинского слова *reflexio*, что дословно означает «поворачивание, обращение назад», а по интерпретации традиционно сводится к обращенности человека на собственные мысли. Не погружаясь в анализ разных трактовок понятия рефлексии, выделим признак, без которого любая из них теряет смысл. Речь идет о способности мысленно становиться в позицию другого (идентифи-

кация), пользуясь собственной позицией как инструментом познания других и через других (социальный опыт). Рефлексивный уровень возникает на основе предшествующего атрибутивного, в основе которого лежит замещающее, модельное отражение действительности, представленной знаковыми и символическими объектами, а также их отношениями. Рефлексивный же уровень выделяет из этой модельно-символической предметной среды новый вид действительности, называемой позиционными представлениями, в которых реальные позиции становятся внутренними, а потому трансформируемыми и настраиваемыми.

Формация уровня: «позиция» (3/7). Из названия рефлексивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «отношение» как формация предшествующего уровня, а контакты между ними, т. е. атрибутивными элементами, представлены новым видом связей, которые объединяют «отношения» между «объектами» в «позицию». Иначе говоря, имеет место взаимодействие атрибутивной активности субъекта с рефлексивной ее активностью, отнесенное к позиционно-ролевому содержанию отображаемой действительности.

Объяснение формации: «позиционная конфигурация отношений» (4/7). Понятие «позиция» (в значении формации рефлексивного уровня) определяется через понятие «отношение» (в значении формации атрибутивного уровня) как «позиционная конфигурация отношений». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые «позиция» и выступающие, благодаря объединяющим их рефлексивным связям, уже не как отдельные, локальные отношения, взятые сами по себе, а как отношения, отнесенные к другим отношениям и представляемые через них и их свойства. В результате локальное отношение, представляющее только себя, превращается в относительное, позиционное отношение, представляющее позицию, с которой оно выступает в данном качестве. Поэтому центр тяжести в определении формации переходит с «отношения» на «позицию» как связь, интегрирующую отношения между собой.

Начальная функция: «осознание» (5/7). Слово «знание», входящее в состав данного термина, обычно понимается лишь как достоверная информация об объекте познания. Поэтому слово «сознание» понимается как образ, в котором присутствует информация об отображаемом объекте. Вместе с тем выражение «быть в сознании» означает способность понять на-

личную ситуацию, т. е. воспроизвести в своей памяти знания, относящиеся к ней: место, время и т. п. Таким образом, «осознание» ситуации — это просто ее позиционное опознание, т. е. нахождение умственной позиции, которая характеризует отображаемый объект.

Объяснение начальной функции: «позиционирование отношений» (6/7). Функция «осознание» берет за основу «позиционирование отношений», которые состоят из «отношений», укладываемых под влиянием рефлексивных нервных сетей в позиционированные отношения окружающей среды, называемые коротко «позициями». В качестве названия начальной функции термин «осознание» отталкивается от общего значения данного слова как атрибутивно-ситуационного образа, но возводит его до позиционного представления, которое и составляет основу рефлексивного уровня.

Начальный период уровня: «среднее детство» (7/7). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «рефлектогенез» (требуемая «с» заменена здесь на «т», чтобы избежать ассоциаций с «рефлексом»), т. е. возрастной период самостоятельного развития рефлексивных, позиционных возможностей ребенка. Добавим, что речь идет о детях в возрасте от 3-го до 6-го года жизни, занятых, как правило, ролевыми и настольно-позиционными играми. Однако данный период называют обычно «дошкольным детством». В этом названии прилагательное «дошкольное» привязывается к «школе», причем, как видим, в форме отрицательного определения, ибо «до-», а не «школьный». Здесь нарушается критерий, принятый для предшествующего «раннего детства», в котором ключевым было определение «ранний». Поэтому, следуя требованию доступности понимания и придерживаясь возрастной логики, назовем данный начальный период «среднее детство». В литературе это сочетание не имеет устойчивого значения. Иногда его используют для обозначения дошкольного возраста, а порою переносят на младший школьный возраст. Временами сдвигают даже вообще на подростковый. При этом требуемое по логике «позднее детство» в ряде случаев вообще не появляется.

Возрастной переход: «2,4 года» (8/7). Переход от начального периода «раннее детство» к периоду «среднее детство» совершается не благодаря тому, что «раннее детство» закончило свое развитие, а благодаря тому, что «среднее детство» начало свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, рефлексивного уровня организации, который появляется на основе предшествую-

щего атрибутивного. Причем появление рефлексивного уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования атрибутивного уровня в силу гетерохронности созревания его систем и наличия внешних условий.

Когнитивный уровень

Номер уровня: «8» (1/8). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «7» и «8» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «8»-го уровня является существование «7»-го.

Уровень организации: «когнитивный» (2/8). Название уровня происходит от латинского *cognitio*, что дословно означает «познавание». Исключая расширенное толкование термина, к когнитивным мы относим познавательные процессы, опирающиеся в отражении действительности на внутреннюю позицию, охватывающую помимо собственной также множество других, несобственных позиций. Когнитивный уровень возникает на основе предшествующего рефлексивного, в основе которого лежит освоение механизма внутренней позиции и вхождение в мир межсубъектных идентификаций. Когнитивный же уровень выделяет из этой условно-позиционной среды новый вид действительности, называемый проективными представлениями, в которых реальные образы действительности становятся не только воображаемыми, но и мысленно трансформируемыми.

Формация уровня: «знание» (3/8). Из названия когнитивного уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «позиция» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. рефлексивными элементами, представлены новым видом связей, которые объединяют «позиции» касательно к «ситуации» в ее «знание». Иначе говоря, имеет место взаимодействие рефлексивной активности субъекта с когнитивной ее активностью, отнесенное к проективно-познавательному и формально-понятийному содержанию окружающей действительности.

Объяснение формации: «когнитивная конфигурация позиций» (4/8). Понятие «знание» (в значении формации когнитивного уровня) определяется через понятие «позиция» (в значении формации рефлексивного уровня) как «когнитивная конфигурация позиций». Это значит, что последние интегрируются в новообразования, называемые «знанием» и выступающие, благодаря связывающим их когнитив-

ным взаимоотношениям, уже не как отдельные, локальные позиции, взятые сами по себе, а как позиции, отнесенные к другим позициям и представляемые через них и их свойства в отношении того же самого объекта. В результате локальное знание, представляющее только себя, превращается в относительное, формальное знание, представляющее также позицию, с которой оно выступает в данном качестве. Поэтому центр тяжести в определении формации переходит с «позиции» на «знание» как связь, интегрирующую позиции между собой.

Начальная функция: «рационализация» (5/8). Данное слово происходит от слова *ratio*, что значит «разум». Поэтому «рационализация» понимается одновременно как: а) «установление связей» и б) «устранение противоречий».

Объяснение начальной функции: «интеграция позиций» (6/8). Функция «рационализация» берет за основу «интеграцию позиций», которые укладываются, под влиянием когнитивных нервных сетей, в инвариантные, т. е. уже депозиционированные, образы окружающей среды, называемые «знаниями». В качестве названия начальной функции термин «рационализация» исходит из общего значения данного слова как позиционного образа, но возводит его до инвариантной, депозиционированной конструкции, составляющей основу когнитивного уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям позиционных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети когнитивных каналов.

Начальный период уровня: «позднее детство» (7/8). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «когнитогенез», т. е. возрастной период самостоятельного развития когнитивных, позиционно-познавательных возможностей. Добавим, что речь идет о детях в возрасте от 6-го до 12-го года жизни, занятых, как правило, учебно-познавательной деятельностью. Однако данный возрастной период называют обычно «младшим школьным возрастом». В этом названии сочетание «младший школьный» опять привязывается к «школе», хотя уже и в форме положительного определения. Но все равно это нарушает критерий, принятый для предшествующих «раннее детство» и «среднее детство», в котором ключевыми выступают определения «ранний» и «средний». Поэтому, следуя требованию доступности понимания и придерживаясь возрастной логики, назовем данный начальный период «позднее детство». В литературе

это выражение также не имеет устойчивого значения.

Возрастной переход: «5,5 года» (8/8). Переход от начального периода «среднее детство» к периоду «позднее детство» совершается не благодаря тому, что «среднее детство» закончило свое развитие, а благодаря тому, что «позднее детство» начало свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, когнитивного уровня организации, который появляется на основе предшествующего рефлексивного.

Персональный уровень

Номер уровня: «9» (1/9). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «8» и «9» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «9»-го уровня является существование «8»-го.

Уровень организации: «персональный» (2/9). Название уровня происходит от латинского *persona*, что означает «особа», «маска», «личина». Не входя во все трактовки слова, ограничимся первой из них. Особой называют человека, который *обособляется* в среде других, тем самым неосознанно или сознательно выделяя себя в ней. Именно такое поведение характерно для подростково-юношеского возраста. Персональный уровень возникает на основе предшествующего когнитивного, в основе которого лежит освоение социального опыта через механизм проективных представлений и категориального аппарата понятийного мышления. Персональный же уровень выделяет из этой интериоризованной социальной среды новый вид действительности, в которой главным действующим лицом становится собственное Я (так называемый юношеский солипсизм).

Формация уровня: «лицо» (3/9). Из названия персонального уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «знание» как формация предшествующего уровня, а отношения между ее проективно-формальными элементами представлены внутренней понятийной схемой, центрирующей это «знание» на своей особе и называемой обычно «Я-образ», а в нашем контексте просто «лицо». Эта мотивационная схема, чаще неосознаваемая, проявляется в потребности молодого человека, чтобы окружающие признавали его независимым и исключительным. Однако за таким поведением напрямую усматривается понятие «лицо» из области права (физическое или юридическое), трактуемое как субъект, «наделенный правами и обязанностями».

Объяснение формации: «индивидуальная конфигурация знаний» (4/9). Понятие «лицо» (в значении формации персонального уровня) определяется через понятие «знание» (в значении формации когнитивного уровня) как «индивидуальная конфигурация знаний». Это значит, что последние, т. е. «знания», интегрируются в новообразование, называемое «лицо» (Я-образ) и выступающее уже не как отдельные «знания», взятые сами по себе, а как «знания», отнесенные к собственному «лицу» и представляемые через него и его свойства. В результате локальное, несоотнесенное «знание», представляющее только самое себя, превращается в относительное, формальное «знание», представляющее уже «лицо», с которым оно выступает в данном качестве. Поэтому центр тяжести в определении формации переходит со «знания» на «лицо» как новый вид связи, интегрирующей «знания» в «Я-образ».

Начальная функция: «индивидуализация» (5/9). Данное слово происходит от видовой принадлежности особи, затем определяет ее как единицу вида, потом вводит различие одной единицы от другой как «индивидуальность», а в заключение превращает результат становления индивидуальности в процесс.

Объяснение начальной функции: «освоение личных прав» (6/9). Функция «индивидуализация» берет за основу «освоение личных прав» из элементов, в роли которых выступают «знания», укладываемые, под влиянием нервных сетей персонального уровня, в индивидуальные, т. е. отнесенные к самому себе, образы окружающей действительности, становящиеся проекциями нашего «лица». В качестве названия начальной функции термин «индивидуализация» исходит из общего значения данного слова как инвариантно-когнитивного образа действительности, но возводит его до личного, индивидуального образа, которое составляет основу персонального уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям когнитивных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети персональных связей.

Начальный период уровня: «юношество» (7/9). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «персоногенез», т. е. возрастной период самостоятельного развития персональных, индивидуальных возможностей человека. Добавим, что речь идет о людях возраста от 12 до 24 лет, занятых, как правило, учебно-познавательной и трудовой деятельностью. Этот возрастной период называют обычно «юношеством» («юный» — принадлежащий категории, предшествующей «взрослости»).

Нередко, особенно в иностранной литературе, используется термин «созревание», исходящий из того, что данный возраст является переходным от детства к взрослости. На основании изложенного, ввиду «заоблачности» персоногенеза, предпочтение в названии рассматриваемого начального периода оставлено до времени за словом «юношество».

Возрастной переход: «12 лет» (8/9). Переход от начального периода «позднее детство» к периоду «юношество» совершается не благодаря тому, что «позднее детство» закончило свое развитие, а благодаря тому, что «юношество» начало свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, персонального уровня организации, который появляется на основе предшествующего когнитивного. Причем появление персонального уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования когнитивного уровня в силу гетерохронности созревания его систем и наличия внешних условий. Поэтому статистический возраст 12-го года, будучи зависим как от внутренних, так и внешних факторов развития, безусловно, имеет определенный разброс по отношению к указанной величине как в сторону опережения развития, так и в сторону его замедления.

Институциональный уровень

Номер уровня: «10» (1/10). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «9» и «10» являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «10»-го уровня является существование «9»-го.

Уровень организации: «институциональный» (2/10). Название уровня происходит от латинского *institutio*, что дословно означает «устройство, указание». Семантика слова предлагает два его значения: а) совокупность норм, правил и т. д., регулирующих определенную сферу деятельности, и б) организация, заведение и т. п. как орган, осуществляющий эту регулятивную функцию. Институциональный уровень возникает на основе предшествующего персонального, в основе которого лежит создание и освоение собственного, индивидуального Я в системе как предметно-поведенческих, так и формально-понятийных социальных отношений. Институциональный же уровень выделяет из этого персонализированного образа предметных и социальных отношений новый вид действительности, в которой главным действующим лицом становится социальная норма, представленная, с одной стороны, правами,

а с другой, обязанностями лица, которого собственное индивидуальное Я превращается сначала в институциональное, а в пределе — в гражданское Я.

Формация уровня: «персона» (3/10). Из названия институционального уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «лицо» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. различными образами собственного Я, представлены новым видом связей, которые объединяют «лица» разных контекстов и ситуаций в «персону». Иначе говоря, имеет место взаимодействие персональной активности индивида с его институциональной активностью, отнесенное к пространству социальных отношений и занимаемому в нем месту.

Объяснение формации: «институциональная конфигурация лица» (4/10). Понятие «персона» (в значении формации институционального уровня) определяется через понятие «лицо» (в значении формации персонального уровня) как «институциональная конфигурация лица». Это значит, что последние, т. е. «лица», интегрируются в новообразование, называемое «персона» и выступающее, благодаря связывающим «лица» институциональным взаимоотношениям, уже не как отдельные «лица», взятые сами по себе, а как «лица», отнесенные к другим «лицам» и представляемые через них и их свойства. В результате локальное «лицо», представляющее только себя, превращается в относительное, формальное «лицо», представляющее «персону», с которой оно выступает в данном качестве. Поэтому центр тяжести в определении формации переносится с «лица» на «персону» как связь, интегрирующую «лица» между собой. Как пример их взаимосвязи может быть взята известная в социальной психологии пара понятий «роль — статус».

Начальная функция: «социализация» (5/10). Данное слово происходит от *socialis* «общественный» и переводится обычно как вращение индивида в общество путем освоения социальных норм и правил.

Объяснение начальной функции: «освоение гражданских прав» (6/10). Функция «социализация» берет за основу «освоение гражданских прав» из элементов, в роли которых выступают «лица», укладываемые под влиянием институциональных сетей в гражданские, т. е. социальные, образы собственного Я, называемые «персонами». В качестве названия начальной функции термин «социализация» исходит из общего значения данного слова как вращающего

в социальную среду и ее освоения, но возводит его до гражданского, которое составляет основу институционального уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям персональных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети институциональных связей.

Начальный период уровня: «взрослость» (7/10). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «институтогенез», т. е. возрастной период самостоятельного развития институциональных, гражданских возможностей человека. Добавим, что речь идет о лицах в возрасте от 24 до 50 лет, занятых, как правило, трудовой деятельностью, гражданской и общественной жизнью. Этот возрастной период называют обычно «взрослость», хотя ее границы трактуются очень размыто.

В принципе, у нас не остается иного выбора, как остановиться пока на этом названии. Дело в том, что хронологическое деление жизни на периоды исторически разворачивается методом расширения возрастной шкалы. Сначала жизнь делится на «детство» и «взрослость», потом добавляется «юношество» как переход от «детства» к «взрослости», далее после «взрослости» ставится «старость», и так далее. В этом подходе нет, да и не может быть, места научным критериям, ведущим свое начало от механизмов развития. Единственное, что обнаруживаем в этой шкале, — это чисто эмпирический подход без каких-либо выводов и заключений.

Возрастной переход: «24 года» (8/10). Переход от начального периода «юношество» к периоду «взрослость» совершается не благодаря тому, что «юношество» закончило свое развитие, а благодаря тому, что «взрослость» начала свой путь. Понятно, что речь идет вовсе не о начальных периодах, а о возникновении нового, институционального уровня организации, который появляется на основе предшествующего персонального. Причем появление институционального уровня организации может происходить по времени раньше или позже окончательного формирования персонального уровня в силу гетерохронности созревания его систем и наличия внешних условий. Поэтому статистический возраст 24 года, будучи зависим как от внутренних, так и внешних факторов развития, безусловно, имеет определенный разброс по отношению к указанной величине как в сторону опережения развития, так и в сторону его замедления.

Конституциональный уровень

Номер уровня: «11» (1/11). Из таблицы 2 следует, что, во-первых, уровни «10» и «11»

являются соседними, а потому между ними не может быть промежуточных уровней, и во-вторых, условием возникновения «11»-го уровня является существование «10»-го.

Уровень организации: «конституциональный» (2/11). Название уровня состоит из приставки *con-* «вместе» и корня *stituere* «ставить, утверждать». Семантика же слова предлагает два его значения: а) общий закон государства, устанавливающий принципы его функционирования, и б) сочетание свойств организма, определяющих его морфологию и функционирование. При этом отнесение первого значения к государству существенной роли не играет. Суть состоит в отличии *конституции* от *институции*. И оно здесь налицо: если институция «выполняет» закон, то конституция его «устанавливает». Понятно, что закон может устанавливаться не только на государственном, но и на любом другом уровне социальной иерархии и его отдельной области в рамках заданной компетенции.

Конституциональный уровень возникает на основе предшествующего институционального, в основе которого лежит создание регулятивной системы введения, исполнения и контроля уже установленных социальных норм, объектом которого является физическое лицо, наделенное гражданскими правами. Конституциональный же уровень выделяет из этого институционализированного образа поведения и мышления отдельного человека новый вид действительности, в которой он выступает не только объектом права, но и его субъектом. Иначе говоря, он не только подчиняется существующим правовым предписаниям, но и стремится к тому, чтобы их изменить, скорректировать в том или ином направлении — или даже ввести новые. Точно так же это относится к обязанностям как обратной стороне прав.

Формация уровня: «личность» (3/11). Для обозначения формации конституционального уровня нами применяется слово «личность». В субъектной триаде онтогенеза оно следует за «персоной», а потому является понятием завершающим как по форме (переход от «персоны» к личности — это акт развития, но никак не наоборот), так и по содержанию. Из названия конституционального уровня следует, что его основным элементом является структура, в которой исходным элементом выступает «персона» как формация предшествующего уровня, а отношения между ними, т. е. разными образами гражданского Я, представлены новым видом связей, которые объединяют собственные «персоны» разных институциональных контекстов и ситуаций в «личность». Иначе говоря,

имеет место взаимодействие институциональной активности индивида с его конституциональной активностью, отнесенное к пространству конституциональных социальных отношений и занимаемому в нем месту.

Объяснение формации: «конституциональная конфигурация персоны» (4/11). Понятие «личность» (в значении формации конституционального уровня) определяется через понятие «персона» (в значении формации институционального уровня) как «конституциональная конфигурация персоны». Это значит, что последние, т. е. «персоны», интегрируются в новообразование, называемое «личность» и выступающее, благодаря связывающим «персоны» конституциональным взаимоотношениям, уже не как отдельные «персоны», взятые сами по себе, а как «персоны», отнесенные к другим «персонам» и представляемые через них и их свойства. В результате локальная «персона», представляющая только себя, превращается в относительную, формальную «персону», представляющую «личность», с которой оно выступает в данном качестве. Поэтому центр тяжести в определении формации переносится с «персоны» на «личность» как связь, интегрирующую «персоны» между собой.

Начальная функция: «аксиологизация» (5/11). Слово «аксиологизация» содержит явные признаки, указывающие на процессуальность данного понятия. Что до первой корневой составляющей, она опирается на древне-греческое слово *axia*, что означает «ценность», а вторая выдает в нем принадлежность к науке (*logos*), т. е. знанию. Поэтому содержанием «аксиологизации» как термина является формирование системы ценностей.

Объяснение начальной функции: «освоение ценностных прав» (6/11). Обращаясь, с одной стороны, к понятиям «персоны» и «личности» как формациям соответственно институционального и конституционального уровней, а также, с другой, к формальному определению начальной функции, заключаем, что «аксиологизация» есть не что иное, как превращение «персоны» в «личность».

Функция «аксиологизация» берет за основу «освоение ценностных прав» из элементов, в роли которых выступают «персоны», укладываемые, под влиянием конституциональных сетей, в законодательный, т. е. установочный, образ мировосприятия, называемый «личностью». Как начальная функция, термин «аксиологизация» исходит из общего значения данного слова как институционального мировосприятия, но возводит его до законодатель-

ного, которое образует основу институционального уровня. Все виды взаимодействия протекают в нем, с одной стороны, по сетям институциональных каналов, а с другой, под влиянием охватывающей их сети конституциональных связей.

Начальный период уровня: «зрелость» (7/11). Согласно названию уровня, данный начальный период должен называться «конститутогенез», т. е. возрастной период самостоятельного развития конституциональных, законодательных возможностей человека. Добавим, что речь идет о лицах в возрасте от 50 лет, занятых, как правило, трудовой деятельностью, гражданской и общественной жизнью. Этот возрастной период называют в его начале по-прежнему «взрослостью», потом «зрелостью» и уже далее «старостью». Последнее название исключаем из рассмотрения, потому что за основу в нем взято не развитие, а регрессия жизненного подъема. Название «взрослость» уже использовано для институционального уровня, а потому остается только термин «зрелость». Правда, присутствует в нем повтор от юношеского «созревания», да и растительные ассоциации с «созревшим яблоком» не способствуют его положительной оценке. Однако существующая практика называния в возрастной психологии не оставляет другого выбора, как остановиться на названии «зрелость».

Возрастной переход: «50 лет» (8/11). Как уже говорилось ранее, у возрастных периодов не бывает конца: или а) период продолжается, или б) происходит переход к следующему периоду. Все остальные версии, в том числе конца периода, исключаются как не относящиеся к постулатности онтогенеза. Соответственно, «зрелость» как начальный период, согласно нашей теории, датирует свое появление на свет возрастом 50 лет. Никто не утверждает, что это не может произойти на несколько лет раньше или немногим позже, или даже вообще не быть. Пока исследователи находятся только в начале пути, не располагая ни методологией и методиками, ни эмпирическими данными, ни заключительной статистикой, которые давали бы какую-то информацию о становлении зрелости.

Заключение

Подводя итог материалу, представленному в настоящей статье, надо отметить, что в ней действительно рассмотрены эмпирические характеристики уровневой периодизации онтогенеза. Сначала в общем виде, т. е. формально, а затем конкретно по каждому уровню органи-

зации. Ввиду 14 уровней описание их эмпирических характеристик, даже будучи весьма схематическим, заняло немало места. Тем более читателю должно быть приятно, что в принципе оно укладывается в таблице 2, а потому вполне усваиваемо, что, собственно, и требовалось доказать. Но дело в том, что это были эмпирические характеристики только уровней, а не целой периодизации. А ведь в ее состав входят, кроме них, с одной стороны, подформации («новообразования» по Л. С. Выготскому), а с другой, ведущие функции (снова по Выготскому), производные от рассмотренных начальных, т. е. уровней. Отсюда следует, что в описании эмпирических характеристик уров-

невой периодизации мы находимся только в начале пути. И потому законченная содержательная схема периодизации онтогенеза пока еще не может быть представлена. Ее очередь наступит, когда будет показана как общая, формальная, так и частная, конкретная, уровневая картина расположения, динамики и взаимных переходов начальных и ведущих функций, связывающих формации и их подформации в одно целое.

В основу этой картины будет положена формальная схема анализа уровневого взаимодействия, обобщающая выводы предыдущей статьи и представленная в таблице 3.

Табл. 3. Структура формальной периодизации развития

P\L	L(i-1)	L(i)	L(i+1)
P(i+1)	7(1)	3(2)	1(4)
	6(1)		
	5(1)	2(2)	
	4(1)		
P(i)	3(1)	1(2)	
	2(1)		
P(i-1)	1(1)		

Примечание: L и P — обозначения уровня и периода; $i-1$, i и $i+1$ — предыдущий, настоящий и следующий (уровни или периоды); выражение 2(2), например, означает, что речь идет о подпериоде 2, считая от начала периодизации в рамках уровня $L(i)$, с продолжительностью 2 единицы.

Источник: собственная разработка.

Литература

- Аристотель (1975) О душе. В кн.: *Сочинения: в 4 т. Т. 1*. М.: Мысль, с. 369–448.
- Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, 433 с.
- Карандашев, Ю. Н. (2013) *Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития*. Бельско-Бяла: Издательство Ю. Н. Карандашева, 110 с.
- Карандашев, Ю. Н. (2017) *Механизм становления материи в гегелевском учении о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum, 260 с.
- Карандашев, Ю. Н. (2019) Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 5–21. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21

References

- Aristotle (1975) O dushe [About the soul]. In: *Sochineniya: v 4 t. [Collected work: In 4 vols]. Vol. 1*. Moscow: Mysl' Publ., pp. 369–448. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2013) *Evolutsionnaya kontseptsiya i periodizatsiya ontogeneticheskogo razvitiya [The evolutionary concept and periodization of ontogenetic development]*. Belsko-Biala: Yu. N. Karandashev Publ., 110 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2017) *Mekhanizm stanovleniya materii v gegelevskom uchenii o bytii [The mechanism of the formation of matter in the Hegelian doctrine of being]*. Belsko-Biala: Addendum Publ., 260 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2019) Topologiya, metrika i khronologiya urovnevoj periodizatsii ontogeneza [Topology, metrics and chronology of level periodization of ontogenesis]. *Psikhologiya v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 5–21. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21 (In Russian)
- 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 159.96

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-26-32

Аутоагрессия как предиктор виктимного поведения личности

Т. В. Белашина^{✉1}, Д. А. Кобзева¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет,
630106, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

Сведения об авторах

Татьяна Валентиновна Белашина,
SPIN-код: 7902-7560,
Scopus AuthorID: 709333,
ORCID: 0000-0002-4656-0439,
e-mail: tatyanabelashina@mail.ru

Дарья Александровна Кобзева,
SPIN-код: 8512-83343,
Scopus AuthorID: 42508923,
ORCID: 0000-0002-2903-3901,
e-mail: darjakobzeva@yandex.ru

Для цитирования:

Белашина, Т. В., Кобзева, Д. А.
(2020) Аутоагрессия как
предиктор виктимного поведения
личности. *Психология человека
в образовании*, т. 2, № 1, с. 26–32.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-26-32

Получена 17 марта 2020;
прошла рецензирование
1 апреля 2020;
принята 6 апреля 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается проблема аутоагрессивного поведения в контексте риска возникновения виктимизации личности. Рассмотрен ряд подходов, определяющих аутоагрессивные проявления в отечественной и зарубежной психологии. Отмечено, что существуют различные причины возникновения тенденции к аутоагрессии, лежащие как в самой личности, так и во внешних условиях. Так, в частности, попытки родителей сдерживать и контролировать агрессию ребенка при помощи физических наказаний только подкрепляют и увеличивают риск самоповреждающего поведения.

Основная цель статьи — исследование аутоагрессии как предиктора виктимного поведения личности.

В рамках заявленной проблемы представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе Новосибирского государственного педагогического университета на выборке, которую составили студенты разных курсов в возрасте 18–23 лет, мужского и женского пола. Всего в исследовании приняли участие 70 человек.

В результате применения регрессионного анализа были определены предикторы, обуславливающие различные проявления виктимного поведения. Так, на проявление склонности к некритичному поведению влияет невротичность, спонтанная агрессия, самоагрессия, реактивная агрессия, подавление гнева. Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению обусловлена подавлением гнева, раздражительностью, реактивной агрессией, самоагрессией. Склонность к зависимому и беспомощному поведению зависит от уровня переживания безнадежности, торможения агрессии, подавления гнева. На склонность к самоповреждающему поведению и саморазрушению оказывают влияние самоагрессия, депрессивность, раздражительность, торможение агрессии. Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о существовании совокупности ряда переменных, обуславливающих различные проявления виктимного поведения.

Ключевые слова: аутоагрессия, проявления гнева, виктимность, деструкция, предиктор.

Autoaggression as a predictor of victim behaviour

T. V. Belashina^{✉1}, D. A. Kobzeva¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk 630106, Russia

Authors

Tatyana V. Belashina,
SPIN: 7902-7560,
Scopus AuthorID: 709333,
ORCID: 0000-0002-4656-0439,
e-mail: tatyanabelashina@mail.ru

Darja A. Kobzeva,
SPIN: 8512-83343,
Scopus AuthorID: 42508923,
ORCID: 0000-0002-2903-3901,
e-mail: darjakobzeva@yandex.ru

For citation:

Belashina, T. V., Kobzeva, D. A.
(2020) Autoaggression as
a predictor of victim behaviour.
Psychology in Education,
vol. 2, no. 1, pp. 26–32.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-26-32

Received 17 March 2020;
reviewed 1 April 2020;
accepted 6 April 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article focuses on autoaggressive behaviour in the context of victimisation risks. The authors consider a number of approaches that define autoaggressive manifestations in Russian and foreign psychology. It is noted that a tendency towards self-aggression may be induced by various causes found within an individual's personality and in the external environment. Particularly, the efforts of the parents to restrain and control a child's aggression by using corporal punishment only reinforce and increase the risk of self-injurious behaviour.

The main purpose of the research is to study autoaggression as a predictor of victim behaviour.

In order to address the issue identified as the main focus of the study, the authors present the results of empirical research conducted at Novosibirsk State Pedagogical University on a sample group of students, both male and female, aged 18–23 years. In total, the study involved 70 people.

Regression analysis was applied to determine the predictors contributing to different manifestations of victim behaviour. As a result, the propensity for non-critical behaviour was linked to neurotic spontaneous aggression, injurious reactive aggression, and suppression of anger. The tendency towards highly social victimisation behaviour was connected to anger, irritability, reactive aggression, and self-injurious behaviour. The propensity for dependent and helpless behaviour correlates with the levels of hopelessness, inhibition of aggression, and suppression of anger. The tendency towards self-injurious behaviour and self-destruction is influenced by auto-aggression, depression, irritability, and inhibition of aggression. In conclusion, the collected results suggest that there is a set of variables associated with the different manifestations of victim behaviour.

Keywords: autoaggression, manifestations of anger, victimisation, destruction, predictor.

Введение

В настоящее время проблема деструктивного и аутоагрессивного поведения человека является одной из крайне актуальных в психологической науке. А. А. Реан в исследовании проблемы подростковой агрессии впервые вводит понятие «аутоагрессивный паттерн личности», представляющий сложное личностное образование, состоящее из ряда субблоков:

- характерологический, представленный взаимосвязью аутоагрессии и личностных особенностей характера;
- самооценочный, представленный взаимосвязью аутоагрессии и самооценки. Автором отмечено, что чем выше уровень аутоагрессии, тем ниже человек оценивает свои когнитивные способности (память, внимание, мышление), телесную организацию (физическое «Я»), способности к автономности поведения и самостоятельности;

- интерактивный, включающий взаимосвязь представлений об успешности/неуспешности с процессами социализации и адаптации личности;
- социально-перцептивный, раскрывающийся через взаимосвязь аутоагрессивных тенденций с особенностями восприятия себя другими людьми (Реан 1999).

Анализ различных подходов к исследованию проблемы аутоагрессивного поведения личности показал, что в настоящее время в отечественной психологии представлено несколько векторов исследования данного вопроса.

А. Е. Двирский, Д. М. Менделевич, Г. Т. Красильников, Е. В. Мартынова и др. рассматривают проявление аутоагрессивного поведения как разновидность суицидального поведения человека. В. А. Руженков несколько смещает акцент и отмечает, что аутоагрессия представляет собой разновидность аутодеструктивного поведения, не предполагающего осознанное и целенаправленное лишение себя жизни.

А. П. Ховрачев, А. Н. Юрченко, А. В. Ромасенко исследуют аутоагрессивное поведение в контексте аддиктивных и психосоматических расстройств личности (Рудина, Лакреева 2018).

Г. Я. Пилягина, исследуя феномен аутоагрессии, предлагает рассматривать ее как «патологическую форму поведения личности, которая характеризуется психической и социальной дезадаптацией, осуществляет функцию результирующей активности и возникает в экстремальных условиях с целью их изменения путем причинения вреда своему физическому или же психическому здоровью» (Пилягина 1999, 25). При этом может проявляться неспособность адекватно адаптироваться к окружающей среде, что обусловлено конфликтом между потребностью во взаимодействии и невозможностью ее осуществить, расхождением между ожиданиями, установками и требованиями социума (Пилягина 1999).

Автором также предложен ряд причин, обуславливающих проявление аутоагрессивного поведения: 1) наличие ситуации фрустрации, в которой возникший агрессивный импульс, не найдя выхода вовне, направляется внутрь; 2) психотравмирующая ситуация, активизирующая возникновение защитных паттернов поведения и, в частности, аутоагрессии; 3) наличие внутриличностного конфликта, обусловленного высокими ожиданиями в отношении какого-либо объекта. Осознание несоответствия собственных ожиданий и реальности может повлечь за собой ряд последствий, среди которых и аутоагрессивные проявления личности (Пилягина 1999).

Отмечено, что одной из существенных причин аутоагрессии является также недостаточно развитая способность к установлению адекватных межличностных взаимоотношений и неуспешность процесса социальной адаптации. Резкое изменение социальной ситуации при отсутствии необходимой поддержки со стороны ближайшего окружения и социальных институтов, в которые включен человек, резко сокращает ресурсы противостояния негативным воздействиям, усиливает переживание ситуации хронического стресса, приводит к «накапливанию» негативных эмоций, возникновению дезадаптации и, как вариант, проявлению тенденции к аутоагрессии, являющейся одним из механизмов защитно-приспособительного поведения (Бэрон, Ричардсон 2014).

В исследованиях аутоагрессивного поведения личности Р. Бэрона, Д. Ричардсона показано, что «эмоциональная холодность и предпочтение силовых дисциплинарных воздействий со сто-

роны родителей формируют у ребенка чувство вины, конформизм и тенденцию к проявлению аутоагрессии» (Бэрон, Ричардсон 2014, 56). Согласно данной позиции, причины аутоагрессивного поведения во многом зависят от психологического климата в семье и стиля взаимодействия детей и родителей.

Дж. Паттерсон с соавторами также объясняли формирование аутоагрессии характером семейных взаимоотношений и проявлением асоциальности. В экспериментальном исследовании, проведенном на выборке мальчиков (N = 200), было установлено, что в семьях, где родители проявляли очевидное безразличие к жизни своих детей и их времяпрепровождению, у мальчиков явно проявлялось асоциальное поведение и высокие показатели аутоагрессии (Пилягина 1999). А. Басс отмечает, что попытки родителей сдерживать и контролировать агрессию ребенка при помощи физических наказаний только подкрепляют и увеличивают ее демонстративность, что в результате может привести к самоповреждению, шрамиранию, попыткам суицида и т. д., являющимся крайней степенью проявления аутоагрессии (Бэрон, Ричардсон 2014).

В рамках нашего исследования под аутоагрессивным поведением мы вслед за Е. П. Ильиным будем понимать «намеренную активность, направленную на причинение себе вреда в физической и психической сферах» (Ильин 2017, 197).

Подобные проявления в настоящее время рядом авторов рассматривается в контексте виктимного поведения личности (Туляков 1997), сопровождающегося особыми эмоциональными переживаниями и отношением к самому себе. В. П. Полубинский под виктимностью понимал «личностную черту, проявляющуюся в повышенной предрасположенности некоторых лиц становиться жертвой различных отрицательных факторов (преступлений, несчастных случаев и т. д.)» (цит. по: Голубь, Голубь 2015, 216). А. В. Франк указывал, что «виктимность формируется на базе психофизиологических особенностей, индивидуально-психологических особенностей и индивидуального опыта» (цит. по: Голубь, Голубь 2015, 217). Таким образом, негативный индивидуальный опыт взаимодействия с индифферентными или авторитарными родителями, ближайшим окружением, безразличным к нуждам и потребностям ребенка, формирует тенденцию к проявлению аутоагрессии, которая может обуславливать развитие виктимных черт.

Анализ научной литературы по проблеме виктимного поведения позволил выделить основные характеристики личности виктимного типа: заниженная самооценка, чувство беспомощности, ригидность, конформность, повышенная тревожность и депрессивность. В. А. Туляков отмечал, что «виктим сознательно или же бессознательно стремится в любой ситуации принять роль жертвы с целью получить поддержку общества» (Туляков 1997, 50). Н. И. Бумаженко выделяла группу «атипичных» потерпевших, или же «фальшивых жертв», которые совершали действия против самих себя в форме самоповреждающего поведения или попыток суицида. Данная личность, как отмечает автор, характеризуется пассивной социальной позицией и неспособностью справиться с экстремальной или кризисной ситуацией без помощи общества. Причиной данного явления может выступать нереализованность и неразрешенность внутриличностных конфликтов, которые и ведут к формированию комплекса мнимой или притворной жертвы (Бумаженко 2010).

В соответствии с существующими в настоящее время представлениями по данной проблеме, в нашей работе мы рассматриваем виктимность как особую предрасположенность или готовность человека при определенных условиях становится потерпевшим или жертвой.

В рамках данной статьи представлен фрагмент работы, направленной на исследование аутоагрессии и проявлений гнева как предикторов виктимного поведения личности.

Методы исследования и выборка

Проведенное на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» эмпирическое исследование было осуществлено на выборке, которую составили студенты разных курсов в возрасте 18–23 лет, мужского и женского пола. Всего в исследовании приняли участие 70 человек. При формировании выборки была применена стратегия рандомизации.

Анализ существующих в настоящее время в практике психодиагностики методик, направленных на диагностику аутоагрессивного поведения, показал недостаток надежного и валидного инструментария, поэтому для проведения исследования нами был сформирован следующий банк методик.

Проявления агрессии и аутоагрессии оценивались при помощи методики «Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии (FAF)» Р. Гампеля, Г. Зелга, в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной (Шамшикова, Бела-

шина 2010), включающий шкалы «самоагрессия» и «торможение агрессии». Также был применен «Фрайбургский личностный опросник (FPI)», в адаптации А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской, включающий параметры проявления агрессии и позволяющий осуществить комплексную оценку личности. Данный опросник включает шкалу «депрессивность», которая, согласно представлениям А. А. Абрамовой, Н. В. Дворянчикова, С. Н. Ениколопова, А. Ф. Изнак, Н. В. Чаянова и др., является особым состоянием, «для которого характерны идеи самообвинения, виновности, неправильности, сопровождающиеся мыслями о самоубийстве и непосредственно приводящие к суициду, который является крайним вариантом аутоагрессии» (Абрамова, Дворянчиков, Ениколопов и др. 2004, 3). Банк методик также включает шкалу «застенчивость», на которую указывала Е. В. Козырева, отмечая, что «лица, склонные к аутоагрессии, имеют более высокий уровень застенчивости и совестливости, чем лица, склонные к гетероагрессии» (цит. по: Ильин 2017, 199).

Опросник «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера в адаптации О. А. Шамшиковой и Т. В. Белашиной направлен на диагностику форм проявления и способов регуляции гнева (Шамшикова, Белашина 2015) и включает ряд параметров, которые могут быть рассмотрены как проявления аутоагрессивного поведения: «подавление гнева», «контроль гнева внутри», «контроль проявлений гнева вовне» (следуя логике опросника, эти параметры определяют склонность испытуемых не проявлять гнев, а сознательно или неосознанно блокировать его выражение вовне). Необходимость привлечения данной методики определена взаимообусловленностью понятий «агрессия» и «гнев», на которую указывал, в частности, Л. Берковиц (см. по: Белашина 2019).

Исследование виктимного поведения осуществлялось посредством опросника «Диагностика склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой (Андронникова 2014) и методики «Оценка уровня безнадежности» А. Бека.

Анализ данных проводился при помощи программного пакета SPSS 19.0 с применением регрессионного анализа, достоверность полученных результатов — не ниже 5 % уровня значимости (p).

Результаты

Для оценки влияния параметров аутоагрессии и гнева на проявление виктимности личности использовался множественный регрес-

сионный анализ. Наиболее характерные для данной группы параметры виктимного поведения выступали в качестве зависимых переменных, а параметры аутоагрессии и гнева — в качестве предикторов. В результате регрессионного анализа были построены регрессионные модели и определены предикторы для переменных виктимного поведения. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов показал, что на проявление *склонности к некротичному поведению* влияют невротичность ($\beta = 0,88$), спонтанная агрессия ($\beta = 0,66$), самоагрессия ($\beta = 0,64$), реактивная агрессия ($\beta = 0,58$), подавление гнева ($\beta = 0,54$) при $R^2=0,76$ ($p = 0,000$).

На проявление переменной *склонность к гиперсоциальному виктимному поведению* оказывают влияние подавление гнева ($\beta = 0,95$), раздражительность ($\beta = -0,89$), реактивная агрессия ($\beta = -0,56$), самоагрессия ($\beta = 0,50$) при $R^2 = 0,63$ ($p = 0,000$).

Переменная *склонность к зависимому и беспомощному поведению* обусловлена такими параметрами, как уровень безнадежности

($\beta = 0,50$), торможение агрессии ($\beta=0,42$), подавление гнева ($\beta = 0,40$) при $R^2 = 0,54$ ($p = 0,000$).

На переменную *склонность к самоповреждающему поведению и саморазрушению* оказывают влияние самоагрессия ($\beta = 0,81$), депрессивность ($\beta = 0,76$), раздражительность ($\beta = 0,54$), торможение агрессии ($\beta = 0,43$) при $R^2 = 0,19$ ($p = 0,04$).

Обсуждение результатов

Согласно полученным результатам, склонность к некротичному поведению обусловлена повышенным уровнем невротичности, что может проявляться в эмоциональной неустойчивости и повышенной тревожности испытуемых. Недостаток контроля, импульсивность, стремление к доминированию и реактивность в проявлении агрессии создают предпосылки проявления неосмотрительности и сложности правильной оценки жизненных ситуаций. Тенденция блокировать и не проявлять гневные переживания в различных ситуациях влияет на способность адекватной критичной оценки ситуации и поиска оптимального решения.

Табл. 1. Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	R ²	F	p	Значимые предикторы*	β
Склонность к некротичному поведению	0,76	25	0,000	Невротичность ¹ Спонтанная агрессия ¹ Самоагрессия ² Реактивная агрессия ² Подавление гнева ³	0,88 0,66 0,64 0,58 0,54
Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению	0,63	21,3	0,000	Подавление гнева ³ Раздражительность ² Реактивная агрессия ¹ Самоагрессия ²	0,95 -0,89 -0,56 0,50
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	0,54	19,2	0,000	Уровень безнадежности ⁴ Торможение агрессии ² Подавление гнева ³	0,50 0,42 0,40
Склонность к самоповреждающему поведению и саморазрушению	0,19	4,7	0,04	Самоагрессия ² Депрессивность ¹ Раздражительность ¹ Торможение агрессии ²	0,81 0,76 0,54 0,43

Примечание: * — для анализа выделены предикторы с наиболее высокими значениями β -коэффициентов, обуславливающих вклад каждой переменной в регрессионную модель; 1 — параметры «Фрайбургского личностного опросника», 2 — параметры «Фрайбургского опросника исследования факторов агрессии», 3 — параметры опросника «Оценки проявлений гнева»; 4 — параметры методики «Оценка уровня безнадежности»

Сниженная способность к рефлексии и проявлению гнева, сдерживание раздражения, отказ от агрессивного реагирования и выраженная склонность к аутоагрессии определяют predisposed к социально одобряемому, послушному поведению. Испытуемые склонны внешне демонстрировать социально приемлемое поведение, соответствующее конкретной жизненной ситуации и ожиданиям социума, при этом подобное поведение становится возможным в том случае, если собственные переживания, которые рассматриваются как опасные и неприемлемые, сдерживаются или подавляются.

Ощущение безнадежности, неизбежности негативных событий, чувство разочарования создают предпосылки для проявления зависимого и беспомощного поведения. Подавление гневных переживаний и агрессивных импульсов усиливает проявления робости, скромности, внушаемости, конформности, склонности к зависимому поведению, уступчивости на фоне роста вероятности стать жертвой насилия, склонности оправдывать чужую агрессию в свой адрес и прощать обидчиков.

Склонность к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих, обусловлена проявлением сдерживания открытого агрессивного поведения, что усиливает тенденции направлять агрессию на себя, а также обуславливает общий сниженный фон настроения, вплоть до развития депрессивных

состояний. Высокий уровень сензитивности к внешним воздействиям и отсутствие адекватных возможностей разрядки обуславливают predisposed к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Заключение

Проведенное исследование показало, что проблема проявления деструктивных и аутоагрессивных проявлений человека является крайне актуальной, особенно в контексте виктимного поведения. Поиск детерминант, определяющих возникновение склонности к виктимизации личности, необходим для более точного понимания сути данного феномена, а также для определения наиболее конструктивных направлений психологической работы. Полученные результаты позволяют говорить о существовании совокупности ряда переменных, обуславливающих различные проявления виктимного поведения. Так, в качестве основных предикторов виктимного поведения в рамках данной работы были выделены самоагрессия, торможение агрессии, подавление гнева.

Необходимо отметить, что за рамками нашего исследования осталось изучение предикторов в зависимости от поло-ролевых, профессиональных и этнокультурных особенностей выборки. Решение этих вопросов может являться перспективой для дальнейших исследований.

Литература

- Абрамова, А. А., Дворянчиков, Н. В., Ениколопов, С. Н. и др. (2004) Особенности проявления агрессии при депрессивных состояниях. *Журнал практического психолога*, № 1, с. 3–14.
- Андронникова, О. О. (2014) Методика исследования склонности к виктимному поведению. *ОБЖ: Основы безопасности жизни*, № 7 (217), с. 34–40.
- Белашина, Т. В. (2019) К вопросу о взаимообусловленности понятий агрессия и гнев. В кн.: *Психология безопасности. Психиатрия без опасности*. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, с. 49–50.
- Бумаженко, Н. И. (2010) *Виктимология*. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 115 с.
- Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2014) *Агрессия*. 2-е изд. СПб.: Питер, 411 с.
- Голубь, М. С., Голубь, М. А. (2015) К вопросу о трактовке основных понятий и категорий педагогической виктимологии. *Инновационная наука*, № 12-2, с. 215–217.
- Ильин, Е. П. (2017) *Психология совести: вина, стыд, раскаяние*. СПб.: Питер, 288 с.
- Пилягина, Г. Я. (1999) Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор? *Таврический журнал психиатрии*, т. 3, № 3, с. 24–27.
- Реан, А. А. (1999) *Психология изучения личности*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 288 с.
- Рудина, А. В., Лакреева, А. В. (2018) Аутоагрессивное поведение: подходы к определению феномена. *Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области*, т. 2, № 1 (20), с. 81–83.
- Туляков, В. (1997) Виктимность и ее выражение. В кн.: *Юридична освіта і правова держава*. Одесса: Астропринт, с. 224–232.
- Шамшикова, О. А., Белашина, Т. В. (2010) Адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF). *Мир науки, культуры, образования*, № 6-2 (25), с. 212–217.
- Шамшикова, О. А., Белашина, Т. В. (2015) Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (55), с. 269–273.

References

- Abramova, A. A., Dvoryanchikov, N. V., Enikolopov, S. N. et al. (2004) Osobennosti proyavleniya agressii pri depressivnykh sostoyaniyakh [Features of the manifestation of aggression in depressive states]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, no. 1, p. 3–14. (In Russian)
- Andronnikova, O. O. (2014) Metodika issledovaniya sklonnosti k viktimnomu povedeniyu [Methodology for the study of tendency to victim behavior]. *OBZh: Osnovy bezopasnosti zhizni*, no. 7 (217), pp. 34–40. (In Russian)
- Baron, R., Richardson, D. (2014) *Agressiya [Aggression]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 411 p. (In Russian)
- Belashina, T. V. (2019) K voprosu o vzaimoobuslovlennosti ponyatij agressiya i gnev [On the issue of the interdependence of the concepts of aggression and anger]. In: *Psikhologiya bezopasnosti. Psikhatriya bez opasnosti [Psychology of security. Psychiatry without danger]*. Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University Publ., pp. 49–50. (In Russian)
- Bumazhenko, N. I. (2010) *Viktimologiya [Victimology]*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov Publ., 115 p. (In Russian)
- Golub', M. S., Golub', M. A. (2015) K voprosu o traktovke osnovnykh ponyatij i kategorij pedagogicheskoy viktimologii [On the interpretation of the basic concepts and categories of pedagogical victimology]. *Innovatsionnaya nauka — Innovation Science*, no. 12-2, pp. 215–217. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2017) *Psikhologiya sovesti: vina, styd, raskayanie [Psychology of conscience: Guilt, shame, repentance]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
- Pilyagina, G. Ya. (1999) Autoagressiya: biologicheskaya tselesoobraznost' ili psikhologicheskij vybor? [Autoaggression: Biological expediency or psychological choice?]. *Tavrisheskij zhurnal psikhatrii — Taurida Journal of Psychiatry*, vol. 3, no. 3, pp. 24–27. (In Russian)
- Rean, A. A. (1999) *Psikhologiya izucheniya lichnosti [Psychology of the study of personality]*. Saint Petersburg: Mikhailov V. A. Publ., 288 p. (In Russian)
- Rudina, A. V., Lakreeva, A. V. (2018) Autoagressivnoe povedenie: podkhody k opredeleniyu fenomena [Auto-aggressive behavior: Approaches to the definition of a phenomenon]. *Vestnik soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti*, vol. 2, no. 1 (20), pp. 81–83. (In Russian)
- Shamshikova, O. A., Belashina, T. V. (2010) Adaptatsiya frajburgskogo oprosnika issledovaniya faktorov agressii (FAF) [Adaptation of the Freiburg aggression factor research questionnaire (FAF)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture, Education*, no. 6-2 (25), pp. 212–217. (In Russian)
- Shamshikova, O. A., Belashina, T. V. (2015) Psikhometricheskij analiz oprosnika "Otsenka proyavlenij gneva" (STAXI-2) Ch. D. Spielbergera [Psychometric analysis of the "Assessment of anger" questionnaire (STAXI-2) Ch. D. Spielberger]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture, Education*, no. 6 (55), pp. 269–273. (In Russian)
- Tulyakov, V. (1997) Viktimnost' i ee vyrazhenie [Victimism and its expression]. In: *Yuridichna osvita i pravova derzhava [Legal education and the rule of law]*. Odessa: Astroprint Publ., pp. 224–232. (In Russian)

УДК 159.923.2

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-33-43

Особенности идентичности подростков из семей разведенных родителей

Е. К. Веселова¹, О. С. Галашева^{✉1}

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

Сведения об авторах

Елена Константиновна Веселова,
SPIN-код: 7604-9481,
Scopus AuthorID: 5719022439,
e-mail: ekveselova@herzen.spb.ru

Ольга Сергеевна Галашева,
ORCID: [0000-0003-3163-0569](https://orcid.org/0000-0003-3163-0569),
e-mail: oly.g.996@gmail.com

Для цитирования:

Веселова, Е. К., Галашева, О. С.
(2020) Особенности
идентичности подростков
из семей разведенных родителей.
*Психология человека
в образовании*, т. 2, № 1, с. 33–43.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-33-43

Получена 27 июля 2019;
прошла рецензирование
3 сентября 2019;
принята 4 сентября 2019.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования идентичности личности подростков из семей разведенных родителей в зависимости от времени и длительности периода после развода родителей. По данным психологических исследований, в подростковом возрасте формирующее влияние семьи существенно сказывается на самосознании подростка. Позитивные внутрисемейные взаимоотношения, нравственные ценности и моральные нормы семьи закладывают основы отношения подростка к себе как к социальному субъекту, оказывают непосредственное влияние на осознание подростком своей идентичности, уверенности в собственных силах, адекватности самооценки. Развод родителей является трудной жизненной ситуацией для подростка и меняет внутреннюю картину его самосознания. Была высказана гипотеза о наличии различий в особенностях личностной идентичности подростков из полных семей и из семей разведенных родителей.

Исследование проводилось на базе лицея города Петрозаводска. Использовалась методика изучения идентификационных характеристик личности «Кто Я?» Куна-МакПартленда.

В исследовании приняли участие 111 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, из них 85 человек из полных семей и 26 человек — из семей разведенных родителей, в том числе 15 подростков из семей, в которых после развода не прошло 1 года («острый период»), и 11 подростков из семей, в которых после развода прошло 2 года («неострый период»). Результаты показали, что подростки из полных семей при описании образа своего Я наибольший акцент делали на своем положении в социуме и в подростковых сообществах, что свидетельствует о нормальном ходе развития личности. Подростки из семей разведенных родителей в «острый» период были склонны к рефлексивному анализу себя и своего поведения, а в «неострый» период делали больший акцент на деятельном аспекте Я, что можно интерпретировать как использование способов совладания с трудной для них жизненной ситуацией.

Ключевые слова: идентичность личности, подростки из семей разведенных родителей, семья после развода, развод как трудная жизненная ситуация.

Special features of identity in adolescents whose parents are divorced

E. K. Veselova¹, O. S. Galasheva^{✉1}

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

Authors

Elena K. Veselova, SPIN: 7604-9481,
Scopus AuthorID: 57190222439,
e-mail: ekveselova@herzen.spb.ru

Olga S. Galasheva,
ORCID: 0000-0003-3163-0569,
e-mail: oly.g.996@gmail.com

For citation:

Veselova, E. K., Galasheva, O. S.
(2020) Special features of identity
in adolescents whose parents are
divorced. *Psychology in Education*,
vol. 2, no. 1, pp. 33–43.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-33-43

Received 27 July 2019;
reviewed 3 September 2019;
accepted 4 September 2019.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article presents the results of a study on identity features in adolescents whose parents were divorced in correlation with the time and duration of the parents' divorce. According to psychological investigations, in adolescence the formative influence of the family significantly affects the adolescent's self-consciousness. Positive intra-family relationships, moral values and family norms lay the foundation for the adolescent's attitude to one's self as a social subject; they have a direct impact on the adolescent's awareness of identity, self-confidence and self-esteem. Divorce is a difficult life situation for a teenager that alters the inner picture of one's self-consciousness. The authors hypothesise that there are differences in the personality characteristics of adolescents from complete families and from the homes where the parents are divorced. The study was conducted at the Petrozavodsk Lyceum. We used the Kuhn McPartland Test as the method of identifying an individual's characteristics. The study involved 111 adolescents aged 14 to 16 years (85 from complete families and 26 with divorced parents; among them 15 from families where 1 year had not yet passed after the divorce ("acute period") and 11 from families where 2 years had passed after the divorce ("not acute period"). The results showed that adolescents from complete families when describing their self-image made the most prominent emphasis on their position in society and in adolescent communities indicating the normal course of personality development. Adolescents from incomplete families in the "acute period" were prone to reflexive analysis of themselves and their behaviour, and those in the "not acute period" placed greater emphasis on the active aspect of self, which may be interpreted as a coping strategy in a difficult life situation.

Keywords: identity, teenagers from incomplete families, family after divorce, divorce as a difficult life situation.

Введение

Актуальность темы обусловлена активным ростом количества разводов в последние десятилетия, а соответственно, и числа детей, которые воспитываются в таких семьях (Тимофеев 2017). Большое значение семейного воспитания для развития и становления личности подростка неоспоримо. Такой ненормативный кризис семьи, как развод, безусловно, выступает одним из решающих факторов увеличения социальной дезадаптации подростков. Развод является травматичной ситуацией для подростка (Aquilino 1994; Amato 2005; Аккерман 2000). Следствием развода часто являются невротические реакции детей, в результате чего нарушается процесс их социализации (Кутеева, Соловьева 2010).

В подростковом возрасте формирующее влияние семьи существенно сказывается на самосознании подростка. Позитивные внутри-

семейные взаимоотношения, нравственные ценности и моральные нормы семьи закладывают основы отношения подростка к себе как к социальному субъекту, оказывают содействие развитию положительных качеств: осознанию своей идентичности, ответственности, инициативности, уверенности в собственных силах, адекватной самооценки (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк 2015; Кутеева, Соловьева 2010).

Проблеме обретения социальной идентичности в молодом возрасте посвящено много трудов как в зарубежной, так и в отечественной педагогике и психологии (Божович 2008; Хьелл, Зиглер 2008; Эриксон 2006). Все большее значение в последнее время придается исследованиям влияния неполных семей на процесс обретения идентичности подростками (Олейникова 2018; Соловьева 2018; Langton, Berger 2011; Гурова, Середина 2010; Benson, Johnson 2009). Очень важно изучать особенности идентичности подростков из семей разведенных роди-

телей, чтобы помочь детям стать полноценными участниками социальных отношений (Сирота, Ялтонский 2014; Amato 2005).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Актуальный вопрос развития современного общества связан с особенностями социализации подрастающего поколения и становления личности подростков. Существует множество различных подходов к рассмотрению механизмов социализации. Так, Зигмунд Фрейд в качестве таких механизмов выделял следующие: имитацию, идентификацию, стыд и чувство вины. Под имитацией понимается осознанная попытка копировать определенную модель поведения. Идентификация в данном случае рассматривается как способ осознания своей принадлежности к той или иной общности. Через идентификацию люди перенимают образцы поведения других людей, их ценности и нормы как свои собственные. Имитацию и идентификацию относят к позитивным механизмам социализации, так как они нацелены на усвоение определенного вида поведения. К негативным относят стыд и чувство вины, поскольку они подавляют определенное поведение, а также характеризуют переживание разоблачения и позора с акцентом на себя или на окружающих людей (Шевандрин 1995).

Основным механизмом социализации считается адаптация (Парсонс 2000). При этом социально-психологическая адаптация представляет собой овладение ролями во время вхождения личности в новую социальную ситуацию (идентификацию), способность к рефлексии (Сухова, Деркач 2001).

Л. И. Божович называла подростковый возраст критическим и связывала его с появлением у подростка нового уровня самосознания: осознания себя как индивидуальности и личности. Одним из условий успешного прохождения подросткового возраста считается наличие у подростка развитых интересов, которые толкают его к постановке новых целей. Новообразованием подросткового возраста в данном случае считается самоопределение — определение своего будущего места в обществе, которое опирается на сформированные интересы и знания о своих возможностях (Божович 2008). Целостность представления о себе играет важную роль в становлении личности.

Возрастающее число разводов в последние десятилетия определяет важность изучения влияния особенностей и состава семьи на фор-

мирование подрастающего поколения. Группой риска в данном случае являются именно подростки, так как одной из задач становления личности на этом этапе развития является обретение зрелой идентичности. Благоприятному протеканию социализации может помешать такой ненормативный кризис семейного развития, как развод родителей. И это связано не только с ситуацией развода родителей, но и с «кризисностью» подросткового периода в целом (Косякова 2007).

«Кризисность» данного возраста обусловлена не только внешними, но и внутренними предпосылками. К внешним относятся изменение характера учебной деятельности, возникновение новых требований и отсутствие их единства. Биологические предпосылки можно объяснить тем, что в подростковый период организм активно перестраивает сразу три системы: гормональную, кровеносную и костно-мышечную. Вследствие этих изменений у подростков повышаются утомляемость, возбудимость и раздражительность (Дарвиш, Клочко 2003).

Внешне противоречивое положение подростка выражается в дисгармонии в системах отношений, внутренне — в трансформации Я-концепции (Сирота, Ялтонский 2014), нестабильности самооценки. За разнообразием этих проявлений скрывается общее основание, а именно отсутствие выработанных у подростков конструктивных моделей поведения и отношений (Еремина, Куровский 2011).

Особенности последствий развода родителей для ребенка могут определяться как отношениями между родителями до и после развода, так и степенью вовлеченности ребенка в решение семейных конфликтов, его возрастом, информацией о том, с кем в итоге ребенок останется жить, и многими другими факторами (Гурова, Середина 2010).

Также развод родителей может повлиять на формирование половой модели поведения. У человека, имеющего опыт развода родителей, может наблюдаться искажение представлений о ролях мужчины и женщины в семье и семейной жизни в целом (Гурова, Середина 2010). В подростковом возрасте межполовые отношения теряют непосредственность. Интерес к противоположному полу является важным моментом в формировании половой идентичности. Помимо этого, в отношениях с противоположным полом нередко «случается» первая влюбленность, и рефлексия, которая связана с появлением чувств, стимулирует развитие морального со-

знания, эстетического отношения к действительности, стремление к самоактуализации.

Именно из-за враждебной обстановки в семье, в том числе и в острый послеразводный период, возрастает вероятность дезадаптации ребенка (Карабанова 2005). Вариантов поведения родителей и детей в данной ситуации существует великое множество. Родители по отношению к ребенку могут «бросаться из крайности в крайность»: от гиперопеки до попустительского отношения. Бывают ситуации, когда родитель, с которым ребенок остался жить, позволяет себе транслировать свое негативное отношение к бывшему партнеру. Также родители могут иметь склонность транслировать интроецированные ими установки, не являющиеся результатом личного опыта (Посысоев 2017). Подобное поведение родителей чревато нарушением формирования у ребенка идентичности, снижением самооценки, возникновением комплекса неполноценности, неадекватного формирования образа Я.

Девушки и юноши переживают ситуацию развода родителей по-разному, что может проявляться в особенностях семейных перспектив и специфическом содержании ценностного, когнитивного и эмоционального компонентов личности (Гурова, Середина 2010). У девушек травматичный опыт развода родителей может трансформироваться в систему искаженных представлений, касающихся детско-родительских отношений, и представлений относительно своей будущей семьи. В некоторых случаях может сформироваться установка на неминуемость развода и в своей семье. Также, если один из родителей отсутствует в воспитании ребенка, у подростка могут возникнуть проблемы с половой идентификацией: отсутствие представления о своем образе или образе своего будущего партнера.

Несмотря на важность семейного воспитания, есть еще один немаловажный аспект, о котором стоит упомянуть. Ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общение. Потребность в общении со сверстниками возникает достаточно рано и с возрастом только усиливается. Именно в ходе общения происходят конфликты, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в поддержке и понимании. Подростки учатся общаться и взаимодействовать друг с другом, вследствие чего могут понимать и выбирать, как реагировать в тех или иных ситуациях.

Группа сверстников представляет микромир, в котором подросток может реализовать себя, принимать решения и сам отвечать за их по-

следствия. Сверстники воздействуют на процесс социализации при помощи различных механизмов, и именно во взаимодействии с группой сверстников преимущественно происходит процесс идентификации и формирования образа Я.

Таким образом, одним из важнейших институтов социализации подростков выступает группа сверстников, что можно объяснить ведущим видом деятельности в этом возрасте — общением. Вследствие этого, несмотря на опасности, которые может нести развод родителей для ребенка, неполная семья вполне способна обеспечить благоприятный процесс социализации подростка, а группа сверстников — помочь в формировании зрелой идентичности и образа Я подростка.

Организация и методы исследования

Цель исследования: изучить особенности идентичности подростков из семей разведенных родителей.

Объект исследования: идентичность подростков из семей разведенных родителей.

Предмет исследования: особенности идентичности подростков, переживших развод родителей.

Гипотезами исследования выступили предположения о том, что:

- 1) существуют различия в идентичности подростков из полных семей и семей разведенных родителей;
- 2) существуют различия в идентичности у подростков в «острый» послеразводный период и спустя два года после развода родителей;
- 3) существуют различия в идентичности девушек и юношей из семей разведенных родителей.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ проблемы идентичности подростков из семей разведенных родителей;
- 2) выявить идентификационные характеристики подростков;
- 3) изучить особенности идентичности подростков из семей разведенных родителей;
- 4) определить различия в идентичности подростков на разных этапах развода родителей.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ научной литературы, сравнение и обобщение полученной информации;

- методы обработки данных: контент-анализ полученных данных; количественный и качественный анализ эмпирических данных. Обработка данных реализовывалась при помощи стандартного пакета Excel. Статистический критерий, используемый в обработке данных: U-критерий Манна — Уитни;
- методы сбора эмпирической информации: методика «Кто Я?» М. Куна и Т. МакПартленда в модификации Т. В. Румянцевой (Иванова, Румянцева 2009).

Методика создана на основе методики диагностики Я-концепции Манфреда Куна, представляет собой нестандартизированное самоописание с открытой формой ответов и широко используется для выявления содержательных характеристик идентичности. Теоретической основой служат концепции ролевого поведения, в рамках которых анализируется способ самовосприятия человека как носителя социальных ролей. Этот факт находит свое отражение в самоописаниях испытуемых. В то же время личности свойственно рефлексировать, поэтому методика также охватывает сферы представлений человека о своей личности.

Ход работы представляет собой свободные самоописания с последующей контент-аналитической обработкой. Анализ проводится в соответствии со следующими показателями: социальное Я (выражает характеристики личности, связанные с социальными статусами, групповой принадлежностью), коммуникативное Я (направленность личности на взаимодействие, оценка себя как субъекта коммуникативного процесса), материальное Я (осознание своих материальных возможностей, отношение к материальным объектам, внешней среде), физическое Я (представление о психофизических данных), деятельное Я (представление личности о своих занятиях, интересах, оценке компетенций, знаний, умений).

Учитывая имеющиеся в литературе сведения о важности и роли временного, целеобразующего, направленного на дальнейшую жизненную перспективу аспекта идентичности (Божович 2008), выполняющего экзистенциальную и целевую функции, в общий классификатор были введены несколько показателей, представляющих собой отдельный компонент идентичности под названием «перспективное Я». Другим добавленным в общий классификатор ответов является показатель «проблемное Я». Он выражает ситуативное состояние испытуемого (например, нежелание работать, усталость, невниматель-

ность к ответам) или сложности в самоопределении (не может дать конкретный ответ на вопрос «Кто Я?», или ответ явно дает понять о проблемах в самоопределении: «Я не знаю, кто я»).

Выборка исследования: исследование проводилось с февраля по май 2019 года среди учеников Лицея № 1 г. Петрозаводск в возрасте от 14 до 16 лет. Всего в исследовании приняло участие 111 человек, среди которых 85 человек (49 девушек и 36 юношей) — из полных семей и 26 человек — из семей разведенных родителей. Среди подростков из семей разведенных родителей 15 человек (9 девушек и 6 юношей) находятся в «остром» периоде после развода и 11 человек (4 девушки и 7 юношей) — в «неостром». Данное деление проходило на основе фаз, выделенных в работе О. А. Карабановой. Острый послеразводный период длится до одного года. Далее идет фаза перестройки семьи, которая длится от одного года до двух лет. Следующая фаза перестройки семейной системы — фаза стабилизации (также называемая неострым послеразводным периодом), которая характеризуется урегулированием семейной системы, что, как правило, отмечается спустя два года после развода (Карабанова 2005).

Подростки, участвовавшие в исследовании, были заранее предупреждены о его анонимном характере. Схема проведения исследования включала в себя проведение психодиагностического обследования с последующим выявлением самоидентификационных характеристик подростков.

Результаты

В первую очередь было проведено исследование и сравнение особенностей идентичности подростков из полных семей и из семей разведенных родителей. Для контент-анализа высказываний подростков о себе использовались 24 категории, которые в целом образуют семь аспектов представления личности о своем Я: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельностное Я, перспективное Я, рефлексивное Я. Помимо этого, была выделена отдельная категория «проблемная идентичность». Количество утверждений, которые подростки могли использовать при описании своего Я, не ограничивалось.

На рисунке 1 представлено сравнение средних значений выборов идентификационных категорий подростками из полных и разведенных семей по методике Куна — МакПартленда в модификации Т. В. Румянцевой.

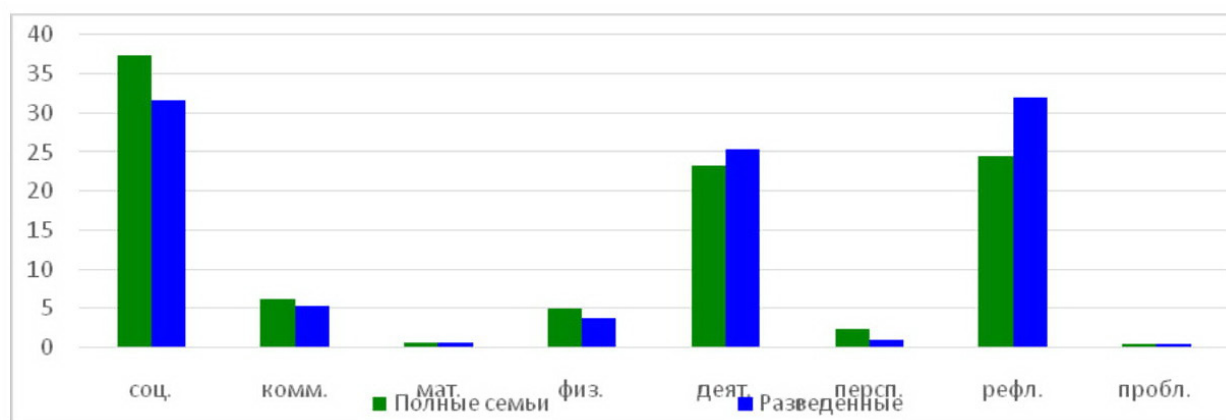


Рис. 1. Средние значения количества выборов идентификационных характеристик подростками из семей разведенных родителей и полных семей

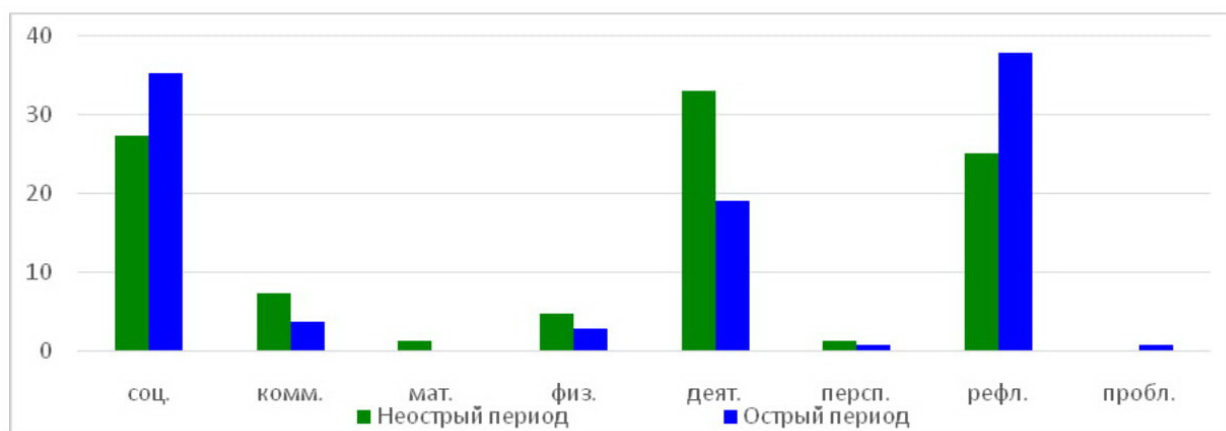


Рис. 2. Средние значения количества выборов идентификационных характеристик подростков из семей разведенных родителей в «остром» и «неостром» периодах после развода

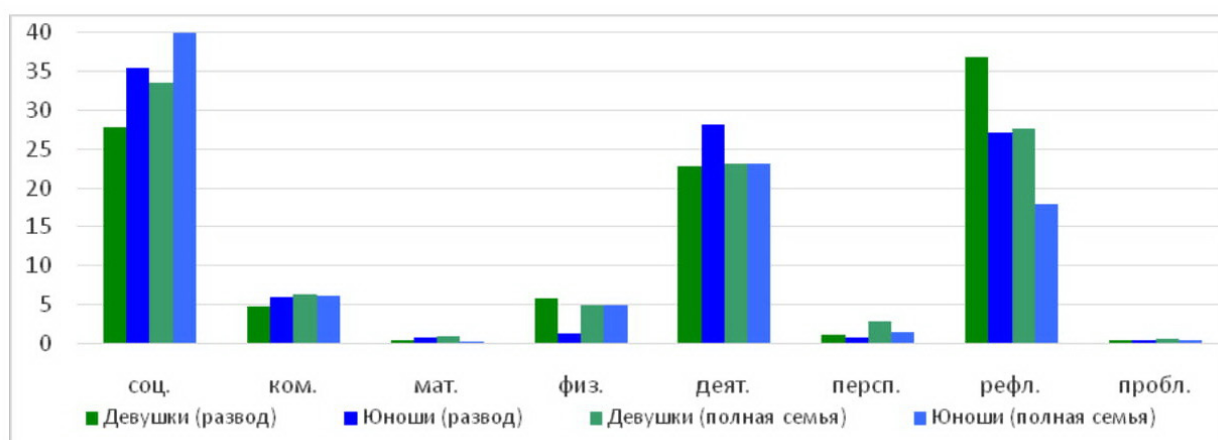


Рис. 3. Средние значения выборов идентификационных характеристик подростками из полных семей и семей разведенных родителей

Данные, представленные на диаграмме (рис. 1), не говорят о достоверности различий, но позволяют выделить определенные тенденции и свидетельствуют о том, что подростки как из полных, так и из разведенных семей в большей степени сосредоточены на социальном, рефлексивном и деятельном аспектах своего Я. Однако подростки из полных семей в своих выборах больший акцент делают на социальном Я. Подростки же из семей разведенных родителей, по сравнению с подростками из полных семей, больше сосредоточиваются на деятельностном и рефлексивном Я.

Такие результаты могут быть обусловлены тем, что подростки из полных семей в большей степени сосредоточены на своем социальном статусе, положении в социуме и, соответственно, на важности выполнения норм социума. Это позитивная тенденция, так как одна из важнейших задач подросткового возраста — найти свое место в обществе, найти группу принадлежности, определить свои референтные группы, создающие условия проявления социального Я.

Тот факт, что подростки из семей разведенных родителей, больше внимания уделяют деятельностному и рефлексивному Я, может быть обусловлен стремлением подростков к осознанию собственных проблем, которые возникли из-за развода родителей, а также к познанию себя и поискам выхода из сложившейся ситуации путем самоактуализации в деятельности.

Подростковый возраст — это также возраст проб и экспериментирования, стремления выразить себя через деятельность, желания изучать новое и пробовать себя в разных сферах деятельности. Однако такое экспериментирование в современных условиях может нести в себе и ряд опасностей, связанных с асоциальными видами деятельности, от которых уберечь подростка может полная семья. Подростки же из неполных семей могут быть в большей степени подвержены этой опасности.

Таким образом, проведенное исследование частично подтвердило гипотезу о наличии различий в особенностях идентичности среди подростков из полных семей и из семей разведенных родителей.

Далее было проведено сравнение особенностей идентичности подростков из семей разведенных родителей в зависимости от времени, прошедшего после развода родителей. На рисунке 2 представлено сравнение средних значений выбранных подростками категорий идентичности в «острый» и «неострый» периоды после развода.

Исходя из данных, представленных на диаграмме (рис. 2), стоит отметить, что у подростков в «острый» период после развода больший акцент делается на рефлексивном Я ($U = 26,5$, $p \leq 0,05$), при этом ни один подросток не отметил материальное Я.

Девушки и юноши, у которых прошло более двух лет с момента развода родителей, делают акцент на деятельностном Я ($U = 23$, $p \leq 0,05$), также ни у одного подростка из этой выборки не возникало «проблемной идентичности». Как пример, девушки и юноши использовали следующие самоописания: «начинаю изучать японский язык», «разборчив в программах и компьютерах», «хожу на спортивные секции» — т. е. использовали описания себя как субъекта деятельности, а также оценивали себя с этой точки зрения. Это может быть обусловлено спецификой подросткового возраста, когда идет активное изучение себя, в том числе себя в различных видах деятельности.

Также стоит отметить, что был проведен анализ количества самоописаний, использованных подростками в ходе работы с методикой Куна — МакПартленда в модификации Т. В. Румянцевой. Как оказалось, уровень рефлексивности тем выше, чем больше собственных характеристик предлагает подросток.

В среднем на одного человека из выборки подростков, переживающих «острый» период, приходится 18,2 утверждения, а на подростков из выборки «неострого» периода и полных семей — 21,0 утверждение на одного человека. Таким образом, «количественно» (т. е. по количеству самоописаний в целом, вне зависимости от их направленности) рефлексия у подростков из полных семей и находящихся в «неостром» периоде выше. Но в целом, как уже было отмечено, подростки в «острый» период после развода родителей чаще используют самоописания рефлексивного характера, т. е. более склонны к рефлексии. Говоря о подростках, находящихся в «остром» периоде после развода родителей, надо сказать, что они делают больший акцент на своем внутреннем мире, углубляются в размышления о себе, делая акцент на своем психическом состоянии, склонны анализировать свои переживания. Примеры таких высказываний: «одиноким, и меня это не расстраивает», «псевдофилософ», «интересная личность», «таких, как я, много», «в первую очередь — индивидуальность», «человек, достигающий своих целей». Это может быть обусловлено влиянием ненормативного кризиса семьи на подростка и, как следствие, временным обращением подростка «вглубь» себя, снижением значимости проис-

ходящего вокруг (либо в качестве механизма защиты, либо за счет ярких эмоциональных переживаний развода родителей, когда большее внимание концентрируется на этих переживаниях).

Таким образом, выявлены различия среди подростков из семей разведенных родителей в разные периоды после развода. Подростки, находящиеся в «острой» фазе переживания развода родителей, делают акцент на рефлексивном Я в большей степени, чем подростки в «неострый» период, которые в большей степени акцентируются на деятельном Я. Помимо этого, установлено, что в данной выборке подростков в «неострый» период после развода не возникало проблемной идентичности.

На следующем этапе анализа нами изучались особенности идентичности девушек и юношей из семей разведенных родителей. На рисунке 3 представлено сравнение средних значений выбранных идентификационных характеристик девушками и юношами из полных и семей разведенных родителей.

Представленные выше (рис. 3) данные свидетельствуют о том, что юноши чаще отмечают социальное и деятельностное Я ($U = 80, p \leq 0,05$), чем девушки. Юноши из полных семей чаще использовали характеристики, описывающие их социальное положение и статус в обществе: «ученик», «гражданин», «сын» и т. п.

Девушки из семей разведенных родителей больший акцент делают на рефлексивном Я ($U = 78,5, p \leq 0,05$). Говоря о физическом Я, именно девушки из семей разведенных родителей делают акцент на своих внешних качествах (у девушек из полных семей такая тенденция не прослеживается), используя такие фразы как «у меня модельная внешность», «я хорошо получаюсь на фотографиях», перечисляя характеристики внешности (цвет глаз, рост, длина волос, телосложение). Юноши из семей разведенных родителей если и говорили о физическом Я, то делали основной акцент на своем образе жизни, переходя на деятельностный аспект Я: «имею вредные привычки», «занимаюсь спортом», «плаваю», «игроку» и т. п.

Был проведен также анализ количества характеристик, использованных подростками в ходе самоописания. В среднем на одну девушку из семей разведенных родителей пришлось 19,6 утверждений, а на юношу из семей разведенных родителей — 19,1. На одну девушку из полных семей пришлось 23,8 утверждения, а на юношу из полных семей — 17,3 утверждения. Такие различия могут свидетельствовать о большей

склонности девушек из полных семей не только к рефлексии, но и к выражению своего состояния и мыслей в письменном виде, о большем умении выразить свои чувства в словесной форме.

Резюмируя, можно сказать, что для всех подростков, как из полных семей, так и из семей разведенных родителей, характерны следующие различия: девушки из обеих групп делают больший акцент на рефлексивном Я, а юноши чаще выбирают социальное Я. В выборке подростков, воспитывающихся в полных семьях, девушки используют большее количество самоописаний и выделяют такую идентификационную характеристику, как рефлексивное Я, что в целом свидетельствует о склонности девушек из полных семей к рефлексии. В выборке подростков из семей разведенных родителей девушки делают больший акцент на физическом и рефлексивном Я, юноши чаще отмечают социальное и деятельностное Я.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии различий в характеристиках идентичности девушек и юношей из полных семей и из семей разведенных родителей.

Обсуждение результатов

Полученные результаты могут свидетельствовать о различии в характеристиках идентичности подростков из полных семей и из семей разведенных родителей. Подростки из полных семей гораздо чаще выделяют социальное Я, свидетельствующее о важности положения в социуме, социального статуса, а также и о важности выполнения норм общества, в котором они находятся. Это может быть обусловлено особенностями развития в подростковом возрасте — важности поиска референтных групп, в которых проявляется социальное Я подростка.

Говоря о подростках из семей разведенных родителей, следует обратить внимание на возможные особенности переживания подростками такого ненормативного кризиса развития семейной системы, как развод родителей. Тот факт, что подростки в «острый» период после развода делают больший акцент на рефлексивном Я, может говорить не только о чертах, присущих подростковому возрасту, но и об особенностях переживания подростками кризиса семьи. В данном случае можно выделить такую специфическую черту подростков, находящихся в «остром» периоде, как их склонность к рефлексии. Говоря о подростках, находящихся

ся в «неостром» периоде после развода, можно предположить, что их акцент на деятельном Я обусловлен возможным уходом в деятельность как защитной реакцией, помогающей выйти из кризиса. Также такие результаты могут быть обусловлены стремлением подростков к познанию себя, в том числе и в деятельности.

Говоря об особенностях девушек и юношей из семей разведенных родителей, стоит отметить их общую тенденцию к рефлексии. Кроме того, юноши чаще выделяли социальное и деятельное Я, что может свидетельствовать о стремлении юношей выражать себя через деятельность. Также можно отметить, что, говоря о физическом Я, девушки из семей разведенных родителей чаще делали акцент на своей внешности. Юноши, описывая физическое Я, говорили о своем здоровье, образе жизни и деятельном Я. Эти данные соответствуют результатам, полученным в исследованиях по гендерной психологии (Олейникова 2018; Васюра 2011).

Результаты исследования особенностей идентичности девушек и юношей из семей разведенных родителей подтверждают сведения об отсутствии важности перспективного аспекта Я для подростков, полученные в других исследованиях (Гурова, Середина 2010). В нашем исследовании подростки преимущественно выделяли социальный, деятельный и рефлексивный компоненты своего Я, опуская его коммуникативный, материальный, физический и перспективный аспект.

Работа также согласуется с данными о возможном негативном влиянии неполных семей на подрастающее поколение, в особенности на подростков (Amato 2005). Также имеются общие результаты с исследованиями, связанными с изучением связи структуры семьи с эмоциональным и физическим благополучием подростков. Данные, полученные в зарубежных исследованиях, свидетельствуют о том, что подростки в большинстве типов неполных семей имеют результаты ниже в сравнении с подростками, живущими с обоими биологическими родителями (Langton, Berger 2011). При этом эти же исследования подтверждают отсутствие значимых различий в результатах подростков из полных и неполных семей.

По результатам эмпирического исследования семейной идентичности подростков из семей различного типа (Строкова 2017) автором делается вывод об отсутствии прямой связи между спецификой переживания принадлежности к своей семье у подростков (т. е. их семейной идентичностью) и типом семьи, в которой они воспитываются.

Таким образом, открываются перспективы дальнейшего изучения влияния состава и особенностей семьи на формирование личности подростка.

Выводы

В результате проведенного исследования особенностей идентичности подростков из семей разведенных родителей и из полных семей были сделаны следующие выводы:

1. Подростки из полных семей чаще выделяют социальное Я, а подростки из семей разведенных родителей — деятельное и рефлексивное Я.
2. Подростки в «острый» период после развода делают больший акцент на такой идентификационной характеристике, как рефлексивное Я, а подростки в «неострый» период — на деятельном Я.
3. Гендерные различия проявились в общей тенденции девушек выделять рефлексивное Я, а юношей — социальное и деятельное Я. Также выявлена общая тенденция юношей из полных семей и из семей разведенных родителей выделять социальное Я.

Полученные данные подтверждают наши гипотезы о наличии различий в особенностях социальной идентичности подростков из полных семей и из семей разведенных родителей. Также выявлены различия в особенностях идентичности подростков из семей разведенных родителей в «острый» и «неострый» периоды после развода. Полученные данные дают основание говорить о наличии тенденций к различиям характеристик идентичности между девушками и юношами из семей разведенных родителей.

В целом исследование подтвердило данные, полученные из научной литературы, о том, что, несмотря на трудности, с которыми сталкивается разведенная семья, вполне возможно и благополучное развитие личности.

Литература

- Аккерман, Н. (2000) Роль семьи в появлении расстройств у детей. В кн.: Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис (сост.). *Семейная психотерапия*. СПб.: Питер, с. 287–307.
- Андреева, Г. М. (2004) *Социальная психология*. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 365 с.
- Божович, Л. И. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 400 с.
- Васюра, С. А. (2011) *Гендерная психология*. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 156 с.

- Гурова, О. С., Середина, Т. С. (2010) Особенности семейных перспектив юношей и девушек с опытом развода в родительской семье. *Известия Алтайского государственного университета*, № 2-2 (66), с. 31–34.
- Дарвиш, О. Б., Клочко, В. Е. (2013) *Возрастная психология*. Киев: Владос-Пресс, 264 с.
- Еремина, Л. С., Куровский, В. Н. (2011) Социализированность как результат социализации подростков. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 10 (113), с. 166–169.
- Иванова, Н. А., Румянцева, Т. В. (2009) *Социальная идентичность: теория и практика*. М.: Современный гуманитарный университет, 453 с.
- Карабанова, О. А. (2005) *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. М.: Гардарики, 320 с.
- Косякова, О. О. (2007) *Возрастные кризисы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 224 с.
- Крюкова, Т. Л., Сапоровская, М. В., Куфтяк, Е. В. (2015) *Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними*. СПб.: Речь, 240 с.
- Кутеева, В. П., Соловьева, О. А. (2010) Семья как субъект социализации личности. *Вестник Мордовского университета*, № 2, с. 191–195.
- Мишина, М. М., Мурсалыева, Г. М. (2018) Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, № 1, с. 84–93.
- Олейникова, Е. Ю. (2018) К проблеме исследования гендерной идентичности. *Вопросы науки и образования*, № 8 (20), с. 176–178.
- Олифинович, Н. И., Зинкевич-Куземкина, Т. А., Велента, Т. Ф. (2006) *Психология семейных кризисов*. СПб.: Речь, 360 с.
- Парсонс, Т. О. (2000) *О структуре социального действия*. М.: Академический проект, 191 с.
- Посысов, Н. Н. (2017). Родительская позиция как система отношений. *Ярославский педагогический вестник*, № 6, с. 248–251.
- Сирота, Н. А., Ялтонский, В. М. (2014) *Я-концепция в подростковом возрасте и ее роль в формировании механизмов адаптации*. М.: РИО МГМСУ, 44 с.
- Соловьева, С. Л. (2018) Идентичность как ресурс выживания. *Медицинская психология в России*, т. 10, № 1, с. 5. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11050
- Строкова, С. С. (2017) Семейная идентичность подростков из семей различного типа. *Психология и право*, т. 7, № 1, с. 34–52. DOI: 10.17759/psylaw.2017070104
- Сухова, А. Н., Деркач, А. А. (2001) *Социальная психология*. М.: Академия, 600 с.
- Тимофеев, Е. Е. (2017) Проблема разводов в современном мире. *Достижения науки и образования*, № 6 (19), с. 103–105.
- Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2008) *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. СПб.: Питер, 607 с.
- Шевандрин, Н. И. (1995) *Социальная психология в образовании*. М.: Владос, 544 с.
- Эрикссон, Э. (2006) *Идентичность: юность и кризис*. 2-е изд. М.: Флинта; МПСИ; Прогресс, 352 с.
- Amato, P. R. (2005) The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of Children*, vol. 15, no. 2, pp. 75–96.
- Aquilino, W. S. (1994) Impact of childhood family disruption young adults' relationships with parents. *Journal of Marriage and Family*, vol. 56, no. 2, pp. 295–313. DOI: 10.2307/353101
- Benson, J. E., Johnson, M. K. (2009) Adolescent family context and adult identity formation. *Journal of Family Issues*, vol. 30, no. 9, pp. 1265–1286. DOI: 10.1177/0192513X09332967
- Langton, C. E., Berger, L. M. (2011). Family structure and adolescent physical health, behavior, and emotional well-being. *The Social Service Review*, vol. 85, no. 3, pp. 323–357.

References

- Ackerman, N. (2000) Rol' sem'i v poyavlenii rasstrojstv u detej [The role of the family in the manifestation of disorders in children]. In: E. G. Ejdemiller, N. V. Aleksandrova, V. Yustitskis (comp.). *Semejnaya psikhoterapiya [Family psychotherapy]*. Saint Petersburg: Piter Publ., pp. 287–307. (In Russian)
- Amato, P. R. (2005) The impact of family formation change on the cognitive, social and emotional well-being of the next generation. *Future of Children*, vol. 15, no. 2, pp. 75–96. (In English)
- Andreeva, G. M. (2004) *Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]*. 5th ed. Moscow: Aspekt Press Publ., 365 p. (In Russian)
- Aquilino, W. S. (1994) Impact of childhood family disruption young adults' relationships with parents. *Journal of Marriage and Family*, vol. 56, no. 2, pp. 295–313. DOI: 10.2307/353101 (In English)
- Benson, J. E., Johnson, M. K. (2009). Adolescent family context and adult identity formation. *Journal of Family Issues*, vol. 30, no. 9, pp. 1265–1286. DOI: 10.1177/0192513X09332967 (In English)
- Bozhovich, L. I. (2008) *Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)

- Darvish, O. B., Klochko, V. E. (2013) *Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]*. Kiev: VladoPress Publ., 264 p. (In Russian)
- Eremina, L. S., Kurovskij, V. N. (2011) Sotsializirovannost' kak rezul'tat sotsializatsii podrostkov [Socialization as a result of teenagers' adaptation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, vol. 10, no. 113, pp. 166–169. (In Russian)
- Erikson, E. (2006) *Identity: Youth and crisis*. 2nd ed. Moscow: Flinta Publ.; MPSI Publ.; Progress Publ., 352 p. (In Russian)
- Gurova, O. S., Seredina, T. S. (2010) Osobennosti semejnykh perspektiv yunoshej i devushek s opytom razvoda v roditel'skoj sem'e [Features of family perspectives in boys and girls with experience of divorce]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta — Izvestiya of Altai State University*, no. 2-2 (66), pp. 31–34. (In Russian)
- Hjelle, L., Ziegler, D. (2008) *Personality theories. Basic assumptions, research, and applications*. Saint Petersburg: Piter Publ., 607 p. (In Russian)
- Ivanova, N. L., Rumyantseva, T. V. (2009) *Sotsial'naya identichnost': teoriya i praktika [Social identity: Theory and practice]*. Moscow: Sovremennyy gumanitarnyy universitet Publ., 453 p. (In Russian)
- Karabanova, O. A. (2005) *Psikhologiya semejnykh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya [Psychology of family relationships and the fundamentals of family counseling]*. Moscow: Gardariki Publ., 320 p. (In Russian)
- Kosyakova, O. O. (2007) *Vozrastnye krizisy [The age crises]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 224 p. (In Russian)
- Kryukova, T. L., Saporovskaya, M. V., Kuptyak, E. V. (2015) *Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi [The family psychology: Life difficulties and coping with them]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 240 p. (In Russian)
- Kuteeva, V. P., Solov'eva, O. A. (2010) Sem'ya kak sub'ekt sotsializatsii lichnosti [Family as a subject of socialization]. *Vestnik Mordovskogo universiteta — Mordovia University Bulletin*, no. 2, pp. 191–195. (In Russian)
- Langton, C. E., Berger, L. M. (2011) Family structure and adolescent physical health, behavior, and emotional well-being. *The Social Service Review*, vol. 85, no. 3, pp. 323–357. (In English)
- Mishina, M. M., Mursalyeva, G. M. (2018) Sravnitel'nyj analiz formirovaniya tipov etnicheskoj identichnosti podrostkov raznykh kul'turnykh sred [Analysis of types of ethnic identity of adolescents of different cultural environments]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki — Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, no. 1, pp. 84–93. (In Russian)
- Olejnijkova, E. Yu. (2018) K probleme issledovaniya gendernoj identichnosti [To the problem of researching gender identity]. *Voprosy nauki i obrazovaniya — Science and Education*, vol. 8, no. 20, pp. 176–178. (In Russian)
- Olifirovich, N. I., Zinkevich-Kuzemkina, T. A., Velenta, T. F. (2006) *Psikhologiya semejnykh krizisov [Psychology of family crises]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 360 p. (In Russian)
- Parsons, T. O. (2000) *O strukture sotsial'nogo dejstviya [On the structure of social action]*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 191 p. (In Russian)
- Posysoev, N. N. (2017) Roditel'skaya pozitsiya kak sistema otnoshenij [Parent position as a relationship system]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 6, pp. 248–251. (In Russian)
- Shevandrin, N. I. (1995) *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii [Social psychology in education]*. Moscow: VladoPress Publ., 544 p. (In Russian)
- Sirota, N. A., Yaltonskij, V. M. (2014) *Ya-kontseptsiya v podrostkovom vozraste i ee rol' v formirovanii mekhanizmov adaptatsii [Self-concept in adolescence and its role in shaping adaptation mechanisms]*. Moscow: RIO MGMSU Publ., 44 p. (In Russian)
- Solov'eva, S. L. (2018) Identichnost' kak resurs vyzhivaniya [Identity as a resource for survival]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii — Medical psychology in Russia*, vol. 10, no. 1, p. 5. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11050 (In Russian)
- Strokova, S. S. (2017) Semejnaya identichnost' podrostkov iz semej razlichnogo tipa [Family identity of teenagers from families of various type]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 7, no. 1, pp. 34–52. DOI: 10.17759/psylaw.2017070104 (In Russian)
- Sukhova, A. N., Derkach, A. A. (2001) *Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]*. Moscow: Academia Publ., 600 p. (In Russian)
- Timofeenko, E. E. (2017) Problema razvodov v sovremennom mire [The problem of divorce in the modern world]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, vol. 6, no. 19, pp. 103–105. (In Russian)
- Vasyura, S. A. (2011) *Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]*. Izhevsk: Udmurt State University Publ., 156 p. (In Russian)

УДК 378.013-057.87(470.325)

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-44-56

Психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, или Какие они, студенты БелГАО им. В. Я. Горина

Е. П. Кораблина^{✉1}, И. Г. Андреева²

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

² Хулунбуирский институт, 021008, Китай, Внутренняя Монголия, р-н Хайлар, ул. Хедонг Сюефу Лу, д. 83

Сведения об авторах

Елена Павловна Кораблина,
SPIN-код: 2793-3094,
Scopus AuthorID: 6506895150,
ORCID: 0000-0002-1171-5904,
e-mail: lina-korablina@mail.ru

Ирина Григорьевна Андреева,
SPIN-код: 3874-6783,
ORCID: 0000-0002-6893-8412,
e-mail: airichka@yandex.ru

Для цитирования:

Кораблина, Е. П., Андреева, И. Г. (2020) Психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, или Какие они, студенты БелГАО им. В. Я. Горина. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 44–56. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-44-56

Получена 3 апреля 2020;
прошла рецензирование
14 апреля 2020;
принята 27 апреля 2020.

Права: © Авторы (2020).

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

Аннотация. Научно-исследовательская деятельность является неотъемлемой частью жизни любого человека на этапе школьного обучения и на последующих образовательных ступенях (профессиональное училище, колледж, институт, академия, университет и пр.). В нашей работе речь пойдет об изучении психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. В процессе получения высшего образования студент разнообразно может проявить свою активность в учебном заведении. Одной из возможностей является проявление себя в научно-исследовательской деятельности, которая представляет собой важную часть самостоятельной работы, обеспечивающую развитие разнообразных компетенций по дисциплинам учебного плана. Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность на ранних курсах создает устойчивые предпосылки для формирования психологической готовности к дальнейшему развитию. Ряд исследователей отмечают, что уровень готовности студента вуза к научно-исследовательской деятельности можно рассматривать в качестве объективного показателя его профессиональной конкурентоспособности. Научно-исследовательская деятельность в вузе — это не только неотъемлемая часть работы обучающихся, но и полезная составляющая для профессиональной подготовки «на перспективу». Изучая требования рынка к выпускнику вуза, можно отметить, что работодатель отдает предпочтение тем лицам, которые наделены высоким уровнем мотивации и креативности, составляющих потенциал успешной профессиональной деятельности. Это факт позволяет судить также о том, что студенты, обладающие высоким уровнем готовности к научно-исследовательской деятельности, сохраняют свой потенциал и после окончания обучения, что позволяет им быть самоактуализирующимися и самодостаточными личностями в любой сфере профессиональной деятельности. Несомненно, особую роль в формировании такого рода готовности играет профессиональная деятельность педагога, научного руководителя, способствующего успешному овладению навыками и способностями к исследовательской деятельности, а также формированию психологической готовности к подобному рода деятельности как в рамках образовательного процесса, так и в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, научно-исследовательская деятельность студентов, креативность, достижение успеха, выделение существенных признаков, психометрический анализ личности, корреляционный анализ.

Students' psychological readiness for research or what the Belgorod SAU students are like

Е. П. Korablina ^{✉1}, I. G. Andreeva²

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

² Hulunbuir Institute, P.O. Box 021008, 83 Hedong Xuefu Lu, Hailar, Inner Mongolia, China

Authors

Elena P. Korablina,
SPIN: 2793-3094;
Scopus AuthorID: 6506895150,
ORCID: 0000-0002-1171-5904,
e-mail: lina-korablina@mail.ru

Irina G. Andreeva,
SPIN: 3874-6783;
ORCID: 0000-0002-6893-8412,
e-mail: airichka@yandex.ru

For citation: Korablina, E. P., Andreeva, I. G. (2020) Students' psychological readiness for research or what the Belgorod SAU students are like. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 44–56. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-44-56

Received 3 April 2020;
reviewed 14 April 2020;
accepted 27 April 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. Research activity is an integral part of anyone's life, as everyone studies at school, and later at vocational school, college, institute, academy, or university. Our paper discusses students' psychological readiness for research activities. While striving to obtain a higher education, a student may demonstrate various abilities, and, specifically, their capacity to conduct research activities, which are a significant part of independent work and a means to develop competences promoted by the academic subjects. Involvement in research projects in the early years of instruction contributes positively to the development of psychological readiness for research at further stages of education and career. A number of researchers note that a university student's level of readiness for research can be viewed as an objective indicator of his or her professional competitiveness. Research activity at university is an integral part of students' academic activity, and it is also a useful component for their professional training for the future. While studying the market requirements for university graduates, it transpires that employers give preference to the candidates who have a high level of motivation and creativity, which form the potential for success. It is suggested that individuals with a high level of readiness for scientific research activities retain such potential in the future, which makes it possible for them to be self-reinforcing and self-sufficient in any sphere of professional activity. The authors conclude that it is natural that the professional activities of a teacher and a research advisor, who contribute to the successful development of the students' research skills and psychological readiness for research both in the educational process and in professional activities, play a special role in the development of such readiness.

Keywords: psychological readiness, students' research activities, creativity, achievement of success, identification of essential signs, psychogeometric personality analysis, correlation analysis.

Введение

В настоящее время в Российской Федерации реализуется государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы, где особо выделено направление «Государственная поддержка научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений и научно-технического творчества учащейся молодежи». Как отмечает А. В. Матерова, «реалии высшего образования выявили проблему обучения всех студентов основам научно-исследовательской деятельности, приобретения опыта проведения научных исследований, развития творческих способностей студентов, направленных на практическую реализацию в профессиональной деятельности научного и интеллектуального потенциала. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности (НИДС) отражена в федеральных государственных образо-

вательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели высшего профессионального образования» (Матерова 2012).

Г. И. Чемоданова и Н. Н. Пустовалова указывают, что научно-исследовательская деятельность позволяет «...наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. В связи с этим и педагог, и студенты должны иметь устойчивую мотивацию к осуществлению научно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, позволит в дальнейшем на научном уровне решать воспитательно-образовательные задачи в условиях образовательного учреждения», и считают, что «потребность в постоянном научно-исследовательском развитии, саморазвитии и самореализации, к сожалению, не стала нормой профессиональной жизни» (Чемоданова, Пустовалова 2013, 270).

Какой результат ожидается от научно-исследовательской работы студентов? Авторами В. А. Мироновым и Э. Ю. Майковой определено, что это зависит от многих факторов и причин: «В вузе необходима грамотно продуманная целая система поощрений студентов за успехи в научно-исследовательской деятельности» (Миронов, Майкова 2004). Сегодня практически в каждом вузе создана система поддержки молодежи, интересующейся научно-исследовательской деятельностью, что является неотъемлемой частью образовательного процесса. Так, практически каждый вуз проводит студенческую научную (научно-практическую) конференцию, где студенты представляют результаты своей работы, и оценка работы жюри или комиссией определяет ее значимость и поощрение.

Т. С. Назарова считает, что «освоение методологии научных исследований, накопление опыта в исследовательской деятельности — сложный процесс» (Назарова 2001). В процессе обучения способность к научному творчеству (научному исследованию) свойственна любому обучающемуся, хотя отдельные обучающиеся наделены им в большей степени. Однако научное творчество в полном смысле этого слова является особым видом деятельности, направленным на улучшение научного знания, т. е. на совершенствование теоретической модели реальности.

Преподавание в вузе должно быть направлено на формирование предпосылок для укрепления и развития творческого потенциала личности в социальной и академической сферах, представляющих собой взаимосвязанные факторы подлинных достижений и успеха. Творчество — это не учебная цель, которая должна быть достигнута и измерена, но это личностный компонент, который все люди должны продолжать развивать до максимально возможного уровня (Wadaani 2015).

Творческое мышление и обучение связаны с человеческим интеллектом и человеческим познанием. Так, исходя из фундаментальной теории интеллекта, основанного на мышлении, познание осуществляется путем соединения символического и ментального миров и превращения идеи (мысли) в понятия, благодаря чему возникают концепции высшего порядка. Таким образом, процесс обучения и креативность через трансформацию дает новые знания. Креативное, творческое обучение связано с преобразованием знаний. Когнитивная система получения знаний трансформирует полученные знания и дает новый опыт и осмысление информации (Sim, Duffy 2004).

Психологическая предрасположенность к творческому мышлению и поведению реализуется через когнитивные, социальные и мотивационные характеристики личности. При этом в науке есть психометрические подходы к изучению интеллекта, которые не подтвердили общепринятой точки зрения о взаимосвязи интеллекта с креативностью (Grosul, Feist 2014).

Ю. А. Щепочкина считает, что «зачастую в процессе создания новшеств участвует не только профессорско-преподавательский состав вуза, но и, как правило, воспитываемые ими молодые ученые — докторанты, аспиранты, магистранты, занимающиеся научной работой студенты. При этом осуществляется подготовка молодого ученого — будущего научного работника — к решению профессиональных научно-исследовательских, опытно-конструкторских задач, обеспечивается логическая связь между естественнонаучными, общетехническими и специальными дисциплинами» (Щепочкина 2017, 16). Данная подготовка в тандеме строится на передаче опыта от наставника к ученику, обеспечивающего формирование психологической готовности к научно-исследовательской деятельности, способствующего поддержанию мотивирующей атмосферы в процессе исследования. Таким образом, передача знаний от преподавателя к студенту решает задачи формирования творческой личности выпускника, приходящего через научно-исследовательскую деятельность к саморазвитию, самообразованию, самостоятельной инновационной деятельности. При этом необходимо перевести студента из позиции пассивного потребителя знаний в позицию активного субъекта образовательного процесса, участвующего в формировании своих компетенций, умеющего сформулировать проблему, анализировать пути ее решения, находить оптимальный результат и аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Психологи, изучающие мотивацию научного творчества, разделяют мотивы научной деятельности на внутренние и внешние. Внутренние мотивы — это первичные по отношению к научно-исследовательской деятельности побуждения, которые формируются исходя из потребностей человека в познании и развитии. Внешние мотивы являются второстепенными, неспецифическими и формируются под влиянием внешней среды.

В исследованиях мотивации научного творчества ученые сформировали мнение, что у творческих личностей внутренняя мотивация преобладает над внешней. Приоритет внутренних мотивов над внешними предполагает, что

человек включен в деятельность ради нее самой, а не для других целей, в отношении которых она является средством их достижения. Например, можно учиться, потому что процесс приобретения знаний сам по себе интересен, или потому, что приобретение высшего образования открывает перспективу достойного социального положения в обществе и нахождения высокооплачиваемой работы. В случае научной деятельности внутренняя мотивация для человека — удовольствие, удовлетворение от самого процесса работы, стремление к интеллектуальному успеху, желание находить и решать проблемы, давать работу разуму. Внутренне мотивированный ученый захвачен исследованиями, потоком его собственных рассуждений, интересом, волнением исследователя. За скобками стоят внешние стимулы, такие как материальная награда, карьера, стремление к авторитету и т. д. Однако разделение на внешние и внутренние мотивы любой деятельности, в том числе научной, довольно произвольно, между ними нет очевидной границы, так как само определение мотива как внутреннего побуждения человека к действию исходит от самого человека, а внешнее влияние на человека действует как стимул. Внешняя мотивация проявляется, когда субъект внешней среды вызывает мотивы, побуждающие человека предпринимать определенные действия (Волков, Иродова 2007).

П. И. Черенцовым и И. В. Шадчиным было сформулировано определение готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, которая рассматривается как «личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний на основании анализа научной литературы, сущности понятия “научно-исследовательская деятельность студентов”, знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач» (Чернецов, Шадчин 2012).

Формирование психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности на практике реализуется путем создания психолого-педагогических условий для привлечения студентов различных курсов к участию в исследовательской деятельности. Е. М. Иванова изучала проблему формирования психологической готовности студентов и определила ее «...как успешную реализацию своих возможностей, знаний, умений, интересов, потребностей с учетом потребностей современного общества

и социально-экономических, технических и психологических запросов различных организаций и сфер деятельности» (Иванова 2011, 153). Ж. А. Сорокина в своем исследовании пишет, что «...интерес к проблеме психологической готовности вызван следующими обстоятельствами: это одна из ключевых проблем психологии становления личности, в которой “психологическая готовность” рассматривается, с одной стороны, как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного роста личности в настоящем и будущем, деятельность ее отношения к миру и к себе; с другой — как критерий разных этапов этого процесса; исследование многообразных проявлений проблемы психологической готовности человека также чрезвычайно важно для психологической практики, поскольку дает представление о механизмах и условиях особых последовательных личностных преобразований» (Сорокина 2006, 10–11).

По мнению Т. Г. Бохан, Л. Ф. Алексеевой, И. Ю. Малковой и др., психологическую готовность можно определить как «сложное комплексное психическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющий динамическую структуру с функциональными зависимостями, как целостное системное личностное образование, проявляющееся как качество личности и обеспечивающее целенаправленное развитие и изменение личности для эффективного выполнения будущей профессиональной научной деятельности» (Бохан, Шабаловская, Малкова и др. 2017, 2). В этом определении дается акцент на изменениях, которые неизбежны, и это является важной составляющей, т. к. изменениях — это неустойчивая динамика, к которой психологически необходимо быть готовым.

По мнению О. М. Чиковой, одной из главных проблем данной области является изучение психологической структуры готовности к учебной деятельности в вузе. Психологическая готовность студентов разного уровня учебной успешности — это личностное образование, которое представляет собой контаминацию личностных свойств: самоорганизационных, мотивационных, волевых, когнитивных, эмоциональных (Чикова 2014). Предложенная О. М. Чиковой структура коррелирует с подходом ранее рассмотренных работ упомянутых авторов, что говорит о надежности и сочетании подходов различных ученых.

Анализ источников научной информации показал, что различные аспекты проблемы формирования психологической готовности

Табл. 1. Количество студентов, принявших участие в исследовании

Факультеты	Всего, студентов	2 курс	3 курс
Агрономический факультет	16	1	15
Факультет ветеринарной медицины	15	10	5
Инженерный факультет	17	1	16
Технологический факультет	13	2	11
Экономический факультет	15	5	10
Итого	76	19	57

студентов к научно-исследовательской деятельности широко освещены в психолого-педагогической литературе. Эта проблема не нова, но до сих пор она не утратила своей актуальности.

В своем исследовании мы опираемся на понятие психологической готовности, предложенное Е. П. Кораблиной, согласно которому «психологическая готовность к выполнению профессиональной роли определяется как сознательное отношение к ценности и смыслу профессиональной деятельности в контексте принятия своей способности к ее выполнению при мобилизации мотивационно-волевого состояния» (Кораблина 2006, 25). Развивая тему психологической готовности применительно к научно-исследовательской деятельности, процитируем Г. Лохонову: «Для активизации научно-исследовательской работы студентов необходимо: увеличение практической значимости студенческих работ, предоставление возможности публикации результатов исследований в научных журналах и сборниках, установление регулярных контактов со студентами и профессорами научных центров и вузов, отбор наиболее способных студентов для научной

деятельности, моральное стимулирование студентов. Необходимо доказать, что научная деятельность дает возможность самореализации, способствует интеллектуальному и творческому развитию, повышает престиж студента в глазах сокурсников» (Лохонова 2010, 79).

Программа исследования

Цель исследования: оценить психологическую готовность студентов к научно-исследовательской деятельности в условиях реализации высшего образования в Российской Федерации на примере одного из высших учебных заведений.

Гипотеза: психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности имеет различия в зависимости от выбранного направления обучения, мотивации к успеху, креативности и типа личности.

Объект исследования: студенты 2–3 курсов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Белгородский государственный аграрный университет имени В. Я. Горина» (г. Белгород). В вузе семь факультетов: агрономический, ветеринарной медици-

Табл. 2. Методы исследования

Метод	Автор	Главная идея метода
1. Феноменологическое интервью	И. Г. Андреева под руководством Е. П. Кораблиной	Выявление образа, цели, перспектив деятельности
2. Измерение потребности в достижении успеха у студентов	Ю. М. Орлов	Оценка потребности в достижении успеха
4. Опросник креативности Джонсона	Д. Л. Джонсон (адаптация Е. Е. Туник)	Оценка уровня креативности
5. Выделение существенных признаков	С. Я. Рубинштейн	Диагностика способности к логическому обобщению, установлению закономерностей
6. Методика диагностики личности с помощью психометрического теста С. Деллингер	С. Деллингер (адаптация А. А. Алексеева и Л. А. Громовой)	Определить тип личности (Труженик; Лидер; Переходное состояние; Гармоничная личность; Креативная, творческая личность)

ны, инженерный, заочного образования, средне-профессионального обучения, технологический и экономический. В исследовании принимали участие пять факультетов из семи, исключение составили факультет заочного образования и факультет средне-профессионального обучения. Исследование проводилось среди 76 респондентов, в том числе 36 юношей (47 %) и 40 девушек (53 %). По возрасту распределение было следующее: 18 лет — 10 человек (13,2 %), 19 лет — 33 человека (43,4 %), 20 лет — 23 человека (30,2 %), 21 год — 10 человек (13,2 %). Средний возраст респондентов — 19,5 лет. Большую часть выборки составили студенты третьего курса (75 %). Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Предмет исследования: факторы и условия развития психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

В процессе работы был применен комплекс методов эмпирического исследования, который включал интервьюирование, анкетирование,

тестирование (см. табл. 2). Эмпирические результаты подвергались количественному и качественному анализу.

Результаты

В таблице 3 представлены результаты контент-анализа интервью, в ходе которого респондентам предлагалось ответить на вопрос о том, что такое научно-исследовательская деятельность. В ходе анализа были сформированы кластеры согласно смыслу встречающихся ассоциаций и образов с учетом частоты упоминания респондентами.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что ассоциации у респондентов имеют логическую последовательность и отражают сформированное понимание сущности научно-исследовательской деятельности.

Далее представлена информация по источникам получения данных для осуществления научно-исследовательской деятельности (см. рис. 1). Вопрос был составлен таким об-

Табл. 3. Результаты контент-анализа, отражающие представления студентов о научно-исследовательской деятельности

Кластер	Ассоциация, образ	Количество ответов респондентов	
Кластер 1	научная конференция	13	49
	новые знания	11	
	методы исследования	8	
	учеба	17	
Кластер 2	научная работа	4	39
	ученые	2	
	включает личностные качества	8	
	саморазвитие	4	
	труд	4	
	научное развитие	14	
	работа	3	
Кластер 3	деятельность в науке	3	17
	диссертация	2	
	изобретения	5	
	университет	7	
Кластер 4	доклад	4	16
	исследование	4	
	человек в халате	8	
Кластер 5	разработка	3	7
	обоснование и доказательство гипотез	2	
	изучение конкретного направления	2	
Кластер 6	гранты	2	6
	цель	2	
	научная литература	2	
Кластер 7	наука	4	4

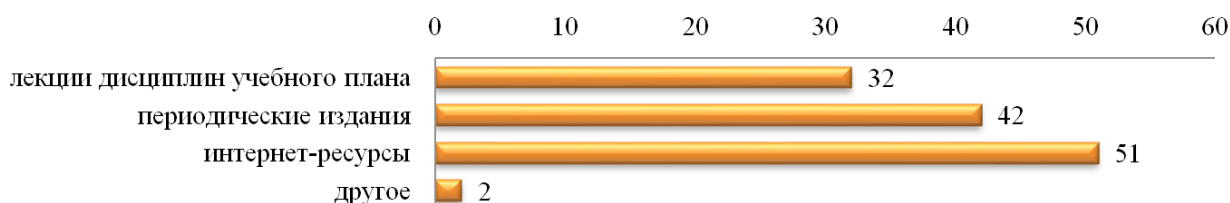


Рис. 1. Источники получения информации студентами для реализации научно-исследовательской деятельности

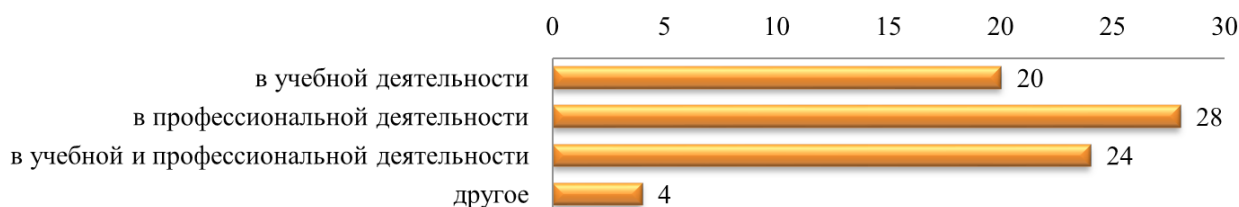


Рис. 2. Сфера применения знаний, полученных в ходе выполнения научной работы

разом, чтобы одновременно можно было определиться с ответом из предложенных вариантов или вписать свое мнение, т. е. использовалось сочетание закрытого и открытого вопросов. Самый популярный источник информации, отмеченный студентами, — это «интернет-ресурсы» — 51 ответ (67,1 %). На втором месте находятся «периодические издания» — 42 ответа (55,2 %), на третьем — «лекции дисциплин учебного плана» — 32 ответа (42,1 %). Вариант «другое» выбрали только 2 респондента (2,6 %), упомянув научную литературу.

На вопрос «При написании научно-исследовательской работы получили (получите) ли Вы новую информацию?» 96,0 % студентов ответили положительно. Соответственно, 4,0 % ответили «нет», и, как правило, это те студенты, которые не принимали участие в научно-исследовательской деятельности.

При ответе на вопрос «Где можно применить знания, полученные в ходе выполнения научной работы?» студенты ориентируются на профес-

сиональную деятельность, на перспективу, показывая, где они могут применить полученный опыт, и тем самым демонстрируют отсроченное действие (см. рис. 2).

При анализе ответов на вопрос «Есть ли желание в перспективе вести научные исследования по окончании первой ступени образования?» были получены следующие результаты (см. табл. 4). 43 респондента (56,6 %) ответили, что это «зависит от обстоятельств на момент окончания вуза», что говорит о процессе формирования как представления о научной деятельности, так и отношения к науке. Положительно ответили 23,7 % — это практически четверть опрошенных, возможно, планирующих в дальнейшем поступление в магистратуру или аспирантуру. Это подтверждается и С. В. Нужновой, которая отмечает, что только 22,1 % студентов от общей численности занимаются научными исследованиями (Нужнова 2012).

Далее анализируя интервью, изучим ответы на вопрос «Какова цель научно-исследователь-

Табл. 4. Готовность студентов в перспективе вести научные исследования по окончании первой ступени образования

Ответ	чел.	%
Да	18	23,7
Нет	14	18,4
Зависит от обстоятельств на момент окончания вуза	43	56,6
Другое (частный ответ — «еще не определился»)	1	1,3
Итого	76	100,0

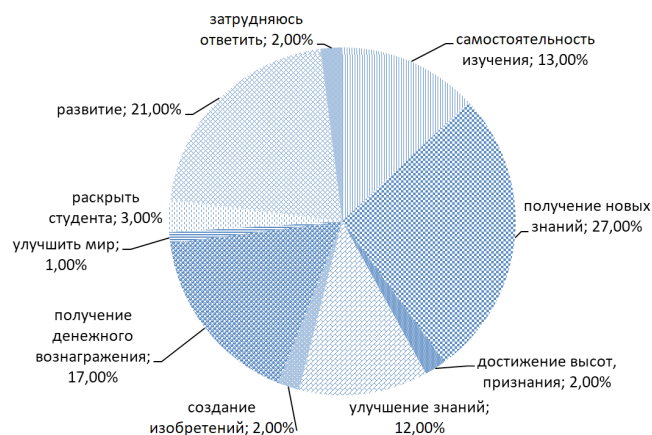


Рис. 3. Цель научно-исследовательской деятельности студентов в вузе

ской деятельности студентов в вузе?». Результаты представлены на рис. 3. Наибольшее количество ответов отражают ориентацию студентов на получение новых знаний (27 %) и развитие (21 %). Немаловажным мотивом является и получение денежного вознаграждения (17 %).

Следующий вопрос «Чему Вы хотите научиться лично при реализации научно-исследовательской деятельности?» (см. рис. 4) позволил отметить, что студенты ориентированы преимущественно на развитие коммуникативного потенциала (21 ответ), навыков аналитической работы с материалом (16 ответов), а также узкопрофессиональных качеств и навыков (14 ответов).

В таблице 5 представлены средние значения показателей, характеризующих психологическую готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, а также условия и факторы ее формирования.

Согласно полученным данным, студенты демонстрируют достаточно высокую степень психологической готовности к научно-исследовательской деятельности. Отмечается преимущественно средний уровень выраженности потребности в достижении успеха. Они имеют достаточно высокий показатель критики к себе, ставят трудные цели, но достигают их, в том числе путем соперничества, однако не будут против оказания им помощи. Это важно, так как научно-исследовательская деятельность в вузе организована таким образом, что работа выполняется под научным руководством. Так, идея, название, сбор материала, анализ, написание самой работы, составление доклада и презентация результатов предполагает совместное творчество с целью продолжить идеи научного руководителя, а в некоторых случаях сформировать или продолжить научную школу. Также для респондентов в целом характерен высокий уровень креативности и средний уро-

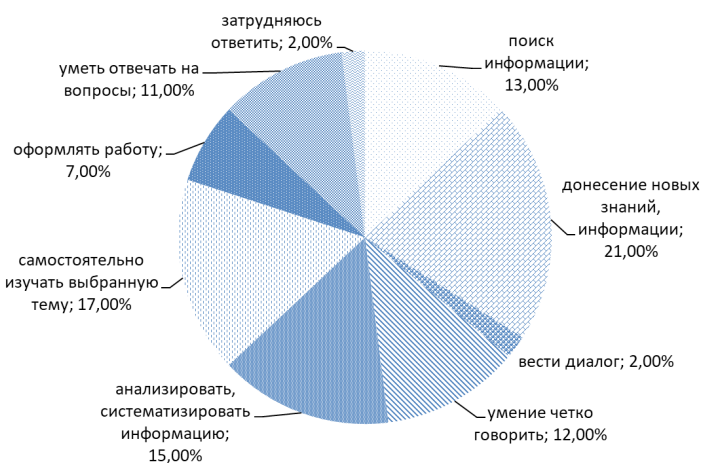


Рис. 4. Желаемые результаты от научно-исследовательской деятельности

Табл. 5. Статистический анализ по критериям

Статистические параметры	Важность научно-исследовательской деятельности	Как часто велась НИД (0 — не велась; 1 — только планирую; 2 — 1 раз за период обучения; 3 — каждый семестр; 4 — по каждой дисциплине учебного плана)	Готовность к ведению НИД в процессе обучения	Потребность в достижении успеха	Креативность	Выделение существенных признаков
Среднее значение	3,64	1,22	5,68	12,47	29,51	13,23
Медиана	4,00	1,00	6,00	13,00	29,00	13,5
Мода	4,00	0,00	6,00	14,0	29,00	13,5
Частота	30	27	16	15	11	13,0
Минимум	1,00	0,00	1,00	5,00	19,00	5,00
Максимум	5,00	4,00	10,00	16,00	39,00	19,00
Дисперсия	0,98	1,22	3,92	5,13	19,24	6,56
Стандартное отклонение	0,99	1,10	1,98	2,26	4,39	2,64
Асимметрия	-0,50	0,34	0,009	-0,81	0,03	-0,37
Стандартная ошибка асимметрии	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27	0,27
Экссесс	-0,048	-0,99	-0,46	0,85	0,14	0,25
Стандартная ошибка эксцесса	0,55	0,54	0,54	0,54	0,54	0,54
Проверка распределения на нормальность	1,81	1,22	0,03	2,93	0,13	1,34

Фигура	Значение
Круг — гармония, самые лучшие коммуникаторы, «правополушарные» мыслители	Выделение существенных признаков — мыслительный процесс
Квадрат — неутомимый труженик / Прямоугольник — состояние перехода и изменения / Зигзаг — креативность, творчество, инакомыслящий	Креативность — необычные идеи, нестандартное мышление, скорость решения ситуации
Треугольник — лидеры, способность концентрироваться на главной цели	Потребность в достижении успеха — познавательные способности, развитие познавательных интересов, сила мотивации учения

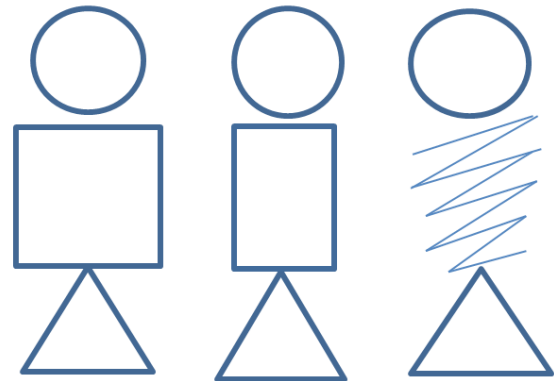


Рис. 5. Интегрированный подход к анализу результатов психогеометрического теста

вень сформированности навыков выделения существенных признаков.

Проверка характера распределения позволила признать его нормальным, поэтому были использованы параметрические методы: сравнительный анализ — *t*-критерий Стьюдента (однако при сравнении групп по факультетам и типам личности мы используем *U*-критерий Манна — Уитни (непараметрический), т. к. группы меньше 20 человек), корреляционный анализ — коэффициент корреляции Пирсона.

Далее представлен сравнительный анализ по параметрам исследования.

Проведем сравнительный анализ групп студентов с различной выраженностью потребности в достижении успеха (ДУ). Группы с потребностью ДУ ниже и выше среднего различаются по параметрам «возможность участия в научно-исследовательской деятельности» (его значение больше на 0,14 балла в группе с потребностью ДУ выше среднего), «готовность к ведению научно-исследовательской деятельности» (значение больше на 0,12 балла в группе с потребностью ДУ выше среднего), «креативность» (больше на 0,66 пунктов в группе с потребностью ДУ выше среднего), «выделение существенных признаков» (больше на 1,5 пункта в группе с потребностью ДУ выше среднего). Но при этом в группе с потребностью ДУ выше среднего была дана оценка важности научно-исследовательской деятельности на 0,06 баллов меньше. Однако достоверно значимые статистические различия были обнаружены

только для показателя «выделение существенных признаков» ($M_1 = 12,4$; $M_2 = 13,9$; $t = -2,57$; $p < 0,05$).

Сравнение групп с разным уровнем креативности показало, что в группе студентов с уровнем креативности выше среднего оценка важности научно-исследовательской деятельности выше на 0,37 балла; показатель частоты научно-исследовательской деятельности выше на 0,28 пунктов; готовность к научно-исследовательской деятельности на выше на 1,37 балла; потребность в достижении успеха больше на 0,58 пункта; выделение существенных признаков больше на 0,22 пункта. Достоверно значимые статистические различия были обнаружены по показателю «готовность к ведению научно-исследовательской деятельности» ($M_1 = 5,07$; $M_2 = 6,44$; $t = -3,17$; $p < 0,05$). В группе с креативностью ниже среднего готовность к ведению научно-исследовательской деятельности в процессе обучения ниже среднего, а в группе с высокой креативностью — выше среднего, т. е. чем выше показатель креативности, тем выше готовность к научно-исследовательской деятельности.

Следующее сравнение — по параметру «выделение существенных признаков». Студенты, показатели которых находятся в диапазоне ниже среднего, оценили важность научно-исследовательской деятельности на 0,1 балла выше; частота ведения научно-исследовательской деятельности в этой группе выше на 0,03 пункта; показатель готовности к научно-исследовательской деятельности выше на 0,13 балла; потребность в достижении успеха ниже на 1,21 пункта;

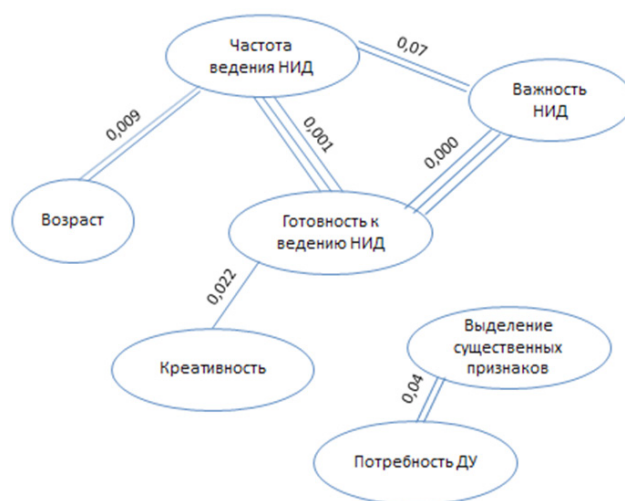


Рис. 6. Корреляционная плеяда по совокупной выборке исследования

выделение существенных признаков ниже на 0,11 пунктов. Были обнаружены достоверно значимые статистические различия в показателе «потребность в достижении успеха» ($M_1 = 11,79$; $M_2 = 13,00$; $t = -2,38$; $p < 0,05$).

Итак, на основе результатов сравнительного анализа можно констатировать, что чем выше потребность в достижении успеха, тем выше характеристика способность выделять существенные признаки предметов; чем выше показатель креативности, тем выше готовность к научно-исследовательской деятельности.

Далее представим сравнительный анализ по типу личности. Поскольку по исходным данным достоверно значимых различий обнаружено не было, для анализа был применен интегрированный подход, разработанный авторами статьи (см. рис. 5).

На корреляционной плеяде представлены значимые связи психологической готовности студентов к ведению научно-исследовательской деятельности по всей выборке исследования (рис. 6).

Наблюдается сильная взаимосвязь готовности к ведению научно-исследовательской деятельности с важностью научно-исследовательской деятельности ($p = 0,000$) и с частотой ведения ($p = 0,001$). Данные связи объяснимы тем, что чем чаще респондент принимал участие в научных студенческих конференциях, тем выше его готовность к последующему участию; также респондент отмечает важность научно-исследовательской деятельности, что создает определенные «бонусы» для психологической готовности. В свою очередь, важность деятельности связана с частотой участия в научно-исследовательской деятельности ($p = 0,07$), а спо-

собность выделять существенные признаки — с потребностью в достижении успеха ($p = 0,04$). В меньшей степени оказывается связана с готовностью к научно-исследовательской деятельности креативность ($p = 0,022$).

Выводы

Проанализировав различные точки зрения на проблему психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, мы определили данный феномен как процесс самоорганизации и самооценки мотивированной личности, направленный на получение результата в рамках образовательных и профессиональных задач, решаемых в ходе обучения в вузе.

Готовность к ведению научно-исследовательской деятельности связана с участием студентов в различных научных конференциях, олимпиадах, семинарах, что, в свою очередь, помогает им развить навыки написания, структурирования и систематизации информации, использования научного языка. Выработанные навыки помогают им быть более успешными в научной деятельности и чувствовать уверенность в процессе реализации научно-исследовательской деятельности и презентации ее результатов. Участие в конференциях помогает им осознать важность и ценность научно-исследовательской деятельности, что отражается на психологической готовности к ней. Также отмечена положительная взаимосвязь психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности и уровня креативности, которая иллюстрирует важность развития творческого начала студентов в процессе обучения в вузе.

Литература

- Бохан, Т. Г., Шабаловская, М. В., Малкова, И. Ю. и др. (2017) Личностные и когнитивные критерии психологической готовности к научно-исследовательской деятельности. *Интернет-журнал «Мир науки»*, т. 5, № 1, статья 03PSMN117. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN117.pdf> (дата обращения 25.01.2020).
- Волков, В. В., Иродова, И. А. (2007) Проблемы формирования компонентов научного познания в естественнонаучном образовании. *Ярославский педагогический вестник*, № 4 (53), с. 37–41.
- Иванова, Е. М. (2011) Психология профессиональной деятельности. М.: Персэ, 336 с.
- Кораблина, Е. П. (2006) *Психология подготовки к профессиональной деятельности психолога-консультанта. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., РГПУ, 43 с.
- Лохонова, Г. (2010) *Научно-исследовательская работа студентов вуза как компонент профессиональной подготовки будущих специалистов*. [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/i/35274> (дата обращения 07.09.2019).
- Матерова, А. В. (2012) Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, № 1, с. 132–137.
- Миронов, В. А., Майкова, Э. Ю. (2004) *Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов*. Тверь: Тверской государственный технический университет, 99 с.
- Назарова, Т. С. (2001) «Синергетический синдром» в педагогике. *Педагогика*, № 9, с. 13–21.
- Нужнова, С. В. (2012) *Организация научно-исследовательской деятельности студентов при подготовке к профессиональной мобильности*. Троицк: Челябинский государственный университет, 188 с.
- Сорокина, Ж. А. (2006) *Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Курск, Курский государственный университет, 28 с.
- Чемоданова, Г. И., Пустовалова, Н. И. (2013) Об эффективности научно-исследовательской деятельности на факультете ВУЗа. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*, № 1 (12), с. 270–272.
- Чернецов, П. И., Шадчин, И. В. (2012) К вопросу о формировании готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5478> (дата обращения 03.11.2019).
- Чикова, О. М. (2014) Психологическая готовность к учебной деятельности студентов бакалавров вуза педагогической направленности. *Теория и практика общественного развития*, № 18. [Электронный ресурс]. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/18/psychology/chikova.pdf (дата обращения 25.01.2020).
- Щепочкина, Ю. А. (2017) Роль патентных исследований в подготовке научных кадров. *Высшее образование сегодня*, № 6, с. 16–17.
- Grosul, M., Feist, G. J. (2014) The creative person in science. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 8, no. 1, pp. 30–43.
- Sim, K. S., Duffy, A. H. (2004) Knowledge transformers: A link between learning and creativity. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, vol. 18, no. 3, pp. 271–279. DOI: 10.1017/S0890060404040181
- Wadaani, M. R. (2015) Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, vol. 6, no. 7, pp. 669–679. DOI: 10.4236/ce.2015.67067

References

- Bokhan, T. G., Shabalovskaya, M. V., Malkova, I. Yu. et al. (2017) Lichnostnye i kognitivnye kriterii psikhologicheskoy gotovnosti k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Personal and cognitive criteria of psychological readiness for research activities]. *Internet-zhurnal "Mir nauki"*, vol. 5, no. 1, article 03PSMN117. [Online]. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN117.pdf> (accessed 25.01.2020) (In Russian)
- Chemodanova, G. I., Pustovalova, N. I. (2013) Ob effektivnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti na fakul'tete VUZa [On the effectiveness of research activities at the university faculty]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta — Science Vector of Togliatti State University*, no. 1 (12), pp. 270–272. (In Russian)
- Chernetsov, P. I., Shadchin, I. V. (2012) K voprosu o formirovaniy gotovnosti studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [To the question of the formation of readiness of university students for research activities]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, no. 1. [Online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5478> (accessed 03.11.2019). (In Russian)
- Chikova, O. M. (2014) Psikhologicheskaya gotovnost' k uchebnoy deyatel'nosti studentov bakalavrov vuza pedagogicheskoy napravlenosti [Psychological readiness for educational activity of higher school students majoring in teaching]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya — Theory and Practice of Social Development*,

- no. 18. [Online]. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/18/psychology/chikova.pdf (accessed 25.01.2020). (In Russian)
- Grosul, M., Feist, G. J. (2014) The creative person in science. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 8, no. 1, pp. 30–43. (In English)
- Ivanova, E. M. (2011) *Psikhologiya professional'noj deyatel'nosti [Psychology of professional activity]*. Moscow: Perse Publ., 336 p. (In Russian)
- Korablina, E. P. (2006) *Psikhologiya podgotovki k professional'noj deyatel'nosti psikhologa-konsul'tanta [Psychology of preparation for the professional activity of a counseling psychologist]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 43 p. (In Russian)
- Lokhonova, G. (2010) *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov vuza kak komponent professional'noj podgotovki budushchikh spetsialistov [Research work of university students as a component of professional training of future specialists]*. [Online]. Available at: <https://sibac.info/conf/pedagog/i/35274> (accessed 07.09.2019) (In Russian)
- Materova, A. V. (2012) Motivatsiya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov [Motivation of students' research activity]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 1, pp. 132–137. (In Russian)
- Mironov, V. A., Majkova, E. Yu. (2004) *Sotsial'nye aspekty aktivizatsii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov vuzov [Social aspects of intensifying the research activities of university students]*. Tver: Tver State Technical University Publ., 99 p. (In Russian)
- Nazarova, T. S. (2001) “Sinergeticheskij sindrom” v pedagogike [“Synergetic syndrome” in pedagogy]. *Pedagogika*, no. 9, pp. 13–21. (In Russian)
- Nuzhnova, S. V. (2012) *Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov pri podgotovke k professional'noj mobil'nosti [Organization of research activities of students in preparation for professional mobility]*. Troitsk: Chelyabinsk State University Publ., 188 p. (In Russian)
- Shchepochkina, Yu. A. (2017) Rol' patentnykh issledovaniy v podgotovke nauchnykh kadrov [The role of patent research in the training of scientific personnel]. *Vysshee obrazovanie segodnya — Higher Education Today*, no. 6, pp. 16–17. (In Russian)
- Sim, K. S., Duffy, A. H. (2004) Knowledge transformers: A link between learning and creativity. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, vol. 18, no. 3, pp. 271–279. DOI: 10.1017/S0890060404040181 (In English)
- Sorokina, Zh. A. (2006) *Razvitie psikhologicheskoy gotovnosti studentov k professional'noj deyatel'nosti sredstvami samoregulyatsii [The development of students' psychological readiness for professional activities by means of self-regulation]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Kursk, Kursk State University, 28 p. (In Russian)
- Volkov, V. V., Irodova, I. A. (2007) Problemy formirovaniya komponentov nauchnogo poznaniya v estestvennonauchnom obrazovanii [Problems of formation of the components of scientific knowledge in science education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4 (53), pp. 37–41. (In Russian)
- Wadaani, M. R. (2015) Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, vol. 6, no. 7, pp. 669–679. DOI: 10.4236/ce.2015.67067 (In English)

УДК 159.99

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-57-67

Интегральные психологические феномены в семейном взаимодействии

С. Т. Посохова^{✉1}, Е. Я. Диденко², А. Е. Колпакова¹

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

² Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова,
198035, Россия, Санкт-Петербург, ул. Двинская, д. 5/7

Сведения об авторах

Светлана Тимофеевна Посохова,
SPIN-код: 9016-2796,
Scopus AuthorID: 6603141560,
ORCID: 0000-0001-5172-6774,
e-mail: svetpos@mail.ru

Елена Яковлевна Диденко,
SPIN-код: 5248-2448,
e-mail: didenko-79@mail.ru

Анастасия Евгеньевна Колпакова,
SPIN-код: 4625-9917,
e-mail: belova_asya@mail.ru

Для цитирования:

Посохова, С. Т., Диденко, Е. Я.,
Колпакова, А. Е. (2020)
Интегральные психологические
феномены в семейном
взаимодействии. *Психология
человека в образовании*, т. 2, № 1,
с. 57–67. DOI: 10.33910/2686-9527-
2020-2-1-57-67

Получена 18 июля 2019;
прошла рецензирование
26 августа 2019;
принята 28 февраля 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Семейная информационная среда и детско-родительские отношения раскрыты с позиций интеграции психологических феноменов семейного взаимодействия, которые отражают возможность сохранения целостности семьи в условиях глобальных социальных трансформаций и в конкретных жизненных ситуациях. Информационная среда семьи рассмотрена как система внутрисемейных отношений, которая включает отношение родителей и детей к существующим информационным ресурсам, а также переживания под влиянием средств информации. Представлены результаты эмпирического исследования ценностного смысла информационных источников, приверженности семьи определенным информационным ресурсам, эмоционального фона взаимодействия с источниками информации. Доказано, что информационная среда семьи определяется общим для родителей и детей интересом к интернету как предпочитаемому источнику информации, их доверием интернету, общей ценностью новостной и профессионально значимой информации. Установлено, что информационная среда поддерживает как общие, так и индивидуальные отношения родителей и детей к информационным ресурсам, ценностные установки относительно интернета и эмоции при взаимодействии с интернетом.

В условиях совместного проживания родителей и детей юношеского возраста детско-родительские отношения отражаются в интеграции систем отношений родителей и молодых людей при ведущей роли родительской системы. Эмпирически выявлены статистически значимые отрицательные взаимосвязи родительской и детской систем отношений. При совместном проживании отношение родителей к детям полностью не соответствует восприятию молодыми людьми себя. Свойственная родителям система отношений может провоцировать протестные реакции молодых людей, которые, в свою очередь, противостоят родительским ожиданиям. Родительская и детская система отношений оказывают автономное влияние на стили воспитания и семейную атмосферу. Родители в реализации стилей воспитания ориентируются на собственную систему отношений, не учитывая роль этих стилей в формировании отношений молодых людей. Некоторые стили воспитания реализуются под влиянием только отношения молодых людей к себе, семье и семейным ценностям. Молодые люди могут игнорировать воспитательную направленность, транслируемую родителями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, интеграция, информация, интегративный подход, информационная среда, семья, дети, целостность.

Integral psychological phenomena in family interaction

S. T. Posokhova^{✉1}, E. Ya. Didenko², A. E. Kolpakova¹

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

² Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, 5/7 Dvinskaya Str., Saint Petersburg 198035, Russia

Authors

Svetlana T. Posokhova,
SPIN: 9016-2796,
Scopus AuthorID: 6603141560,
ORCID: 0000-0001-5172-6774,
e-mail: svetpos@mail.ru

Elena Ya. Didenko,
SPIN: 5248-2448,
e-mail: didenko-79@mail.ru

Anastasia E. Kolpakova,
SPIN: 4625-9917,
e-mail: belova_asya@mail.ru

For citation: Posokhova, S. T.,
Didenko, E. Ya., Kolpakova, A. E.
(2020) Integral psychological
phenomena in family interaction.
Psychology in Education, vol. 2,
no. 1, pp. 57–67.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-57-67

Received 18 July 2019;
reviewed 26 August 2019;
accepted 28 February 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. This article describes the family informational environment and child-parent relationships in the context of the psychological values of the family informational environment. The family informational environment is regarded as a system of intrafamily relationships which encompasses the parents' and the children's attitudes toward the available sources of information, as well as their emotions that may emerge in association with information sources and media usage. The informational environment of the referent families was presented by various sources. The article reports on the results of an empirical study on the family informational environment's value attributes and families' adherence to certain sources of information. The results suggest that a family informational environment should be determined in the context of the parents' and the children's common acceptance of the Internet as their preferred source of information, their reliance on the Internet as an information source, and the general value of online news and professionally oriented information. It may be concluded that the informational environment supports a specific parents' and children's attitude toward information sources and value systems regarding the Internet. Also, the family informational environment is a multilateral and multifunctional phenomenon that secures personal preferences of each family member.

Keywords: child-parent relationship, integration, information, integrative approach, informational environment family, family, children, integrity.

Введение

В последнее время все более утверждается взгляд на семью как на биопсихосоциальную систему (Вацлавик, Бивин, Джексон 2000; Бейкер, Варга 2008). Как любая система, семья включает в себя отдельные элементы, в данном случае членов семьи, между которыми складываются разные по сложности, направленности и устойчивости отношения. Наряду с этим семья обладает и другими системными свойствами и развивается по тем же принципам, на основании которых функционируют экологические и социальные системы. Семье присущи нонсуммарность, взаимообуславливание, самоорганизация, открытость, адаптивность, эмоциональность и т. п. (Берталанфи 1969; Бейкер, Варга 2008).

Несомненно, системный подход проливает свет на многие, часто кажущиеся необъяснимыми внутрисемейные процессы, значительно расширяя прагматику семейных отношений. Опора на системный анализ позволяет опреде-

лить главную задачу семьи — обеспечение собственной внутренней целостности как условия развития и психосоциального благополучия нового поколения в постоянно изменяющихся условиях существования. Сегодня проблему целостности семьи можно отнести к числу наиболее актуальных для гуманитарных наук. Одна из причин в том, что современные социальные и культурные тенденции жизнеустройства общества приобретают признаки кризисности, транзитивности, которые несут большую угрозу психологическому благополучию, здоровью, экзистенциальным ценностям личности (Извеков 2017; Марцинковская, Орестова 2017; Посохова 2017). Угроза разрушения внутренней целостности побуждает человека к поискам тех внешних сфер, общественных структур и организаций, которые могут выполнять функцию защиты и минимизации психологической уязвимости, функцию сохранения физического и личностного в человеке. К таким жизненным сферам в первую очередь относится семья. Хотя семья на протяжении всего существования че-

ловеческого общества претерпевала кардинальные структурные и функциональные изменения и далеко не безупречна в выполнении своей защитной функции, это наиболее устойчивая форма взаимодействия людей, передающаяся из поколения в поколение. Вопреки деструктивным внешним и внутренним процессам семья способна сохранять свою формальную и психологическую целостность, связывая воедино разные по истокам и своей сути внутрисемейные явления и тенденции, поддерживая в первую очередь новые, индивидуальные стратегии самореализации, воплощаемые подрастающим поколением.

В большинстве случаев целостность обеспечивается тем, что семья соотносит все, что происходит в ней и с ней, как с индивидуальными особенностями каждого члена семьи, так и с факторами взаимной внутрисемейной детерминации, с механизмами коадаптации. В каждой семье все ее члены испытывают на себе влияние друг друга и даже тех, кто находится далеко за пределами общего пространства проживания. Поэтому поступки ее членов обусловлены влиянием норм, правил, традиций и ценностей семьи в целом и отдельных родственников, а не только собственными потребностями и мотивами детей или родителей. Фактически в действиях, поведении, в иерархии отношений и ценностей каждого члена семьи заложена информация не только о себе, но и о семье в целом. Более того, внутренняя детерминация превращается в источник самоорганизации семьи. В этом ключевую роль играет эмоциональная составляющая семьи — сложное, полимодальное чувственно-поведенческое образование. Модальность и направленность эмоциональной атмосферы в реальных семейных ситуациях, особенно конфликтных и кризисных, регулируют намерения и стремления членов семьи относительно собственного жизнеустройства и относительно сохранения целостности семьи. С одной стороны, может усиливаться стремление к совместности, общности, к слиянию с другими. В предельном выражении это отождествление собственного Я с Я родителей и других членов семьи. С другой стороны, эмоциональность потенцирует стремление к индивидуализации, в предельном выражении — к полному одиночеству, личностной эксклюзии.

Целостность нельзя ограничивать стремлением семьи исключительно к гомеостазу, нарушение которого нередко болезненно переживается всеми ее членами. Одновременно с сохранением пристрастных отношений членов

семьи с миром, заложенных внутрисемейными, особенно детско-родительскими отношениями, семья стремится к развитию необходимых ей внешних и внутренних связей. Для развития важно, что семья — это открытая система, находящаяся в состоянии постоянного взаимного обмена информацией и энергией с окружающей средой, обществом, культурой, природой. Благодаря открытости семья впитывает классические общечеловеческие ценности, типы межличностных отношений, а также ценности, отношения и проблемы современной ей культуры. Открытость дает основание считать, что семья своим устройством и функциями может моделировать генеральные и специфические особенности общества на определенном этапе его развития. Фактически семья может стать своеобразной голограммой общества, в которой воспроизводятся все его реальные процессы и свойства. В предельном конформистском варианте семья может приобретать форму общества. Внутри семьи складываются интегральные психологические феномены, которые соответствуют общественным перестройкам и процессам.

Сегодня одним из вариантов социального моделирования в семье можно считать формирование собственной информационной среды. Семейная информационная среда представляет собой не что иное, как ответ на глобальную информатизацию нашего общества и мирового человеческого сообщества. Если говорить о реальности семейной информационной среды, то в первую очередь следует признать, что глобальная информатизация, затрагивая все сферы жизнедеятельности человека, прямо или косвенно воздействует на семью в целом. Информатизация меняет ее ключевые динамические, структурные и функциональные характеристики. Преобразуются формы, мотивы, направленность и диапазон социального взаимодействия семьи. В ее жизни, хотя и опосредованно, но активно участвуют даже территориально отдаленные члены. Родительство, с одной стороны, обогащается новыми средствами воспитательного и образовательного воздействия, такими как электронные книги и видеоучебники, электронные дневники, развивающие интернет-программы, учебные презентации и т. п. К тому же родители получают дополнительный временной ресурс для саморазвития и самостоятельного досуга. С другой стороны, утрачиваются некоторые родительские функции, в том числе функция непосредственного эмоционального контакта с ребенком, функция обучения навыкам живого диалога и сближения

с людьми на эмоциональной основе и т. п. Сосуществование, модели поведения детей формируются под влиянием навязываемых рекламных установок и заказчиков светских самопрезентационных роликов, которые далеки от ценностей семьи, образа семьи и детско-родительских отношений.

Показательно, что родители и дети в семье оказываются вовлеченными как в пересекающиеся, так и в параллельные информационные потоки. Последний вариант часто становится причиной детско-родительских разногласий и конфликтов. Складывается мнение, что быстрый темп развития информационных технологий приводит к углублению разрыва между родителями и детьми в степени адаптированности (Колин 2006).

Вместе с тем семья внедряется в организацию глобального информационного пространства, воспитывая представителей нового «цифрового» общества. Современный ребенок прямо или опосредованно включается во взаимодействие с информацией уже на самых ранних этапах своего развития, практически с младенчества. Взросление ребенка неотъемлемо от расширения границ информационного пространства. Как правило, дошкольник получает возможность погружаться в информационную среду, воспринимая и перерабатывая «цифровую» информацию, которую предлагают родители в виде мультфильмов, развивающих игр. В школьном возрасте он превращается в полноправного пользователя информационных средств, который способен свободно играть в разнообразные компьютерные игры, самостоятельно выбирать для просмотра интернет-сайты самого разного содержания. По статистике Фонда «Общественное мнение» и исследовательской группы TNS, в 2015–2016 гг. молодежь от 12–17 лет до 18–24 лет составляет значительную аудиторию пользователей интернета. При этом информационная среда воспринимается как насыщенная, в которой возможно общение со сверстниками, удовлетворение многих возрастных потребностей, например, потребности в самовыражении и признании, в преодолении родительских запретов и т. п.

Масштабность внедрения информационных технологий в жизнь современного общества и конкретного человека требует анализа особенностей информационного воздействия в контексте семейной системы. Возникает ряд исследовательских вопросов, среди которых наиболее важен вопрос о психологическом поддержании семейной информационной среды.

Объединяя всех членов семьи и выстраивая их совместную жизнедеятельность под влиянием многочисленных, поразительно разнообразных информационных потоков, информационная среда семьи формируется как единство технического и психологического компонентов. В технический компонент входят все средства, которые использует семья для того, чтобы получить информацию разного содержания. Это телевидение, интернет, радио, телефон, пресса, кино, книги, рекламная продукция и т. п. Дополнительно входят потребительские характеристики информационных ресурсов, в частности, доступность, скорость получения информации, цена, популярность, рекомендации, достоверность и т. п.

Многомерность и полифункциональность семейной информационной среды определяются психологическим компонентом. Его содержание отражается в отношении членов семьи к разным аспектам взаимодействия с информацией. В первую очередь следует отметить ценностный смысл используемых информационных средств для каждого члена семьи, приверженность к определенным средствам получения информации, а также эмоциональный фон взаимодействия с информационными технологиями (Посохова, Колпакова, Стряпухина 2018). Ценностный смысл представлен целями выбора информационных источников членами семьи, степенью их интереса и доверия к источникам, предпочтениями в выборе содержания информации и т. п. Приверженность семьи той или иной информации раскрывается в степени вовлечения членов семьи во взаимодействие с определенным информационным ресурсом, в его принятии, в предпочтении информационного канала для внутрисемейной коммуникации, в возрастном диапазоне приобщения детей к предпочитаемому семейной информационному ресурсу и их самостоятельном использовании информационным ресурсом. Эмоциональный фон отражает переживания и родителей, и детей при получении информации, а также те эмоции, которые родители и дети наблюдают друг у друга при взаимодействии с информационным источником.

В реальных жизненных условиях информационная семейная среда объединяет и ценность информации для членов семьи, и приверженность определенному источнику информации, и эмоциональный фон взаимодействия с информационными источниками. Благодаря такому триединству обеспечивается целостность

семьи. С одной стороны, обнаруживаются общие для родителей и детей ценности получаемой информации, предпочтения информационных ресурсов и эмоциональные переживания при взаимодействии с источниками информации. С другой стороны, сохраняется информационная индивидуальность каждого члена семьи, которая поддерживается границами персональных отношений родителей и детей к информационным источникам, своеобразием приверженности к ним и особенностями эмоционального фона взаимодействия каждого из членов семьи с информационным пространством.

Методика

В исследовании участвовали 72 родителя, 90,3 % из которых — матери в возрасте около 40 лет, воспитывающие детей-подростков. Выборку подростков составляли 131 человек в возрасте 12–17 лет с нормативным интеллектуальным развитием. Как родители, так и дети-подростки добровольно согласились на участие в исследовании. Содержательные и структурные особенности информационной семейной среды определялись с помощью специально разработанных опросников «Семейная информационная среда, для родителей» и «Семейная информационная среда, для подростков». Опросники прошли основную метрическую оценку (Посохова, Колпакова, Стряпухина 2018).

Особенности интеграции родительской и детской системы отношений и ее роль в формировании стиля воспитания и семейной атмосферы определялись в специально организованном исследовании. В нем участвовало 30 полных семей: 30 молодых людей с нормативным развитием, в возрасте 16–20 лет и 30 их родителей (преимущественно матери) в возрасте от 40 лет. Молодые люди и их родители проживали вместе с момента рождения детей. Все участники исследования дали добровольное согласие на тестирование.

Методический комплекс включал в себя частично стандартизированную беседу, семантический дифференциал Ч. Осгуда в адаптации В. Ф. Петренко, авторскую анкету «Совладание с трудностями», «Опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса. При отборе методик внимание обращалось на их диагностические возможности, надежность, валидность и масштабы апробации методик в решении проблем семейной психологии (Посохова, Диденко 2017).

Результаты и их обсуждение

Согласно полученным результатам, в семьях информационная среда представлена преимущественно телевидением, телефоном, интернетом, книгами, СМИ, рекламной продукцией. Ее психологическое содержание обусловлено прежде всего теми признаками ценностного смысла источников информации, приверженности к этим источникам и эмоционального фона взаимодействия с ним, которые в одинаковой мере представлены у родителей и их детей. Так, ценность информации для семьи отражают общие среди родителей и среди детей цели выбора информационных источников. Такая цель, как стремление быть в курсе всех событий, сближает 54 % родителей и 49 % подростков. Возможность саморазвития связывает 63 % родителей и 54 % подростков. Правда, родители видят саморазвитие в профессиональном росте, их дети — в расширении общего кругозора, в повышении школьной успеваемости. Обращение к информационным ресурсам для устранения дефицита необходимой информации — цель для 57 % родителей и 40 % подростков. Заметно реже и те, и другие используют информационные ресурсы для развлечения — 19 % родителей и 16 % подростков — и для ослабления эмоционального напряжения — 10 % родителей и 17 % подростков.

Согласованный в семье выбор потребительских признаков источников информации также имеет ценностный смысл. Как родители, так и подростки ориентируются на достоверность информации (55 % и 46 % соответственно), на скорость получения информации (52 % и 33 % соответственно), на доступность информации (39 % и 40 % соответственно). Привычка определяет выбор информационного источника у 11 % родителей и 11 % подростков, его популярность — у 5 % родителей и 10 % подростков, цена интернета важна для 4 % родителей и 6 % подростков.

Важный признак семейной информационной среды — приверженность членов семьи к одному и тому же источнику информации. Как и следовало ожидать, лидирующее положение в формировании семейной информационной среды занимает интернет, предпочтение которому как источнику информации отдают 88 % родителей и 86 % подростков. Эту практически единодушную картину подтверждает выбор смартфона в качестве предпочитаемого источника информации, поскольку с его помощью в сеть выходят 50 % родителей и 66 % подростков. Приверженность семьи интернету усили-

вается за счет довольно редкого обращения родителей и подростков к радио, прессе и наземной рекламе за необходимой информацией: данными источниками пользуются примерно 3–28 % участников исследования.

В приверженности интернету родителей и детей в семье убеждает также высокая частота их погружения в интернет. Примерно 80 % родителей и 95 % подростков обращаются к интернету несколько раз в течение дня. При этом 61 % опрошенных родителей выражает положительное или абсолютно положительное отношение к интернету. В 21 % случаев родители взвешенно относятся к интернету, видя в нем и плюсы, и минусы. Среди подростков число полностью принимающих интернет достигает 80 % и еще 14 % демонстрируют нейтральное отношение. Лишь 7 % родителей и 5 % подростков категорически отвергают интернет в качестве источника информации. Тем не менее и у родителей, и у детей отмечается наиболее высокий уровень доверия не только интернету ($3,2 \pm 1,25$ и $2,7 \pm 1,19$ балла соответственно), но и книжной информации ($3,7 \pm 1,12$ и $2,7 \pm 0,97$ балла соответственно). Сближает родителей и детей умеренное доверие к телевидению и прессе.

При всей очевидной ценности интернета для семьи большинство родителей и подростков склонны использовать телефонный звонок для передачи информации друг другу: 64 % и 80 % соответственно. Передача информации, важной для семьи, через социальные сети, домашние бумажные записки, через живое общение с родственниками и знакомыми редко используется родителями и подростками в опрошенных семьях.

Существенную роль в формировании информационной среды семьи играют эмоции, которые переживают как родители, так и их дети. В силу своей социально-психологической и физиологической уникальности эмоции маркируют окружающий человека мир как благоприятный или как опасный для него, а полученную информацию — как полезную или вредную. Родители и их дети, погружаясь сами в интернет или наблюдая за переживаниями друг друга при использовании интернета, испытывают во многом похожие эмоции. В наибольшей степени родителей и детей связывает переживание интереса в сочетании с волнением. Эту эмоцию во время использования интернета испытывают 40 % родителей и столько же подростков. Негативные эмоции, хотя и в меньшей мере, также сопровождают взаимодействие с интернетом и родителей, и подростков. Например, отвращение

переживают 10 % родителей и 18 % подростков, гнев — 7 % родителей и 13 % подростков.

Проведенное исследование позволяет отметить, что семейная информационная среда формируется, развивается и выполняет свои функции, с одной стороны, за счет общности членов семьи, которая возникает в их отношении к источникам информации, принятия их ценности, общего эмоционального фона. С другой стороны, каждый член семьи вносит в семейные информационные процессы свой особый вклад, дополняя их многочисленными вариациями и сохраняя при этом свою информационную индивидуальность, соответствующую социальному времени.

Наблюдаемый сегодня информационный контекст взаимоотношений родителей и детей позволяет считать, что родителям принадлежит роль первоисточника в освоении детьми информационного пространства. Однако, как показало анкетирование, родители не стремятся транслировать своим детям собственную приверженность к тому или иному источнику информации. Только 3 % опрошенных родителей сознательно выбирают информационный источник для того, чтобы привлечь к нему внимание своих детей. Вполне вероятно, что вовлечение подростков в информационное пространство происходит в основном неосознанно, в процессе родительского контроля учебной деятельности. Именно родители предлагают своим детям обратиться к интернету для успешного выполнения школьных заданий. В 37,5 % случаев это происходит постоянно, в 48,6 % — иногда. Родители готовы показывать компьютерные мультфильмы и развивающие фильмы уже детям трехлетнего возраста. Самостоятельную возможность использовать интернет-ресурсы дети получают в возрасте 7–8 лет. Одновременно родители отчетливо осознают вовлеченность своих детей в интернет-пространство. Высокую погруженность подростков в интернет отмечают 70 % родителей.

Определенный диссонанс в семейную информационную среду вносит ценностное отношение родителей и детей к книгам, телевидению и кино. Книги в качестве источников информации ценят чаще родители, чем их дети: 54 % и 30 % соответственно. Родители чаще детей выбирают телевидение как средство получения информации: 58 % и 30 % соответственно. Однако родители реже видят в кино ценный информационный источник: 13 % и 30 % соответственно (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$).

Родители и их дети различаются уровнем доверия по отношению к телефону, кино, на-

земной рекламе и радио. Эти средства информации, особенно телефон, вызывают у родителей меньшее доверие, чем у их детей (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$). Видимо, поэтому родители значительно реже прибегают к таким популярным средствам передачи информации, как СМС — 20 % и 63 % соответственно, Viber, WhatsApp, Telegram — 11 % и 40 % соответственно (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$).

Между родителями и детьми существуют некоторые расхождения в целевых установках относительно обращения к информационным ресурсам. Так, только 36 % родителей выбирают те или иные средства информации для общения, подростки делают это значительно чаще — в 82 % случаев (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$).

Эмоциональный фон взаимодействия с информационными источниками наиболее индивидуализирован у родителей и подростков. Родители и подростки значительно различаются в частоте переживания положительных эмоций при взаимодействии с интернетом. Эмоциональный фон родителей более насыщен негативными переживаниями в сравнении с подростками. Только 29 % родителей испытывают радость при получении интернет-информации, среди подростков таких 70 %. Только 30 % родителей переживают удивление, среди подростков — 50 % (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$).

Предупреждение многих внутрисемейных конфликтов связано с пониманием родителями и детьми эмоций друг друга. Это имеет отношение к использованию интернета. Примечательно, что только половина родителей обращает внимание на эмоции подростков при использовании интернета. Переживание интереса у своих детей отмечают 26 % родителей, печали — 18 %, радости — 11 %. Среди родителей редко (около 3–8 %) встречаются те, кто замечает у детей переживание гнева, отвращения, удивление, вины или презрения. Представления детей об эмоциях родителей часто ограничиваются безразличием и радостью — 30 % подростков. Переживание удивления приписывают родителям 14 % подростков, смущения — 5 %. Часть подростков вообще отказывалась дифференцировать эмоции родителей. Можно допустить, что эмоции, оставаясь преимущественно во внутреннем мире человека, представляют большую трудность для внешней оценки как родителями, так и подростками. Возможно и другое: родители, ориентируясь на интернет

как источник школьного обучения, не обращают особого внимания на эмоциональный отклик своих детей на получаемую информацию. Ошибки подростков в дифференциации эмоций человека по лицу обусловлены, по-видимому, их недостаточным коммуникативным опытом.

На основании проведенного исследования можно считать, что семейная информационная среда создается благодаря участию и родителей, и детей в информационных процессах. Она отражает наличие в семье не только разнообразных источников информации, но и широкий спектр психологических явлений, вызванных информатизацией общества и особенностями функционирования семьи в нем. Для обеспечения целостности семьи важно, что информационная среда отражает единое отношение родителей и детей к информационным процессам, и в то же время поддерживает индивидуальную, специфичную для родителей и их детей систему отношений к получению и использованию информации.

Отметим, что целостность семьи обуславливается не только социальными перестройками, но и внутрисемейными процессами. Очевидным признаком целостности семьи может быть еще один интегральный психологический феномен — детско-родительские отношения, порожденные совместным проживанием родителей и взрослых детей. Обширный научный опыт свидетельствует о том, что детско-родительские отношения обычно раскрываются в контексте типа воспитания, родительских установок, отношения родителей к детям, детских привязанностей, восприятия детьми родителей и семейной ситуации, а также общения между родителями и детьми и т. п. Преобладают исследования, объясняющие детско-родительские отношения с позиции родителей (Посохова, Диденко 2017). Подобная диспропорция возникает в связи с исторически сложившейся традицией признавать главенствующую роль родителей в жизнедеятельности семьи.

Детско-родительские отношения целесообразно рассматривать как интеграцию системы отношений родителей и системы отношений детей. Система отношений родителей предполагает отношение к себе, своим переживаниям, к личностным изменениям после рождения ребенка, к использованию социальных и личных ресурсов в преодолении жизненных проблем в отношении к ребенку и его состоянию здоровья и в отношении к семейным ценностям. Система отношений детей объединяет отношение к себе и своему состоянию здоровья, к семье

и семейным ценностям, к стилю семейного воспитания и семейной атмосфере. Основным результатом подобной интеграции фокусируется в стилях воспитания и семейной атмосфере (Посохова, Диденко 2017).

Предлагаемый взгляд позволяет раскрыть согласованность родительской и детской систем отношений в регуляции стилей семейного воспитания и семейной атмосферы. Вместе с тем более четко очерчивается субъектная роль и родителей, и детей в решении многочисленных семейных задач. Структурная и психологическая целостность семьи строится на том, что каждый член семьи испытывает потребность в автономии, в построении собственной жизненной линии и пытается ее удовлетворить свойственным только ему способом, который не всегда совпадает с позицией других членов семьи. Субъектность родителей выражается в стремлении к расширению сфер и границ самореализации, в возможности выхода за пределы дезадаптирующей созависимости и жесткой семейной идентичности. Невозможность родителей реализовать свои личностные потенциалы во внесемейных сферах может негативно сказаться на их самочувствии и эмоциональном комфорте детей и семьи в целом. Субъектность детей предполагает самостоятельный выбор жизненной стратегии, нередко вопреки ограничениям, связанным с функционированием семейной системы. Подавление субъектности ребенка и, как следствие, навыков рефлексии, саморегуляции и ответственности усиливает его зависимость от внешних обстоятельств, которые не всегда благоприятны для него и семьи (Посохова, Диденко 2017).

Отметим, что в условиях совместного проживания родителей и молодых людей родительские отношения отражают характерную для родителей положительную ориентацию на собственную активность и открытость, значимость семьи в целом. Безусловно, большое место в них занимают ценность взрослеющего ребенка и его будущее. Положительная семейная атмосфера создается благодаря зрелости родительских чувств и слабо выраженной фобии утраты ребенка. Способность родителей к принятию своего ребенка и к взаимодействию с ним сочетается с довольно жестким контролем организации его жизни.

Родительские отношения четко структурированы, что определяется принятием родителями себя как независимой и самостоятельной личности, значимостью своей судьбы и семьи, а также ценностью независимости, открытости и самостоятельности своих детей. Наряду с этим

для структуры родительских отношений важны предпочтение родителями детских качеств в молодом человеке и гиперпротекция как стиль воспитания. Вероятно, высокая ценность детских качеств и гиперопека приводят к чрезмерной, порой неуместной и эмоционально окрашенной заботе о своих повзрослевших детях при трудностях принятия их взросления как возрастной и личностной особенности.

Система отношений молодых людей при совместном проживании с родителями отражает принятие себя и семейных ценностей, удовлетворенность своей семьей, преимущественно ее открытостью, активностью и социальной позицией. Семья воспринимается молодыми людьми как опора в трудных жизненных ситуациях. Среди стилей воспитания молодые люди прежде всего выделяют игнорирование их потребностей родителями и чрезмерность родительских требований. В этом, с их точки зрения, отражается неуверенность родителей в правильности своих воспитательных действий в сочетании с недоверием к возможностям и самостоятельности своих взрослеющих детей.

Отношение молодых людей к себе, к стилям родительского воспитания, семейной атмосфере, к семье и семейным ценностям так же четко структурированы, как отношения родителей. В отличие от родителей, для организации системы отношений молодых людей наиболее важна их ориентация на семью и чрезмерность родительских требований-запретов.

Согласно результатам корреляционного анализа, в процессе совместного проживания родителей и детей устанавливается относительно невысокая интегрированность системы отношений родителей и системы отношений их детей. Ее особенности обусловлены отрицательными взаимосвязями между собой и значимостью для родителей будущего их взрослеющих детей. Чем более активными родители видят своих детей в будущем, тем ниже самооценка молодых людей и тем меньше они ценят семью. Полученный результат отчасти объясняется возрастными задачами, одна из которых — поиски молодыми людьми путей к автономии. Поэтому свойственная родителям система отношений может провоцировать протестные реакции молодых людей. В свою очередь, такая детская позиция может противоречить родительским ожиданиям.

В проведенном исследовании выявлен еще один признак детско-родительских отношений при совместном проживании родителей и детей юношеского возраста. В такой ситуации стили родительского воспитания и семейная атмосфера

сфера, несмотря на взросление детей, продолжают существовать преимущественно под влиянием родительской системы отношений. Как показано в наших предыдущих публикациях (Посохова, Колпакова, Стряпухина 2019), такие стили воспитания, как минимальность и чрезмерность требований-запретов, гиперпротекция, предпочтение женских качеств в молодом человеке, фобия утраты, реализуются под влиянием только отношения родителей к себе, ребенку, семье, семейным ценностям. Родители в реализации этих стилей воспитания ориентируются на собственную систему отношений, не учитывая, какую роль они играют в формировании отношений молодых людей.

Детская система отношений также проявляет себя относительно автономно. Ее влияние распространяется в основном на гипопротекцию, игнорирование потребностей молодых людей, минимальность требований-обязанностей. Эти стили воспитания реализуются под влиянием только отношения молодых людей к себе, семье и семейным ценностям. Молодые люди фактически игнорируют воспитательную направленность, транслируемую родителями.

Проведенные исследования показали, что вопрос об интегральных психических феноменах в семейном взаимодействии — это, по своей сути, вопрос об измерении целостности семьи. Его теоретическое и эмпирическое решение нуждается прежде всего в методологической базе, позволяющей по-новому раскрыть внешние связи семьи и внутрисемейные процессы. Определенная методологическая основа необходима также для организации эмпирических исследований и разработки соответствующего методического аппарата. Вполне допустимо, что в методологическом плане исследование психологии современной семьи может опираться на концепцию интегрального синтеза социального взаимодействия человека В. Н. Панферова (Панферов 2015). Принципы целостного познания психологии человека, разработка которых своеобразной ариадниной нитью проходит сквозь многие теоретические труды В. Н. Панферова, позволяют направить фокус эмпирических исследований на интегральные психологические феномены, потенцируемые социальными процессами и конкретными жизненными условиями семьи. В этом контексте целесообразно рассмотреть семейную информационную среду и детско-родительских отношений при совместном проживании родителей и детей юношеского возраста.

Согласно этой концепции, семейную информационную среду можно исследовать как особую

психологическую реальность современного цифрового общества. Ее ключевой признак заключен в общности ценностного отношения и приверженности источникам информации, эмоционального фона взаимодействия с ними у членов семьи при сохранении индивидуальных информационных интересов, предпочтений и эмоциональных переживаний каждого из них. Сегодня семейная информационная среда — это прежде всего интернет-среда, складывающаяся благодаря доступности интернета не только для родителей, но и для детей, и высокому доверию со стороны тех и других. В семье ребенок впервые приобщается к интернет-пространству. Одновременно семейная информационная среда обеспечивает индивидуальные информационные предпочтения членов семьи, которые могут быть обусловлены возрастом, внутрисемейными отношениями и традициями, внешними социокультурными факторами. Она поддерживает выраженное принятие интернета подростками, а также доверие родителей как интернету, так и книге, преимущественный выбор родителями информационного источника в профессиональных целях, подростками — для общения, учебы и получения дополнительной информации. При использовании интернета родители и их дети могут переживать эмоции разной модальности. Для родителей менее, чем для детей, характерно переживание положительных эмоций, в частности радости.

Эмпирически установлено, что в условиях совместного проживания родителей и детей юношеского возраста детско-родительские отношения представляют собой интеграцию систем отношений родителей и молодых людей при ведущей роли родительской системы. Каждая из систем оказывает автономное влияние на стили воспитания и семейную атмосферу. Те стили воспитания, которые демонстрируют родители, не всегда согласуются с отношением молодых людей. Одна из причин кроется в отсутствии полного принятия родителями взросления молодых людей. В свою очередь, молодым людям свойственно воспринимать родительские стили воспитания как игнорирующие их потребности. Автономность родительской и детской системы отношений в детерминации стилей воспитания и семейной атмосферы демонстрирует существование вариаций детско-родительских отношений внутри целостной семьи.

Выводы

Интегральные психологические феномены внутрисемейного взаимодействия — семейная

информационная среда и детско-родительские отношения — отражают возможность сохранения целостности семьи в условиях глобальных социальных трансформаций и в конкретных жизненных ситуациях.

Информационная среда семьи как интегральный психологический феномен обеспечивает общность ценностного отношения и приверженности источникам информации, эмоционального фона взаимодействия с ними родителей и детей при сохранении индивидуальных информационных интересов, предпочтений и эмоциональных переживаний тех и других. Интернет, во взаимодействии с которым уча-

ствуют и родители, и дети, занимает центральное положение в формировании семейной информационной среды.

В условиях совместного проживания родителей и детей юношеского возраста детско-родительские отношения представляют собой интеграцию систем отношений родителей и молодых людей при ведущей роли родительской системы. Родительская и детская системы отношений оказывают автономное влияние на стили воспитания и семейную атмосферу, демонстрируя многообразие детско-родительских отношений в целостной семейной организации.

Литература

- Бейкер, К., Варга, А. Я. (ред.). (2008) *Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика*. М.: Когито-центр, 321 с.
- Берталанфи, Л. (1969) Общая теория систем — критический обзор исследования по общей теории систем. В кн.: В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин (ред.). *Исследования по общей теории систем*. М.: Прогресс, с. 23–82.
- Вацлавик, П., Бивин, Д., Джексон, Д. (2000) *Прагматика человеческих коммуникаций. Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия*. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 320 с.
- Извеков, А. И. (2017) Новое время как проекция в будущее: к вопросу о смысле экзистенциального переворота. В кн.: С. Т. Посохова, А. И. Извеков (ред.). *Перспектива человека: будущее как универсалия*. СПб.: Aliter, с. 17–25.
- Колин, К. К. (2006) Информационная культура в информационном обществе. *Открытое образование*, № 6, с. 50–57.
- Марцинковская, Т. Д., Орестова, В. Р. (2017) Эстетическая парадигма в транзитивном мире. *Артикульт*, № 3 (27), с. 134–143. DOI: 10.28995/2227-6165-2017-3-134-143
- Панферов, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: РГПУ, 761 с.
- Посохова, С. Т. (2017) Социокультурные факторы и проявления психологической уязвимости современной молодежи. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, т. 17, № S2, с. 195–196.
- Посохова, С. Т., Диденко, Е. Я. (2017) Модели интеграции родительских и детских отношений в семьях молодых людей с разными сенсорными возможностями. В кн.: Е. Ю. Коржова (ред.). *Интегративный подход к познанию психологии человека*. СПб.: РГПУ, с. 248–267.
- Посохова, С. Т., Колпакова, А. Е., Стряпухина, Ю. В. (2018) Содержание и структура информационной среды семьи. В кн.: А. В. Шаболат, С. Д. Гуриева (ред.). *Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание. Т. 1*. СПб.: ВВМ, с. 435–442.
- Посохова, С. Т., Колпакова, А. Е., Стряпухина, Ю. В. (2019) Информационная семейная культура как ресурс конструктивного социального взаимодействия подростков. В кн.: *Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде*. СПб.: НИЦ АРТ, с. 346–362.

References

- Bejker, K., Varga, A. Ya. (eds.). (2008) *Teoriya semejnykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika [Pragmatics of human communication. The study of patterns, pathologies and paradoxes of interaction]*. Moscow: Kogito-tsentr Publ., 321 p. (In Russian)
- Bertalanffy, L. von (1969) Obshchaya teoriya sistem — kriticheskij obzor issledovaniya po obshchej teorii sistem [General systems theory — a critical review of a study on general systems theory]. In: V. N. Sadovskij, E. G. Yudin (eds.). *Issledovaniya po obshchej teorii sistem [Research on the general theory of systems]*. Moscow: Progress Publ., pp. 23–82. (In Russian)
- Izvekov, A. I. (2017) Novoe vremya kak proektsiya v budushchee: k voprosu o smysle ekzistentsial'nogo perevorota [New time as a projection into the future: To the question of the meaning of existential coup]. In: S. T. Posokhova, A. I. Izvekov (eds.). *Perspektiva cheloveka: budushchee kak universal'ya [Human perspective: The future is universal]*. Saint Petersburg: Aliter Publ., pp. 17–25. (In Russian)
- Kolin, K. K. (2006) Informatsionnaya kul'tura v informatsionnom obshchestve [Information culture in the information society]. *Otkrytoe obrazovanie — Open Education*, no. 6, pp. 50–57. (In Russian)

- Martsinkovskaya, T. D., Orestova, V. R. (2017) Esteticheskaya paradigma v tranzitivnom mire [Aesthetic paradigm in a transitive world]. *Artikul't — Articult*, no. 3 (27), pp. 134–143. DOI: 10.28995/2227-6165-2017-3-134-143 (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii* [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T. (2017) Sotsiokul'turnye faktory i proyavleniya psikhologicheskoy uyazvimosti sovremennoj molodezhi [Socio-cultural factors and manifestations of psychological vulnerability of modern youth]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov — Mental Health of Children and Adolescent*, vol. 17, no. S2, pp. 195–196. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Didenko, E. Ya. (2017) Modeli integratsii roditel'skikh i detskikh otnoshenij v sem'yakh molodykh lyudej s raznymi sensornymi vozmozhnostyami [Models of integration of parental and children's relationships in families of young people with different sensory capabilities]. In: E. Yu. Korzhova (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. 248–267. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Kolpakova A. E., Stryapukhina Yu. V. (2018) Soderzhanie i struktura informatsionnoj sredy sem'i [The content and structure of the family information environment]. In: A. V. Shaboltas, S. D. Gurieva (eds.). *Psikhologiya XXI veka: psikhologiya kak nauka, iskusstvo i prizvanie* [Psychology XXI century: Psychology as a science, art and vocation]. Vol. 1. Saint Petersburg: VVM Publ., pp. 435–442. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Kolpakova, A. E., Stryapukhina, Yu. V. (2019) Informatsionnaya semejnaya kul'tura kak resurs konstruktivnogo sotsial'nogo vzaimodejstviya podrostkov [Information family culture as a resource for constructive social interaction among adolescents]. In: *Psikhologicheskoe zdorov'e i tekhnologii zdorov'esberezheniya v sovremennoj obrazovatel'noj srede* [Psychological health and health-saving technologies in the modern educational environment]. Saint Petersburg: NITs ART Publ., pp. 346–362. (In Russian)
- Watzlawick, P., Beavin, D., Jackson, D. (2000) *Pragmatika chelovecheskikh kommunikatsij. Izuchenie patternov, patologij i paradoksov vzaimodejstviya* [Pragmatics of human communication. The study of patterns, pathologies and paradoxes of interaction]. Moscow: Aprel'-Press Publ.; EKSMO-Press Publ., 320 p. (In Russian)

УДК 159.99

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-68-78

Ценностные ориентации в контексте удовлетворенности отношениями с сиблингом

Е. А. Юмкина^{✉1}, А. А. Медведева¹

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

Сведения об авторах

Екатерина Анатольевна Юмкина,
SPIN-код: 1528-0964,
Scopus AuthorID: 57200223893,
ORCID: 0000-0003-4539-7235,
e-mail: ekaterinayum@gmail.com

Анна Алексеевна Медведева,
e-mail: faunafeia2009@icloud.com

Для цитирования:

Юмкина, Е. А., Медведева, А. А.
(2020) Ценностные ориентации
в контексте удовлетворенности
отношениями с сиблингом.

*Психология человека
в образовании*, т. 2, № 1, с. 68–78.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-68-78

Получена 28 февраля 2020;
прошла рецензирование
21 марта 2020;
принята 6 апреля 2020.

Финансирование: Статья
подготовлена при поддержке
РФФИ, грант № 18-013-00904.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В семье, где воспитывается несколько детей, помимо традиционной супружеской и детско-родительской подсистемы, выделяется подсистема сиблинговых отношений.

Их уникальность заключается в том, что в течение всей жизни сиблинги способны влиять на мировосприятие и мироощущение друг друга, их взаимоотношения вносят вклад в становление личностей сиблингов. Уникальность таких взаимоотношений кроется в том, что они начинаются в системе, где у ребенка нет возможности выбора того, какого пола будет его брат или сестра, и сколько внимания он(а) будет получать от своих родителей.

В данной статье приведены результаты пилотажного исследования, посвященного изучению взаимосвязей между удовлетворенностью взаимоотношениями с сиблингом и ценностными ориентациями личности. В исследовании приняло участие 63 человека: 10 участников мужского пола, у которых есть брат, 14 участников мужского пола, у которых есть сестра, 23 участника женского пола, у которых есть брат, 16 участников женского пола, у которых есть сестра. В качестве инструмента для сбора данных использовались адаптированная методика «Понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность» А. Н. Волковой, «Ценностные ориентации — 36 (ЦО-36)» В. Н. Куницына. Анализ данных осуществлялся при помощи корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Пирсона (r). Результаты исследования показывают, что уровень удовлетворенности различными сторонами взаимоотношений человека со своими братьями или сестрами имеет взаимосвязи с разнообразными ценностными ориентациями, как собственными, так и ожидаемыми от сиблинга. Специфика этих взаимосвязей имеет свои особенности в подвыборках людей, имеющих однополых или разнополых сиблингов.

Независимо от половой принадлежности сиблингов центральное место принадлежит сформированным ценностям собственной личности (своих потребностей, интересов, целей в жизни) и ценности семейных отношений. В парах братьев повышению удовлетворенности отношений может способствовать опора на такие ценности, как ответственность, в парах сестер — ценность настоящей дружбы, равноправного партнерского отношения. В парах братьев и сестер большее значение имеет ориентация на терпеливость и принятие отличий другого.

Ключевые слова: сиблинги, удовлетворенность отношениями, ценностные ориентации.

Value orientations in the context of satisfaction in sibling relationships

Е. А. Yumkina^{✉1}, А. А. Medvedeva¹

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

Authors

Ekaterina A. Yumkina,
SPIN: 1528-0964,
Scopus AuthorID: 57200223893,
ORCID: 0000-0003-4539-7235,
e-mail: ekaterinayum@gmail.com

Anna A. Medvedeva,
e-mail: faunafeia2009@icloud.com

For citation: Yumkina, E. A., Medvedeva, A. A. (2020) Value orientations in the context of satisfaction in sibling relationships. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 68–78. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-68-78

Received 28 February 2020;
reviewed 21 March 2020;
accepted 6 April 2020.

Funding: This research and publication were funded by RFBR, grant No. 18-013-00904.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. In a family with several children, in addition to the traditional matrimonial and child-parent subsystems, the sibling relationship subsystem is distinguished.

The unique nature of this subsystem lies in the fact that throughout their lives siblings are able to influence each other's worldview and attitude, and their relationships contribute to the development of sibling personalities. The uniqueness of such relationships lies in the fact that they begin in a system where the child does not have the opportunity to choose the gender his sibling or to determine the amount of attention he or she will receive from his parents. This article presents the results of a pilot study on the correlation between satisfaction with sibling relationships and personal value orientations. The study involved 63 respondents: 10 male participants who have a brother, 14 male participants who have a sister, 23 female participants who have a brother, and 16 female participants who have a sister. We used the adapted method "Understanding, emotional attraction, authority" by A. N. Volkova, and "Value Orientations — 36 (VO-36)" by V. N. Kunitsyna as data collection tools. Data analysis was performed by means of correlation analysis using the Pearson correlation coefficient (r). The results of the study suggest that the level of satisfaction with various aspects of an individual's relationship with their sibling is linked with a variety of value orientations, both his/her own and expected on the part of the sibling. In addition, specific features of these relationships differ between the subsamples of respondents who have same-sex and different-sex siblings. Regardless of the sibling's gender, the values of the self (one's needs, interests, and goals) and the value of family relationships are at the centre of the siblings' relationship. In order to increase the level of satisfaction in a sibling relationship, different values may need to be promoted. In pairs of brothers, responsibility may help to increase satisfaction; in pairs of sisters it is the value of true friendship and equal partnership; and in pairs of different-sex siblings, orientation towards patience and acceptance of differences is of greater importance.

Keywords: siblings, satisfaction with relationships, value orientations.

Проблема изучения межличностных отношений давно интересует исследователей в области психологии и смежных с ней дисциплин. В отечественной психологии ее затрагивали Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, С. Г. Якобсон, Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, С. Л. Рубинштейн, а также многие другие.

Межличностные отношения всегда имеют субъект-субъектную связь, являются многообразной и относительно устойчивой системой избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Эти связи определяются во многом совместной деятельностью и ценностными ориентациями, претерпевают развитие и выражаются в общении, совместной деятельности, поступках и во взаимных оценках членов

группы (Иванова 2002; Мясищев 1995; Остроухова 2015).

Одна из важных функций межличностных отношений — это определение положения человека в группе, коллективе, поэтому от того, как складываются взаимоотношения участников внутри групп, зависят и эмоциональное благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность людей в данном обществе (Мясищев 1995).

Н. Н. Обозов утверждает, что межличностные отношения являются не чем иным, как взаимной готовностью личности к определенному типу взаимодействия. Данное взаимодействие характеризуется эмоциональными переживаниями, которые в условиях общения или совместной деятельности могут быть положительными,

отрицательными и индифферентными (Обозов 1979, 6).

Можно сказать, что межличностные отношения людей (или взаимоотношения) определяются как субъективные связи, которые возникают в результате физического взаимодействия участников и сопровождаются эмоциональными переживаниями (симпатия, антипатия) индивидов, участвующих в процессе.

Первые межличностные отношения человека возникают в системе семьи, в этом смысле они могут быть названы родственными отношениями. Они составляют ту социальную среду, с которой ребенок впервые начинает взаимодействовать, строить свои связи с окружающими. Первые люди, с которыми общается ребенок, — родители (Остроухова 2015). Как правило, объектом наиболее пристального внимания исследователей были отношения между родителями и детьми. В то же время важное место в становлении человека как личности играют также взаимоотношения со сверстниками. В семье эта роль принадлежит братьям и сестрам.

«Сиблингами», «сибсами» (англ. siblings, sibs — «брат или сестра») называют одного из двух или более детей одних и тех же родителей (Остроухова 2015). Отношения между сиблингами являются уникальными по своей природе, поскольку начинаются в системе, где у ребенка нет возможности выбора, какого пола будет его брат или сестра и сколько внимания он(а) будет получать от своих родителей.

В литературе отмечено, что на особенности взаимоотношений сиблингов могут влиять различные факторы, такие как порядок появления детей в семье (Адлер 1997; Андреева 2004; Леман 2007; Лукьянченко, Аликин 2005; Кон 1980, 7), условия их проживания и воспитания (Воег, Dunn 1992), пол сиблингов (Адлер 1997), разница в возрасте сиблингов (Алмазова 2013, 143; Леман 2007; Narchal, Shukla 1986), количество детей в семье (Остроухова 2015, 60; Narchal, Shukla 1986); также во взрослом возрасте на качество отношений между братьями и сестрами может влиять территориальная близость (Алмазова 2013). Отношения между сиблингами накладывают свой отпечаток на мировоззрение детей, отражаясь в стиле взаимодействия с другими людьми. В этой связи можно сказать, что взаимоотношения сиблингов являются своего рода «тренировкой» для будущих отношений в собственной семье.

А. Б. Шнейдер обращает внимание на то, что характер взаимоотношений братьев и сестер можно рассматривать как один из критериев успешности последующего брака. Наиболее

подготовленными в данном случае являются сиблинги в паре «брат — сестра», поскольку мальчику в данной паре приходится приспосабливаться к «женскому» поведению девочки (громкое пение, разговоры с подругами, наряды и т. д.), и он научается быть терпеливым по отношению к этому. В то же время девочка в данной паре привыкает к мужским увлечениям, беспорядку в вещах, привычкам мальчика и проявляет больше готовности их принять (Шнейдер 2000, 78). Вклад сиблинговых отношений в аспекты будущих семейных отношений каждого из партнеров отмечает и Е. В. Круглова (Круглова 2009).

Такого рода подготовка предполагает способность учесть интересы другого человека, что связано с формированием определенного ценностного отношения и нравственных понятий.

В связи с этим целью нашего пилотажного исследования стало изучение взаимосвязей ценностных ориентаций мужчин и женщин с удовлетворенностью их взаимоотношениями с сиблингом.

Мы исходили из следующих предположений:

- Ценностные ориентации личности находят выражение в удовлетворенности отношениями с сиблингом.
- Характер взаимосвязей ценностных ориентаций с удовлетворенностью отношениями с сиблингом имеет специфику в зависимости от полового состава сиблинговой пары (брат оценивает брата, сестра — сестру, брат — сестру или сестра — брата).
- В однополых парах сиблингов удовлетворенность отношениями связана со сходством собственных и ожидаемых ценностей, тогда как в удовлетворенности отношениями в разнополых парах сиблингов проявляется дополнительность в собственных и ожидаемых оценках (в соответствии с гендерными ролями).

Теоретическую базу исследования составила концепция отношений В. Н. Мясищева, в частности, представление о трехкомпонентной структуре отношений (аффективной, когнитивной и конативной) и понятие об идейных отношениях (куда относятся и ценностные ориентации) как высшем уровне регуляции поведения человека. В русле настоящего исследования это означает, что различные стороны удовлетворенности отношениями с сиблингом опосредуются определенными ценностными смыслами. Кроме того, для объяснения возможных гендерных различий используется

ролевая теория личности (в частности, понятие гендерной роли).

Дизайн и методы исследования

Предмет исследования: взаимосвязь ценностных ориентаций личности с удовлетворенностью отношениями с сиблингом.

Объект исследования: 63 человека, имеющие сиблингов (24 мужчины и 39 женщин, в возрасте от 18 до 40 лет).

Задачи исследования:

- провести диагностику удовлетворенности отношениями и ценностных ориентаций на четырех численно уравненных группах людей, имеющих сиблингов (мужчины, у которых есть брат; женщины, у которых есть брат; мужчины, у которых есть сестра; женщины, у которых есть сестра);
- выявить специфику взаимосвязей удовлетворенности взаимоотношениями с сиблингом и ценностными ориентациями в выделенных подвыборках людей;
- осуществить интерпретацию обнаруженных взаимосвязей с опорой на положения теории отношений В. Н. Мясищева и ролевой теории личности.

В исследовании приняло участие 63 человека, среди которых 10 участников мужского пола в возрасте от 19 до 36 (средний возраст 25,3 года), у которых есть брат; 14 участников мужского пола, в возрасте от 18 до 40 (средний

возраст 24,8 лет), у которых есть сестра; 23 участника женского пола в возрасте от 17 до 36 (средний возраст 21,9 лет), у которых есть брат; 16 участников женского пола, в возрасте от 18 до 38 (средний возраст 22,9 лет), у которых есть сестра. Главным условием нашего исследования являлась разница в возрасте между сиблингами не больше чем 7 лет.

Для проверки выдвинутых нами предположений был использован пакет опросных методик.

Полученные результаты были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием программы IBM SPSS Statistics 22. Обработка результатов осуществлялась при помощи корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона (r). Данные были подвергнуты проверке на нормальность распределения.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам методики «ПЭА» было выявлено, что принявшие участие в исследовании в целом довольны своими отношениями с сиблингами. Высокие значения характерны для оценок уровня взаимопонимания (21,8 балла), эмоционального притяжения (21 балл), чуть ниже баллы по авторитетности (16,3 балла). Это говорит о том, что испытуемым нравится находиться в обществе своих братьев или сестер,

Табл. 1. Обоснование выбора методов исследования

Теоретическое понятие	Методика исследования	Эмпирические критерии
Удовлетворенность отношениями с сиблингом (преимущественно аффективная и когнитивная)	«Понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность (ПЭА)» А. Н. Волковой, адаптированная для оценки взаимоотношений с сиблингом	Аффективный компонент удовлетворенности — эмоциональное притяжение. Когнитивный компонент — понимание и авторитетность. Мы исходим из того, что удовлетворенность отношениями с сиблингом может быть представлена как сумма оценок взаимопонимания, эмоциональной привлекательности и значимости мнения оцениваемого для того, кто осуществляет оценку.
Ценностные ориентации личности	Опросник «Ценностные ориентации — 36 (ЦО-36)» В. Н. Куницыной	36 ценностных категорий оценивались респондентами на двух бланках. В первом бланке респондент оценивал значимость тех или иных ценностей исходя из собственных предпочтений. Во втором бланке респондент оценивал значимость ценностей для его сиблинга (то есть ценностные ожидания).

они чувствуют принятие и уважение своей точки зрения, но сами чуть более критично относятся к их мнению.

По данным методики «ЦО-36», которая определяет жизненные ценности, было обнаружено, что наиболее важными общечеловеческими ценностями респондентов в настоящее время являются достижение успеха (9,6), защита семьи (9,5), здоровье (9,2), самоуважение (8,6), внутренняя гармония (8,5), понимание и доверие в семье (8,3), настоящая дружба (8,3). Вероятно, предпочтение этих смыслов можно объяснить теми жизненными задачами, которые решаются в настоящий момент: поиск своего места в жизни актуализирует важность успешности и ощущения внутренней опоры, а также понимания того, что семья и дружеские связи гарантируют чувство безопасности в случае временных неудач.

Наименее важными оказались религиозность (4,6), потакание себе (5,6), отвага (6,0), уважение старших (6,4), уважение традиций (6,7). Такой результат может объясняться тем, что в современном мире данные ценности часто не являются актуальными для молодежи. Есть мнение, что до религии, до веры во что-то сверхъестественное нужно приобрести определенный жизненный опыт, поэтому, возможно, неактуальность данной жизненной ценности среди молодежи объясняется их возрастом. Кроме того, стоит отметить, что в современном российском обществе в семьях все меньшее значение отводится религиозному воспитанию детей, а в общеобразовательных школах практически не уделяют времени теологии.

Низкие значения по ценностям «отвага» и «потакание себе» могут объясняться исходя из общей картины предпочитаемых смыслов по выборке. Так, «отвага» (понимаемая, согласно словарю Д. Н. Ушакова, как храбрость и бесстрашие) находится в логичном противопоставлении с актуальным для опрошенных молодых людей состоянием внутренней гармонии и наличием устойчивых социальных связей. Низкие баллы по шкале «потакание себе» могут объясняться тем, что российское общество содержит в себе коллективистскую составляющую, а также тем, что в российской культуре принято преодолевать себя ради получения какого-то результата.

При анализе ценностных ориентаций мы сравнивали то, как в оценке удовлетворенности отношений с сиблингом проявляются представления о собственных значимых смыслах и ожидания от брата или сестры.

Ниже рассматриваются взаимосвязи в представлениях мужчин о своих братьях (табл. 2).

Восприятие степени взаимопонимания у братьев связано с большей актуальностью ценностей «защита семьи», «ответственность» и с меньшей ориентированностью на «мир прекрасного» и «широту взглядов». Взаимопонимание с сиблингом также сопряжено с представлением респондентов об актуальности для их братьев быть полезными, терпеливыми, а также о важности эстетического отношения к миру.

При этом в восприятии взаимопонимания с братом у мужчин наблюдается стремление к меньшей уверенности в собственном самообладании ($r = -0,678$; $p < 0,05$), вероятно, в силу сравнения с братом. Возможно, брат воспринимается как более компетентный и способный содействовать развитию второго. Меньше затруднений в интерпретации поведения и намерений своего брата наблюдается в случае, когда респонденты ожидают, что их сиблинги могут быть им полезны.

Восприятие сиблингами мужского пола своих отношений с братом как отличающихся высокой степенью эмоционального притяжения сопряжено с большей актуальностью ценностей «самоуважение», «здоровье», «социальное признание», «благополучие». Эмоциональное притяжение также связано с представлением об актуальности для брата ценностей уважения старших, заботы о себе, разнообразия жизни, мира прекрасного, терпеливости, вежливости, развитого интеллекта.

В данном случае можно выделить аспекты физической совместимости братьев. Возможно, в парах братьев мужчины оценивают себя не в последнюю очередь по физическим качествам, таким как сила, мускулистость, телосложение. При этом ориентация брата на самоуважение может играть главную роль с точки зрения понимания своей состоятельности как члена общества, как независимого и обладающего материальным благополучием мужчины.

Восприятие мужчинами своих отношений с братом как отличающихся высокой степенью взаимоуважения связано с большей актуальностью ценностей терпеливости и меньшей ориентированностью на авторитетность. В значимости мнения также находят отражение ожидания от братьев ориентации на такие смыслы, как «широта взглядов», «вежливость», «полезность», «мир прекрасного», и меньшей актуальности ценностей «зрелая любовь», «честность», «ответственность». Как мы увидим

Табл. 2. Взаимосвязи характеристик отношений мужчин с братьями в связи с собственными и ожидаемыми ценностными ориентациями

Критерий отношения сиблингов	Собственные ценностные ориентации мужчин		Ожидаемые ценностные ориентации брата	
	Ценности	r-Пирсона	Ценности	r-Пирсона
Понимание	Защита семьи	0,678*	Полезность	0,832**
	Мир прекрасного	-0,719*	Мир прекрасного	0,653*
	Широта взглядов	-0,709*	Терпеливость	-0,784**
	Ответственность	0,740*		
Эмоциональное притяжение	Самоуважение	0,753*	Вежливость	0,695*
			Терпеливость	0,722*
	Благосостояние	0,646*	Наслаждение жизнью	0,715*
			Разнообразие жизни	0,739*
	Социальное признание	0,682*	Уважение старших	0,807**
			Мир прекрасного	0,704*
	Здоровье	0,714*	Интеллект	0,644*
			Здоровье	0,722*
			Забота о себе	0,764*
Авторитетность	Терпеливость	-0,653*	Полезность	0,677*
			Мир прекрасного	0,728*
	Авторитетность	-0,760*	Зрелая любовь	-0,706*
			Отвага	0,652*
			Честность	-0,721*
			Широта взглядов	0,815**
			Авторитетность	0,738*
			Вежливость	0,636*
			Ответственность	-0,656*

Условные обозначения: * — уровень значимости $p < 0,05$; ** — уровень значимости $p < 0,01$

ниже, эти смыслы оказываются важными тогда, когда у мужчины есть сестра.

Таким образом, в первом приближении можно наблюдать, что в отношении мужчин к братьям присутствует определенная степень неуверенности; с другой стороны, представления насыщены ожиданиями более зрелой и компетентной в коммуникативном плане позиции сиблинга.

Следующая таблица раскрывает особенности восприятия отношений и ценностных ориентаций молодых женщин, у которых есть сестры (табл. 3).

Удовлетворенность женщин уровнем взаимопонимания с сестрой сопряжено с большей актуальностью ценностей «настоящая дружба»,

«разнообразие жизни», «смысл жизни», «интересная жизнь». В оценке взаимопонимания обнаруживаются обратные связи с актуальностью мудрости (как выстраданного отношения к жизни) в представлениях опрошенных об их сестрах. Это указывает, вероятно, на большую роль эмпатического контакта между сестрами, а не глубокой рефлексии опыта их отношений. Стоит отметить, что понимание сестрами друг друга в большей степени опосредуется собственными (а не ожидаемыми от второй) ценностными смыслами.

В восприятии эмоциональной стороны отношений опрошенных женщин со своими сестрами проявились связи с такими ценностями,

Табл. 3. Взаимосвязи характеристик отношений женщин с сестрами в связи с собственными и ожидаемыми ценностными ориентациями

Критерий отношения сиблингов	Собственные ценностные ориентации женщин		Ожидаемые ценностные ориентации сестры	
	Ценности	r-Пирсона	Ценности	r-Пирсона
Понимание	Настоящая дружба	0,635**	Мудрость	–0,521*
	Разнообразие жизни	665**		
	Смысл жизни	0,510*		
	Интересная жизнь	0,591*		
Эмоциональное притяжение	Защита семьи	0,531*	Забота о себе	0,573*
	Уважение традиций	0,572*	Выбор собственных целей	0,589*
			Мир прекрасного	0,658**
	Независимость	0,577*	Понимание и доверие в семье	0,534*
			Здоровье	0,700**
	Настоящая дружба	0,591*	Честность	0,566*
			Удовольствие	0,610*
Понимание	Благополучие	0,679**	Самоуважение	0,581*
	Терпеливость	–0,583*		
	Авторитетность	–0,560*		

Условные обозначения: * — уровень значимости $p < 0,05$; ** — уровень значимости $p < 0,01$

как «защита семьи», «уважение традиций», «независимость», «настоящая дружба». При этом от сестры ожидается большая ориентация на заботу о себе, выбор собственных целей, мир прекрасного, понимание и доверие в семье, здоровье, честность, удовольствие.

В данном случае видна опора на семейные ценности («защита семьи», «уважение традиций»), но при этом есть ориентация на автономию («независимость»). Ценность «настоящая дружба» выражает важность близости и поддержки друг друга. Вероятно, в данных взаимоотношениях важна сформированность границ при общей выраженности установки на единство. От сестер женщины также ожидают автономности, что исключает возможность чрезмерной зависимости сестер друг от друга и способствует их более открытому общению.

Высокая значимость мнения сестры в глазах опрошенных респонденток обнаруживает обратные пересечения с такими ценностями, которые указывают на их зависимую позицию (меньшая актуальность ценностей «благополучие», «терпеливость», «авторитетность»).

Таким образом, авторитетность в данных отношениях выше, когда одна из сестер находится в позиции ведомого.

Рассмотрим аспекты воспринимаемого отношения и ценностных ориентаций мужчин к сестрам (табл. 4).

В представлениях мужчин взаимопониманию с сестрами в большей степени способствует определенный перечень ожиданий, а именно значимость для сестры быть здоровой, независимой и не склонной к чрезмерной приверженности религиозным верованиям. Возможно, в данном случае понимание братом своей сестры достигается за счет уважения сестрой личных границ брата и мировоззренческой общности.

В эмоциональном отношении сестры вызывают большую симпатию у своих братьев при актуализации у последних целого ряда ценностей: «ответственность», «мудрость», «социальная справедливость», «терпимость», «зрелая любовь», «смысл жизни», «интересная жизнь». Общее в смысловом содержании этих ценностей — это развитый самоконтроль и зрелое отно-

Табл. 4. Взаимосвязи характеристик отношений мужчин с сестрами в связи с собственными и ожидаемыми ценностными ориентациями

Критерий отношения сблингов	Собственные ценностные ориентации мужчин		Ожидаемые ценностные ориентации сестры	
	Ценности	r-Пирсона	Ценности	r-Пирсона
Понимание	—	—	Здоровье	0,563*
			Независимость	0,604*
			Религиозность	-0,569*
Эмоциональное притяжение	Социальная справедливость	0,656*	—	—
	Терпимость	0,646*		
	Мудрость	0,744**		
	Зрелая любовь	0,715**		
	Смысл жизни	0,616*		
	Интересная жизнь	0,552*		
	Ответственность	0,782**		
Авторитетность	Уважение традиций	0,610*	—	—
	Мудрость	0,565*		
	Уважение старших	0,584*		
	Внутренняя гармония	0,596*		
	Терпеливость	0,591*		
	Отвага	0,513*		
	Терпимость	0,598*		
	Вежливость	0,720**		

Условные обозначения: * — уровень значимости $p < 0,05$; ** — уровень значимости $p < 0,01$

шение к различным сторонам социальной жизни. Поэтому можно предположить, что желание брата общаться с сестрой, проводить с ней совместно время достигается за счет достаточно высокой степени его зрелости, сформированности ряда этических понятий.

Уважение братьями мнения своих сестер опосредуется актуальностью для братьев ценностей «уважение традиций», «мудрость», «уважение старших», «внутренняя гармония», «терпеливость», «отвага», «терпимость». В этом перечне также выражены акценты на самоконтроле, уважении авторитетов (можно предположить, что связь с такими ценностями отсылает к посреднической роли родителей, которые могли призывать мальчика уважительно относиться к своей сестре).

Таким образом, полученные результаты отражают большую внутреннюю работу, которую

проделывает брат для того, чтобы уважать и принимать свою сестру, признавать ее мнение, разделять ее мировоззрение, интересы.

В следующей таблице раскрываются аспекты отношений и ценностных ориентаций женщин к братьям (табл. 5).

В эмоциональной привлекательности братьев для сестер сыграла роль их ориентация на благосостояние и возможность открыто выражать свои чувства (обратная связь с ценностью терпеливости). Последний аспект, вероятно, отсылает к гендерному стереотипу, согласно которому от девушек ожидается и даже приветствуется большая эмоциональность, что согласуется с обсуждавшейся выше ориентацией братьев в разнополых парах на самоконтроль.

Значимость мнения братьев в глазах сестер сопряжено с большей актуальностью ценностей здоровья и отваги. Здоровье и отвага в анали-

Табл. 5. Взаимосвязи характеристик отношений женщин с братьями в связи с собственными и ожидаемыми ценностными ориентациями

Критерий отношения сублингов	Собственные ценностные ориентации женщин		Ожидаемые ценностные ориентации брата	
	Ценности	r-Пирсона	Ценности	r-Пирсона
Эмоциональное притяжение	Благосостояние	0,501*	—	—
	Терпеливость	-0,475*		
Авторитетность	Здоровье	0,462*		
	Отвага	0,460*		

Условные обозначения: * — уровень значимости $p < 0,05$; ** — уровень значимости $p < 0,01$

зируемом случае могут быть связаны со способностью девушки справиться с физическими и душевными недомоганиями, проявлять смелость и решительность в противостоянии с ними. Осознавая это, чувствуя свою уверенность, девушка может увидеть в своем брате полноценную личность.

Выводы

Проведенное исследование показало, что уровень удовлетворенности различными сторонами взаимоотношений человека со своими братьями или сестрами имеет взаимосвязи с разнообразными ценностными ориентациями.

Была обнаружена наиболее разветвленная сеть ожиданий у братьев по отношению к своим братьям. Общий смысл этих ожиданий состоит в ориентации на независимость, автономность, мужественность, то есть на классические атрибуты роли мужчины. При этом сопоставление ценностей, проявившихся в связи с различными аспектами совместимости, выявляет важность для гармоничности отношений установленной иерархии в представлении братьев о статусных позициях друг друга (когда один воспринимается как более компетентный, а второй признает это). Выяснение главенства, вероятно, служит дестабилизирующим фактором в отношениях.

В восприятии респондентками своих сестер как система ожиданий, так и собственные ценностные установки отражают ориентацию на равенство, автономность желаний и эмпатический контакт. Важное место в гармонизации отношений принадлежит социальным умениям (прощению и выстраиванию партнерских отношений). Это также находит объяснение в социальных представлениях о роли женщины.

В восприятии разнополых пар сублингов проявилась важность самовоспитания. В представлении братьев важную роль в отношениях с сестрами играет их ориентация на самоконтроль, зрелое и ответственное отношение к жизни. В представлении сестер большее значение имеют выражение ими своих эмоций и действенное проявление понимания и принятия своих братьев.

Согласно результатам нашего исследования, независимо от половой принадлежности сублингов центральное место принадлежит сформированным ценностям собственной личности (своих потребностей, интересов, целей в жизни) и ценности семейных отношений. В парах братьев повышению удовлетворенности отношений может способствовать опора на такую ценность, как ответственность; в парах сестер — ценность настоящей дружбы, равноправного партнерского отношения. В парах братьев и сестер большее значение имеет ориентация на терпеливость и принятие отличий другого.

Необходимо отметить, что одно из ограничений в данной работе связано с тем, что респонденты не относились к зависимым выборкам, поэтому в дальнейшем мы хотели бы обратиться к попарному сравнительному анализу восприятия сублингами друг друга и проверить сохранение обнаруженных тенденций.

Вторым ограничением является то, что в нашем исследовании использовались самооценочные опросники, поэтому в дальнейшем мы планируем подкрепить полученные результаты данными глубинного интервью или посмотреть компонент вербальной и невербальной совместимости в ходе наблюдения за реальным взаимодействием братьев и сестер. В этом направлении ведутся дальнейшие разработки.

Литература

- Адлер, А. (1997) *Наука жить*. Киев: Port-Royal, 287 с.
- Алмазова, О. В. (2013) Типология взаимоотношений взрослых сиблингов. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 2, с. 134–146.
- Андреева, Т. В. (2004) *Семейная психология*. СПб.: Речь, 244 с.
- Гуриева, С. Д. (ред.). (2019) *Социальная психология общения: теория и практика*. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 389 с. DOI: 10.12737/monography_5c23288728a5b4.76219099
- Иванова, Н. В. (2002) *Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении*. Череповец: ЧГУ, 150 с.
- Казанцева, Т. В. (2011) *Социально-психологические детерминанты межличностных привязанностей. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук*. СПб., СПбГУ, 205 с.
- Кон, И. С. (1980) *Дружба. Этико-психологический очерк*. М.: Политиздат, 255 с.
- Круглова, Е. В. (2009) Стиль привязанности и отношения с романтическим партнером у сиблингов. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 15, № 3, с. 127–131.
- Куницына, В. Н. (2010) Методы изучения семейных ценностей и взаимодействия внутри семьи. В кн.: В. Н. Куницына (ред.). *Семья в современном мире*. СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, с. 42–53.
- Леман, К. (2007) *Порядок рождения*. Киев: Брайт Букс, 448 с.
- Лукьянченко, Н. В., Аликин, И. А. (2005) *Системная семейная психотерапия М. Боуена*. Красноярск: РИО СибУП, 95 с.
- Мясищев, В. Н. (1995) *Психология отношений*. М.; Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 356 с.
- Обозов, Н. Н. (1979) *Межличностные отношения*. Л.: Изд-во ЛГУ, 321 с.
- Остроухова, А. И. (ред.). (2015) *Семейное устройство детей-сирот. Методическое пособие по повышению профессиональной компетенции специалистов системы семейного устройства детей-сирот, служб сопровождения семей и детей*. Ставрополь: Литера, 72 с.
- Райгородский, Д. Я. (2002) *Психология семьи*. Самара: БАХРАХ-М, 752 с.
- Шнейдер, Л. Б. (2000) *Психология семейных отношений. Курс лекций*. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 512 с.
- Якимова, Т. В. (2011) Особенности общения сиблингов в условиях детского дома. *Культурно-историческая психология*, № 4, с. 23–28.
- Boer, F., Dunn, J. (eds.). (1992) *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 165 p.
- Narchal, R., Shukla, J. D. (1986) Family size and its effect on personality and adjustment. *Journal of Psychological Researches*, vol. 30, no. 3, pp. 156–160.

References

- Adler, A. (1997) *Nauka zhit' [The science of living]*. Kiev: Port-Royal Publ., 287 p. (In Russian)
- Almazova, O. V. (2013) Tipologiya vzaimootnoshenij vzroslykh siblingov [The typology of relationships among adult siblings]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 134–146. (In Russian)
- Andreeva, T. V. (2004) *Semejnaya psikhologiya [Family psychology]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 244 p. (In Russian)
- Boer, F., Dunn, J. (eds.). (1992) *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 165 p. (In English)
- Gurueva, S. D. (ed.) (2019) *Sotsial'naya psikhologiya obshcheniya: teoriya i praktika [Social psychology of communication: Theory and practice]*. 2nd ed. Moscow: INFA-M Publ., 389 p. DOI: 10.12737/monography_5c23288728a5b4.76219099 (In Russian)
- Ivanova, N. V. (2002) *Formirovanie sotsial'nogo prostranstva otnoshenij rebenka v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Formation of the social space of the child's relations in a preschool educational institution]*. Cherepovets: Cherepovets State University Publ., 150 p. (In Russian)
- Kazantseva, T. V. (2011) *Sotsial'no-psikhologicheskiye determinanty mezhlichnostnoy privyazannosti [Social and psychological determinants of interpersonal attachments.]* PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 205 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1980) *Druzhba. Etiko-psikhologicheskij ocherk [Friendships. Ethical and psychological essay]*. Moscow: Politizdat Publ., 255 p. (In Russian)
- Kruglova, E. V. (2009) Stil' privyazannosti i otnosheniya s romanticheskim partnerom u siblingov [The style of attachments and relationship with a romantic partner in siblings]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 15, no. 3, pp. 127–131. (In Russian)

- Kunitsyna, V. N. (2010) Metody izucheniya semeynykh tsennostey i vzaimodeystviya vnutri sem'i [Methods of studying family values and interaction within the family]. In: V. N. Kunitsyna (ed.). *Sem'ya v sovremennom mire [Family in the modern world]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 42–53. (In Russian)
- Leman, K. (2007) *Poryadok rozhdeniya [The order of birth]*. Kiev: Brajt Buks Publ., 448 p. (In Russian)
- Luk'yanchenko, N. V., Alikin, I. A. (2005) *Sistemnaya semejnaya psikhoterapiya M. Bouena [The system family psychotherapy by M. Bowen]*. Krasnoyarsk: Siberian Institute of Business, Management and Psychology Publ., 95 p. (In Russian)
- Myasishchev, V. N. (1995) *Psikhologiya otnoshenij [Psychology of relationships]*. Moscow; Voronezh: Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; MODEK Publ., 356 p. (In Russian)
- Narchal, R., Shukla, J. D. (1986) Family size and its effect on personality and adjustment. *Journal of Psychological Researches*, vol. 30, no. 3, pp. 156–160. (In English)
- Obozov, N. N. (1979) *Mezhlichnostnye otnosheniya [Interpersnal relationships]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 321 p. (In Russian)
- Ostroukhova, A. I. (ed.). (2015) *Semejnoe ustrojstvo detej-siblingov. Metodicheskoe posobie po povysheniyu professional'noj kompetentsii spetsialistov sistemy semejnogo ustrojstva detej-sirot, sluzhb soprovozhdeniya semej i detej [Family arrangement of sibling children. A toolkit for enhancing the professional competence of specialists in the family housing system of orphans, support services for families and children]*. Stavropol: Litera Publ., 72 p. (In Russian)
- Rajgorodskij, D. Ya. (2002) *Psikhologiya sem'i [Psychology of family]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., 752 p. (In Russian)
- Shnejder, L. B. (2000) *Psikhologiya semejnykh otnoshenij [Psychology of family relationships]*. Moscow: Aprel'-Press Publ.; EKSMO-Press Publ., 512 p. (In Russian)
- Yakimova, T. V. (2011) Osobennosti obshcheniya siblingov v usloviyakh detskogo doma [Features of sibling's communication in the conditions of an orphanage]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, no. 4, pp. 23–28. (In Russian)

УДК 136.6

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-79-87

Соконкуренция и ее роль в профессиональной карьере руководителей медицинских учреждений

Г. Е. Цветкова^{✉1}, В. А. Чикер¹

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

Сведения об авторах

Галина Евгеньевна Цветкова,
SPIN-код: 7043-8227,
ORCID: 0000-0002-1962-8848,
e-mail: nwrgea@mail.ru

Вера Александровна Чикер,
SPIN-код: 2422-9323,
ORCID: 0000-0001-7444-6898,
e-mail: social.psychology@spbu.ru

Для цитирования:

Цветкова, Г. Е., Чикер, В. А.
(2020) Соконкуренция и ее роль
в профессиональной карьере
руководителей медицинских
учреждений. *Психология человека
в образовании*, т. 2, № 1, с. 79–87.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-79-87

Получена 16 мая 2019;
прошла рецензирование
1 апреля 2020;
принята 1 апреля 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены основные результаты исследования социально-психологического феномена соконкуренции в карьере руководителей медицинских учреждений. Основную выборку эмпирического исследования составили 150 сотрудников системы здравоохранения (76 руководителей и 74 рядовых сотрудника медицинских учреждений). Рассматривается социально-психологический феномен соконкуренции, который включает в себя понятия «конкуренция» и «сотрудничество». Определено значение термина «соконкуренция» в социальном взаимодействии на примере сотрудников медицинских учреждений. В статье также рассмотрено значение личностных и социальных составляющих в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений. Дано определение понятию «карьера».

Представлены основные результаты эмпирического социально-психологического исследования, которые позволяют определить тип поведения респондентов в ситуациях, связанных с конфликтом интересов, и личностные поведенческие стратегии разрешения конкурентных или конфликтных ситуаций. Обосновывается новый взгляд на соконкурентное социальное взаимодействие, которое определяется сочетанием межличностных взаимоотношений, направленных на сотрудничество с участниками процесса и одновременно связывается с поведенческой стратегией, направленной на достижение личных целей — конкуренцией. Представлено психологическое обоснование феномена «профессиональное плато» карьерных достижений медицинских работников. Обосновано возникновение «плато» в профессиональной карьере, описано его содержание и способы преодоления. Выявлено, что ориентация на соконкурентное поведение сотрудников здравоохранения проявляется отсутствием плато в профессиональной карьере, что характерно в большей степени для мужчин-руководителей. Показано, что соконкуренция как составляющая социального поведения имеет преимущества по сравнению с исключительно конкурентным поведением или только с отношениями сотрудничества. Выявлены особенности личностной направленности на соконкуренцию у руководителей системы здравоохранения, влияющие на карьерные достижения. Описаны гендерные различия руководителей медицинских учреждений в особенностях соконкурентных отношений, а также отражение этих различий в развитии плато профессиональной карьеры. Показано, что направленность на соконкурентное поведение способствует профессиональным карьерным достижениям.

Ключевые слова: соконкуренция, конкуренция, сотрудничество, карьера, плато карьеры, руководители медицинских учреждений.

Co-opetition and its role in the professional career of healthcare managers

G. E. Tsvetkova ¹, V. A. Chiker¹

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

Authors

Galina E. Tsvetkova,
SPIN: 7043-8227,
ORCID: 0000-0002-1962-8848,
e-mail: nwrgea@mail.ru

Vera A. Chiker,
SPIN: 2422-9323,
ORCID: 0000-0001-7444-6898,
e-mail: social.psychology@spbu.ru

For citation: Tsvetkova, G. E.,
Chiker, V. A. (2020) Co-opetition
and its role in the professional
career of healthcare managers.
Psychology in Education, vol. 2,
no. 1, pp. 79–87.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-79-87

Received 16 May 2019;
reviewed 1 April 2020;
accepted 1 April 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article outlines the results of the study on the socio-psychological phenomenon of co-opetition in a healthcare administrator's career. The main sample of the empirical study was comprised of 150 healthcare system employees (76 managers and 74 employees in medical institutions). The research focuses on the socio-psychological phenomenon of co-opetition, which combines the concepts of "competition" and "cooperation". The meaning of the term "co-opetition" in social interaction is defined on the example of healthcare staff. The article addresses the importance of the individual and the social components in the career achievements of medical institution managers and offers a definition of the word "career".

The article presents the main results of an empirical socio-psychological study, which allow us to determine the type of behaviour the respondents exhibit in situations of conflict of interest and personal behavioural strategies for resolving competitive or conflict situations. The work substantiates a new view on co-opetitive social interaction which is determined by a combination of interpersonal relationships aimed at cooperation with the participants of the process and, at the same time, associated with the behavioural strategy aimed at achieving one's personal goals — competition. We also present a psychological substantiation of the "career plateau" phenomenon in the career of medical workers.

Having substantiated the emergence of the "career plateau", we describe its features as well as the ways to overcome its effects. The study revealed that the focus on co-opetitive behaviour results in the absence of the "plateau" in a professional's career and is characteristic to a greater extent for male healthcare managers. The research results indicate that co-opetition as a component of social behaviour has certain advantages in comparison with pure competition or cooperation. We identify the features of individual propensity for co-opetition among the healthcare system managers, which affect their career achievements, and describe the gender differences in the co-opetitive relationship features and how these differences are reflected in the development of a "career plateau". The overall outcome of the research suggests that the focus on co-opetitive behaviour contributes to higher professional career achievements.

Keywords: co-opetition, competition, cooperation, career, career plateau, healthcare managers.

Введение

Успех в профессиональной карьере в настоящее время является показателем социального статуса человека, его профессиональной востребованности, успешности и самореализации личности. Успешная профессиональная карьера позволяет человеку достичь материального благополучия, получить общественное признание, чувствовать себя нужным в профессиональной среде, что находит отражение во внутренней удовлетворенности своим положением в обществе и своей карьерой.

С. И. Ожегов указывает на два значения слова «карьера» в русском языке: «1. Род занятий, профессия. 2. Путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения» (Ожегов 1989, 231).

В. А. Чикер дает следующее определение карьеры: «...Это один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, достижение желаемого статуса и соответствующего ему уровня и качества жизни, а также достижение известности и славы» (Почебут, Чикер 2020, 157). В этом понимании отмечается ориентация человека на реализацию личност-

ного и профессионального потенциала. Я. А. Чернышев определяет карьеру как «активность, обеспечивающую личностную успешность, соответствующую критериям общества» (Чернышев 2008, 221).

То есть карьеру можно рассматривать как успех, достигнутый путем последовательности действий и повышения своего профессионализма. Определено, что существует ряд социально-психологических составляющих, которые оказывают влияние на карьерные процессы. Условия и особенности семейного и религиозного воспитания играют важную роль в выборе карьерного пути и его развитии (Kuijpers, Scheerens 2006). Особенности организации, организационной культуры, цели, миссия организации, условий для построения карьеры, являясь организационными составляющими карьеры, также важны в успешности профессиональной карьеры (Грошев, Краснослободцев 2013, 22). Индивидуальные составляющие карьеры, к которым относят социальную активность, уверенность в себе, интернальный локус контроля, стрессоустойчивость, являются личностными предикторами успешной карьеры, в то время как эмоциональная неустойчивость, конформность, неумение строить отношения с людьми, избегание неудач являются предикторами неуспеха при построении профессиональной карьеры (Важенин, Важенина 2015; Бранденбургер, Нейлбафф 2012, 55). Также стоит отметить, что на карьеру оказывает влияние достижение профессионального «плато», которое характеризует кризисное состояние в определенный период профессиональной жизни, связанное со снижением мотивации к труду и профессионального потенциала, эмоциональным выгоранием и снижением профессионализма.

На наш взгляд, не менее важную роль в построении успешной профессиональной карьеры играет такой социально-психологический феномен, как «соконкуренция». Соконкуренция (co-opetition) — новый термин, отражающий стиль социального взаимодействия, сочетающий в себе конкуренцию (competition) и сотрудничество (cooperation). Авторство термина «co-opetition» принадлежит Рэймонду Нурде (Важенин, Важенина 2015).

Этот подход получил развитие в работе экономистов А. Бранденбургера и Б. Нейлбаффа «Конкурентное сотрудничество в бизнесе» (2012). Авторы отмечают, что иногда лучший способ добиться успеха — это дать возможность преуспеть другим (Бранденбургер, Нейлбафф 2012, 55), то есть использовать стратегию соконку-

ренции, характеризующуюся сочетанием стратегий конкуренции и сотрудничества, позволяющую извлечь больше выгод в сложившейся ситуации. Мы рассматриваем соконкурентное поведение на примере медицинских работников и их карьерных достижений. На наш взгляд, именно соконкурентное поведение, направленное на достижение индивидуальных целей и реализацию личностного потенциала одновременно с сотрудничеством с другими членами коллектива, позволяет достичь карьерных достижений и высоких профессиональных результатов.

Программа исследования

Цель исследования: изучение роли соконкуренции как социально-психологического феномена в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений.

Предмет исследования: соконкурентное поведение как социально-психологический феномен карьерных достижений личности.

В нашем исследовании приняло участие 150 сотрудников системы здравоохранения. Основную выборку составили 76 руководителей государственных и коммерческих медицинских поликлинических учреждений, имеющие высшее профессиональное образование: заведующие отделениями, главные врачи, начальники медицинской части. Контрольная выборка состояла из 74 рядовых сотрудников — врачей, непосредственно ведущих прием (терапевты, кардиологи, хирурги, лор-врачи, эндокринологи).

Основная гипотеза исследования: карьерный статус (уровень объективных профессиональных достижений) связан с ориентацией личности на соконкурентный тип отношений и стратегию поведения, направленную преимущественно на достижение собственных интересов и реализованную в рамках конкурентного сотрудничества.

Частные гипотезы:

- 1) конкуренцию с ориентацией на личную цель без желания оказать негативное влияние на конкурента можно считать соконкуренцией, способствующей личностному и профессиональному развитию;
- 2) отсутствие конкурентных отношений в профессиональной среде приводит к возникновению «плато» карьерных достижений.

Основные задачи исследования:

- Обосновать введение нового понятия «соконкуренция» в области межличностного взаимодействия.

- Рассмотреть значение личностных и социальных составляющих в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений и выявить их значение в направленности на сококонкуренцию.
- Провести анализ взаимосвязи успешной карьеры руководителей медицинских учреждений с поведенческими моделями «конкуренция», «сококонкуренция» и «сотрудничество».
- Изучить «плато» карьеры медицинских работников и дать психологическое обоснование его возникновению, содержанию и преодолению.
- Рассмотреть гендерные и статусные различия использования стратегии сококонкуренции медицинскими работниками.

Методика

Для решения поставленных задач исследования по изучению личностных и социальных составляющих в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений (в сравнении с рядовыми сотрудниками) и выявления их вклада в направленность человека на сококонкуренцию использовался *Тест К. Томаса — Р. Килманна* (Гришина 2000, 69–77).

Модель К. Томаса — Р. Килманна описывает пять основных стратегий поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Соперничество характеризуется стремлением достичь своей цели, пренебрегая потребностями другого человека. Сотрудничество отражает обоюдовыгодный исход процесса взаимодействия. Компромисс рассматривается как стратегия взаимных уступок и соглашения сторон. Избегание — это уход от участия и негласное согласие на отказ от своих целей. Приспособление характеризуется пренебрежением по отношению к своим целям и интересам в пользу другого человека.

Для определения личностных характеристик руководителей использовался *личностный опросник Р. Кеттелла (16PF — форма С)* (Капустина 2001, 100).

Диагностируются следующие личностные параметры:

- «А⁻ замкнутость — А⁺ общительность»
- «В⁻ конкретное мышление — В⁺ абстрактное мышление»
- «С⁻ эмоциональная нестабильность — С⁺ эмоциональная стабильность»
- «Е⁻ подчиненность — Е⁺ доминантность»

- «F⁻ сдержанность — F⁺ экспрессивность»
- «G⁻ низкая нормативность поведения — G⁺ высокая нормативность поведения»
- «H⁻ социальная робость — H⁺ социальная смелость»
- «I⁻ жесткость — I⁺ чувствительность»
- «L⁻ доверчивость — L⁺ подозрительность»
- «M⁻ практичность — M⁺ мечтательность»
- «N⁻ прямолинейность — N⁺ дипломатичность»
- «O⁻ спокойствие — O⁺ тревожность»
- «Q1⁻ консерватизм — Q1⁺ радикализм»
- «Q2⁻ конформизм — Q2⁺ нонконформизм»
- «Q3⁻ низкий самоконтроль — Q3⁺ высокий самоконтроль»
- «Q4⁻ расслабленность — Q4⁺ напряженность»
- «MD⁻ низкая самооценка — MD⁺ завышенная самооценка»

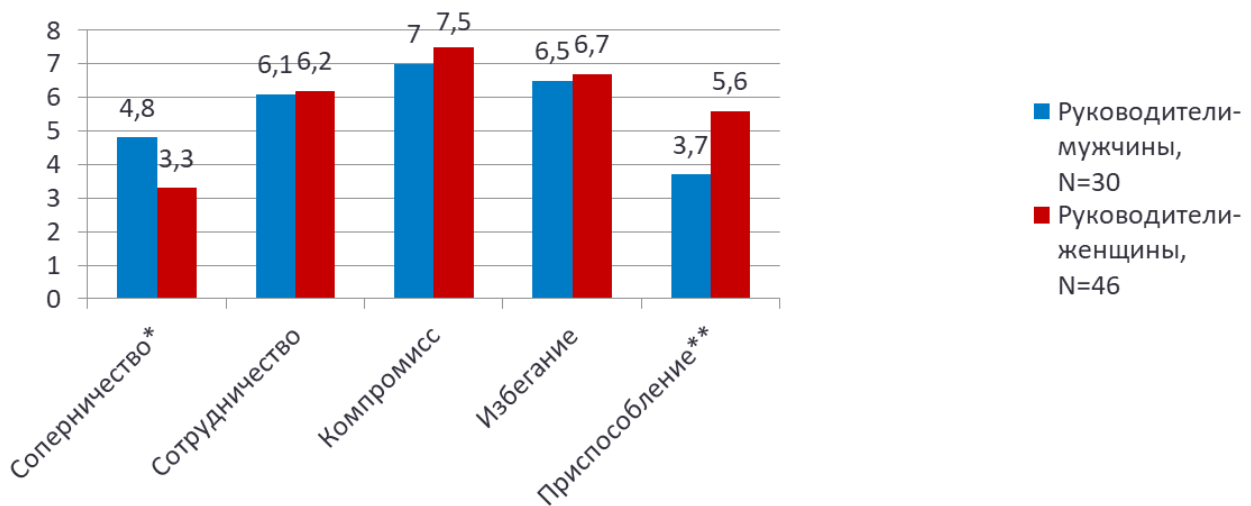
Анализ социально-психологических свойств личности респондентов и их склонности к конкуренции, сотрудничеству или сококонкуренции позволяет проверить гипотезы исследования.

Исходя из того, что объектом нашего исследования были как руководители с объективно успешной карьерой, так и рядовые сотрудники с объективно менее успешной карьерой, полученные результаты позволили нам сделать вывод о связи сококонкурентного поведения и карьерных достижений медицинских работников.

Результаты и их обсуждение

На наш взгляд, показателем направленности на конкуренцию в области конфликтных ситуаций является ориентация личности на достижение собственных целей, удовлетворение своих потребностей и оценку личных интересов выше и важнее целей других участников конфликтной ситуации или ситуации столкновения интересов. Направленности на сотрудничество в большей мере соответствует ориентация на компромисс и сотрудничество.

Данные, полученные нами с помощью теста К. Томаса — Р. Килманна, показали, что и мужчины, и женщины-руководители (сотрудники с объективно более успешной карьерой) практически в одинаковой мере используют стратегию сотрудничества, но, в отличие от женщин, мужчины-руководители предпочитают одновременно и стратегию конкуренции. Это указывает на использование ими стратегии сококонкуренции, которая подразумевает направленность личности как на конкуренцию, так и на сотрудничество.



Примечание: * — достоверные различия при $p \leq 0,05$; ** — достоверные различия при $p \leq 0,01$

Рис. 1. Средние значения мужчин и женщин-руководителей медицинских учреждений по тесту К. Томаса — Р. Килманна

График средних значений по тесту К. Томаса — Р. Килманна для руководителей представлен на рис. 1.

Как видно из рисунка 1, статистически значимые различия между группами руководителей — мужчин и женщин наблюдаются по таким стилям поведения в конфликтной ситуации, как «соперничество» ($p \leq 0,05$) и «приспособление» ($p \leq 0,01$). Мужчины-руководители чаще предпочитают стиль конкуренции в конфликтных ситуациях и ставят свои интересы выше целей других людей. Женщины-руководители, наоборот, предпочитают противоположный конкуренции стиль поведения — приспособление. Этот стиль взаимодействия с окружающими характеризуется отказом от собственных интересов в пользу интересов других.

Для выявления сходства и различий соконкурентного поведения и карьерных достижений медицинских работников нами была исследована контрольная группа медицинских работников — рядовых специалистов (сотрудников с объективно менее успешной карьерой).

График средних значений по тесту К. Томаса — Р. Килманна для рядовых сотрудников (мужчин и женщин) представлен на рисунке 2.

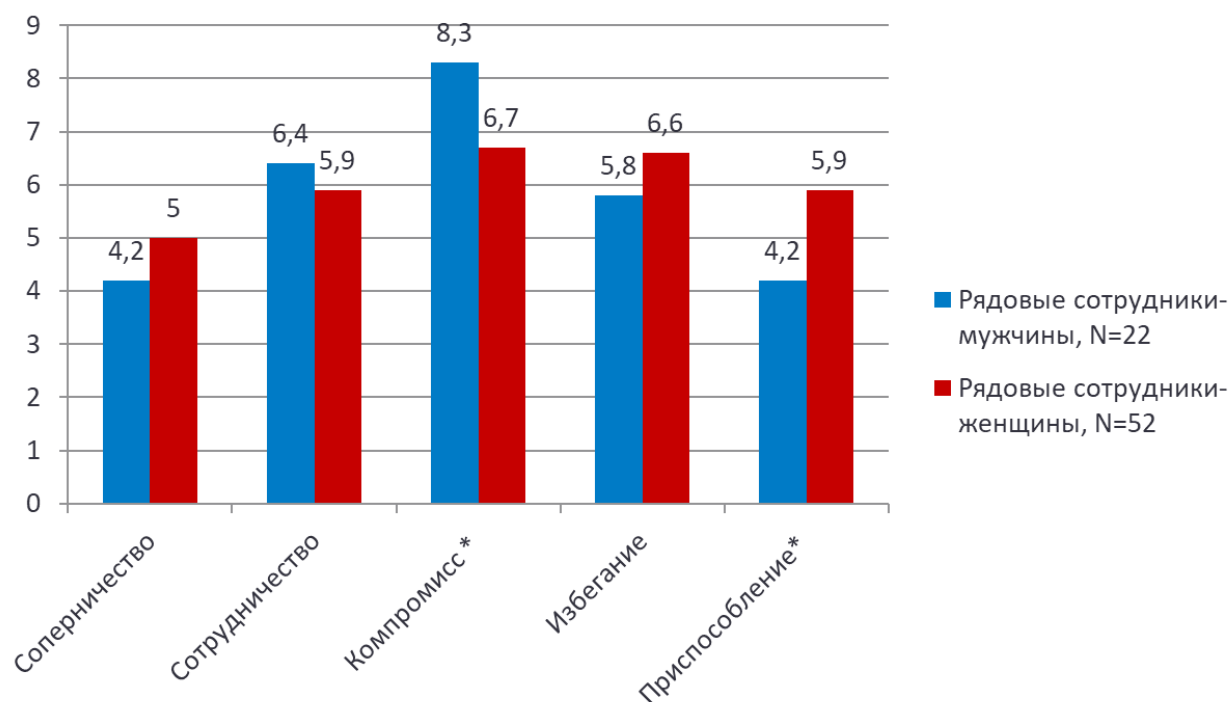
Выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами — рядовыми сотрудниками по таким стилям поведения в конфликтной ситуации, как «компромисс» ($p \leq 0,05$) и «приспособление» ($p \leq 0,05$). На графике видно, что женщины — рядовые сотрудники, в отличие от мужчин — рядовых сотрудников, так же, как и женщины-руководи-

тели, чаще прибегают к приспособлению в ситуации конфликта интересов. Важно, что мужчины — рядовые сотрудники значительно чаще женщин — рядовых сотрудников идут на компромисс, что является личностной составляющей сотрудничества. Обратим внимание на отсутствие такой тенденции среди мужчин-руководителей.

Таким образом, в нашем исследовании установлены следующие гендерные различия поведения в ситуации столкновения интересов: мужчины-руководители в конфликтном взаимодействии используют, как правило, стратегию конкуренции, а женщины-руководители — приспособление и избегание. Для рядовых сотрудников — мужчин более характерен компромисс и сотрудничество. Для рядовых сотрудников — женщин основной стратегией решения конфликтов является приспособление, но по сравнению с руководителями-женщинами они тем не менее значительно чаще используют стратегию конкуренции.

Результаты теста К. Томаса — Р. Килманна показали, что мужчины-руководители чаще других респондентов в ситуации конфликта интересов используют стратегию соконкуренции, то есть стратегии, сочетающей в себе конкуренцию и сотрудничество. Полученные результаты подтвердили нашу основную гипотезу о том, что высокий карьерный статус (более характерный для мужчин) связан с ориентацией личности на соконкурентный тип отношений.

В подтверждение этому полученные нами результаты регрессионного анализа показателей



Примечание: * — достоверные различия при $p \leq 0,05$

Рис. 2. Средние значения мужчин и женщин — рядовых медицинских сотрудников по тесту К. Томаса — Р. Килманна

карьерных достижений и ориентации личности на конкурентный тип отношений продемонстрировали, что для руководителей в большей степени, чем для рядовых сотрудников, характерна стратегия соконкуренции.

Согласно проведенному анализу, *рядовые сотрудники* чаще используют в социальном взаимодействии стратегию сотрудничества, которая связана с низким уровнем тревожности (O^-) и высокой нормативностью поведения (G^+) (см. уравнения регрессии (1) и (2)).

Уравнение регрессии для *мужчин-рядовых сотрудников*:

$$(1) \text{ИпК} = 13,327 - 1,668 (\text{Из}) - 0,833 (\text{Сот}) + 0,721 (\text{МД}) + 0,387 (\text{Г})$$

Уравнение регрессии для *женщин-рядовых сотрудников* (2):

$$(2) \text{ИпК} = 19,935 - 0,690 (\text{Из}) - 0,806 (\text{Пр}) - 0,615 (\text{Ком}) - 0,217 (\text{О}),$$

где ИпК — зависимая переменная «Конкуренция».

Показатели:

Из — стратегия поведения в конфликтной ситуации «Избегание»

Сот — стратегия поведения в конфликтной ситуации «Сотрудничество»

Пр — стратегия поведения в конфликтной ситуации «Приспособление»

Ком — стратегия поведения в конфликтной ситуации «Компромисс»

О — тревожность

МД — самооценка

Г — нормативность поведения

У *руководителей* социальное взаимодействие проявляется и в конкуренции, и в сотрудничестве, то есть в соконкуренции.

Так, у *мужчин-руководителей* направленность на соконкуренцию выражается в готовности к сотрудничеству, что проявляется в непосредственности в общении (F^+) и готовности к конкуренции, связанной с такими чертами личности, как критическое отношение к себе при невысокой самооценке ($МД^-$), и активностью в трудовой группе (A^+).

Уравнение регрессии для *мужчин-руководителей* (3):

$$(3) \text{ИпК} = 5,11 - 0,978 (\text{МД}) + 1,078 (\text{А}) + 0,318 (\text{F}),$$

где ИпК — зависимая переменная «Конкуренция».

Показатели:

МД — самооценка

А — характеристика состояния группы «Активность»

F — непосредственность в общении

У *женщин-руководителей* готовность к конкуренции характеризуется, в первую очередь, практичностью (M^-), ориентацией на удовлет-

ворение личных интересов (Пр) и неумением избегать конфликтных ситуаций (Из). Направленность на сотрудничество у женщин-руководителей связана с невысоким рабочим напряжением ($Q4^-$).

Уравнение регрессии для *женщин-руководителей* (4):

$$(4) \text{ ИпК} = 22,922 - 0,917 (\text{Из}) - 0,607 (\text{Пр}) - 0,503 (\text{Сот}) - 0,455 (\text{Ком}) - 0,289 (\text{М}) - 0,337 (\text{Q4}),$$

где ИпК — зависимая переменная «Конкуренция».

Показатели:

Из — стратегия поведения в конфликтной ситуации «избегание»

Пр — стратегия поведения в конфликтной ситуации «приспособление»

Сот — стратегия поведения в конфликтной ситуации «сотрудничество»

Ком — стратегия поведения в конфликтной ситуации «компромисс»

М — практичность

Q4 — рабочее напряжение

Таким образом, и мужчины, и женщины-руководители, в отличие от рядовых сотрудников, используют стратегии соконкуренции, которые, однако, определяются различными личностными составляющими. Это подтверждает нашу первую частную гипотезу о том, что конкуренция с ориентацией на личную цель без желания оказать негативное влияние на конкурента, можно считать соконкуренцией (co-opetition), способствующей личностному и профессиональному развитию.

Полученные различия между выборками руководителей и рядовых сотрудников обращают наше внимание на рассмотрение личностных показателей руководителей и их влияние на карьерные достижения.

Так, из уравнения регрессии женщин-руководителей видно, что в него включены только личностные показатели конкуренции и сотрудничества. То есть, в отличие от мужчин-руководителей, у которых в уравнении регрессии присутствует социальный показатель конкуренции «Активность» (A^+), женщины-руководители стараются избегать ситуаций, требующих решения задач социального взаимодействия. Этот факт, наряду с невысоким рабочим напряжением ($Q4^-$), указывает на меньшую потребность конкурировать у женщин-руководителей, в отличие от мужчин-руководителей. Отсутствие направленности на конкурентные отношения в профессиональной среде у женщин-руководителей приводит к возникновению раннего плато в карьере, в отличие от мужчин-руководителей, у которых конкурентные отношения

сохраняются, несмотря на достигнутый ими статус. Достижение плато или некоего потолка профессионального развития у женщин-руководителей характеризуется наличием «нейтральной» формы конкуренции, которая направлена в большей степени на сохранение своей должности, а не на улучшение профессионального результата. Это подтверждается большей готовностью женщин-руководителей к приспособлению и избеганию в конфликтных ситуациях, а не активностью, направленной на поиск новых ресурсов и достижение поставленных целей, которая требует обязательного противостояния соперникам, стремящимся к аналогичным целям, то есть конкуренции. Данные регрессионного анализа показали, что в ситуации столкновения интересов и при конфликтном взаимодействии, которое неминуемо присутствует внутри любой организации и способствует повышению конкурентоспособности сотрудников, мужчины-руководители используют, как правило, стратегию конкуренции, а женщины-руководители — приспособление и избегание. Рядовыми сотрудниками в социальном взаимодействии чаще используется стратегия сотрудничества. Полученные результаты подтверждают нашу вторую частную гипотезу о том, что отсутствие конкурентных отношений в профессиональной среде приводит к возникновению плато карьерных достижений.

Таким образом, в нашем исследовании доказана общая гипотеза о том, что карьерный статус (уровень объективных профессиональных достижений) связан с ориентацией личности на соконкурентный тип отношений и стратегию поведения, направленную преимущественно на достижение собственных интересов, реализованную в рамках конкурентного сотрудничества. Данные, полученные на выборке медицинских работников, могут быть учтены при исследовании построения карьеры специалистов в других сферах деятельности.

Выводы

1. В ходе проведенного исследования достигнута его цель — изучена роль соконкуренции как социально-психологического феномена в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений.
2. Нами обосновано введение нового понятия «соконкуренция» в предметное поле психологии межличностного взаимодействия. Соконкуренцию можно рассматривать как стиль социального взаи-

- модействия, сочетающий в себе конкуренцию (competition) и сотрудничество (cooperation). Показано, что сококонкуренция как составляющая социального поведения имеет преимущества по сравнению с исключительно конкурентным поведением или только с отношениями сотрудничества.
3. В работе выявлено, что сококонкурентное поведение, характеризующееся сочетанием понятий конкуренции и сотрудничества, играет важную роль в построении карьеры у медицинских работников. Получены гендерные и статусные различия в показателях сококонкуренции. Мужчины-руководители в большей степени ориентированы на сококонкуренцию, в отличие от женщин-руководителей и рядовых сотрудников.
 4. Анализ личностных и социальных составляющих в карьерных достижениях руководителей медицинских учреждений выявил, что как мужчины, так и женщины-руководители в равной степени часто используют сотрудничество в своем профессиональном поведении. Однако мужчины-руководители, в отличие от женщин-руководителей, в большей мере используют стратегию конкуренции в сочетании с сотрудничеством, что говорит об их направленности на сококонкуренцию при построении карьеры. Данные, полученные в контрольной группе респондентов — рядовых сотрудников, показали их предпочтение стратегии сотрудничества в социальном взаимодействии, что на наш взгляд, находит подтверждение в их профессиональных карьерных траекториях.
 5. Изучение «плато» карьерных достижений медицинских работников показало, что отсутствие потребности в конкурентных отношениях в профессиональной среде приводит к возникновению раннего плато карьеры, что в большей степени характерно для женщин-руководителей, чем для мужчин-руководителей. Готовность к конкуренции за ограниченные ресурсы способствует повышению конкурентоспособности руководителя и его профессионализма, что, несомненно, положительно отражается на развитии его карьеры. Использование конкурентных стратегий мужчинами-руководителями в социальном взаимодействии, наряду с открытым и непосредственным общением, указывает не только на отсутствие плато в карьере, но и на использование наиболее продуктивного и успешного стиля поведения в организации — сококонкуренции. Таким образом, отсутствие конкурентных отношений в профессиональной среде приводит к возникновению «плато» карьерных достижений.
 6. Можно утверждать, что конкуренция, как и сотрудничество, в равной степени широко используемый тип социального взаимодействия в профессиональной среде. Сококонкурентный тип взаимодействия личности позволяет достичь большего успеха в карьере и направлен на использование стратегии сотрудничества в рамках профессиональной конкуренции вне зависимости от сферы профессиональной деятельности.

Литература

- Альбитер, Л. М., Сатонина, Н. Н. (2013) Исследование факторов карьерного развития менеджеров. *Вестник Самарского университета*, № 1 (102), с. 16–18.
- Богатырева, О. О. (2008) Психологические предпосылки карьерного роста. *Вопросы психологии*, № 3, с. 92–98.
- Бранденбургер, А., Нейлбафф, Б. (2012) *Co-opetition. Конкурентное сотрудничество в бизнесе*. М.: Кейс, 352 с.
- Важенин, С. Г., Важенина, И. С. (2015) Конкурентное сотрудничество и интеграционная зрелость территорий. *Журнал экономической теории*, № 4, с. 113–121.
- Гришина, Н. В. (2000) *Психология конфликта*. СПб.: Питер, 533 с.
- Грошев, И. В., Краснослободцев, А. А. (2013) *Организационная культура*. 2-е изд. М.: Юнити-Дана, 535 с.
- Капустина, А. Н. (2001) *Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла*. СПб.: Речь, 100 с.
- Ожегов, С. И. (1989) *Словарь русского языка*. М.: Русский язык, 924 с.
- Почебут, А. Г., Чикер, В. А. (2020) *Организационная социальная психология*. 2-е изд. М.: Юрайт, 246 с.

- Чернышев, Я. А. (2008) Понятие «профессиональная карьера»: потребностно-мотивационная характеристика. *Мир психологии*, № 2, с. 221–233.
- Kuijpers, M. A. C. T., Scheerens, J. (2006) Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, vol. 32, no. 4, pp. 303–319. DOI: 10.1177%2F0894845305283006

References

- Albiter, L. M., Satonina, N. N. (2013) Issledovanie faktorov kar'ernogo razvitiya menedzherov [Study of factors of career development of manager]. *Vestnik Samarskogo universiteta — Vestnik of Samara University*, no. 1 (102), pp. 16–18. (In Russian)
- Bogatyreva, O. O. (2008) Psikhologicheskie predposylki kar'ernogo rosta [Psychological preconditions of career growth]. *Voprosy psikhologii — Voprosy Psychologii*, no. 3, pp. 92–98. (In Russian)
- Brandenburger, A., Nalebuff, B. (2012) *So-konkurentsia. Konkurentnoe sotrudnichestvo v bisnese [Co-opetition. Competitive cooperation in business]*. Moscow: Kejs Publ., 352 p. (In English)
- Chernyshev, Ya. A. (2008) Ponyatie “professionalnaya kar'era”: Potrebnostno-motivatsionnaya kharakteristika [The concept of “professional career”: Need-motivational characteristic]. *Mir psikhologii*, no. 2, pp. 221–233. (In Russian)
- Grishina, N. V. (2000) *Psikhologiya konflikta [Psychology of conflict]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 533 p. (In Russian)
- Groshev, I. V., Krasnoslobodtsev, A. A. (2013) *Organizatsionnaya kul'tura [Organizational culture]*. 2nd ed. Moscow: Unity-Dana Publ., 535 p. (In Russian)
- Kapustina, A. N. (2001) *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika P. Kettella [Multifactor personal technique R. Cattell]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 100 p. (In Russian)
- Kuijpers, M. A. C. T., Scheerens, J. (2006) Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, vol. 32, no. 4, pp. 303–319. DOI: 10.1177%2F0894845305283006 (In English)
- Ozhegov, S. I. (1989) *Slovar' russkogo yazyka [The dictionary of the Russian language]*. Moscow: Russkij yazyk Publ., 924 p. (In Russian)
- Pochebut, L. G., Chiker, V. A. (2020) *Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya [Organizational social psychology]*. 2nd ed. Moscow: Yurait Publ., 246 p. (In Russian)
- Vazhenin, S. G., Vazhenina, I. S. (2015) Konkurentnoe sotrudnichestvo i integratsionnaya zrelost' territorij [Competitive cooperation and integration maturity territories]. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii*, no. 4, pp. 113–121. (In Russian)

Инновационный потенциал двигательных методик Е. П. Ильина для измерения свойств нервной системы человека

А. К. Дроздовский✉¹

¹ Центр спортивной подготовки сборных команд России, 105064, Россия, г. Москва, ул. Казакова, д. 18

Сведения об авторе

Александр Кузьмич Дроздовский,
SPIN-код: 8633-5044,
e-mail: drozd53@bk.ru

Для цитирования:

Дроздовский, А. К. (2020)
Инновационный потенциал
двигательных методик
Е. П. Ильина для измерения
свойств нервной системы
человека. *Психология человека
в образовании*, т. 2, № 1, с. 88–100.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-
1-88-100

Получена 2 сентября 2019;
прошла рецензирование
16 октября 2019;
принята 17 октября 2019.

Права: © Автор (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье отмечается, что в соответствии с мировым трендом в развитии технологий искусственного интеллекта существует настоятельная необходимость перевода на цифровые технологии уже имеющихся научно обоснованных и проверенных на практике инструментальных методов психологической науки. Проведен анализ положения дел в отечественной дифференциальной психофизиологии в той ее части, где исторически изучались вопросы обусловленности психологических особенностей человека его природными задатками — свойствами нервной системы (СНС). Отмечается, что многие из существовавших в прошлом методик и приборов для измерения СНС человека не выдержали испытание временем, часть из них утеряна или забыта, некоторые своевременно не были внедрены в практику работы специалистов помогающих профессий, другие в силу своих особенностей принципиально не могут быть переведены в цифровой формат. Констатируется, что двигательным методикам Е. П. Ильина для измерения СНС как по историческим обстоятельствам, так и по объективным причинам сегодня альтернативы нет. Реализация методик Ильина на основе цифровых технологий с использованием мобильных устройств в полевых условиях, приближенных к рабочим местам, позволяет прогнозировать природные психологические особенности, психологический тип личности; оценивать текущие психофизиологические состояния; выявлять психофизиологическую и психологическую совместимость участников совместной деятельности. Перечисленные возможности методик обеспечены авторскими патентами на изобретения в области психофизиологии и психологии, что вполне согласуется и может органично войти в структуру весьма разработанного сегодня направления в цифровых технологиях — предикативной (предсказательной) аналитики. Отмечается, что инновационный потенциал методик с использованием мобильных устройств был успешно апробирован в процессе пилотажных исследований в нескольких государственных корпорациях и рекомендован профильными специалистами для внедрения в практику работы с персоналом. В статье подчеркивается, что своевременный переход на цифровой формат позволит реализовать не только потенциал двигательных методик Ильина, но также внедрить в практику и другие достижения отечественной психофизиологии и психологии. Все это в совокупности позволит в будущем на основе результатов обследования больших контингентов получать новые экспериментальные данные и поддерживать на высоком уровне востребованность психологической науки и практики во всех областях жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: свойства нервной системы, психологические особенности, психофизиологические состояния, совместимость, цифровые технологии, двигательные методики.

Innovative potential of E. P. Ilyin's motor techniques in measuring the properties of the human nervous system

A. K. Drozdovski^{✉1}

¹ Sports Training Centre of Russian National Teams, 18 Kazakova Str., Moscow 105064, Russia

Author

Aleksandr K. Drozdovski,
SPIN: 8633-5044,
e-mail: drozd53@bk.ru

For citation: Drozdovski, A. K. (2020) Innovative potential of E. P. Ilyin's motor techniques in measuring the properties of the human nervous system. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 88–100. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-88-100

Received 2 September 2019;
reviewed 16 October 2019;
accepted 17 October 2019.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0 .

Abstract. In line with global trends in artificial intelligence technologies development, there is an urgent need to transfer the existing instrumental methods of psychological science, which have been scientifically substantiated and proved in practice, to digital technologies.

The author analyses the state of affairs in Russian differential psychophysiology, specifically in the area where the issues of conditioning an individual's psychological characteristics by his natural inclinations — the nervous system properties (NSP) has historically been studied. It is noted that many of the methods and instruments for measuring human NSP that existed in the past did not stand the test of time: some of them were forgotten or abandoned, others were not introduced into the practice of assisting professions at an appropriate time, and yet others, due to their characteristics, ultimately cannot be transformed into digital form. We suggest that the motor techniques for measuring the NSP developed by E. P. Ilyin have no rivals and no alternative, both for historical and objective reasons. The implementation of Ilyin's methods based on digital technologies using mobile devices in the field close to the real workplace conditions allows us to predict an individual's natural psychological characteristics and psychological type; to assess current psychophysiological states; to identify psychophysiological and psychological compatibility in a partnership or a team. The method's potential listed here is substantiated by patents in the field of psychophysiology and psychology, which is consistent with and can be integrated into the structure of such a highly developed area of digital technologies as predictive analytics. The author notes that the innovative potential of the methods using mobile devices has been successfully tested during pilot studies in several state corporations and recommended by experts for further implementation in HR practice. The article emphasises that a timely transition to the digital format will not only achieve the potential of Ilyin's motor techniques, but also introduce other achievements of Russian psychophysiology and psychology into practice. This will enable researchers to obtain new experimental data based on the results of large-scale surveys and to maintain a high level of demand for psychological science and practice in all areas of human life.

Keywords: nervous system properties, psychological characteristics, psychophysiological conditions, compatibility, digital technologies, motor techniques.

Введение

Быстрыми темпами развивающиеся во всем мире исследования в области искусственного интеллекта (ИИ) направлены на обеспечение существенного технологического прорыва во всех сферах жизнедеятельности человека. Поскольку программы развития ИИ базируются на цифровых технологиях, обеспечивающих функционирование мобильных устройств, то сегодня актуальной становится проблем перевода научных исследований в цифровой формат, что обеспечит оперативность внедрения их результатов в практику работы специалистов.

Чтобы уже сегодня переходить на цифровые технологии, психологической науке потребуются осуществить пересмотр своего «инвентаря», где, наряду с известными инструментальными методами, которые можно перевести в цифровой формат, есть и те, что объективно не могут быть оцифрованы. Пересмотр позволит выделить те инструментальные методы, которые наряду с уже имеющейся научной обоснованностью отличаются информативностью, экономичностью, портативностью, применимостью в полевых условиях, приближенных к рабочим местам. Имеющиеся возможности таких методов должны быть реализуемы на мобильных устройствах

с использованием цифровых технологий, предоставляющих пользователю интернет-сервисы для осуществления своих целей в разных сферах жизнедеятельности: образование, медицина, семья, производство, бизнес, маркетинг, профессии, спорт. Как будет показано, обозначенным требованиям уже сегодня в полной мере удовлетворяют двигательные экспресс-методики Е. П. Ильина для измерения свойств нервной системы человека (здесь и далее имеется в виду только графический вариант этих методик).

При изучении физиологических основ индивидуальных различий между людьми в отечественных научных школах дифференциальной психофизиологии (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, К. М. Гуревич, Е. А. Климов, Е. П. Ильин, Э. А. Голубева, М. К. Кабардов) осуществлялась разработка большого числа инструментальных методик для измерения свойств нервной системы. Достаточно полный их перечень был рассмотрен В. С. Мерлиным (Мерлин 1973). Однако большинство из описываемых автором методов и приборов для их реализации сегодня уже не используются, поскольку не выдержали испытание временем: часть из них утеряна или забыта, некоторые своевременно не были внедрены в практику работы специалистов помогающих профессий; другие в силу своих особенностей принципиально не могут быть переведены в цифровой формат. В дополнение к сказанному обратимся для примера к ЭЭГ-методу измерения свойств нервной системы (СНС), который в 60-х годах прошлого века начинали разрабатывать Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын в Научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. В лаборатории дифференциальной психофизиологии свойства определялись на основе данных об электрической активности головного мозга с использованием электроэнцефалографа (Теплов 1985; Небылицын 1990; Голубева 2005). Для перевода ЭЭГ-метода в цифровой формат и внедрения в практику, как представляется, имеется ряд существенных ограничений: метод весьма затратный по времени обследования человека, процесс измерения и обработки результатов осложняется чрезвычайной чувствительностью к психофизиологическому состоянию испытуемого и требует сложного и дорогостоящего оборудования, специального помещения, подготовленного персонала. Имеющие место попытки некоторых исследователей обойти проблему инструментального измерения СНС за счет использования тестов-опросников (например, опросник

Я. Стрелая) нельзя считать состоятельными. Вопросники не могут служить средством для изучения СНС, так как позволяют выявлять только поведенческие особенности, но не специфику протекания нервных процессов в центральной нервной системе человека.

Таким образом, для продолжения научных традиций отечественной дифференциальной психофизиологии в аспекте измерения свойств нервной системы человека, внедрения в практику ее достижений на современном технологическом уровне, двигательным методикам Ильина альтернативы сегодня нет. Подробное описание методик, физиологический смысл измеряемых показателей, а также экспериментальные данные, содержащие большой перечень психологических феноменов, выраженность которых в значительной степени обуславливается комплексами свойств, отражены в известных монографиях автора двигательных методик (Ильин 2001; 2008; 2011; 2019). Однако до настоящего времени эти разработки, а также другие достижения дифференциальной психофизиологии не нашли широкого применения в практике. Например, в известных учебниках для студентов-психологов: «Профессиональный психологический отбор персонала» (Маклаков 2008) и «Психофизиология профессиональной деятельности» (Рыбников 2014) — отсутствуют разделы по применению на практике достижений дифференциальной психофизиологии, не представлена информация об инструментальных методах измерения СНС персонала. Как будет показано, имеются определенные перспективы изменения неблагоприятной ситуации. В настоящее время практически полностью переведен в цифровой формат процесс реализации инновационного потенциала методик Ильина: измерение свойств нервной системы человека, выявление состава индивидуального типологического комплекса свойств, прогнозирование природных психологических особенностей, определение психологического типа личности, оценка текущих психофизиологических состояний, определение психофизиологической и психологической совместимости участников совместной деятельности. Отметим, что рассматриваемый в последующих разделах статьи инновационный потенциал двигательных методик Ильина, реализуемых с использованием мобильных устройств, был успешно апробирован в процессе пилотажных исследований в нескольких государственных корпорациях и рекомендован профильными специалистами для внедрения в практику работы с персоналом.

Двигательные методики измерения свойств нервной системы

Двигательные методики Ильина позволяют измерить следующие свойства нервной системы человека:

- 1) *силу* процессов возбуждения, которая характеризуется способностью нервных клеток выдерживать напряжение, не переходя в состояние запредельного торможения;
- 2) *подвижность* процессов возбуждения и торможения, которая характеризуется скоростью исчезновения одного процесса и сменой его другим (высокой скорости соответствует подвижность, низкой — инертность нервных процессов);
- 3) *уравновешенность* нервных процессов, где выделяют «внешний» и «внутренний» балансы как соотношение процессов возбуждения и торможения по величине.

Максимально возможное число вариантов сочетаний измеряемых свойств — 243. Такое число сочетаний обусловлено тем, что двигательными методиками измеряются пять свойств, где каждое после измерения может характеризоваться тремя степенями выраженности. Все многообразие вариантов сочетаний свойств имеет место, что подтверждается данными, полученными в исследованиях Е. П. Ильиным и его учениками, причем на достаточно больших выборках и во всех возрастных группах (от 6 лет и старше) в образовании, профессиях, спорте, семье (Дроздовский 2017). Поскольку двигательные методики, как уже отмечалось, еще не получили широкого применения в практике работы специалистов помогающих профессий, то целесообразно здесь изложить порядок измерения СНС, предполагающий последовательное предъявление испытуемому, находящемуся в состоянии спокойного бодрствования, текстовых инструкций и звуковых команд (в процессе исполнения) от мобильного устройства, в три этапа (Ильин 1972, 5–57; 2001).

На *первом* этапе используется методика определения подвижности процессов возбуждения и торможения. Применяется графический вариант данной методики, где испытуемый чертит (указательным пальцем ведущей руки или стилусом по сенсорному экрану мобильного устройства с закрытыми глазами) в задаваемом диапазоне, сначала на коротких (1,5–2,5 см), затем на длинных (5,5–7,5 см) отрезках прямые линии в соответствии с алгоритмом команд, озвучиваемых тестирующим и (или) звуковыми

командами с устройства. Алгоритм движений предполагает смену заданий на увеличение или уменьшение вычерчиваемых линий относительно выбираемого испытуемым эталона. На данном этапе определяется подвижность процессов возбуждения и торможения, поскольку выявляется, как предшествующий нервный процесс, например возбудительный, влияет на развитие последующего тормозного процесса, и наоборот.

На *втором* этапе применяются методики определения уравновешенности нервных процессов как соотношения процессов возбуждения и торможения по их величине. Измеряются показатели двух видов баланса: «внешнего», который, по определению, отражает реакцию на эмоционально-мотивационные аспекты ситуации, и «внутреннего» — энергетический аспект реагирования. Этап для измерения «внешнего» баланса предполагает выполнение испытуемым (также с закрытыми глазами), например, пятикратного вычерчивания задаваемых отрезков с последующими попытками их точного воспроизведения. Задаются короткие и длинные отрезки. Если и на коротких и на длинных отрезках у испытуемого наблюдаются превышения, то ставится диагноз «преобладание возбуждения». Если везде преуменьшения, то преобладает торможение. В случаях, когда на малых отрезках — превышения, а на длинных — их преуменьшения, то это свидетельствует об уравновешенности нервных процессов.

Специальной процедуры для определения типологических особенностей проявления «внутреннего» баланса не требуется. Используются данные, получаемые при проведении теста на подвижность нервных процессов в той его части (см. первый этап), где с закрытыми глазами исполняются следующие команды: начертить линию, затем ее чуть удлинить; выбрать новую линию, чуть ее укоротить. И так несколько раз на коротких и на длинных отрезках, после чего сравниваются суммы превышений и преуменьшений на коротких и длинных отрезках. Если и на коротких, и на длинных отрезках сумма превышений больше, чем сумма преуменьшений, то преобладает возбуждение, если наоборот — преобладает торможение. Когда на коротких отрезках доминируют превышения, а на длинных — преуменьшения, имеет место уравновешенность нервных процессов по «внутреннему» балансу.

На *третьем* этапе определяется сила нервной системы с помощью теппинг-теста, где отслеживаются временные изменения максимального темпа касаний экрана мобильного

устройства указательным пальцем ведущей руки. Тестируемые в соответствии с инструкцией в течение 30 секунд стараются удерживать максимальный для себя темп, показатели которого фиксируются через каждые 5 секунд, и по 6 получаемым точкам строится кривая изменения этого темпа движений кистью руки. Получаемые типы кривых являются качественными критериями выраженности силы нервной системы. Основным смысл теппинг-теста заключается в получении эффекта запредельного торможения, который у испытуемых со слабой нервной системой проявляется раньше, с сильной нервной системой — позже.

В недавнем прошлом измерения СНС графическим (карандашным) вариантом методик Ильина осложнялись определенными трудностями в проведении эксперимента и в обработке результатов. Сегодня эти трудности преодолены. Для мобильных устройств, используемых при реализации методик Ильина, группой авторов были разработаны специальные программы на основе операционной системы Android. Это позволило сократить временные затраты на обработку результатов и в режиме реального времени предоставлять текстовую информацию об испытуемом. Тексты адаптированы к основной деятельности человека, а их содержание основано на результатах известных исследований в дифференциальной психофизиологии и психологии, которые использовались в качестве доказательной базы для положительных решений экспертов Роспатента о признании авторских разработок как соответствующих уровню изобретений в области психофизиологии и психологии:

1. Способ прогнозирования психологических особенностей темперамента человека (Дроздовский, Голуб 2015).
2. Способ определения свойств нервной системы на основе оценки воспроизведения временных интервалов (Дроздовский 2018с).
3. Способ определения психологического типа (по К. Г. Юнгу, И. Б. Майерс, Д. Кейрси) на основе измерения свойств нервной системы человека двигательными экспресс методиками Е. П. Ильина (Дроздовский 2018b).
4. Способ определения психофизиологической и психологической совместимости на основе измерения свойств нервной системы двигательными методиками Е. П. Ильина (Дроздовский, Селиванова 2019).

Прогнозирование природных психологических особенностей на основе измерения свойств нервной системы

Под природными психологическими особенностями понимаются такие из возможно большего их перечня, известного психологической науке, выраженность которых в значительной степени обуславливается свойствами нервной системы человека. Как уже отмечалось, экспериментальные исследования, проведенные представителями отечественной дифференциальной психофизиологии, многие из которых являются учениками Е. П. Ильина, позволили определить достаточно большое количество типологических комплексов СНС, обуславливающих высокую или низкую выраженность психологических феноменов (Ильин 2001; 2011; Дроздовский 2008; 2018). Их перечень представлен в табл. 1, где феномены распределены по четырем аспектам, которые в разной степени сопутствуют учебной, спортивной и профессиональной деятельности человека: особенности интеллектуальной деятельности, индивидуальный стиль деятельности, устойчивость к неблагоприятным состояниям и волевые особенности, особенности психомоторики.

Можно рассмотреть в качестве примера прогноз природных психологических особенностей среднестатистических педагога общеобразовательной школы и учащегося, родители которого часто обращались за консультацией к специалисту психологического центра. Известны результаты исследования, где методиками Ильина были измерены свойства нервной системы педагогов (выборка — 65 человек). Среди педагогов часто наблюдался следующий состав типологического комплекса свойств: сильная или среднесильная нервная система, низкая подвижность процессов возбуждения и торможения, преобладает возбуждение по «внешнему» и «внутреннему» балансам (Дроздовский 2018a). Также известно, что среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, часто встречается следующий типологический комплекс: слабая нервная система, подвижность процессов возбуждения и торможения, преобладает торможение по «внешнему» и «внутреннему» балансам (Дроздовский 2016). На основе перечня феноменов из таблицы 1, для которых известен состав типологических комплексов СНС, их обуславливающих, в таблице 2 представлен пример прогноза природных психологических особенностей среднестатистических участников

Табл. 1. Перечень психологических феноменов, для которых в дифференциальной психофизиологии известен состав типологических комплексов СНС, обуславливающих высокую или низкую их выраженность

1. Особенности интеллектуальной деятельности	2. Особенности индивидуального стиля деятельности	3. Устойчивость к неблагоприятным состояниям, волевые особенности	4. Особенности психомоторики
быстрота формирования зрительного образа	длительность подготовки к деятельности	эмоционально-психическая устойчивость	двигательная память, техника движений
память произвольная	темп начала деятельности	приспособляемость к неблагоприятной среде	чувство равновесия, координация движений
память произвольная	темпы обучаемости	быстрота принятия решений в значимых ситуациях (решительность)	скорость сложной (дифференцировочной) реакции
концентрация внимания	приспособляемость к динамичным ситуациям	смелость в стрессовых ситуациях	скорость напряжения мышц (спринтерские задатки)
переключаемость внимания	склонность к состязательности, лидерству	устойчивость (устойчивость к статическим позам)	скорость расслабления мышц (стайерские задатки)
быстрота ассоциативных и мыслительных процессов	доминирующая часть деятельности: ориентировочная, исполнительная	терпеливость, упорство (работа на фоне утомления)	скорость процессов восстановления после нагрузки
критичность мышления		устойчивость к монотонии	скорость простой двигательной реакции
тип мышления: художественный, мыслительный		выносливость (работа до появления утомления)	

образовательного процесса — педагога и учащегося с трудностями обучения в школе.

Таблица 2 позволяет сделать вывод, что педагог и учащийся с проблемами обучения в школе характеризуются разными типологиями, так как большая часть прогнозируемых природных психологических особенностей выражены противоположным образом. В рассматриваемом случае от учителя потребуются педагогическое мастерство и терпение, чтобы учащийся с такой типологией испытывал меньше проблем в усвоении учебного предмета. Аналогичным образом можно рассматривать

любые другие пары в совместной деятельности: тренер — спортсмен, спортсмен — спортсмен, руководитель — подчиненный, сотрудник — сотрудник, родитель — ребенок, ребенок — ребенок. Существенно то, что диагностическая система предоставит в режиме реального времени не только информацию, образец которой приведен в таблице 2, но также текстовые рекомендации педагогу по работе с учащимся, где будут учтены его природные особенности. Кроме того, применительно к разным сферам жизнедеятельности, где осуществляется совместная деятельность двух и более субъектов труда, данные из

Табл. 2. Пример прогноза природных психологических особенностей среднестатистических участников образовательного процесса: педагога и учащегося с трудностями обучения в школе

Природные психологические особенности, проявляющиеся в четырех аспектах образовательного процесса	Выраженность психологических особенностей в баллах: высокая — 3, средняя — 2, относительно низкая — 1	
	педагог	учащийся
Особенности интеллектуальной деятельности		
Быстрота формирования зрительного образа	1	3
Память произвольная	3	1
Память непроизвольная	1	3
Концентрация внимания	3	1
Переключаемость внимания	1	3
Быстрота мыслительных процессов	1	3
Критичность мышления	3	1
Тип мышления: художественный (худ.); мыслительный (мысл.)	мысл.	худ.
Индивидуальный стиль деятельности		
Длительность периода подготовки к деятельности (короткая — 3 балла)	1	2
Темп начала деятельности	1	3
Темпы обучаемости	1	3
Приспособляемость к динамичным ситуациям	1	2
Склонность к лидерству	3	1
Доминирующая часть деятельности: исполнительная (исполн.), ориентировочная (ориент.)	ориент.	исполн.

Природные психологические особенности, проявляющиеся в четырех аспектах образовательного процесса	Выраженность психологических особенностей в баллах: высокая — 3, средняя — 2, относительно низкая — 1	
	педагог	учащийся
Устойчивость к неблагоприятным состояниям и волевые особенности		
Эмоционально-психическая устойчивость	2	2
Приспособляемость к неблагоприятным факторам среды	3	2
Быстрота принятия решений (решительность)	3	1
Смелость в стрессовых ситуациях	3	1
Усидчивость (устойчивость к статическим позам)	1	3
Терпеливость, упорство (работа на фоне утомления)	3	1
Устойчивость к состоянию монотонии	2	2
Выносливость (работа до появления утомления)	2	3
Особенности психомоторики		
Двигательная память, техника движений	3	1
Чувство равновесия, координация движений	1	3
Скорость сложной (дифференцировочной) реакции	3	3
Скорость напряжения мышц (спринтерские задатки)	1	3
Скорость расслабления мышц (стайерские задатки)	2	2
Скорость процессов восстановления	1	3
Скорость простой двигательной реакции	2	3

таблицы 2 могут быть использованы для реализации авторского «Способа определения психофизиологической и психологической совместимости на основе измерения свойств нервной системы двигательными методиками Е. П. Ильина» (Дроздовский, Селиванова 2019).

Определение психологического типа личности на основе измерения свойств нервной системы

В зарубежной психологии получили широкое применение в различных сферах жизнедеятельности опросники для определения психологического типа: Индикатор типа Изабель Бриггс Майерс (сокращ. — MBTI), в оригинале — Myers-Briggs Type Indicator, 1943 (Майерс, Майерс 2014) и опросник Дэвида Кейрси — Опросник Кейрси, 1956 (Кейрси 2011). Оба опросника были разработаны их авторами для определения 16-ти психологических типов в соответствии с известной теорией К. Г. Юнга (Юнг 2017). С целью расширить возможности двигательных методик автором был предложен «Способ определения психологического типа (по К. Г. Юнгу, И. Б. Майерс, Д. Кейрси) на основе измерения свойств нервной системы человека двигательными экспресс-методиками Е. П. Ильина» (Дроздовский 2018b), который осуществляется следующим образом:

1. Двигательными методиками Ильина (графический вариант) измеряют и определяют степень выраженности СНС (*силы, подвижности, уравновешенности*) человека, на основе чего формируют его индивидуальный типологический комплекс (сокращ. — ТК) СНС, который отображается в виде цифрового нейродинамического кода.
2. Состав индивидуального ТК СНС человека сопоставляют с составами известных базовых типологических комплексов (сокращенно — БТК) СНС, выявленных экспериментальным путем и обуславливающих высокую выраженность психических функций в каждой из противоположных пар: экстраверсия (Е) — интроверсия (I); здравомыслие (S) — интуиция (N); логичность (Т) — чувствование (F); рассудочность (J) — импульсивность (P).
3. В каждой из четырех пар психических функций: экстраверсия (Е) — интроверсия (I); здравомыслие (S) — интуиция (N); логичность (Т) — чувствование (F); рассудочность (J) — импульсивность (P) —

выделяют те функции, нейродинамический код которых, в соответствии с составом базовых ТК СНС, в наибольшей степени совпадает с кодом для индивидуального ТК СНС человека, после чего устанавливают буквенный код, отражающий определенное сочетание выделенных психических функций, например, ESFJ, ISTP, ENTJ и т. д.

4. Из перечня 16 известных буквенных кодов ESTP, ISTP, ESFP, ISFP, ESTJ, ISTJ, ESFJ, ISFJ, ENFJ, INFJ, ENFP, INFP, ENTJ, INTJ, ENTP, INTP, соответствующих 16 психологическим типам, выделяют и определяют тот, который полностью совпадает с выявленным буквенным кодом (пункт 3), характеризующим высокую выраженность у человека каждой из четырех психических функций.

Как уже подчеркивалось, важно не просто знать психологический тип учащегося, но также получить в режиме реального времени информацию о его поведенческих и личностных особенностях. Мобильные устройства, используемые для измерения СНС и определения психологических типов, предоставляют такую информацию в соответствии с общепринятыми описаниями. Заметим, что в одном из экспериментальных исследований было показано, что уровень объективности в определении психологических типов инновационным способом — 91,7 %, на основе Опросника Кейрси — 63,3 % (Дроздовский 2015).

Если вернуться к предыдущему разделу, где представлен состав типологических комплексов СНС для среднестатистических участников образовательного процесса, то авторский способ позволяет получить прогноз их психологических типов: педагог — «организатор» или «инспектор»; учащийся с трудностями в обучении — «романтик» или «изобретатель». Применяемые здесь условные названия типов соответствуют принятым в отечественной и зарубежной научной литературе, и там же можно найти подробные характеристики всех 16-ти психологических типов (Юнг 2017; Овчинников, Владимирова, Павлов 2003; Карнаух, Танаев 2010; Кейрси 2011; Майерс 2014).

Оценка текущих психофизиологических состояний на основе измерения свойств нервной системы

Перечень уже рассмотренных инновационных возможностей двигательных методик Ильина

следует дополнить еще одним авторским «Способом исследования и оценки психофизиологических состояний на основе измерения свойств нервной системы человека»¹. В основе способа — положения о природе свойств «внешнего» и «внутреннего» баланса, которые характеризуют два разных уровня регулирования в центральной нервной системе, где «внешний» баланс отражает реакцию на эмоционально-мотивационные аспекты ситуации, «внутренний» баланс отражает уровень активации, связанный с потребностью в двигательной активности, энергетикой, с глубинными процессами в центральной нервной системе. Особенностью нового способа является использование возможностей двух известных методов, представляющих разные подходы к измерению балансов. В первом — двигательные методики Ильина — свойства определяются на основе воспроизведения пространственных отрезков, во втором — авторский метод — на основе воспроизведения временных интервалов (Дроздовский 2018с).

Порядок реализации способа следующий. Двумя методиками, авторской и Ильина, измеряют у человека в состоянии спокойного бодрствования выраженность свойств — «внешний» и «внутренний» баланс нервных процессов, которые в цифрах характеризуются: 1 — преобладает возбуждение; 2 — уравновешенность процессов возбуждения и торможения; 3 — преобладает торможение; обозначают выраженность балансов в их возможных сочетаниях цифровыми кодами 11, 12, 21, 22, 23, 32, 33, 13, 31, где первая цифра отражает выраженность «внешнего», вторая — «внутреннего» баланса; выявленные указанными методами коды сопоставляют и, если они совпадают, принимают за базовый показатель выраженности балансов (как условную норму); в последующем измеряют текущую выраженность балансов, которую также обозначают цифровыми кодами. Базовый код выраженности балансов сопоставляют с цифровыми кодами, отражающими текущую выраженность балансов, измеренных обоими методами; определяют в баллах два показателя отклонений текущего психофизиологического состояния от состояния спокойного бодрствования, принятого за норму: 0 баллов — отклонения нет; 1 — незначительное отклонение от нормы; 2 — заметное отклонение; 3 — существенное отклонение; 4 балла — значительное отклонение, где оба показателя, суммарно, ха-

рактеризуют общее текущее психофизиологическое состояние: от 0 до 2 баллов — состояние в норме; 3 и 4 балла — состояние заметно отклонилось от нормы; 5 и 6 баллов — состояние значительно отклонилось от нормы; 7 и 8 баллов — критическое отклонение от нормы.

Как можно заметить, измерение «внешнего» и «внутреннего» балансов авторским методом отличается от методик Ильина тем, что используется таймер времени, встроенный в мобильное устройство (например, планшет), но порядок воспроизведения временных интервалов осуществляется по схожему алгоритму. Таймер времени запускается и останавливается испытуемым касанием экрана устройства указательным пальцем ведущей руки. В рассматриваемом способе оба метода в их сопряженном применении предназначены для исследования и оценки текущих психофизиологических состояний человека, которые могут как соответствовать, так и отклоняться от состояния спокойного бодрствования. Разная степень отклонения принимается за индикатор различных неблагоприятных состояний, каждое из которых подробно рассмотрено в одной из монографий Е. П. Ильина: монотония, утомление, психическое пресыщение, эмоциональное напряжение и выгорание, психотические расстройства (Ильин 2005). Во всех случаях, особенно когда отклонение психофизиологического состояния (ПФС) человека от условной нормы оценено как «критическое», оно не должно пониматься только в неблагоприятном аспекте. В каждом случае требуется учитывать ситуацию, где наблюдаются изменения ПФС. Например, для профессий, связанных с безопасностью движения на транспорте (летный состав, авиадиспетчеры, диспетчеры на железной дороге, локомотивные бригады, водители транспорта по перевозке опасных грузов, операторы энергосистем и другие сложные производства), критические отклонения ПФС от нормы весьма нежелательны. Однако в ряде сфер деятельности отклонения состояний от условной нормы могут быть даже желательны, указывая на измененные состояния сознания деятеля в моменты творческого подъема (например, писатели, поэты, художники, актеры, музыканты, деятели науки). Рассмотренный способ, дополняя другие инновационные возможности двигательных методик Ильина, позволяет значительно расширить экспериментальную базу для научных исследований, что, в свою очередь, придаст импульс к внедрению их результатов в практику.

¹ А. К. Дроздовским и Т. Г. Селивановой подана заявка на изобретение в Роспатент № 2019116355 (дата регистрации 24.05.2019).

Заключение

Инновационный потенциал двигательных методик Е. П. Ильина для измерения свойств нервной системы с использованием мобильных устройств вполне согласуется с идеями весьма разработанного сегодня направления в цифровых технологиях — предикативной (предсказательной) аналитики — и может органично войти в его структуру. Предикативная аналитика характеризуется как класс методов анализа данных, концентрирующийся на прогнозировании будущего поведения объектов и субъектов с целью принятия оптимальных решений. Переход на «цифру» позволяет реализовать инновационный потенциал не только двигательных методик Ильина, но также внедрить в практику и другие достижения отечественной дифференциальной психофизиологии и психологии. Все это в совокупности предполагает на основе результатов обследования больших контингентов и уже имеющихся возможностей предика-

тивной аналитики получать новые экспериментальные данные и поддерживать на высоком уровне востребованность психологической науки и практики во всех областях жизнедеятельности человека. Многолетний опыт применения в научных исследованиях и на практике двигательных методик для измерения свойств нервной системы человека представлен в двух сборниках публикаций (Дроздовский 2017; 2019). Значительная часть исследований, результаты которых отражены в сборниках, была выполнена при научном руководстве Е. П. Ильина. Сборники публикаций — дань памяти Учителю, который в течение многих лет направлял и поддерживал творческие устремления своих учеников. Необходимо совместными усилиями развивать идеи Евгения Павловича, представленные в его научных трудах. Тогда есть надежда, что их развитие и внедрение в практику будет продолжено новыми поколениями исследователей.

Литература

- Голубева, Э. А. (2005) *Способности. Личность. Индивидуальность*. Дубна: Феникс+, 512 с.
- Дроздовский, А. К. (2008) *Исследование связей свойств нервной системы с психодинамическими характеристиками личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ, 193 с.
- Дроздовский, А. К. (2015) Об объективности определения психологических типов: тестами-опросниками или на основе измерения свойств нервной системы человека. *Международный научный институт "Educatio"*, № 9 (16), ч. 3, с. 78–86.
- Дроздовский, А. К., Голуб, Я. В. (2015) *Способ прогнозирования психологических особенностей темперамента человека*. Патент RU2564072C1. Дата регистрации 01.09.2015. Выдано Роспатентом.
- Дроздовский, А. К. (2016) Проявление типологических особенностей свойств нервной системы и психологических типов в контексте семьи. *Педагогика & Психология. Теория и практика*, № 3 (5), с. 68–77.
- Дроздовский, А. К. (2017) *Проявление типологических особенностей свойств нервной системы и психологических типов в образовании, профессиях, спорте и в семье*. СПб.: Реноме, 299 с.
- Дроздовский, А. К. (2018a) Современные возможности и перспективы дифференциальной психофизиологии профессиональной деятельности. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 3, № 3, с. 132–175.
- Дроздовский, А. К. (2018b) *Способ определения психологического типа (по К. Г. Юнгу, И. Б. Майерс, Д. Кейрси) на основе измерения свойств нервной системы человека двигательными экспресс-методиками Е. П. Ильина*. Патент RU2645405C2. Дата регистрации 21.02.2018. Выдано Роспатентом.
- Дроздовский, А. К. (2018c) *Способ определения свойств нервной системы на основе оценки воспроизведения временных интервалов*. Патент RU2641974C2. Дата регистрации 23.01.2018. Выдано Роспатентом.
- Дроздовский, А. К. (2019) *Дифференциальная психофизиология профессиональной деятельности и спорта в век цифровых технологий*. СПб.: Реноме, 254 с.
- Дроздовский, А. К., Селиванова, Т. Г. (2019) *Способ оценки психофизиологической и психологической совместимости на основе измерения свойств нервной системы двигательными методиками Е. П. Ильина*. Патент RU2707348C1. Дата регистрации 26.11.2019. Выдано Роспатентом.
- Ильин, Е. П. (2001) *Дифференциальная психофизиология*. СПб.: Питер, 454 с.
- Ильин, Е. П. (2005) *Психофизиология состояний человека*. СПб.: Питер, 412 с.
- Ильин, Е. П. (2008) *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. М.: Питер, 428 с.
- Ильин, Е. П. (2011) *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 700 с.
- Ильин, Е. П. (2019) *Психология спорта*. СПб.: Питер, 352 с.
- Ильин, Е. П., Семенов, М. С. (ред.). (1972) *Психофизиологические основы физического воспитания и спорта*. Л.: Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, 186 с.

- Карнаух, И. И., Танаев, В. М. (2010) *Практическая психология управления. Типология на работе и дома*. Ростов-на-Дону: Феникс, 476 с.
- Кейрси, Д. (2011) *Пожалуйста, пойми меня — II. Темперамент. Характер. Интеллект*. М.: Черная белка, 315 с.
- Майерс, И. Б., Майерс, П. Б. (2014) *МБТИ: Определение типов. У каждого свой дар*. М.: Карьера Пресс, 320 с.
- Маклаков, А. Г. (2008) *Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика*. СПб.: Питер, 480 с.
- Мерлин, В. С. (1973) *Очерки теории темперамента*. 2-е изд. Пермь: Книжное издательство, 292 с.
- Небылицын, В. Д. (1990) *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 408 с.
- Овчинников, Б. В., Владимирова, И. М., Павлов, К. В. (2003) *Типы темперамента в практической психологии*. СПб.: Речь, 288 с.
- Рыбников, О. Н. (2014) *Психофизиология профессиональной деятельности*. 2-е изд. М.: Академия, 336 с.
- Теплов, Б. М. (1985) *Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Психофизиология индивидуальных различий*. М.: Педагогика, 360 с.
- Юнг, К. Г. (2017) *Психологические типы*. М.: Академический проект, 540 с.

References

- Drozдовski, A. K. (2008) *Issledovanie svyazej svoystv nervnoy sistemy s psikhodinamicheskimi kharakteristikami lichnosti [Study of the connections of the properties of the nervous system with psychodynamic personality characteristics]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 193 p. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2015) Ob ob'ektivnosti opredeleniya psikhologicheskikh tipov: testami-oprosnikami ili na osnove izmereniya svoystv nervnoy sistemy cheloveka [Objective definition of psychological types: Questionnaires or based on measuring the properties of the human nervous system]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy institut "Educatio"*, no. 9 (16), pt. 3, pp. 78–86. (In Russian)
- Drozдовski, A. K., Golub, Ya. V. (2015) *Sposob prognozirovaniya psikhologicheskikh osobennostey temperamenta cheloveka [A method for predicting the psychological characteristics of a person's temperament]*. Patent RU2564072C1. Register date 01.09.2015. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2016) Proyavlenie tipologicheskikh osobennostey svoystv nervnoy sistemy i psikhologicheskikh tipov v kontekste sem'i [The appearance of typological features of nervous system properties and psychological types in family context]. *Pedagogika & Psikhologiya. Teoriya i praktika — Pedagogy & Psychology. Theory and Practice*, no. 3 (5), pp. 68–77. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2017) *Proyavlenie tipologicheskikh osobennostey svoystv nervnoy sistemy i psikhologicheskikh tipov v obrazovanii, professiyakh, sporte i v sem'e [The manifestation of typological features of the nervous system properties and psychological types in education, professions, sports and family]*. Saint Petersburg: Renome Publ., 299 p. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2018a) Sovremennye vozmozhnosti i perspektivy differentsial'noy psikhofiziologii professional'noy deyatel'nosti [Modern opportunities and prospects of professional activity differential psychophysiology]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*, vol. 3, no. 3, pp. 132–175. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2018b) *Sposob opredeleniya psikhologicheskogo tipa (po K. G. Yungu, I. B. Majers, D. Kejrsi) na osnove izmereniya svoystv nervnoy sistemy cheloveka dvigatel'nymi ekspress-metodikami E. P. Il'ina [Method for determining the psychological type (according to K. G. Jung, I. B. Myers, D. Keirsi) based on the measurement of the properties of the human nervous system by motor express methods of E. P. Ilyin]*. Patent RU2645405C2. Register date 21.02.2018. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2018c) *Sposob opredeleniya svoystv nervnoy sistemy na osnove otsenki vosproizvedeniya vremennykh intervalov [A method for predicting the psychological characteristics of a person's temperament]*. Patent RU2641974C2. Register date 23.01.2018. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Drozдовski, A. K. (2019) *Differentsial'naya psikhofiziologiya professional'noy deyatel'nosti i sporta v vek tsifrovyykh tekhnologiy [Differential psychophysiology of professional activities and sports in the digital age]*. Saint Petersburg: Renome Publ., 254 p. (In Russian)
- Drozдовski, A. K., Selivanova, T. G. (2019) *Sposob ocenki psikhofiziologicheskoy i psikhologicheskoy sovместимости na osnove izmereniya svoystv nervnoy sistemy dvigatel'nymi metodikami E. P. Il'ina. [Method for evaluating psychophysiological and psychological compatibility based on measuring the properties of the nervous system by motor techniques of E. P. Ilyin]*. Patent RU2707348C1. Register date 26.11.2019. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Golubeva, E. A. (2005) *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost' [Ability. Personality. Individuality]*. Dubna: Feniks+ Publ., 512 p. (In Russian)

- Ilyin, E. P. (2001) *Differentsial'naya psikhofiziologiya [Differential psychophysiology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 454 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2005) *Psikhofiziologiya sostoyanij cheloveka [Psychophysiology of human conditions]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 412 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2008) *Differentsial'naya psikhologiya professional'noj deyatel'nosti [Differential psychology in professions]*. Moscow: Piter Publ., 428 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2011) *Psikhologiya individual'nykh razlichij [Psychology of individual differences]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 700 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P. (2019) *Psikhologiya sporta [Psychology in sports]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)
- Ilyin, E. P., Semenov, M. S. (eds.). (1972) *Psikhofiziologicheskie osnovy fizicheskogo vospitaniya i sporta [Psychological grounds of physical education and sports]*. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., 186 p. (In Russian)
- Jung, C. G. (2017) *Psychological types*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 540 p. (In Russian)
- Karnauch, I. I., Tanaev, V. M. (2010) *Prakticheskaya psikhologiya upravleniya. Tipologiya na rabote i doma [Practical psychology of management. Typology at work and at home]*. Rostov -on-Don: Feniks Publ., 476 p. (In Russian)
- Keirse, D. (2011) *Pozhalujsta, pojmi menya — II. Temperament. Kharakter. Intellekt [Please understand me — II. Temperament. Character. Intellect]*. Moscow: Chernaya belka Publ., 315 p. (In Russian)
- Maklakov, A. G. (2008) *Professional'nyj psikhologicheskij otbor personala. Teoriya i praktika [Professional psychological selection of personnel. Theory and practice]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 480 p. (In Russian)
- Merlin, V. S. (1973) *Ocherki teorii temperamenta [Essay of the temperament theory]*. 2nd ed. Perm: Knizhnoe izdatel'stvo Publ., 292 p. (In Russian)
- Myers, I. B., Myers, P. B. (2014) *Gifts differing. Understanding personality type*. Moscow: Kar'era Press Publ., 320 p. (In Russian)
- Nebylitsyn, V. D. (1990) *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika Publ., 408 p. (In Russian)
- Ovchinnikov, B. V., Vladimirova, I. M., Pavlov, K. V. (2003) *Tipy temperamenta v prakticheskoy psikhologii [Types of temperament in practical psychology]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 288 p. (In Russian)
- Rybnikov, O. N. (2014) *Psikhofiziologiya professional'noj deyatel'nosti [Psychophysiology of professional activity]*. 2nd ed. Moscow: Akademiya Publ., 336 p. (In Russian)
- Teplov, B. M. (1985) *Izbrannye trudy: v 2 t. T. 2. Psikhofiziologiya individual'nykh razlichij [Selected works: In 2 vols. Vol. 2. Psychophysiology of individual differences]*. Moscow: Pedagogika Publ., 360 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-101-112

Практические аспекты работы с родителями в профилактике психологического насилия над детьми в семье

А. А. Кареглазова^{✉1, 2}

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

² СПб ГБУСО социальный приют для детей «Транзит», 190020, Россия, Санкт-Петербург, ул. Курляндская, д. 20, лит. А

Сведения об авторе

Анна Алексеевна Кареглазова,
SPIN-код: 8224-6426;
e-mail: anndyuar@yandex.ru

Для цитирования:

Кареглазова, А. А. (2020) Практические аспекты работы с родителями в профилактике психологического насилия над детьми в семье. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 101–112. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-101-112

Получена 2 апреля 2020;
прошла рецензирование
14 апреля 2020;
принята 28 апреля 2020.

Права: © Автор (2020).

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

Аннотация. О жестоком обращении с детьми говорят на разных уровнях и в разных ведомствах. Насилие в семье часто скрывается; некоторые родители убеждены, что насилие над детьми помогает в их воспитании. Психологическое насилие часто используется именно как воспитательная мера воздействия на ребенка. При этом родителей не обучают быть родителями, но требуют положительных результатов, а в случае неудачи порицают.

Сегодня наблюдается ориентация на помощь родителям через организацию различных форм группового взаимодействия, в том числе через реализацию специализированных программ, направленных на повышение родительской компетентности. При этом такие программы чаще затрагивают профилактику видов насилия, имеющих физические проявления, а психологическое насилие рассматривается мало. Это определяет потребность в создании программы профилактики именно психологического насилия.

В статье приводятся результаты пилотажного исследования по реализации профилактической программы психологического семинара-тренинга, направленной на формирование родительских компетентностей. Выдвинуто предположение, что такая форма взаимодействия с родителями может способствовать снижению психологического насилия над детьми в семье.

Респондентами выступили 9 родителей подростков Санкт-Петербурга, получающих социальную помощь в учреждениях города.

В ценностных ориентациях родителей отмечены положительные изменения в учете реальных возможностей детей, готовности родителей проводить время со своими детьми.

Уровень родительских компетентностей к завершению работы по программе у всех респондентов повысился, в затрудненных ситуациях общения с подростком зафиксировано уменьшение числа неконструктивных вариантов взаимодействия и повышение числа конструктивных.

Самым важным достижением реализации программы с родителями является то, что дети респондентов отметили положительные изменения во взаимодействии со своими родителями и в поведении родителей: повышение легкости общения, большее время общения, снижение числа конфликтов, стремление общаться, лучшее понимание родителем ребенка, более понятное выражение родителями мыслей и требований.

Ключевые слова: психологическое насилие, профилактика, работа с родителями, родительская компетентность, программа профилактики.

Practical aspects of working with parents for the prevention of psychological child abuse

A. A. Kareglazova^{✉1, 2}

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

² State Budgetary Institution for Social Services in St Petersburg, "Transit" Children's Shelter, 20A Kurlyandskaya Str., Saint Petersburg 190020, Russia

Author

Anna A. Kareglazova,
SPIN: 8224-6426,
e-mail: anndyuar@yandex.ru

For citation:

Kareglazova, A. A. (2020)
Practical aspects of working with
parents for the prevention
of psychological child abuse.
Psychology in Education,
vol. 2, no. 1, pp. 101–112.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-101-112

Received 2 April 2020;
reviewed 14 April 2020;
accepted 28 April 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under
CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The issue of child abuse has been addressed by various agencies and authorities. Child abuse is often concealed, and some parents remain convinced that corporal punishment is an effective means of family upbringing. Psychological abuse is often used as an educational and disciplinary measure. While parents are not educated on how to be parents, they are expected to achieve positive results and are judged and condemned when unsuccessful. Today there is an effort to assist parents by organising various forms of group interaction, as well as by implementing programs aimed to improve parenting skills. However, such programs generally focus on the prevention of physical abuse and devote less attention to psychological abuse. This substantiates the need for creating a specific program for the prevention of psychological abuse. This article presents the results of a pilot study on the implementation of a prevention program in the form of a psychological training seminar which focuses on parenting skills development. It is further suggested that this way of interaction with parents may contribute to lower rates of psychological abuse towards children at home.

There were 9 respondents involved in the pilot study, all were raising teenage children, residing in St Petersburg, and receiving social assistance from local public institutions.

There were positive changes in the parents' value orientations, particularly, a progress in their understanding and acceptance of the child's real abilities, and in the willingness of the parents to spend time with their children.

Towards the end of the program, all the participants improved the level of their parenting skills. In difficult communication situations between the parent and the teenager there was a decrease in unconstructive types of behaviour and an increase in constructive types.

The most important achievement of the program is the fact that the children noticed the positive changes in their interactions with the parents and in the parents' behaviour. Among the observed changes were easier and more pleasant communication, a longer time of interaction, decrease in the number of conflicts, willingness to spend time together, a better understanding of the child, and a clearer expression of ideas and requests by the parent.

Keywords: psychological abuse, prevention, working with parents, parental skills, prevention program.

Введение

Проблема жестокого обращения с детьми в семье, в том числе насилия, сегодня одна из социально значимых. Семейное насилие имеет высокую латентность, а по опыту специалистов центров социальной помощи семьям с детьми, и высокую распространенность. В особенности это касается психологического насилия над детьми со стороны родителей. Его сложно зафиксировать и доказать, часто оно сопровождается другими видами насилия. Некоторые родители убеждены, что воспитательное насилие пойдет ребенку только на пользу.

Кроме того, с жертвами насилия, имеющего физические проявления (физическое, сексуальное насилие, пренебрежение нуждами ребенка), работают различные структуры и ведомства (полиция, органы опеки и попечительства, органы здравоохранения, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав), для этой цели существует множество апробированных алгоритмов и методик. При этом с детьми, подвергшимся психологическому насилию, работают существенно меньше. Также практически нет работы, направленной на профилактику психологического насилия над детьми в семье.

Поэтому снижение уровня жестокого обращения к детям со стороны родителей требует не только теоретической разработки и коррекционной работы с детьми — жертвами различных видов насилия, но и внедрения профилактических практик в систему семейного воспитания.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Проявления насилия не всегда признаются таковыми. Это обуславливается рядом причин.

- 1) Существуют трудности в трактовании понятия «насилие». *К примеру, насилием часто признаются только крайние проявления — терроризм, убийство, изнасилование.* При этом проявления психологического насилия воспринимаются как меры воспитания, установления авторитета и поддержания дисциплины.
- 2) Особенности менталитета россиян снижают чувствительность к восприятию проявлений насилия (*«бьет — значит, любит»; «мой папа меня бил, чтобы я вырос хорошим человеком»; «все так жили, ничего, выросли»*).
- 3) «Высокий уровень травматизации российского общества обуславливает активизацию защитных механизмов психики человека, пережившего насилие, когда он сталкивается со случаем насилия» (Волкова 2008, 13).

Помимо проблемы восприятия насилия существует проблема в оценке его распространенности. Она связана с неспособностью (*например, маленьких детей*) или нежеланием (*например, в силу материальной зависимости детей от родителей или одного родителя от другого*) обращаться в органы внутренних дел, опеки и попечительства или центры помощи. В таких случаях часто имеет место запугивание ребенка с целью обеспечения его молчания. Диагностику и выявление психологического насилия осложняет и то, что оно не имеет физических проявлений, т. е. его сложно доказать.

Психологическое насилие над ребенком можно описать как постоянное или эпизодическое воздействие родителей или других значимых взрослых, приводящее к состоянию напряжения и нарушения безопасности, эмоциональным или поведенческим нарушениям, нарушению социализации, адаптации и другим нарушениям развития (Алексеева, Новосельский 2006; Волкова 2007; Журавлева, Сафонова, Цымбал 2006; 2010).

Психологическое насилие над детьми в семье, по данным исследований, достаточно распространено — от 42 до 68,7 %, (Волкова, Волкова, Исаева 2016; Коваль 2013; Кон 2011; Очирова 2005). Также имеются данные о нечувствительности родителей к сообщениям детей о насилии в отношении них — из 72 детей 66,7 % (48 респондентов) сообщили, что сталкивались с насилием, и всего 27 родителей (37,5 %) этих детей подтвердили это (Русакова 2019).

Часто последствия психологического насилия недооценивают, но они имеют отсроченный эффект и проявляются в эмоциональной, когнитивной, коммуникативной сферах, поведении, адаптации, особенностях восприятия себя и окружающего мира, вплоть до психических нарушений (Волкова 2007; Журавлева, Сафонова 2006; Цымбал 2010).

Специалисты в области семьи и детства стремятся развивать и повышать родительскую компетентность — феномен, который сегодня является популярным и отражает распространение парадигмы компетентностного подхода не только на школьное и профессиональное образование, но и на сферу детско-родительских отношений. Родительство не является профессиональной деятельностью, хотя требует определенных знаний и навыков (родительской компетентности) для развития, воспитания и обучения детей. На сегодняшний день родители чаще всего обучаются взаимодействию с ребенком *методом проб и ошибок*. Это создает интересный парадокс: от родителей требуют психолого-педагогической грамотности, но не обучают ей, а в случае их неграмотности поражают.

В последние годы появляются различные родительские объединения и специальные программы обучения родительства. При этом анализ современных программ для родителей, реализуемых в России, показывает, что компонент работы по снижению или профилактике психологического насилия в них слабо реализуется, а специализированных программ профилактики психологического насилия над детьми со стороны родителей не разработано. Также программы не учитывают взаимодействие родителей и детей в период возрастных кризисов развития, и часто такие программы основанно ориентированы на родителей дошкольников (Кареглазова 2018). Однако с взрослением детей насилия по отношению к ним меньше не становится, поэтому профилактика должна сохраняться на всех этапах развития ребенка.

Все это делает актуальной разработку программы, фокусом которой должно быть именно психологическое насилие, поскольку оно рассматривается в программах профилактики других видов насилия. Целевой аудиторией реализации программы следует рассматривать родителей подростков, поскольку с родителями детей более младшего возраста так или иначе проводится работа по профилактике насилия. Также необходимо учитывать возрастной кризис подростков и возможные кризисы родителей — подведения итогов и коррекции жизненных планов (30 лет) и середины жизни (37–40 лет). Наложение детского и родительского кризиса может создать стрессовую зону в их взаимодействии.

Организация и методы исследования

Представленное в статье пилотажное исследование было осуществлено с целью апробации разработанной программы семинара-тренинга по профилактике психологического насилия над детьми в семье.

Объектом исследования выступили родители подростков, а предметом — родительские компетентности, направленные на предотвращение психологического насилия над детьми в семье.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что профилактическая программа психологического семинара-тренинга, направленная на формирование родительских компетентностей, может способствовать снижению психологического насилия над детьми в семье.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- разработать программу для родителей по превенции психологического насилия над детьми в семье;
- реализовать данную программу на экспериментальной группе;
- проанализировать результативность программы.

В исследовании приняли участие родители с сохранным интеллектом разного пола, проживающие в Санкт-Петербурге, и их несовершеннолетние дети. Родители отбирались для участия в исследовании случайным образом по направлению специалистов центров социальной помощи семье и детям. В реализации программы приняли участие 9 родителей. Программа реализовывалась один раз (всего участников — 13 человек, среди них 6 женщин, 3 мужчин, 4 детей (1 девочка и 3 мальчика)).

Получение в письменной форме информированного согласия на добровольное участие в исследовании родителя и ребенка являлось обязательным условием участия. Родители были информированы об условиях и процедуре исследования, возможности отказаться от участия в исследовании в любой момент времени.

На первом и последнем занятии были проведены диагностические срезы для оценки динамики изменений и результативности программы. В срезах использовался исследовательский комплект (табл. 1), сформированный по результатам анализа литературных источников по проблеме психологического насилия.

Также на последнем занятии была получена обратная связь от детей респондентов (табл. 2).

Для оценки выраженности изменений по результатам участия респондентов в программе был использован одновыборочный Т-критерий Вилкоксона, статистический анализ данных проводился в программе IBM SPSS Statistics 22.

Результаты и их обсуждение

Программа была реализована в период с октября по декабрь 2018 года на базе СПб ГБУСО социальный приют для детей «Транзит». На участие в занятиях подали заявку 12 родителей, на первое занятие пришло 9 родителей, в процессе работы покинули группу 4 родителя. Таким образом, до конца программы дошли 5 человек (4 мамы, 1 папа). Участие респондентов отражает особенности работы с родительской аудиторией: организовать длительное участие родителей проблематично. Характеристика выборки отражена в таблице 3.

Следует описать особенности ситуаций респондентов, поскольку условия функционирования семей представляют собой потенциально небезопасную среду, т. к. жизненные ситуации в семьях респондентов трудные в большей степени, чем в обычной жизни.

Респондент 1АТАМ15 проживает с супругом и сыном. Сын занимается спортом. Со слов мамы, сын не хочет изучать некоторые предметы. Она считает, что невыполнение заданий по неинтересным/ненужным с позиции сына предметам является первым шагом к алкоголизации и правонарушениям. Возможными рисками психологического насилия являются гиперопека мамы, ее страх делинквентного и аддиктивного поведения ребенка.

Респондент 3ЗТСМ15 проживает с супругом (отчимом для ребенка), ребенок живет с бабуш-

Табл. 1. Диагностический инструментарий для изучения особенностей семьи и родителей

№ п/п	Диагностический параметр	Название методики
1.	Социально-экономический статус семьи (состав семьи, наличие разводов, количество, пол и возраст детей, наличие приемных детей, род занятий родителей, суммарный доход семьи, условия проживания семьи, сведения о здоровье родителей и детей)	Анкета
2.	Особенности воспитания (гибкое общее воспитание, стремление к достижению детьми больших успехов, глубина семейных связей, жесткое, ригидное специальное воспитание), установки по отношению к детям (порядок и дисциплина в семье, самопожертвование ради детей, реалистичные ожидания, опирающиеся на возможности детей)	Опросник «Ценностные ориентации в области семейных отношений»
3.	Вербальная агрессия, раздражение, косвенная агрессия	Опросник Басса–Дарки
4.	Родительские компетентности	Методика незаконченных ситуаций (МНС), Н. Д. Михеева

Табл. 2. Диагностический инструментарий для изучения обратной связи детей об изменениях родителей

№ п/п	Диагностический параметр	Название методики
1.	Особенности отношений с родителем за время занятий родительской группы (легкость общения, понимание, совместное времяпрепровождение, изменения в поведении, реакции в конфликтах)	Анкета
2.	Система отношений к себе, семье, родителям	Незавершенные предложения

Табл. 3. Особенности социально-экономического статуса участников программы (по результатам анкетирования)

Родитель		Дети			Проживание	Разводы	Доход	Атмосфера в семье		Здоровье детей		
Кодификатор	Пол	Кол-во	Пол	Возраст				В основном доброжелательная	Бывает всякое	Недостаток зрения, слуха	Нервные проблемы, учет невропатолога	Психическая неуравновешенность, аутистические расстройства
1АТАМ15	Ж	1	м	15	супруг, сын	нет	сред.	+	+			
3ЗТСМ15	Ж	1	м	15	супруг	да	низ.	+				
4КЕСМ13	Ж	1	м	13	бабушка, сын	нет	низ.		+		+	+
6САМЖ12	М	3	2 ж, 1 м	12, 3, 8	супруга, дети	да	сред.	+				
9ШВАМ17	Ж	2	2м	17, 14	супруг, дети	нет	сред.			+		

кой и бабушкой ввиду особенностей жилья. Основной запрос — трудности в общении с ребенком. Риск психологического насилия создают конкуренция мамы с бабушкой за воспитание сына, дистантность воспитательных воздействий мамы, неродной отец (возможны сложности в установлении контакта, вопросы правомерности воспитания неродного ребенка, проживание мамы с отчимом, а не с сыном).

Респондент 4КЕСМ13 проживает с мамой (бабушкой для ребенка) и сыном. Сын, по ее словам, употребляет наркотические вещества с младшего школьного возраста. Основной риск насильственного воздействия, не только психологического, — употребление мальчиком наркотических препаратов.

Респондент 6САМЖ12 проживает с супругой и детьми (второй брак, двое детей). Старшая дочь от первого брака с недавнего времени проживает с ними, стоит вопрос о лишении ее мамы родительских прав. Основной запрос папы — трудности в общении с ребенком, отсутствие уважения с ее стороны. Рисками психологического насилия в данной ситуации являются вхождение девочки в чужую для нее семью с новыми правилами, долгий перерыв в общении с отцом (с раннего детства она жила отдельно от отца, в другом городе), гиперконтролирующее поведение отца из страха повторения насильственной ситуации, произошедшей с дочерью.

Респондент 9ШВАМ17 проживает с супругом и двумя детьми. Старший сын, со слов мамы, ничем не интересуется, употребляет много алкоголя, проводит время в сомнительной компании, временами не ночует дома. Риски психологического насилия составляет рискованное, противоправное, конфликтное поведение сына, страх мамы получить оценку со стороны общества как мамы преступника, алкоголика, страх мамы за будущее сына, за риск совершения им противоправных действий.

В ходе реализации программы в групповой работе с родителями делались акценты на обращение к имеющимся ресурсам, формировании отношения к группе как к ресурсу. Использовались: работа с беспомощностью; анализ существующих форм взаимодействия родителей с детьми и оценка этих форм (что из них является приемлемым, что насильственным); знакомство с альтернативными, ненасильственными способами взаимодействия с детьми, особенно в ситуациях затрудненного общения; разбор и анализ актуальных ситуаций во взаимодействии с детьми; отреагирование эмоций (в особенности страха); расширение знаний о возрастных особенностях детей.

Для оценки эффективности программы были проведены срезы до и после ее реализации. По опроснику «Ценностные ориентации в области семейных отношений» приведены данные, включенные в таблице 4 (отражены данные, связанные с ценностями в воспитании детей).

Стремление к достижению детьми больших успехов: данный показатель снизился у 4 родителей, что может говорить об их ориентации на реальные возможности детей.

Приверженность интересам семьи: показатель повысился у 4 родителей; данная ориентация отражает значимость семейных обязанностей, отказ от принесения семьи в жертву карьере, уважение интересов членов семьи.

Динамика ценностных ориентаций в семейных отношениях отражает позитивные изменения у большинства респондентов в сторону принятия особенностей и возможностей детей, стремления проводить с ними больше времени, оберегать их. При этом есть респонденты с изменениями в сторону ужесточения дисциплины, ограничения контактов семьи и детей. Это связано с особенностями самих родителей, столкнувшихся с непростыми ситуациями в жизни детей.

По показателям агрессии по опроснику Басса–Дарки получены данные, отраженные в таблице 5.

В данной выборке динамика показателей агрессии незначительная. Это может быть связано с особенностями ситуаций, в которых находятся респонденты и их дети. Агрессивные проявления могут рассматриваться как одна из форм реагирования на неблагоприятные жизненные ситуации. А ситуации респондентов могут вызывать стресс, фрустрацию и беспомощность.

По суммарному показателю все респонденты имеют положительную динамику. Наиболее ярко это отражается в реакциях родителей на активность подростков.

Проще всего родителям удавалось в первом срезе объяснять причины запретов, предлагать альтернативы, варианты решения. Сложности в первом срезе у родителей зафиксированы в описании действий ребенка, похвале ребенка, выражении своих чувств по поводу поведения или ситуации, указании на границы поведения.

Во втором срезе лучше всего родители справляются с описанием действий ребенка, похвалой ребенка, выражением своих чувств по поводу поведения ребенка или ситуации, обозначением границ поведения, объяснением причин запретов, предложением альтернативы. Сложнее

Табл. 4. Динамика показателей ценностных ориентаций в семейных взаимоотношениях (полужирным шрифтом обозначены изменения показателей)

Критерий знаковых рангов Вилкоксона						
Показатель		N	Средний ранг	Сумма рангов	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Стремление к достижению детьми больших успехов (после - до)	Отриц. ранги	4	2,50	10,00	-2,000 на основе полож. рангов	0,046
	Полож. ранги	0	0,00	0,00		
	Совпадающие наблюдения	1				
	Всего	5				
Приверженность интересам семьи (после - до)	Отриц. ранги	0	0,00	0,00	-2,000 на основе отриц. рангов	0,046
	Полож. ранги	4	2,50	10,00		
	Совпадающие наблюдения	1				
	Всего	5				
Описательные статистики						
Показатель		Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум	
Стремление к достижению детьми больших успехов	До реализации программы	1,80	0,447	1	2	
	После реализации программы	1,00	0,000	1	1	
Приверженность интересам семьи	До реализации программы	1,00	0,000	1	1	
	После реализации программы	1,80	0,447	1	2	

всего родителям дается признание за ребенком права желать своего, выделение позитивного аспекта в желаниях ребенка. Самыми сложными подростковыми реакциями для родителей являются протестные реакции.

В первом срезе соотношение конструктивных (поддержка, присоединение к переживаниям, передача ответственности, указание на границы и т. д.) и неконструктивных (манипуляции, стимуляция чувства вины, долженствование и т. д.) способов взаимодействия составляет 29 к 16. Во втором срезе это соотношение — 57 к 3 соответственно. Обращение к конструктивным вариантам взаимодействия возрастает практически в 2 раза. Можно сделать вывод о том, что алгоритм компетентной реакции респондентам был понятен и принят ими.

После завершения работы с родителями по программе семинара-тренинга была полу-

чена обратная связь от детей респондентов. В опросе приняли участие 4 подростка в возрасте 13–17 лет (1 девочка и 3 мальчика). Сын респондента 4КЕСМ13 не посетил занятие из-за плохого самочувствия.

Ребенок респондента 1АТАМ15 не уверен, что в последнее время (за время посещения родителем занятий) им стало легче общаться, что мама стала лучше его понимать. Она начала больше времени проводить с ним, они стали больше разговаривать на разные темы. По его мнению, мама стала говорить более понятно и конкретно, чем раньше. При этом она также реагирует, когда злится, «придирается» так же, как обычно. Он затрудняется сказать, понимает ли мама его сейчас лучше, также ли протекают их конфликты. Отношения с мамой он оценил как *нормальные* и не видит необходимости что-то менять.

Табл. 5. Динамика показателей родительских компетентностей

Критерий знаковых рангов Вилкоксона						
Показатель		N	Средний ранг	Сумма рангов	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
МНС (Показатель родительской компетентности в ситуации проявления собственной активности ребенка) (после - до)	Отриц. ранги	0	0,00	0,00	-2,032 на основе отриц. рангов	0,042
	Полож. ранги	5	3,00	15,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	5				
МНС (суммарный показатель родительской компетентности) (после - до)	Отриц. ранги	0	0,00	0,00	-2,041 на основе отриц. рангов	0,041
	Полож. ранги	5	3,00	15,00		
	Совпадающие наблюдения	0				
	Всего	5				
Описательные статистики						
Показатель		Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения		Минимум	Максимум
МНС (Показатель родительской компетентности в ситуации проявления собственной активности ребенка)	До реализации программы	1,00	2,236		0	5
	После реализации программы	14,00	8,000		5	24
МНС (суммарный показатель родительской компетентности)	До реализации программы	11,00	9,192		4	27
	После реализации программы	18,00	11,937		6	35

Сын респондента 3ЗТСМ15 отметил, что ему стало легче общаться с мамой, у них было меньше конфликтов и *все общение проходило хорошо*. Он считает, что в последнее время она стала больше времени проводить с ним, меньше придирается, с большим пониманием относится, иначе реагирует, когда злится (*редко может вспылить*). Они больше общаются на разные темы, конфликты разрешают не так, как раньше (*сейчас появился договор о правилах и правах*). На занятии сказал, что заметил в маме стремление наладить общение, и он положительно к этому относится.

Дочь респондента 6САМЖ12 также отмечает, что ей легче сейчас общаться с отцом (*не очень часто придирается*), его поведение

изменилось, они стали больше разговаривать. Папа стал говорить более понятно и конкретно, чем раньше. Но когда папа злится, он реагирует как обычно. На занятии сказала о том, что хочет изменить общение с отцом.

Ребенок респондента 9ШВАМ17 затрудняется сказать, стало ли его общение с мамой легче. Она стала лучше его понимать, больше времени проводить с ним, меньше придирается. Они стали больше разговаривать. Если он находится в плохом настроении, к нему никто *не лезет*. Конфликты стали проходить более спокойно, мама реагирует в них не так, как обычно. На занятии он отметил, что сейчас стало больше общения, внимания.

Сами родители отметили, что некоторые аспекты взаимодействия с детьми они стали воспринимать иначе, что группа стала для них ресурсом. Они поняли, что их семья — не единственная, имеющая проблемы, и выразили сожаление о том, что не попали на подобное мероприятие раньше, тогда они, *может быть, поступали бы иначе в некоторых ситуациях.*

Выводы

Несмотря на то, что данные психодиагностических срезов местами противоречивы, можно отметить несколько важных результатов. В ценностных ориентациях положительные изменения зафиксированы в пользу ориентации на реальные возможности детей, готовности родителей проводить время с детьми.

Уровень родительских компетентностей к завершению работы по программе у всех респондентов повысился, положительно изменились ответы родителей на затрудненные ситуации общения с подростком (уменьшение числа неконструктивных вариантов взаимодействия, повышение конструктивных). Это значимый результат, поскольку программа нацелена именно на повышение родительских компетентностей.

Оценка детей позволила посмотреть на динамику изменений в поведении родителей вне группы, в привычных им домашних условиях. Дети отметили позитивные изменения в поведении родителей, которые выражаются в легкости общения, большем времени общения родителя и ребенка, снижении числа конфликтов, стремлении общаться, лучше понимании родителем ребенка, более понятном выражении мыслей и требований родителей. Это является самым важным достижением реализации программы.

Таким образом, гипотеза о том, что профилактическая программа психологического семинара-тренинга, направленная на формирование родительских компетентностей, может способствовать снижению психологического насилия над детьми в семье, подтвердилась.

Приложение

Описание авторской программы

Профилактическая программа психологического семинара-тренинга имеет своими целями формирование у родителей понимания неприемлемости применения насилия к детям; формирование родительских компетентностей,

способствующих снижению возможности применения психологического насилия к детям.

Программа разработана для родителей подростков.

Задачи программы:

- 1) расширение у родителей представлений об особенностях подросткового возраста;
- 2) формирование навыков саморегуляции и совладания со своими эмоциональными состояниями и чувствами, возникающими в трудных ситуациях;
- 3) формирование навыков ненасильственной коммуникации;
- 4) формирование у родителей системы знаний в области прав — своих и своих детей, осознанное использование таких понятий, как: право, правовые отношения, ответственность, договор с подростком.

В основе программы лежат следующие подходы:

- концепция психологической безопасности среды и личности (И. А. Баева);
- теория развивающего диалога (Е. Н. Чеснокова, А. Л. Лихтарников);
- метод ненасильственного общения (М. Розенберг);
- концепция, объясняющая механизмы насилия и жестокого обращения с детьми (И. А. Алексеева, Е. Н. Волкова, Т. М. Журавлева, Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова, И. Г. Новосельский, Т. Я. Сафонова, Е. И. Цымбал);
- концепция психологического сопровождения родительства (Р. В. Овчарова, И. С. Кон);
- компетентностный подход в образовании, родительские компетентности (Н. В. Бордовская, Л. А. Громова, В. Г. Зарубин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Т. В. Коваленко, Р. В. Овчарова, С. И. Розум, Г. Г. Филиппова, С. Е. Шишов).

Планируемые результаты программы: формирование родительских компетентностей на четырех уровнях:

- 1) Когнитивный уровень — знание и понимание:
 - особенностей развития детей (для понимания возможностей возраста, особенностей формулирования к ним требований, способов поощрения и наказания);
 - прав детей на безопасность, учет свободы и достоинства, заботу, защиту от оскорблений, унижений, любых угроз психологическому здоровью, жестоких видов обращения;

- прав детей на взаимодействие с родителями, с ближайшим социальным окружением, безопасное, доверительное, заботливое безусловное взаимодействие родителя и ребенка;
 - прав детей на следование ведущему виду деятельности, предоставление необходимых условий для нормального физического и психического развития ребенка;
 - форм психологического насилия и их последствий.
- 2) Эмоциональный уровень:
- навыки распознавания и конструктивного выражения своих эмоций;
 - рефлексия своих переживаний и действий в отношении ребенка, особенно в ситуациях затрудненного взаимодействия; опыта своего детства, взаимодействия с окружающими.
- 3) Ценностно-мотивационный уровень:
- неприятие насилия в отношении детей;
 - ценность жизни и здоровья ребенка;
 - безусловное принятие ребенка.
- 4) Поведенческий уровень:
- навыки совладания со стрессами;
 - навыки саморегуляции;
 - навыки ненасильственной коммуникации;
 - навыки разрешения конфликтов.

Семинар-тренинг состоит из 11 занятий, рассчитанных на 44 академических часа (по 1 встрече в неделю продолжительностью 4 часа). Распределение тем занятий по смысловым блокам представлено следующим образом:

- Блок 1. Восприятие родителем себя и своего ребенка.
1. Родитель как субъект воспитательного процесса.
2. Почему с подростком трудно общаться?
- Блок 2. Опыт детства родителей в формировании модели воспитания собственных детей.
3. Родитель — в прошлом подросток.
4. Родительские ориентиры.
- Блок 3. Эмоциональная сфера родителей и ее роль в воспитании детей.
5. Эмоции в воспитании.
6. Стресс мешает общаться?
- Блок 4. Ненасильственное общение и развивающий диалог как альтернатива насильственному взаимодействию.
7. Диалог с подростком.
8. Говорит про права, забывает про обязанности!

- Блок 5. Психологическое насилие и его последствия для развития детей.

9. Наши трудности в общении.

10. Наказания: грань между строгостью и желанием решить все мирно.

11. Вместе мы одна семья (совместное занятие для родителей и подростков).

На программу получены рецензии В. Н. Новоселова, психолога-консультанта, старшего преподавателя кафедры психологии Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, и И. В. Троицкой, канд. психол. наук, доцента кафедры психологии факультета психологии и философии человека Русской христианской гуманитарной академии.

Анкета для родителей «Социально-экономический статус семьи»

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о Вашей семье.

- 1) Укажите, пожалуйста, количество, пол и возраст Ваших детей (например, сын (12 лет), дочь (15 лет) или 2 сына (10 и 13 лет), сын и дочь (15 и 12 лет).
- 2) Есть ли среди Ваших детей приемные? (да, нет)
- 3) С кем Вы проживаете совместно? (жена, муж, брат/сестра, свекровь/теща, свекор/тесть, другие родственники)
- 4) Были ли в Вашей семье разводы? (да, нет)
- 5) Ваши жилищные условия (отдельная квартира, собственный дом, проживаем совместно с родителями мужа (жены), комната(ы) в коммунальной квартире, комната в общежитии, снимаем жилье, другое)
- 6) Общий доход семьи (низкий, средний, выше среднего, высокий)
- 7) Ваша занятость (не работаю, нахожусь в поисках работы, занимаюсь домашними делами, работаю (пожалуйста, укажите, кем)
- 8) В вашей семье атмосфера (теплая и душевная, в основном доброжелательная, бывает всякое, дискомфортная, конфликтная, ваш ответ)
- 9) Есть ли у членов вашей семьи проблемы со здоровьем (муж, жена, дети)
 - ослабленное здоровье, часто болеет
 - проблемы веса
 - плохой сон
 - плохой аппетит
 - повышенная утомляемость
 - недостатки зрения, слуха
 - хронические болезни, врачебный учет
 - нервные проблемы, учет невропатолога

- психическая неуравновешенность, душевные расстройства

*Анкета для несовершеннолетних
«Особенности отношений ребенка
с родителем за время занятий
родительской группы»*

Пожалуйста, ответь на несколько вопросов о себе и о том, изменились ли твои отношения с мамой (папой), которая(ый) посещал(а) занятия с психологом.

Твой возраст

В каком классе ты учишься

- 1) В последние 2 месяца тебе стало легче общаться с мамой (папой)? (да, нет, не знаю)

Опиши, в чем проявляется эта легкость общения

- 2) В последнее время мама (папа) лучше тебя понимает? (да, нет, не знаю)
- 3) Мама (папа) стал(а) больше времени проводить с тобой? (да, нет, не знаю)
- 4) Сейчас мама (папа) придирается к тебе меньше, чем 2 месяца назад? (да, нет, не знаю)
- 5) Поведение мамы (папы) изменилось за последнее время? (да, нет, не знаю)

Опиши, какие изменения произошли

- 6) Вы с мамой (папой) стали больше разговаривать на разные темы? (да, нет, не знаю)
- 7) Когда мама (папа) злится, он(а) реагирует также, как обычно? (да, нет, не знаю)

В чем изменилась ее (его) реакция?

- 8) Сейчас конфликты с мамой (папой) решаются по-другому, не так, как 2 месяца назад? (да, нет, не знаю)

Опиши, что происходит по-другому, когда вы конфликтуете

- 9) Мама (папа) стал(а) говорить с тобой более понятно и конкретно, чем раньше? (да, нет, не знаю)

В чем это проявляется?

*Незавершенные предложения для оценки
системы отношений ребенка к себе,
семье, родителям*

Тебе предлагается несколько незавершенных предложений. Пожалуйста, продолжи (закончи) их. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отвечай, как думаешь и чувствуешь.

По сравнению с большинством других семей моя семья

Моя семья обращается со мной как

Большинство известных мне семей

Когда я был(а) ребенком, моя семья

Думаю, что мой папа редко

Если бы мой папа только захотел

Я хотел(а) бы, чтобы мой папа

Думаю, что мой папа

Моя мама

Моя мама и я

Считаю, что большинство мам

Я люблю свою маму, но

Литература

- Алексеева, И. А., Новосельский, И. Г. (2006) *Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь*. М.: Генезис, 256 с.
- Волкова, Е. Н. (ред.). (2007) *Защита детей от жестокого обращения*. СПб.: Питер, 256 с.
- Волкова, Е. Н. (ред.). (2008) *Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления*. СПб.: Питер, 240 с.
- Волкова, Е. Н., Волкова, И. В., Исаева, О. М. (2016) Оценка распространенности насилия над детьми. *Социальная психология и общество*, т. 7, № 2, с. 19–34.
- Журавлева, Т. М., Сафонова, Т. Я., Цымбал, Е. И. (2006) *Помощь детям — жертвам насилия*. М.: Генезис, 112 с.
- Кареглазова, А. А., Орлова, А. В. (2018) Психологический компонент обучающих программ для родителей в сфере профилактики насилия над детьми в семье. В кн.: Н. А. Антонова, А. В. Микляева (ред.). *Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов*. М.: СВІВТ, с. 53–61.
- Коваль, Н. В. (2013) *Жестокое обращение с детьми (криминологические и уголовно-правовые проблемы). Диссертация на соискание степени кандидата юридических наук*. М., Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 224 с.
- Михеева, Н. Д. (2009) Методика незаконченных ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности. В кн.: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.). *Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям*. М.: ИП, с. 279–296.
- Очирова, А. В. (2005) *Проблема жестокого обращения с детьми в современной семье (социологический анализ). Диссертация на соискание степени кандидата социологических наук*. СПб., СПбГУ, 161 с.

- Русакова, М. М. (2019) Насилие над детьми: взгляды детей, родителей и специалистов (презентация). VII Межрегион. конф. «Семья, ребенок, общество: Проблемы и пути решения». [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/332728775_Rusakova_M_M_Nasilie_nad_detmi_vzglady_detej_roditelej_i_specialistov (дата обращения 14.04.2020).
- Цымбал, Е. И. (2010) *Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия*. М.: РБФ НАН, 286 с.

References

- Alekseeva, I. A., Novosel'skij, I. G. (2006) *Zhestokoe obrashchenie s rebenkom. Prichiny. Posledstviya. Pomoshch'* [Child abuse. Reasons. Consequences. Support]. Moscow: Genezis Publ., 256 p. (In Russian)
- Kareglazova, A. A., Orlova, A. V. (2018) Psikhologicheskij komponent obuchayushchikh programm dlya roditelej v sfere profilaktiki nasiliya nad det'mi v sem'e [A psychological component of training programs for parents in the field of family child abuse prevention]. In: N. A. Antonova, A. V. Miklyaeva (eds.). *Aktual'nye voprosy psikhologii v issledovaniyakh studentov i aspirantov* [Relevant issues of psychology in research studies of bachelor and graduate students]. Moscow: SVIVT Publ., pp. 53–61. (In Russian)
- Koval', N. V. (2013) *Zhestokoe obrashchenie s det'mi (kriminologicheskie i ugolovno-pravovye problemy)* [Child abuse (criminal and legal problems)]. PhD dissertation (Law). Moscow, Academy of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, 224 p. (In Russian)
- Miheeva, N. D. (2009) Metodika nezakonchennykh situatsij (MNS) dlya diagnostiki roditel'skoj kompetentnosti [Method of incomplete situations (MNS) for the diagnosis of parental skills]. In: D. V. Lyusin, D. V. Ushakov (eds.). *Sotsial'nyj i emotsional'nyj intellekt. Ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence. From processes to measurements]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 279–296. (In Russian)
- Ochirova, A. V. (2005) *Problema zhestokogo obrashcheniya s det'mi v sovremennoj sem'e (sotsiologicheskij analiz)* [The problem of child abuse in a contemporary family (sociological analysis)]. PhD dissertation (Sociology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 161 p. (In Russian)
- Rusakova, M. M. (2019) Nasilie nad det'mi: vzglyady detej, roditelej i spetsialistov (prezentatsiya) [Child abuse: Views of children, parents, and social workers (presentation)]. VII Mezhhregion. konf. "Sem'ya, rebenok, obshchestvo: Problemy i puti resheniya" [VII International conference "Family, child, society: Problems and their solutions"]. Saint Petersburg. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332728775_Rusakova_M_M_Nasilie_nad_detmi_vzglady_detej_roditelej_i_specialistov (accessed 14.04.2020). (In Russian)
- Tsymbal, E. I. (2010) *Zhestokoe obrashchenie s det'mi: prichiny, proyavleniya, posledstviya* [Child abuse: Causes, manifestations, impact]. Moscow: RBF NAN Publ., 286 p. (In Russian)
- Volkova, E. N. (ed.). (2007) *Zashchita detej ot zhestokogo obrashcheniya* [Protection of children from child abuse]. Saint Petersburg: Piter Publ., 256 p. (In Russian)
- Volkova, E. N. (ed.). (2008) *Problemy nasiliya nad det'mi i puti ikh preodoleniya* [Problems of child abuse and their solutions]. Saint Petersburg: Piter Publ., 240 p. (In Russian)
- Volkova, E. N., Volkova, I. V., Isaeva, O. M. (2016) Otsenka rasprostranennosti nasiliya nad det'mi [An estimate of the prevalence of child abuse]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 7, no. 2, pp. 19–34. (In Russian)
- Zhuravleva, T. M., Safonova, T. Ya., Tsymbal, E. I. (2006) *Pomoshch' detyam — zhertvam nasiliya* [Helping children who became victims of child abuse]. Moscow: Genezis Publ., 112 p. (In Russian)

УДК 376(478)

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-113-118

Школьная инклюзия детей с ограниченными образовательными потребностями в Республике Молдова

А. А. Плэтикэ¹, О. В. Куртева^{✉2}

¹ Тараклийский Государственный Университет им. Гр. Цамблак,
Республика Молдова, MD7402, г. Тараклия, ул. Мира, д. 9

² Комратский Государственный Университет,
Республика Молдова, MD+3805, г. Комрат, ул. Галацана, д. 17

Сведения об авторах

Адина Анатольевна Плэтикэ,
e-mail: platica1980@yahoo.com

Оксана Викторовна Куртева,
e-mail: oxana-curteva@mail.ru

Для цитирования:

Плэтикэ, А. А., Куртева, О. В.
(2020) Школьная инклюзия детей с ограниченными образовательными потребностями в Республике Молдова. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 113–118. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-113-118

Получена 28 февраля 2020;
прошла рецензирование 1 апреля 2020;
принята 6 апреля 2020.

Права: © Авторы (2020).

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации инклюзивного образования в общеобразовательных учебных заведениях Республики Молдова. Описываются ключевые моменты в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011–2020 годы предполагают реализацию подхода, согласно которому все дети должны иметь равные шансы на посещение школы и учиться вместе. Одна из важнейших задач современного образования, в том числе образования детей с особыми образовательными потребностями, заключается в формировании компетенций социальной инклюзии. Достижение данной цели требует сплоченности всех лиц, которые вовлечены в данный процесс и играют важную роль в процессе обучения данных детей, особенно в начале пути, облегчая адаптацию к учебному процессу и к группе сверстников с типичным развитием. Школа — это учреждение, предоставляющее образовательные услуги любому ребенку, независимо от происхождения, биологических, психологических, социальных или культурных особенностей. Социальная эволюция в последние годы все больше и больше воплощает в жизнь идею человеческого разнообразия и возможностей для всеобщего образования. Процесс ассимиляции ребенком опыта школьной среды означает приспособление образцов собственного поведения к новым ситуациям. Данный процесс облегчен благодаря четкой структуре инклюзивного образования в Республике Молдова, включающей центральный (Республиканский центр психолого-педагогической помощи), районный (Районная служба психолого-педагогической помощи) и местный (Многопрофильная внутришкольная комиссия) уровни. На всех уровнях услуги в инклюзивном образовании представлены дидактическими кадрами, специализированным персоналом: психолог, логопед, психопедагог, кинетотерапевт, вспомогательный педагогический персонал и другие квалифицированные специалисты. Основная задача этих специалистов состоит в облегчении трудностей в образовании, устранении проблем структурного, организационного, эмоционального и другого характера, возникающих у учеников с особыми образовательными потребностями. Для успешной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, помимо работы специалистов, необходима заинтересованность со стороны родителей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзия, ассимиляция опыта школьной среды, адаптация, школьная адаптация, социальная адаптация.

School inclusion for children with special educational needs in the Republic of Moldova

A. A. Platica¹, O. V. Kurteva^{✉2}

¹ Taraclia State University, 9 Strada Mira, Taraclia, MD7400, Republic of Moldova

² Comrat State University, 17 Strada Galatana, Comrat, MD3805, Republic of Moldova

Authors

Adina A. Platica,
e-mail: platica1980@yahoo.com

Oksana V. Kurteva,
e-mail: oxana-kurteva@mail.ru

For citation:

Platica, A. A., Kurteva, O. V. (2020) School inclusion for children with special educational needs in the Republic of Moldova. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 113–118. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-113-118

Received 28 February 2020;
reviewed 1 April 2020;
accepted 6 April 2020

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under
CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This article discusses the organisation of inclusion in comprehensive schools of the Republic of Moldova and describes key points in the education of children with special educational needs. The Program for the development of inclusive education in the Republic of Moldova for 2011–2020 represents an approach whereby all children should have equal opportunities to attend school and study together. One of the most important tasks of modern education, including the education of special needs students, is to develop competencies for social inclusion. The achievement of this goal requires a united effort in behalf of all the people who are involved in this process and who play an important role in teaching these children, especially at the early stages, facilitating adaptation to the educational process and to a group of peers. A school is an institution that must provide educational services to any child regardless of their origin, and their biological, psychological, social, or cultural characteristics. In addition, in recent years social evolution has increasingly embraced the ideas of human diversity and the opportunity for universal education. The process of assimilating the experience of the school environment by a child means adapting his/her behaviour patterns to new situations. This process is made easier thanks to a clear structure of inclusive education in the Republic of Moldova at the top (Centre of Psychological and Pedagogical Assistance), district (District Psychological and Pedagogical Assistance Services) and local level (Multidisciplinary Intra-school Commission). At all levels, services in inclusive education are provided by pedagogical staff and specialised personnel, i. e. psychologists, speech therapists, psycho-pedagogues, kinetherapists, auxiliary teaching staff and other highly qualified specialists. For inclusion to be successful, in addition to the effort made by professionals in education, parents should also be involved in the process of inclusive education for children with special needs.

Keywords: children with special educational needs, inclusion, assimilation of the experience of the school environment, adaptation, school adaptation, social adaptation.

Введение

Известно, что исключение детей, молодых или взрослых людей из образовательного процесса признается дискриминацией и считается нарушением прав. Международное право содержит запреты на сегрегацию по признаку расы, этнической принадлежности или национальности в учебных заведениях. Социализация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями (ООП) является сегодня приоритетной задачей не только в международной политике, но и в политике образования Республики Молдова.

Краткий обзор состояния проблемы

С принятием «Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова

на 2011–2020 годы» инклюзивное образование стало государственным приоритетом. В нем предусматривается включение всех детей в общеобразовательную систему независимо от их культурной, социальной, этнической, расовой, религиозной и экономической принадлежности или от их умений и интеллектуальных или физических способностей, не нарушающее их права воспитываться и расти в семье. Основанное на парадигме «образование для всех», инклюзивное образование представляет собой подход, согласно которому все дети должны иметь равные шансы на посещение школы и учиться вместе (Постановление Правительства Республики Молдова № 523... 2011).

Одна из важнейших задач современного образования, в том числе образования детей с ООП, заключается в формировании компетенций социальной инклюзии. Достижение этой

цели требует сплоченности всех лиц, которые вовлечены в данный процесс и играют важную роль в обучении данных детей, особенно в начале пути, облегчая адаптацию к учебному процессу и к группе сверстников с типичным развитием. По данным Национального бюро статистики, дети с ограниченными возможностями составляют 1,7 % от общего числа детей Республики Молдова. Число детей с ограниченными возможностями в последние годы увеличивается. Каждый четвертый получатель пособия по инвалидности — это ребенок в возрасте до 18 лет. У детей основной причиной инвалидности являются врожденные пороки развития (26,1 %), а также психические и поведенческие расстройства (24,0 %) (Persoanele cu dizabilități... 2018).

Школьная адаптация как часть процесса инклюзии

Если мы воспринимаем школу как основной социализирующий институт, то школьная адаптация является частью процесса социальной инклюзии для детей с ООП. Этот процесс имеет фундаментальное значение для содействия дальнейшей адаптации к общественной жизни через формирование поведения и взглядов, умений и социальных навыков, способствующих интеграции в социум. Кроме того, школьная адаптация детей с ООП позволяет ученикам с типичным развитием под руководством учителей правильно воспринимать и понимать проблемы данных детей (Gherguț 2016). Большинство авторов понимают школьную адаптацию как изменения поведения ребенка, необходимые для того, чтобы он получил возможность справиться со школьной программой и соответствовать своей линии поведения со школьными правилами для принятия статуса и роли ученика. С одной стороны, адаптация — это постоянная борьба между личными желаниями, потребностями и требованиями школы, с другой стороны — это двойное движение, представленное эффектами ассимиляции (включения влияний окружающей среды в уже сложившиеся у ребенка поведенческие схемы) и размещения (использования ранее разработанных поведенческих схем в новых ситуациях).

В данном контексте «инклюзия» — это процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям. Степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в условиях школьного обучения, будет

определять то, насколько хорошо он к ним приспособлен. Когда между этими двумя факторами возникает несоответствие и поведение или учеба ребенка не отвечают школьным ожиданиям, его рассматривают как недостаточно адаптированного и нуждающегося в определенном вмешательстве. Это вмешательство, в свою очередь, может быть связано с коррекцией дефицита умений ребенка или с изменением требований и характеристик самой школьной ситуации (Крившенко 2005).

Подготовка ребенка к школе — неотъемлемая часть социальной инклюзии — начинается в семье и продолжается в годы, проведенные в другом учреждении (ясли, детский сад), посещаемом до школы. В этот период устанавливаются «основные вехи» адаптации, которые дополняются и постепенно углубляются в последующие годы (Coașan, Vasilescu 1988).

В результате даже в течение одного учебного года дети находятся под влиянием новых ценностей, и постепенно происходит развитие личности. «Специфика школьной адаптации — это переплетение механизмов межличностной и педагогической адаптации» (Nevogan 2006, 173).

Последний механизм определяется как соответствие ответа учащегося на учебные требования, возможность усваивать информацию, эффективно и творчески ее использовать. Члены семьи хорошо знают друг друга и имеют крепкие эмоциональные отношения, поэтому ребенку очень трудно в первые недели школы адаптироваться к другим требованиям и отношениям, которые больше не имеют аффективного отклика. В школе ребенок должен уважать общественный строй, подчинять свое поведение системе правил. Таким образом, процесс школьной адаптации требует умственной и поведенческой перестройки.

В литературе процесс адаптации часто описывается как имеющий три периода (Gherguț 2016).

Острый период (дезадаптация) характеризуется конфликтом между поведением и привычками ребенка, стереотипами и новыми требованиями к окружающей среде. Он проявляется через отклонения в поведении ребенка (в отношениях «ребенок — ребенок», отношениях «взрослый — ребенок» и т. д.). Могут наблюдаться нарушения беглости речи, расстройства вегетативной нервной системы, изменения массы тела, изменения в иммунной системе (частые заболевания, апатические состояния) и др.

Латентный период (фактическая адаптация) — это период, когда ребенок активно осваивает новую среду, формируя новые образцы поведения. Период сопровождается следующими признаками: постепенное уменьшение конфликтных состояний; подавление аппетита; нарушения поведения и вербального общения и др.

Период компенсации — это период, в течение которого ребенку удастся принять новые правила и следовать им. Характерным признаком данного периода является стабильность поведения, эмоционального и соматического состояния.

Уровни инклюзивного образования

Процесс ассимиляции ребенком опыта школьной среды, приспособление образцов собственного поведения к новым/текущим ситуациям облегчены благодаря четкой структуре инклюзивного образования в Республике Молдова, представленной тремя организационными уровнями:

1. Центральный уровень. *Республиканский центр психопедагогической помощи*, который подчиняется Министерству образования, культуры и исследований. Его основными задачами являются:

- разработка и адаптация инструментов диагностики развития ребенка;
- разработка методологии предоставления помощи детям со специальными образовательными потребностями;
- инициирование и развитие межведомственного партнерства с различными структурами в целях внедрения программ инклюзивного образования;
- рассмотрение обжалований по заключениям специалистов, осуществляющих комплексную оценку развития детей, в которых определяется характер образовательных потребностей ребенка, и предоставлению психолого-педагогической помощи ребенку и семье, предоставление методологической помощи специалистам в работе с детьми со специальными образовательными потребностями на уровне районной службы психопедагогической помощи и принятии решений по этим вопросам (Постановление Правительства Республики Молдова № 732... 2013).

2. Районный уровень. *Районная служба психопедагогической помощи*, которая юридически подчиняется районному управлению образования, а методологически — Республикан-

скому центру психолого-педагогической помощи. Ее основными задачами являются:

- осуществление комплексной оценки детей для инклюзивного образования;
- определение специальных образовательных потребностей и разработка рекомендаций по мерам вмешательства и услугам поддержки для инклюзивного образования в зависимости от специфических потребностей детей;
- осуществление переоценки детей со специальными образовательными потребностями;
- издание рекомендаций по инклюзивному образованию;
- предоставление методической поддержки по психолого-педагогической помощи и психологическому консультированию учреждениям образования (Постановление Правительства Республики Молдова № 732... 2013).

3. Местный уровень.

А. *Многопрофильные внутришкольные комиссии* создаются в общеобразовательных заведениях и находятся в подчинении у администрации этих заведений. Основными задачами комиссий являются:

- выявление трудностей в обучении детей и первичная оценка уровня развития;
- определение специфических потребностей учеников с ООП и мер вмешательства, которые может оказать учебное заведение;
- координирование и составление индивидуального учебного плана для каждого ученика с ООП и представление их на педагогическом совете для утверждения (Ефтоди, Балан 2016).

Б. *Ресурсные центры инклюзивного обучения* действуют при учебных заведениях и имеют цель облегчить инклюзию детей в общеобразовательные учреждения и квалифицированно подходить к их особым потребностям. Их основными задачами являются:

- планирование и осуществление мероприятий образовательной поддержки для детей с особыми образовательными потребностями;
- оказание специализированных услуг по психологической, логопедической и другой помощи;
- оказание информационной и методической поддержки дидактическим кадрам из учебного заведения в отношении особенностей развития и путей вмешательства, направленного на решение проблем,

с которыми сталкиваются дети во время образовательного процесса;

- обеспечение условий для развития ребенка соответственно индивидуальным возможностям и потенциалу;
- организация программ по информированию общественности (Metodologia de organizare si functionare... 2015).

На всех уровнях услуги в инклюзивном образовании представлены дидактическими кадрами, специализированным персоналом: психолог, логопед, психопедагог, кинетотерапевт, вспомогательный педагогический персонал и другие квалифицированные специалисты. Основная задача этих специалистов состоит в облегчении трудностей в образовании, устранении проблем структурного, организационно-

го, эмоционального и другого характера для учеников с ООП (Plătică 2007).

Выводы

Школьная жизнь важна для процесса инклюзии детей с ООП, в котором заинтересованы непосредственно родители и учителя, а также все специалисты, помогающие ребенку. Создание дружеской атмосферы, сотрудничество в образовательной среде способствуют развитию позитивного отношения к другим людям, повышает вовлеченность в общественную жизнь, ориентирует на общение со сверстниками и взрослыми людьми, стимулирует к проявлению себя не только как объекта, но и как субъекта межличностных отношений.

Литература

- Ефтоди, А., Балан, А. (2016) *Инклюзивное образование. Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей*. Ч. 3. Кишинев: б. и., 128 с.
- Крившенко, Л. П. (2005) *Педагогика*. М.: Проспект, 429 с.
- Постановление Правительства Республики Молдова № 523 от 11.07.2011 «Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011–2020 годы». (2011) [Электронный ресурс]. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=103260&lang=ru (дата обращения 11.12.2019).
- Постановление Правительства Республики Молдова № 732 от 16.09.2013 «О Республиканском центре психопедагогической помощи и районной/муниципальной службе психопедагогической помощи». (2013) [Электронный ресурс]. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ru (дата обращения 11.12.2019).
- Coaşan, A., Vasilescu, A. (1988) *Adaptarea şcolară*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 128 p.
- Gherguţ, A. (2016) *Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii*. Iaşi: Polirom, 232 p.
- Metodologia de organizare si functionare a Centrului de Resurse pentru Educaţia Incluzivi din instituţia de învăţământ preuniversitar. (2015) Ordinul Ministerului educaţiei al Republicii Moldova № 100 din 26.02.2015. [Online]. Available at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_me_nr_100_26_02_2015.pdf (accessed 11.12.2019).
- Nevogan, V. (2006) *Introducere în psihologia educaţiei*. Bucureşti: Editura Universitară, 224 p.
- Plătică, A. (2007) Problema integrării copiilor hipocuzici în rândurile semenilor sănătoşi. *Univers pedagogic*, no. 2, pp. 64–68.
- Persoanele cu dizabilităţi în Republica Moldova în anul 2017. (2018) *Biroul Naţional de Statistică*. [Online]. Available at: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6191> (accessed 09.05.2019).

References

- Coaşan, A., Vasilescu, A. (1988) *Adaptarea şcolară [School adaptation]*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 128 p. (In Romanian)
- Eftodi, A., Balan, A. (2016) *Inklyuzivnoe obrazovanie. Metodicheskoe posobie dlya nepreryvnogo obucheniya didakticheskikh kadrov, rabotayushchikh v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya detej [Inclusive education. Toolkit for continuing education of didactic personnel working in the field of inclusive education for children]*. Pt. 3. Kishinev: s. n., 128 p. (In Russian)
- Gherguţ, A. (2016) *Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii [Inclusive education and diversity pedagogy]*. Iaşi: Polirom, 232 p. (In Romanian)
- Krivshenko, L. P. (2005) *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Prospekt Publ., 429 p. (In Russian)
- Metodologia de organizare si functionare a Centrului de Resurse pentru Educaţia Incluzivi din instituţia de învăţământ preuniversitar [Methodology of the organization and functioning of Resource Centers of Inclusive Education in pre-university educational institutions]. (2015) Ordinul Ministerului educaţiei al Republicii Moldova № 100 din 26.02.2015 [Approved by the Order of the Ministry of Education of the Republic of Moldova No. 100 of February 26, 2015]. [Online]. Available at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_me_nr_100_26_02_2015.pdf (accessed 11.12.2019). (In Romanian)

- Nevogan, V. (2006) *Introducere în psihologia educației [Introduction to the psychology of education]*. București: Editura Universitară, 224 p. (In Romanian)
- Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2017 [People with disabilities in the Republic of Moldova in 2017]. (2018) *Biroul Național de Statistică [National Bureau of Statistics]*. [Online]. Available at: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6191> (accessed 09.05.2019). (In Romanian)
- Plătică, A. (2007) Problema integrării copiilor hipoacuzici în rândurile semenilor sănătoși [The problem of inclusion hard of hearing children among healthy peers]. *Univers pedagogic — Pedagogical Universe*, no. 2, pp. 64–68. (In Romanian)
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Moldova № 523 ot 11.07.2011 "Ob utverzhdenii Programmy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Moldova na 2011–2020 gody" [Decree of the Government No. 523 of July 11, 2011 "On the approval of the Program for the Development of Inclusive Education in the Republic of Moldova for 2011–2020"]*. [Online]. Available at: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=103260&lang=ru (accessed 11.12.2019). (In Russian)
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Moldova No. 732 ot 16.09.2013 "O Respublikanskom tsentre psikhopedagogicheskoy pomoshchi i rayonnoj/munitsipal'noj sluzhbe psikhopedagogicheskoy pomoshchi" [Decree of the Government No. 732 of September 16, 2013 "About of Republican Center for Psycho-Pedagogical Assistance and the District / Municipal Service for Psycho-Pedagogical Assistance"]*. [Online]. Available at: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ru (accessed 11.12.2019). (In Russian)

УДК 159.9.075

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-119-122

Отчет по результатам опроса «Социокультурные представления о коронавирусной инфекции (COVID-19)»

Т. В. Маликова¹, Т. О. Новикова^{✉1}, Д. Г. Пирогов¹, Г. А. Мурза-Дер¹

¹ Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

Сведения об авторах

Татьяна Владимировна Маликова, SPIN-код: 8528-9963, ORCID: 0000-0001-9397-6114, e-mail: tatyana.malikova76@gmail.com

Татьяна Олеговна Новикова, SPIN-код: 4656-2170, ORCID: 0000-0003-2238-0852, e-mail: tatolnov@gmail.com

Дмитрий Геннадьевич Пирогов, SPIN-код: 4464-4474, ORCID: 0000-0003-4617-4332, e-mail: icart.pirogov@gmail.com

Георгий Анатольевич Мурза-Дер, SPIN-код: 3350-4537, ORCID: 0000-0001-8198-3034, e-mail: George.murzader@gmail.com

Для цитирования: Маликова, Т. В., Новикова, Т. О., Пирогов, Д. Г., Мурза-Дер, Г. А. (2020) Отчет по результатам опроса «Социокультурные представления о коронавирусной инфекции (COVID-19)». *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 119–122. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-119-122

Получена 6 апреля 2020; прошла рецензирование 14 апреля 2020; принята 14 апреля 2020.

Права: © Авторы (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Report on the results of the survey “Sociocultural preconceptions about the coronavirus infection (COVID-19)”

T. V. Malikova¹, T. O. Novikova^{✉1}, D. G. Pirogov¹, G. A. Murza-Der¹

¹ St. Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

Authors

Tatyana V. Malikova, SPIN: 8528-9963, ORCID: 0000-0001-9397-6114, e-mail: tatyana.malikova76@gmail.com

Tatiana O. Novikova, SPIN: 4656-2170, ORCID: 0000-0003-2238-0852, e-mail: tatolnov@gmail.com

Dmitry G. Pirogov, SPIN: 4464-4474, ORCID: 0000-0003-4617-4332, e-mail: icart.pirogov@gmail.com

Georgy A. Murza-Der, SPIN: 3350-4537, ORCID: 0000-0001-8198-3034, e-mail: George.murzader@gmail.com

For citation: Malikova, T. V., Novikova, T. O., Pirogov, D. G., Murza-Der, G. A. (2020) Report on the results of the survey “Sociocultural preconceptions about the coronavirus infection (COVID-19)”. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 119–122. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-1-119-122

Received 6 April 2020; reviewed 14 April 2020; accepted 14 April 2020.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Исследовательская группа факультета клинической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава РФ организовала и провела исследование, направленное на изучение социокультурных представлений населения о коронавирусной инфекции (COVID-19). Онлайн-анкетирование проводилось в период с 21 по 27 марта 2020 года. Информация о проведении исследования была опубликована на сайте факультета клинической психологии, а также распространялась через социальные сети.

В опросе принял участие 1151 респондент, в том числе 896 женщин, 255 мужчин, возрастной диапазон опрошенных — от 16 до 92 лет. Большую часть респондентов представляют следующие возрастные группы: от 19 до 29 лет (38,6 %) и от 30 до 49 лет (40,4 %). 56,3 % респондентов имеют высшее образование, 18 % — незаконченное высшее образование, 9,5 % закончили обучение в колледже или техникуме, у 13,7 % респондентов среднее образование, 2,5 % отметили, что имеют неполное среднее образование. Среди респондентов 314 опрошенных имеют несовершеннолетних детей.

Анкета, которая была предложена респондентам, включала блоки вопросов, касающихся социально-демографических характеристик участников исследования, их информированности о коронавирусной инфекции, субъективной оценки респондентами изменений привычного образа жизни в связи с распространением коронавирусной инфекции, а также мерами, предпринимаемыми руководством страны по борьбе с пандемией. Кроме того, респондентам предлагалось отметить, какие возможные потери и приобретения в сложившейся ситуации они для себя видят.

В целом на основе проведенного исследования можно сказать, что респонденты удовлетворительно (6 баллов из максимальной 10-балльной оценки) оценивают собственную информированность о коронавирусной инфекции COVID-19, отмечая при этом среднюю удовлетворенность уровнем собственной информированности о коронавирусе (5 баллов из максимальной 10-балльной оценки).

Анализ субъективной оценки респондентами изменений в привычном образе жизни, вызванных новой коронавирусной инфекцией, позволяет сделать следующие заключения. В связи с распространением вируса COVID-19 респонденты в большей степени стали обращать внимание на личную гигиену (регулярно мыть руки с мылом (49,4 % стали делать это чаще, чем

обычно)), обрабатывать руки антисептическими средствами (51,2 % стали делать чаще, чем обычно). Более частое использование медицинской маски отмечает всего 16,9 % респондентов, а 79,5 % никогда не пользовались медицинскими масками и не пользуются ими теперь. При этом 42,1 % респондентов стали чаще дистанцироваться от лиц с признаками респираторных заболеваний. Всего 15,5 % принявших участие в опросе стали в связи с распространением коронавирусной инфекции регулярно (1–2 раза в день) измерять температуру тела и 12,7 % — принимать противовирусные и иммуностимулирующие препараты. Респонденты практически в 45–50 % случаев также отмечают снижение социальной активности, связанной с ограничением посещения общественных мест, ресторанов и кафе, культурных мероприятий. 37 % респондентов стали реже использовать общественный транспорт. На 27.03.2020 дистанционно работают и учатся 42,4 % респондентов. В целом без крайней необходимости стараются не покидать свой дом 48,7 % респондентов. Принявшие участие в опросе отмечают также и ограничения, связанные с межличностными взаимодействиями. Так, 34,3 % ответивших стали реже встречаться с родными и близкими, 43,5 % ограничивают тактильные контакты (рукопожатия, объятия, поцелуи и пр.), 41,3 % по собственной инициативе не общаются с людьми, недавно приехавшими из-за границы. 22,7 % ответивших отметили, что стали с большей настороженностью относиться к людям, приехавшим из-за границы.

Анализ возможных потерь и приобретений, которые респонденты отмечают как значимые для себя в целом, представлен следующим соотношением: количество потерь по отношению к количеству приобретений составляет 1,4 к 1.

Наиболее значимыми потерями, которые могут быть ассоциированы с коронавирусом, по мнению респондентов, являются снижение экономической стабильности (65,97 %), потеря возможности передвижения (57,98 %), потеря близких (57,89 %), общее снижение качества жизни (56,51 %).

Половина опрошенных беспокоится о возможных трудностях в получении медицинской помощи лицам, имеющим различные соматические, и в первую очередь хронические заболевания, не связанные с коронавирусом (51,90 %).

На четвертом месте в рейтинге возможных потерь выделяются страхи, связанные с потерей собственного здоровья (42,36 %), и вынужденное снижение социальной активности (41,49 %).

Страх потери собственной жизни в результате заражения коронавирусом, снижение количества межличностных контактов беспокоят только треть опрошенных (30,81 % и 34,20 % соответственно). И лишь 22,81 % граждан обеспокоены возможной потерей работы в связи с эпидемией.

Только 0,6 % респондентов не связывают распространение коронавирусной инфекции с какими-либо возможными субъективными потерями.

Кроме упомянутых выше потерь, респонденты оставляли следующие комментарии, указывающие на субъективную значимость лишений, связанных с коронавирусной инфекцией: «не поеду в отпуск», «не могу заниматься спортом в любимом клубе», «заккрытие различных клубов “по интересам”, культурно-массовых мероприятий» и пр.

Среди приобретений, отмечаемых нашими соотечественниками в ситуации эпидемии, на первый план ставится повышение внимания к личной гигиене (53,12 %), собственному здоровью (42,1 %) и заботе о близких (43,92 %).

На второе место из отмеченных возможных приобретений респонденты ставят «проработку» навыков поведения в чрезвычайных ситуациях (37,76 %). Позитивным аспектом сложившейся ситуации респондентам видится получение новой информации, знаний и опыта (37,06 %). Кроме того, 35,93 % респондентов отмечают, что в связи с распространением коронавирусной инфекции и мерами, направленными на его предотвращение, они стали располагать большим количеством свободного времени (35,93 %).

Менее 20 % опрошенных воспринимают эпидемию как возможность проверить себя, приобрести навыки планирования бюджета.

Порядка 10 % указывают на повышение социальных и межличностных контактов в связи с эпидемией, улучшение качества жизни и даже получение дополнительного дохода (4,68 %).

Всего 3,6 % не видят никаких положительных сторон в распространении коронавирусной инфекции лично для себя.

Дополнительно респонденты отмечали следующие субъективно позитивные аспекты, связанные с распространением коронавирусной инфекции: «улучшение экологической обстановки», «развитие новых технологий по дистанционному образованию» и «тестирование возможностей удаленной работы».

Респондентам также было предложено ответить на вопросы «Шкалы госпитальной тревоги и депарессии» с целью выяснения актуального на момент исследования состояния участников. Среди респондентов лишь 6,77 % ответов описывают симптомы, характерные для клинически выраженной тревоги. Депрессивная симптоматика характерна для 1,67 % респондентов. Присутствие одновременно симптоматики тревоги и депрессии обнаруживается у 2,77 % процентов опрошенных. Наличие у 11,19 % опрошенных клинических симптомов тревоги и депрессии соответствует данным литературы, согласно которым распространенность депрессивных расстройств у населения экономически развитых стран Европы и США достигает 10 % (Üstün, Sartorius 1995; Andrade, Caraveo-Anduaga, Berglund et al. 2000). Исследования, проводимые в нашей стране, указывают, что в среднем распространенность клинически выраженной тревоги в 10 субъектах РФ достигает 18 % в ситуации обычного функционирования общества (Шальнова, Евстифеева, Деев и др. 2014). Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что на момент исследования уровень субъективных переживаний у большинства респондентов не достигает клинически значимых показателей и в целом свидетельствует о благоприятном психологическом состоянии.

Для разработки психологических рекомендаций населению по результатам проведенного исследования будет проведен более глубокий анализ полученных данных. Результаты исследования и рекомендации будут опубликованы и представлены широкому кругу читателей.

Литература

- Шальнова, С. А., Евстифеева, С. Е., Деев, А. Д. и др. (2014) Распространенность тревоги и депрессии в различных регионах Российской Федерации и ее ассоциации с социально-демографическими факторами (по данным исследования ЭССЕ-РФ). *Терапевтический архив*, т. 86, № 12, с. 53–60. DOI: 10.17116/terarkh2014861253-60
- Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., Berglund, P. et al. (2000) Cross-national comparisons of the prevalences and correlates of mental disorders. *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 78, no. 4, pp. 413–426.

Üstün, T. B., Sartorius, N. (eds.). (1995) *Mental illness in general health care: An international study*. Chichester; New York: Wiley, 398 p.

References

- Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., Berglund, P. et al. (2000) Cross-national comparisons of the prevalences and correlates of mental disorders. *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 78, no. 4, pp. 413–426. (In English)
- Shal'nova, S. A., Evstifeeva, S. E., Deev, A. D. et al. (2014) Rasprostranennost' trevogi i depressii v razlichnykh regionakh Rossijskoj Federatsii i ee assotsiatsii s sotsial'no-demograficheskimi faktorami (po dannym issledovaniya ESSE-RF) [The prevalence of anxiety and depression in different regions of the Russian Federation and its association with sociodemographic factors (according to the data of the ESSE-RF study)]. *Terapevticheskij arkhiv — Therapeutic Archive*, vol. 86, no. 12, pp. 53–60. DOI: 10.17116/terarkh2014861253-60 (In Russian)
- Üstün, T. B., Sartorius, N. (eds.). (1995) *Mental illness in general health care: An international study*. Chichester; New York: Wiley, 398 p. (In English)