





1797

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

[psychinedu.ru](http://psychinedu.ru)  
ISSN 2686-9527 (online)  
DOI 10.33910/2686-9527-2020-2-3  
2020. Том 2, № 3  
2020. Vol. 2, no. 3

## 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*

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

*Заместитель главного редактора*

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

*Ответственный редактор*

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

*Ответственный секретарь*

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

П. Дзюкколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 5,32 Мб

Подписано к использованию 13.11.2020

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

#### 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. Vasileva (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)

Publishing house of Herzen State Pedagogical  
University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)

Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 13.11.2020

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 .....	212
<b>Теоретические исследования .....</b>	<b>213</b>
<i>Сулейманов Р. Ф.</i> Евгений Павлович Ильин — наставник и учитель.....	213
<b>Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути .....</b>	<b>220</b>
<i>Ачинович Т. И.</i> Характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора.....	220
<i>Жданов А. А.</i> Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста.....	230
<i>Самаль Е. В.</i> Самоактуализационный профиль представителей разных профессий .....	236
<b>Цифровая эволюция современного образования: теория и практика .....</b>	<b>247</b>
<i>Мавродиева И. Т.</i> Коммуникативное поведение студентов в виртуальном классе.....	247
<b>Психология современного педагога .....</b>	<b>257</b>
<i>Букина С. Б.</i> Стили профессиональной деятельности педагогов индивидуализированного образования .....	257
<b>Психологические технологии в образовании .....</b>	<b>265</b>
<i>Горьковая И. А.</i> Направления профилактики противоправного поведения подростков в России.....	265
<i>Маркман Е. В.</i> Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников.....	277
<i>Озерина А. А., Родионов Г. А.</i> Научный обзор современных психолого-педагогических исследований по проблеме сексуального образования .....	288
<i>Проект Ю. Л.</i> Теоретические основы и результаты апробации техники нарративного анализа культурного опыта человека.....	294

## CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief .....	212
<b>Theoretical research .....</b>	<b>213</b>
<i>Suleymanov R. F.</i> Evgeny Pavlovich Ilyin — mentor and teacher .....	213
<b>An individual as an active element of education and the issues of education psychology ...</b>	<b>220</b>
<i>Achynovich T. I.</i> Characteristics of the moral sphere of personality in psychology students in a situation of moral choice .....	220
<i>Zhdanov A. A.</i> Features of the self-concept of adolescent students. ....	230
<i>Samal E. V.</i> Self-actualization profile for representatives of different professions .....	236
<b>Digital evolution of modern education: psychological theory and practice. ....</b>	<b>247</b>
<i>Mavrodieva I. T.</i> Communication behavior of students in a virtual classroom. ....	247
<b>A modern educator's psychology .....</b>	<b>257</b>
<i>Bukina S. B.</i> Styles of professional activity that are observed in teachers who involved in individualized education .....	257
<b>Psychological technologies in education .....</b>	<b>265</b>
<i>Gorkovaya I. A.</i> Trends in the prevention of illegal behaviour among teenagers in Russia. ....	265
<i>Markman E. V.</i> Art therapy in the correction of emotional disturbances in preschool children .....	277
<i>Ozerina A. A., Rodionov G. A.</i> Scientific review of modern psychological and pedagogical research on the issue of sexual education .....	288
<i>Proekt Yu. L.</i> The “Storyworlds” method as an implement of narrative analysis of human and cultural interactions: Theoretical framework and approbation outcomes ...	294

## Вступительная статья главного редактора

*Здравствуйтесь, уважаемые читатели!*

Временный переход школ, вузов, учреждений дошкольного, профессионального и дополнительного образования на реализацию образовательных программ с применением дистанционных технологий, связанный с пандемией COVID-19, способствовал актуализации дискуссий о роли педагога в современных образовательных условиях. В нынешнее непростое время процесс образования находится в фокусе внимания общественности и, безусловно, вопросы, связанные с методологией обучения, образования и развития в сложившихся социальных условиях, получают новое звучание, заставляя по-иному взглянуть на проблемы профессиональной педагогической деятельности.

Ситуацию, в которой находится современное российское образование, можно смело назвать ситуацией неопределенности. Новый опыт педагогического взаимодействия, полученный специалистами системы образования в последние месяцы, способствует активному переосмыслению сложившихся в течение предыдущих десятилетий норм взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе и эталонных моделей профессиональной деятельности педагога. Очевидно, что в связи с «идеологическими», методологическими и методическими изменениями системы образования претерпевает изменения перечень профессиональных компетенций, необходимых педагогам различных ступеней образования, трансформируется профиль профессионально значимых качеств педагога. Все это требует пересмотра содержания программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, а также применения новых организационных форматов, наиболее приемлемых для решения задач развития профессиональных компетенций педагога в современных образовательных условиях.

Опыт, полученный системой образования в период временного перехода на дистанционное обучение, убедительно свидетельствует о том, что современный педагог — это не только специалист, хорошо знающий свою предметную область и методику преподавания. Педагогу сегодня жизненно необходимы глубокие знания в области возрастной и педагогической психологии, представления о закономерностях развития познавательной сферы и личности обучающихся, навыки конструктивного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса как в условиях непосредственного контакта с ними, так и в общении с применением дистанционных технологий. Именно этим вопросам преимущественно посвящены статьи, представленные в данном выпуске. Без сомнения, изменения, привносимые в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, должны быть научно обоснованными и подкрепленными результатами исследований, доказывающих их целесообразность и эффективность. Мы и в дальнейшем предполагаем знакомить читателей нашего журнала с разработками, посвященными актуальным вопросам образования.

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

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-213-219

## Евгений Павлович Ильин — наставник и учитель

Р. Ф. Сулейманов<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП),  
420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, д. 42

### Сведения об авторе

Рамиль Фаилович Сулейманов,  
SPIN-код: 5215-9711,  
ORCID: 0000-0002-7164-8838,  
Scopus AuthorID: 57209505979,  
e-mail: [souleimanov@mail.ru](mailto:souleimanov@mail.ru)

### Для цитирования:

Сулейманов, Р. Ф.  
(2020) Евгений Павлович  
Ильин — наставник и учитель.  
*Психология человека  
в образовании*, т. 2, № 3,  
с. 213–219.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-213-219

Получена 21 июня 2020; прошла  
рецензирование 13 июля 2020;  
принята 18 июля 2020.

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 рассмотрено, как идеи Е. П. Ильина и разработанные им методики диагностики продуктивно реализовались в научном творчестве. Особое внимание уделено использованию его методик диагностики силы нервной системы («Теппинг-тест»), подвижности нервных процессов, «внешнего» и «внутреннего» баланса нервных процессов для исследования взаимосвязей с музыкальными предпочтениями. В частности, на материале исследований студенческих выборок показано, что лица с более чувствительной нервной системой (НС) предпочитают слушать более спокойные жанры музыки, лица же с более сильной НС склонны к выбору более энергичной, агрессивной музыки. Первые в большей степени используют музыку для вдохновения, познания себя, поднятия настроения, медитирования, релаксации, в целом для облегчения жизнедеятельности; студенты же с более сильной НС используют музыку для регуляции своего состояния, для настройки себя на деятельность. Более чувствительные студенты склонны переживать эмоции печали, страха, гнева. Студенты же с более сильной НС — эмоцию радости. Тонко чувствующие студенты острее воспринимают окружающий мир, сильнее переживают и реагируют на жестокость и порой несправедливость окружающего мира, в то время как студенты с более сильной НС менее чувствительны к внешним угрозам, не воспринимают их серьезно. Типологические особенности испытуемых с преобладанием возбуждения по балансу нервной системы определяют склонность к выбору более энергичной, активной музыки.

Показан пример взаимосвязей проявлений «внешнего» и «внутреннего» баланса нервных процессов с музыкальными предпочтениями. В частности, сдвигу «внешнего» баланса в сторону возбуждения соответствует сдвиг «внутреннего» в сторону торможения, и наоборот (закон Е. П. Ильина). Результаты показали, что агрессивная музыка, вызывая внешнюю сдержанность, влияет на проявление внутреннего возбуждения, и наоборот, спокойная музыка вызывает внутреннюю сдержанность и внешнюю возбудимость. Например, человек, слушая агрессивную музыку, стремится закрыться, спрятаться от нее. При восприятии же спокойной музыки можно наблюдать ситуацию, когда он часто подтанцовывает в такт музыке, прихлопывает руками. Идеи Евгения Павловича актуальны и по сей день, и можно надеяться, что они найдут воплощение в дальнейших исследованиях.

**Ключевые слова:** Е. П. Ильин, сила нервной системы, подвижность, баланс нервных процессов, музыкальные предпочтения.

## Evgeny Pavlovich Ilyin — mentor and teacher

R. F. Suleymanov✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), 42 Moskovskaya Str., Kazan 420111, Russia

### Author

Ramil F. Suleymanov,  
SPIN: 5215-9711,  
ORCID: 0000-0002-7164-8838,  
Scopus AuthorID: 57209505979,  
e-mail: [souleimanov@mail.ru](mailto:souleimanov@mail.ru)

### For citation:

Suleymanov, R. F.  
(2020) Evgeny Pavlovich  
Ilyin — mentor and teacher.  
*Psychology in Education*, vol. 2,  
no. 3, pp. 213–219.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-213-219

**Received** 21 June 2020;  
reviewed 13 July 2020;  
accepted 18 July 2020.

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

**Abstract.** The article describes how creative ideas, technologies, and diagnostic methods produced by E. P. Ilyin were productively implemented in scientific creativity. The author pays particular attention to the methods of diagnosing the strength of the nervous system (i. e. the “Tapping test”), the mobility of nervous processes, and the “external” and “internal” balance of nervous processes in order to assess how they may correlate with musical preferences. Data collected by the author while studying groups of students suggests that individuals with a more sensitive nervous system (NS) prefer to listen to calmer music genres, while people with a stronger NS tend to choose more energetic aggressive music. Students with a weaker NS are more inclined to use music for inspiration, self-exploration, meditation, relaxation — generally speaking, music cheers them up and makes everyday life easier for them; students with a stronger NS use music to regulate their state, to focus on action, and to prepare themselves for activity.

Students with a weaker NS tend to experience emotions of sadness, fear, and anger, while students with a stronger NS gravitate towards the feeling of joy. The first group of students is acutely sensitive to their environment; they exhibit stronger feelings and reactions to the cruelty and injustice of the world. The second group is less sensitive to external threats, as they do not take them as seriously. Typological characteristics of the subjects with a predominance of excitement in the balance of the nervous system appear to determine the choice of more energetic active music.

The author illustrates the connection between the patterns of the “external” and “internal” balance of nervous processes. The “external” balance is associated with emotional response, while the “internal” one is associated with deeper (internal) processes in the central nervous system. The outcomes of the study suggest that there is an inverse relationship of excitement in the “internal” balance with relatively calm music. There pattern is as follows: energetic aggressive music causes internal arousal and external restraint, while calm music causes internal restraint and external excitability.

**Keywords:** E. P. Ilyin, strength of the nervous system, mobility, balance of nervous processes, musical preferences.

## Введение

Евгений Павлович Ильин — без сомнения, один из выдающихся ученых современности, создавший свою школу, воспитавший последователей своих идей, взглядов. Его вклад в отечественную психологию трудно переоценить. Он создал методики, технологии, идеи, которые широко используются в психологии. Его продуктивности может позавидовать не один ученый. И этому есть объяснение. На юбилейном вечере, посвященном его 80-летию, Евгений Павлович раскрыл секрет своей продуктивности: «Я принял за правило каждый день писать по три страницы». Нетрудно посчитать, сколько страниц получится в год и сколько книг в результате будет написано и опубликовано. Мы, его ученики, говорили Евгению Павловичу: «Евгений Павлович, Вы пишете и публикуете свои книги так быстро, что мы не успеваем их

читать». Это хороший пример для всех нас, как необходимо ответственно и бережно относиться к своей работе.

Не секрет, что Евгений Павлович был жестким человеком по отношению к своим оппонентам. Это просматривается в его работах. И как мне думается, хотя ему удавалось выходить в этих дебатах победителем, он не оставлял без внимания ни одно критическое высказывание в адрес своих идей, взглядов. Чувствовалось, что он «болеет» за свои идеи, за продвижение этих идей в психологическое сообщество. На самом деле Евгений Павлович был человеком очень душевным и добрым. Он всегда скрывал свою любовь за внешней строгостью. Причем эта строгость была обоснована: он часто говорил нелицеприятные слова своим ученикам по поводу их не совсем серьезного отношения к делу. При этом переживал, болел за их успехи.

Это небольшое отступление от жанра научной статьи дает некоторое (не надеюсь на большее) представление о созидательном труде Евгения Павловича. Предстоит еще большая работа по анализу его творческого пути, его огромного вклада в отечественную и мировую психологию.

## Музыкальная психология

Несмотря на то, что Е. П. Ильин уделял особое внимание психологии творчества (Ильин 2009), казалось бы, какое отношение он имеет к музыкальной психологии? А дело в том, что каким-то удивительным образом начиная с конца 1980-х годов под его руководством было защищено две кандидатские и две докторские диссертации, связанные с профессиональной музыкальной деятельностью. Авторы этих диссертаций жили и работали в Казани. Это побудило одного из членов диссертационного совета, в котором проходили эти защиты, высказать мысль о том, что в Казани формируется новое научное направление — экспериментальная музыкальная психология.

В результате экспериментально-психологических исследований создана теория музыкально-исполнительской деятельности (Цагарелли 1989): выделены слагаемые компоненты музыкально-исполнительской деятельности, особое внимание уделено профессионально важным качествам музыкантов-исполнителей (Цагарелли 2008). Помимо этого, изучено профессиональное мастерство музыкантов-инструменталистов (Сулейманов 2004). Заслуга Евгения Павловича заключается в том, что в основу вышеназванных диссертаций легла его концепция профессионального мастерства, которая явилась универсальной основой для многих работ его учеников.

На основе достижений в области теории музыкальной психологии разрабатывается и психологический инструментарий. В частности, создана теория и практика системной диагностики человека и развития психических функций (Цагарелли 2009). Необходимо отметить, что в качестве практической реализации этой теории Ю. А. Цагарелли создан прибор «Активациометр», который широко распространен в разных сферах деятельности в России, в том числе и в вузах. Уникальность и универсальность этого прибора в том, что в нем конструктивно представлены методы психологической диагностики, разработанные Е. П. Ильиным, широко применяемые на практике, в частности «Теппинг-тест», методики диагностики подвижности нервных процессов, «внешнего»

и «внутреннего» баланса нервных процессов (Ильин 2001; 2004).

В настоящее время идеи Е. П. Ильина реализуются в дальнейших исследованиях аспирантов, магистрантов и студентов.

В наших исследованиях с помощью методик Евгения Павловича были изучены связи силы нервной системы, баланса нервных процессов с музыкальными предпочтениями студентов. Результаты получены с помощью использования методики «Определение силы нервной системы с помощью теппинг-теста» (Ильин 2004), кинематометрической методики изучения подвижности нервных процессов (Ильин 2004), кинематометрической методики изучения «внешнего» баланса нервных процессов (Ильин 2004), кинематометрической методики изучения «внутреннего» баланса нервных процессов (Ильин 2004), самооценочного теста «Характеристики эмоциональности» (Ильин 2004), четырехмодального эмоционального опросника (Ильин 2004), авторских опросников «Жанры музыки», «Для чего нужна музыка» (Сулейманов 2018). Рассмотрим результаты исследований подробнее.

Изначально предполагалось, что лица с более чувствительной нервной системой (НС) будут выбирать для восприятия более спокойную музыку, а лица с более сильной нервной системой — энергичную, агрессивную. Результаты показали связь чувствительности нервной системы с такими жанрами музыки, как романс ( $p = 0,05$ ), духовная музыка ( $p = 0,01$ ), этника ( $p = 0,03$ ), неформат ( $p = 0,01$ ), инструментальная музыка ( $p = 0,00$ ). В то же время сила нервной системы связана с рок-музыкой ( $p = 0,05$ ), игрой на музыкальном инструменте ( $p = 0,01$ ). Студенты с чувствительной нервной системой склонны выбирать более спокойную музыку, а обладающие более сильной системой — энергичную, агрессивную, какой и является рок-музыка.

Не менее интересно было узнать, для чего нужна музыка студентам. Сравнение студентов по выраженности силы нервной системы выявило, что студенты с более чувствительной нервной системой используют музыку в большей степени для вдохновения ( $p = 0,01$ ), познания себя ( $p = 0,02$ ), поднятия настроения ( $p = 0,04$ ), медитирования ( $p = 0,02$ ), релаксации ( $p = 0,02$ ), ассоциирования себя с музыкой ( $p = 0,02$ ), облегчения выполнения какого-либо действия ( $p = 0,01$ ), утверждения жизненного кредо ( $p = 0,01$ ), в борьбе со скукой ( $p = 0,03$ ). Студенты же с более сильной нервной системой используют музыку больше для фона ( $p = 0,01$ ),

для настраивания себя на какое-либо мероприятие ( $p = 0,01$ ).

Вывод однозначен: студенты с более чувствительной нервной системой склонны использовать музыку для облегчения своей жизнедеятельности, а студенты с более сильной — для регуляции своего состояния для осуществления действий и деятельности в целом.

Наблюдается связь нервной системы с переживанием эмоций. Студенты с более чувствительной НС склонны переживать эмоции печали ( $p = 0,05$ ), страха ( $p = 0,04$ ), гнева ( $p = 0,01$ ), а студенты с более сильной НС — эмоцию радости ( $p = 0,01$ ). Видимо, в силу более выраженной тревожности тонко чувствующие студенты сильнее переживают и реагируют на жестокость и порой несправедливость этого мира, они острее воспринимают окружающий мир, в то время как студенты с более сильной нервной системой менее чувствительны к внешним угрозам, не воспринимают их серьезно, более оптимистично смотрят на мир.

Это подтверждают и другие данные, в частности связи нервной системы с эмоциональными свойствами. Так, обнаружено, что чем чувствительнее НС, тем ярче выражены эмоциональная неустойчивость ( $p = 0,05$ ), интенсивность переживаемых эмоций ( $p = 0,00$ ), эмоциональная возбудимость ( $p = 0,01$ ), активность процесса торможения ( $p = 0,01$ ).

В то же время студенты с более слабой нервной системой показывают большую настойчивость в достижении цели, они в большей степени склонны к овладению профессией ( $p = 0,05$ ).

Рассмотрим связи процессов возбуждения с восприятием музыки. Обнаружена связь подвижности процесса возбуждения с рок-музыкой ( $p = 0,02$ ). Известно, что подвижность возбуждения связана с быстротой реакции на неожиданные раздражители, быстротой включения в новую для человека деятельность, определяет вратываемость человека в деятельность (Ильин 2004). Выраженность подвижности возбуждения облегчает восприятие активной, энергичной музыки, какой является рок-музыка, с насыщенной ритмической и динамической структурой.

Несколько иная картина наблюдается у студентов с подвижностью процесса торможения. Отметим, что подвижность торможения характеризует быстроту выполнения команды «отставить», быстроту преодоления инерции движения. Результаты показали зависимость подвижности процесса торможения с шансоном ( $p = 0,01$ ), детской музыкой ( $p = 0,01$ ). Это вполне логично, учитывая, что шансон и детская музыка — достаточно простые для восприятия

жанры, не требующие активных форм восприятия. Что касается связи подвижности процесса торможения и инструментальной музыки ( $p = 0,05$ ), то здесь наблюдается обратная связь. Можно предположить, что инертность торможения играет важную роль в продлении приятных романтических воспоминаний. Инструментальная музыка насыщена романтическими образами и вполне способна воздействовать на эмоционально приятные воспоминания, которые хочется испытывать время от времени.

Рассматривая «внешний» и «внутренний» баланс нервных процессов, Е. П. Ильин отмечает их нетождественность. При этом он указывает на разнонаправленные сдвиги: сдвигу «внешнего» баланса в сторону возбуждения соответствует сдвиг «внутреннего» в сторону торможения и наоборот (закон Ильина). «Внешний» баланс связан с эмоциональным реагированием, а «внутренний» — с более глубинными (внутренними) процессами в центральной нервной системе (Ильин 2004).

Во «внешнем» балансе возникают возбуждающие реакции при формировании мотива достижения цели или преобладает тормозная реакция в ответ на формирование мотива достижения цели. Эти процессы самым непосредственным образом связаны с восприятием музыки. Если рассматривать музыкантов, играющих рок-музыку, то их скорее можно отнести к типу с преобладанием возбуждения. С точки зрения энергетических затрат они более уязвимы как в плане психического состояния, так и здоровья. Рок-музыканты могут довести своих слушателей до исступления. А как воспринимают рок-музыку слушатели? В данном случае мы будем рассматривать крайние негативные образцы музыки. В качестве примера приведем результат связи «внешнего» баланса с рок-музыкой, выявленной у студентов 18–20 лет ( $p = 0,05$ ). Е. П. Ильин отмечает, что люди с преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу имеют хорошие скоростные показатели (время простой реакции), решительность. В то же время эти люди нетерпеливы, они менее мононоустойчивы. Люди с преобладанием торможения по «внешнему» балансу, напротив, мононоустойчивы и терпеливы, имеют низкий тремор (дрожание пальцев рук), но имеют сниженные скоростные способности (Ильин 2004). Что же означает этот результат для людей, воспринимающих рок-музыку? Исследование выявило зависимость: чем больше преобладание по «внешнему» балансу процесса возбуждения, тем меньше склонность к выбору рок-музыки, и наоборот, чем больше по «внешнему»

балансу преобладает процесс торможения, тем больше склонность к выбору рока. Попробуем разобраться.

Активность по «внешнему» балансу проявляется во внешней эмоциональности, внешней активности. Но, если говорить о слушателях, то картина наблюдается следующая: внешняя сдержанность в большей степени способствует выбору рок-музыки. Учитывая, что «внешний» и «внутренний» баланс имеют разнонаправленные сдвиги, можно предположить, что чем в большей степени у студентов проявляется внешняя сдержанность, тем больше будет возбуждение по «внутреннему» балансу. Не проявляется ли здесь закономерность, связанная с компенсацией внешней сдержанности внутренним возбуждением? Это соотношение является оптимальным, позволяя сохранять баланс, который не дает возможности негативно отразиться на здоровье, разрушить организм. Нетрудно представить иной вариант, когда внешнее возбуждение, сливаясь с внутренним, может привести человека к экстазу с потерей сознания.

Рассмотрим теперь пример связи «внутреннего» баланса с музыкой. Обнаружена обратная зависимость возбуждения по «внутреннему» балансу с арт-поп-музыкой ( $p = 0,03$ ). Это означает, что чем выше возбудительные реакции по «внутреннему» балансу, тем меньше выражена склонность к выбору арт-поп-музыки, и наоборот, чем ярче преобладает торможение по «внутреннему» балансу, тем сильнее выражена склонность к выбору арт-поп-музыки. Отметим, что предвестниками арт-поп-музыки явились джаз, академическая, этническая музыка, довольно спокойные по характеру. В данном случае мы наблюдаем картину, когда относительно спокойная музыка связана с тормозной (внутренней) реакцией. Можно предположить, согласно закону Е. П. Ильина (так будем называть соотношение сдвигов во «внешнем» и «внутреннем» балансе), что спокойная музыка, связанная с тормозной (внутренней) реакцией, вызывает возбудимую реакцию по внешнему балансу.

Получается интересная закономерность: энергичная, агрессивная музыка вызывает внутреннее возбуждение и внешнюю сдержанность, в то время как спокойная музыка вызывает внутреннюю сдержанность и внешнюю возбудимость. Если рассмотреть крайние проявления музыки, несложно будет представить себе ситуацию, когда человек, слушая агрессивную музыку, стремится закрыться, спрятаться от нее. Иную картину можно увидеть при восприятии спокойной музыки, которая проявляется

во внешней активности. Часто можно наблюдать ситуацию, когда, слушая музыку, человек пританцовывает в такт, прихлопывает, стучит пальцами по предмету. Это гипотетическое предположение, конечно же, требует дополнительного исследования.

Доказательством могут служить и другие результаты: чем более сдержанны (по внутреннему балансу) испытуемые, тем больше они склонны к восприятию детской музыки ( $p = 0,042$ ), джаза ( $p = 0,049$ ) и неформата ( $p = 0,052$ ). В данном случае эти жанры музыки не оставляют молодых людей равнодушными, вызывая в них ответную (внешнюю) двигательную реакцию.

Рассмотрим результаты, связанные с балансом нервных процессов. Если И. П. Павлов рассматривал баланс нервных процессов с точки зрения выносливости нервной системы (цит. по: Ильин 2004, 113), то Е. П. Ильин рассматривает баланс как соотношение величины возбуждения и торможения, которые влияют на поведение и деятельность человека (Ильин 2004, 113). При этом интегральный показатель характеризуется не выраженностью возбуждения или торможения, а тем, какой из процессов берет верх над другим. Например, у одного субъекта преобладание возбуждения над торможением может наблюдаться при высокой интенсивности обоих, а у другого — при низкой. Что интересно, в полудремотном состоянии испытуемые освобождаются от тормозных и возбудительных влияний (Ильин 2004). Этот феномен Е. П. Ильин объясняет тем, что во время сна центры управления движениями переходят в автоматизированный и оптимальный режим, наблюдается уравновешенность, что повышает продуктивность мыслительной деятельности. Недаром многие выдающиеся ученые говорили о том, что нужно освобождать свою голову, а по сути — блокировать сознание, для того чтобы оно не мешало мыслям легче актуализироваться, чтобы необычные, оригинальные идеи свободно проявлялись в сознании человека.

Рассмотрим на примерах, как баланс нервных процессов связан с восприятием музыки. Обнаружена связь баланса нервной системы с такими жанрами музыки, как арт-поп ( $p = 0,00$ ), хип-хоп ( $p = 0,03$ ), панк ( $p = 0,05$ ). Это означает, что выбор этих жанров музыки связан с доминированием возбуждения в балансе нервной системы.

Арт-поп-музыка — это направление в популярной музыке, родственное арт-року; при сохранении песенного формата и упора на мелодичность оно больше тяготеет к экспериментам с аранжировками, нежели со структурой

композиций. Хип-хоп — это музыкальный жанр, который имеет большое количество направлений: от достаточно «легких» стилей, таких как поп-рэп, до агрессивных — хардкор-рэп, хорроркор. Содержание песен варьируется от легкого и непринужденного, вроде воспоминаний о «старых добрых временах», до постановки социальных проблем. Панк-музыка связана с критическим отношением к обществу и политике. Особенности панк-музыки является примитивное звучание с вульгарной манерой поведения. Такая музыка нередко вызывает активность, драйв в молодых людях. Опираясь на результаты нашего исследования, можно утверждать, что типологические особенности испытуемых с преобладанием возбуждения определяют склонность к выбору более энергичной, активной музыки, которая вводит их в естественное для них состояние, позволяющее им возбуждаться, и наоборот, спокойная музыка легче вызывает торможение в балансе нервных процессов. Последнее предположение требует дополнительного исследования.

Проблема зависимости музыкальных предпочтений от психофизиологических свойств исследована в отечественной науке недостаточно. И потому важно было выявить закономерности, которые бы показали возможность управления этими процессами в воспитательных целях. Результаты нашего исследования продемонстрировали, что взаимосвязи не случайны и обусловлены тем, что психофизиологические свойства являются основой, на которой формируется музыкальный вкус. При этом важно учитывать, что психофизиологические свойства, являясь генетически обусловленными, в процессе жизнедеятельности функционально проявляются более активно. Можно говорить и об обратном механизме: чем богаче и полнее мы погружаемся в музыку, тем в большей степени мы создаем условия для проявления психофизиологических свойств, что облегчает функционирование психических процессов. Подтверждением этому служат нижеследующие результаты, свидетельствующие о связях психофизиологических свойств с полом и возрастом

испытуемых. Так, с возрастом повышается возбуждение по «внешнему» балансу нервной системы ( $p = 0,04$ ). Это означает, что с возрастом внешняя эмоциональная активность проявляется ярче. Вполне возможно, что это связано с увеличением эмоционального опыта человека.

С возрастом усиливается подвижность торможения ( $p = 0,04$ ). Это видно по тому, что в балансе нервных процессов (торможения и возбуждения) у более старших по возрасту испытуемых доминирует подвижность торможения, а у более молодых испытуемых — подвижность возбуждения. В данном случае это, видимо, связано с возрастными изменениями, снижением энергетического потенциала.

## Вместо заключения

Вклад Е. П. Ильина в отечественную психологическую науку велик. И не представляется возможным, учитывая огромную продуктивность его научного творчества, оценить все многообразие его идей. Предстоит немало потрудиться, чтобы оценить все то ценное и важное, что создал Творец. Важным представляется использование его подходов, идей для создания новых психологических технологий, психодиагностических методик. В своих книгах Евгений Павлович (это чувствуется) стремился описать целостную непротиворечивую концепцию поведения человека. Рассматривая разные точки зрения, он пытался примирить, насколько это было возможно, разные позиции, увидеть закономерности сосуществования разных психических явлений в едином поведении, в деятельности. Психологическая наука идет по пути расчленения целого на части, единого на компоненты; Евгений Павлович же стремился объединить сведения о психических явлениях в единое целое. Он прекрасно понимал, что именно так необходимо изучать человека, — в его неделимом, целостном качестве. Эта идея остается актуальной и по сей день, и можно надеяться, что она найдет воплощение в дальнейших исследованиях.

## Литература

- Ильин, Е. П. (2001) *Дифференциальная психофизиология*. СПб.: Питер, 464 с.  
Ильин, Е. П. (2004) *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 700 с.  
Ильин, Е. П. (2009) *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб.: Питер, 444 с.  
Сулейманов, Р. Ф. (2004) *Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 517 с.  
Сулейманов, Р. Ф. (2018) *Музыка в нашей жизни*. Казань: Познание, 112 с.

- Цагарелли, Ю. А. (1989) *Психология музыкально-исполнительской деятельности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук.* Л., ЛГУ, 426 с.
- Цагарелли, Ю. А. (2008) *Психология музыкально-исполнительской деятельности.* СПб.: Композитор, 367 с.
- Цагарелли, Ю. А. (2009) *Системная диагностика человека и развитие психических функций.* Казань: Познание, 491 с.

## References

- Il'in, E. P. (2001) *Differentsial'naya psikhofiziologiya [Differential psychophysiology].* Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Il'in, E. P. (2004) *Psikhologiya individual'nykh razlichij [Psychology of individual differences].* Saint Petersburg: Piter Publ., 700 p. (In Russian)
- Il'in, E. P. (2009) *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of artistic, creativity, talent].* Saint Petersburg: Piter Publ., 444 p. (In Russian)
- Suleymanov, R. F. (2004) *Psikhologiya professional'nogo masterstva muzykanta-instrumentalists [Psychology of professional skill of an instrumental musician]. PhD dissertation (Psychology).* Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 517 p. (In Russian)
- Suleymanov, R. F. (2018) *Muzyka v nashej zhizni [Music in our lives].* Kazan: Poznanie Publ., 112 p. (In Russian)
- Tsagarelli, Yu. A. (1989) *Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti [Psychology of performing music]. PhD dissertation (Psychology).* Leningrad, Leningrad State University, 426 p. (In Russian)
- Tsagarelli, Yu. A. (2008) *Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti [Psychology of performing music].* Saint Petersburg: Kompozitor Publ., 367 p. (In Russian)
- Tsagarelli, Yu. A. (2009) *Sistemnaya diagnostika cheloveka i razvitie psikhicheskikh funktsij [Systemic diagnosis of a person and the development of mental functions].* Kazan: Poznanie Publ., 491 p. (In Russian)

## Характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора

Т. И. Ачинович✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Белорусский государственный университет,  
220004, Республика Беларусь, г. Минск, пр-т Независимости, д. 4

### Сведения об авторе

Тереза Иосифовна Ачинович,  
SPIN-код: 4608-9172,  
ORCID: 0000-0002-0841-0421,  
e-mail: [endefy@gmail.com](mailto:endefy@gmail.com)

### Для цитирования:

Ачинович, Т. И.  
(2020) Характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 220–229. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-220-229

Получена 24 мая 2020; прошла рецензирование 13 июля 2020; принята 30 июля 2020.

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

**Аннотация.** Статья посвящена изучению характеристик нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора. Рассматриваются деонтологические основы профессиональной подготовки психологов. Обосновывается положение о том, что фундаментом подготовки будущих психологов должно стать формирование профессионально-этических качеств и нравственной сферы. В практической деятельности психолога конкретные моральные решения всегда предоставлены личному выбору профессионала, и нравственный смысл этого решения зависит от особенностей и уровня развития нравственной сферы личности.

В статье представлены результаты эмпирического исследования нравственной сферы студентов-психологов. Проведен количественный и качественный анализ эмпирических данных по методике Е. К. Веселовой, С. А. Черняевой «Друг-советчик-1».

Выявлены статистически значимые различия по общим показателям нравственной сферы у студентов очной и заочной форм обучения: студенты-психологи заочной формы обучения морально более устойчивы, делают больше положительных выборов, чем студенты очной формы обучения, и меньше негативных выборов. Качественный анализ показал, что студенты заочной формы обучения придерживаются более традиционных моральных принципов и взглядов, предлагают четкие волевые решения на основе чувства долга, закона, социальных норм, оценки последствий. У студентов-психологов заочной формы обучения показатели моральной направленности выше, чем у студентов-психологов очной формы обучения. Это говорит о том, что у взрослых людей моральные ценности более сформированы и устойчивы, чем у молодых людей.

Выявлены статистически значимые различия между студентами-психологами мужского и женского пола по переменным: F — общие советы, RAC — рационализация и T — отчужденность. Студенты мужского пола склонны к общим формальным советам, эмоциональной отстраненности, нежеланию влиять на поступки; по их мнению, каждый должен сам решать, как поступать в ситуациях морального выбора. Они готовы предоставлять свободу в принятии решений, признавая субъектность человека и учитывая уровень его личностного развития. Студентки склонны к тому, чтобы рационально объяснить причины предложенного совета, к проявлению заботы о близких, щедрости, благотворительным поступкам. Это свидетельствует о наличии таких профессионально важных качеств психолога, как эмпатия, желание помочь, альтруистичность, человеколюбие, отзывчивость.

**Ключевые слова:** нравственная сфера, моральный выбор, принятие решения, студенты-психологи, деонтология.

# Characteristics of the moral sphere of personality in psychology students in a situation of moral choice

T. I. Achynovich✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Belarusian State University, 4 Independence Avenue, Minsk 220004, Republic of Belarus

## Author

Tereza I. Achynovich,  
SPIN: 4608-9172,  
ORCID: 0000-0002-0841-0421,  
e-mail: [endefy@gmail.com](mailto:endefy@gmail.com)

## For citation:

Achynovich, T. I.  
(2020) Characteristics of the moral sphere of personality in psychology students in a situation of moral choice. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 220–229.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-220-229

**Received** 24 May 2020;  
reviewed 13 July 2020;  
accepted 30 July 2020.

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

**Abstract.** The present study focuses on characteristics of the moral sphere of personality in psychology students in a situation of moral choice. The author examines deontological foundations of professional psychologist training and substantiates the provision that the development of professional and ethical qualities and the moral sphere of personality should form the core of a future psychologist's training. In the professional activity of a psychologist, specific moral decisions are made based on the specialist's personal choice, and the moral substance of these decisions depends on the characteristics of the moral sphere and its level of development.

The article presents results of an empirical study of the moral sphere of psychology students. Quantitative and qualitative analysis of empirical data was conducted by means of the "Friend-Advisor-1" method developed by E. K. Veselova, S. A. Chernyaeva.

Statistically significant differences were revealed in general indicators of the moral sphere between full-time and part-time extramural students. The latter exhibit a higher level of moral integrity, and they tend to make more positive and fewer negative choices than full-time students. Qualitative analysis showed that extramural program students adhere to more traditional moral values and principles and offer clear volitional decisions based on the sense of duty, social norms, law, and an assessment of consequences. Extramural psychology students have higher moral indicators than full-time psychology students. This suggests that moral values are better developed and more stable in mature adults than in young people.

Also, statistically significant differences were revealed between male and female psychology students on the following variables: F — general advice, RAC — rationalization and T — alienation. Male students are inclined towards general formal advice, emotional detachment, and unwillingness to influence actions; in their opinion, everyone must make their own decision how to act in situations of moral choice. They are ready to provide freedom of choice in decision-making, recognizing a person's subjectivity and taking into account the level of his or her personal development. Female students tend to rationalize and explain the reasons for the proposed advice, to show concern for loved ones, generosity, and charity. This indicates the presence of such professionally important qualities as empathy, responsiveness, a desire to help, altruism, philanthropy.

**Keywords:** moral sphere, moral choice, decision making, psychology students, deontology.

## Введение

Современная система образования на этапе подготовки специалистов предъявляет высокие требования к уровню их профессиональных знаний и умений, а также личностных качеств. Однако основой и фундаментом подготовки будущих психологов должно стать формирование профессионально-этических качеств и нравственной сферы.

Поскольку психологи реализуют свою профессиональную деятельность в виде субъект-

субъектных отношений и работают с тонкой субстанцией человеческой души, то последствия вмешательства во внутренний мир человека трудно переоценить. Этический кодекс психолога гласит: «Не навреди!» Однако в жизни бывает легко дать совет, не всегда соответствующий нравственным нормам, который не только не поможет справиться с проблемой, но и усугубит ее. Как отмечает Е. К. Веселова, «специалисты помогающих профессий несут серьезную моральную ответственность за последствия своей работы и имеют обязательства не только

перед клиентами и их окружением, но и перед коллегами, а также перед обществом в целом» (Веселова 2012, 32).

Поэтому для студента-психолога на этапе получения образования важно понять сложность и неординарность будущей профессии, то есть осознать, что наряду с теоретическими и практическими знаниями необходимо овладеть комплексом профессионально-этических и морально-нравственных качеств, которые являются необходимой составляющей профессии психолога (Ворончихина 2006). Это обуславливает актуальность изучения нравственной сферы личности студентов-психологов на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

### Деонтологические основы профессиональной подготовки психологов

Каждая профессия предъявляет свои требования к особенностям личности и профессионально важным качествам. В исследовании Е. С. Романовой на основании экспертных оценок выделены следующие качества и свойства личности, необходимые для осуществления практической деятельности психолога: «наблюдательность, общительность, воздержанность, воспитанность, внимательность, обходительность, самообладание, тактичность, чуткость, альтруистичность, вежливость, гуманность, нравственность, уравновешенность, человеколюбие, деликатность, добропорядочность, отзывчивость, уважительность, учтивость, спокойствие, объективность, интеллигентность, компетентность, образованность, просвещенность, квалифицированность, начитанность, проницательность, переключаемость, разносторонность» (Романова 2005, 129).

Многие из этих качеств относятся к нравственной сфере личности.

Ряд исследователей поднимают вопросы деонтологии — совокупности нравственных норм профессионального поведения — в психологической практике (Веселова 2012; Чупров 2014).

Существующая практика подготовки практических психологов предполагает обучение профессиональным этическим нормам в рамках профессиональной деятельности. Но проблема состоит в том, что знание специалистом этического кодекса профессии совсем не гарантирует соблюдения нравственных норм. Встает вопрос: как создать в образовательной среде вуза особые условия для формирования таких моральных и нравственных

качеств, которые согласуются с характером будущей профессиональной деятельности?

По мнению Е. К. Веселовой, при профессиональной подготовке психологов необходимо выделять два аспекта: 1) этический — знание психологом этических требований кодекса; 2) деонтологический — наличие личностной готовности психолога к реализации тех принципов, которые изложены в кодексе (Веселова 2012; 2015). Особое внимание стоит уделять формированию нравственной сферы личности, мировоззрения, смысложизненных основ бытия.

Нравственная сфера личности — это интегрированное взаимодействие нравственного сознания, нравственных ценностей, нравственных образцов, установок и норм, нравственных отношений и нравственных чувств, нравственного поведения, проявляющихся как в поступках, так и в деятельности личности (Братусь 1994).

Нравственное развитие личности определяет не только ее направленность, содержание и формы выражения, но также цели и средства в ситуации выбора решения для личности. Как справедливо отмечают А. Л. Журавлев и А. В. Юревич, соблюдение нравственных норм требует от человека проявления силы воли, так как моральный выбор не всегда удобен и комфортен для человека (Журавлев, Юревич 2010).

Психолог в своей профессиональной деятельности часто сталкивается с ситуациями морального выбора, когда ему нужно помочь человеку, дать совет, который принесет пользу, а не вред, и в ближайшей, и в отдаленной перспективе. Нравственный релятивизм психолога, размытость нравственных норм, отсутствие четкого понимания «добра» и «зла» приводит к печальным социальным последствиям. Часто консультанту не так просто следовать правилам этики по объективным причинам, что связано с уникальностью каждого контакта с клиентом и огромным разнообразием возможных ситуаций (Кочюнас 1999).

Моральный выбор — это духовно-практическая ситуация самоопределения личности в отношении принципов, действий и решений, это осознанное предпочтение человеком того или иного варианта поведения в соответствии с личными или общественными моральными установками (Аминева, Левкова 2018).

С одной стороны, попадая в ситуацию морального выбора, человек принимает решения в соответствии с уровнем развития нравственной сферы, а с другой стороны, ситуация выбора способствует моральному развитию личности.

По мнению Е. К. Веселовой, нравственная личность ориентируется на высшие, духовные ценности в ситуациях морального выбора, постоянно развивает в себе нравственные качества, такие как доброжелательность, милосердие, сострадание, заботливость, отзывчивость, прощение, а также проявляет высшие ценности в жизни (Веселова 2012).

Достижение человеком нравственной зрелости возможно только после принятия на себя моральной ответственности за принятие решений в ситуациях выбора. И. Г. Тимощук выделяет следующие компоненты морально-этической ответственности личности: наличие/отсутствие рефлексии в моральной сфере, моральная интуиция, экзистенциальный аспект ответственности, наличие альтруистических эмоций и приоритет морально-этических ценностей в сфере принятия моральных решений (Тимощук 2016).

Правильно проанализировать ситуацию морального выбора, дать объяснение тех или иных поступков ее участников, сделать выводы и мотивировать поведение могут лишь те, кто обладает высоким уровнем нравственной сферы и морально-этического мышления. Н. А. Аминева и Т. В. Левкова приводят описание уровней нравственной сферы. Так, «для высокого уровня состояния нравственной сферы характерно четкое представление о нравственных нормах и устойчивость их реализации в нравственных поступках. Средний уровень развития нравственной сферы характеризуется знанием нравственных норм, но эти знания не являются мотивами поведения индивида. Для людей с низким уровнем развития нравственной сферы характерна ориентация на внешние формы поведения. Отличительной чертой низкого уровня является ссылка на других, конформизм» (Аминева, Левкова 2018, 76).

Таким образом, нравственность и мораль рассматриваются многими авторами как высшие регуляторы социального поведения и в целом активности личности. В практической деятельности психолога конкретные моральные решения всегда предоставлены личному выбору профессионала, и нравственный смысл этого решения зависит от особенностей и уровня развития нравственной сферы личности. Поэтому необходимым компонентом профессиональной подготовки является фокус на нравственной сфере будущих психологов.

## Организация и методика исследования

*Цель исследования* — выявить характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора.

В связи с данной целью были поставлены следующие задачи:

- 1) Провести сравнительный анализ характеристик нравственной сферы у студентов очной и заочной форм обучения.
- 2) Изучить половые различия в особенностях проявления нравственной сферы у студентов.

*Гипотеза исследования:* характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора будут различаться в зависимости от пола и формы обучения.

### *Выборка*

Исследование проводилось на базе филиала Российского государственного социального университета в г. Минске. В исследовании приняли участие 70 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология». Выборочную совокупность составили 39 студентов очной формы обучения в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст — 19 лет), 31 студент заочной формы обучения в возрасте от 25 до 49 лет (средний возраст — 36 лет). По половому признаку выборка включает представителей женского пола (51 человек) и мужского пола (19 человек).

### *Методика исследования*

Для диагностики морально-нравственных ценностей у студентов нами была использована методика Е. К. Веселовой, С. А. Черняевой «Друг-советчик-1». Данный вариант методики позволяет оценить уровни нравственной направленности и индивидуальных характеристик нравственной сферы у студентов. Суть методики состоит в том, что студентам предлагаются для разрешения 14 ситуаций, каждую из которых можно рассматривать как ситуацию морального выбора. Методика содержит аналоги жизненных ситуаций, в которых моральный выбор касается соблюдения либо отвержения общепринятых моральных норм.

Обработка результатов предполагает два этапа: 1) подсчет общих показателей; 2) контент-анализ ответов на ситуацию в соответствии с заданными категориями. На первом этапе осуществляется подсчет показателей моральной неустойчивости и индекса нравственности (I). Кроме того, подсчитывается количество позитивных решений морального выбора, которые

Табл. 1. Уровни показателей нравственной сферы студентов-психологов в целом по выборке (N = 70)

Показатели нравственной сферы	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	N	%	N	%	N	%
Моральная неустойчивость	9	13	55	78	6	9
Индекс нравственности	3	4	48	69	19	27
Положительный выбор	0	0	33	47	37	53
Негативный выбор	14	20	45	64	11	16
Уклончивый выбор	2	3	29	41	39	56

соответствуют традиционному моральному стандарту (P), количество негативных решений морального выбора, в которых происходит отрицание традиционного морального стандарта (O), количество уклончивых неопределенных ответов (U), которые также могут рассматриваться как общие показатели состояния нравственной сферы личности.

На втором этапе на основе контент-анализа осуществляется подсчет следующих категорий: V (конструктивность), VM (внешние мотивы), VNM (внутренние мотивы), E (позитивный выбор при условии), NR (нравственный релятивизм), F (общие советы), RAC (рационализация), A+ (положительные эмоции), A- (отрицательные эмоции), M («изоляция»), T (отчужденность).

*Методы математико-статистической обработки данных*

Математико-статистический анализ осуществляется при помощи программного пакета SPSS 20.0. Использовались следующие методы анализа: описательная статистика, проверка распределения на нормальность с помощью критерия Колмогорова — Смирнова, U-критерия Манна — Уитни для выявления статистически значимых различий между группами.

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате исследования общих показателей нравственной сферы студентов-психологов

в целом по выборке были получены следующие данные (табл. 1): низкий уровень моральной неустойчивости выявлен у 9 человек (13 %); средний уровень — у 55 человек (79 %); высокий уровень — у 6 человек (9 %). Это говорит о том, что у студентов-психологов преобладает средний уровень моральной неустойчивости. Анализ индекса нравственности также показал преобладание среднего уровня у 48 человек (69 %); низкий уровень — у 3 человек (4 %); высокий уровень — у 19 человек (27 %). Предпочтение положительных выборов отмечается у 33 человек (47 %), негативных выборов — у 45 человек (64 %), уклончивых выборов — у 29 человек (41 %). Это свидетельствует о том, что моральные установки студентов-психологов находятся на среднем уровне и наблюдается тенденция к соблюдению моральных норм и установок в обществе. Данный факт говорит о том, что у студентов-психологов существует система регуляции поведения с присущими ей компонентами: убеждения о смысле жизни, о назначении в мире, о том, что следует делать, а что нет.

Далее нами была изучена степень выраженности показателей нравственной направленности у студентов-психологов в зависимости от пола. Результаты приведены в таблице 2. Анализ данных показал, что низкий уровень нравственной направленности у женщин составил 4 %, у мужчин — 6 %; средний уровень выявлен у 79% женщин и у 39 % мужчин; высокий

Табл. 2. Уровни показателей нравственной сферы студентов-психологов в зависимости от пола

Показатели нравственной сферы	Уровень (%)					
	низкий		средний		высокий	
	жен	муж	жен	муж	жен	муж
Моральная неустойчивость	10	22	80	72	10	6
Индекс нравственности	4	6	79	39	17	55
Положительный выбор	0	0	46	50	54	50
Негативный выбор	17	28	71	44	12	28
Уклончивый выбор	4	0	36	56	60	44

Табл. 3. Уровни показателей нравственной сферы студентов-психологов очной и заочной форм обучения

Показатели нравственной сферы	Уровень (%)					
	низкий		средний		высокий	
	о/о	з/о	о/о	з/о	о/о	з/о
Моральная неустойчивость	8	19	80	77	13	3
Индекс нравственности	5	3	69	68	26	29
Положительный выбор	0	0	62	29	39	71
Негативный выбор	15	26	64	65	21	10
Уклончивый выбор	3	3	44	39	54	58

уровень преобладает у мужчин (55 %), а у женщин составляет 17 %. Эти показатели свидетельствуют о том, что студенты-психологи мужского пола морально более устойчивы, чем студенты-психологи женского пола, и в конкретных жизненных ситуациях морального выбора принимают решения, учитывая традиционные мировоззренческие позиции. Однако по всем шкалам нравственной сферы как у мужчин, так и у женщин статистически значимых различий не выявлено.

Сравнительный анализ выраженности показателей нравственной направленности у студентов-психологов очной и заочной форм обучения позволяет выявить следующие особенности (табл. 3). Средние баллы по всем показателям нравственной направленности у студентов-психологов очной формы обучения немного выше, чем у студентов заочной формы обучения, но у студентов заочной формы обучения значительно больше положительных моральных выборов высокого уровня — 71 %.

В ходе статистической обработки была осуществлена проверка выборочного распределения на нормальность с помощью критерия Колмогорова — Смирнова (с поправкой Лиллиефорса) по всем изучаемым переменным. Поскольку по отдельным показателям нравственной сферы было выявлено распределение, отличное от нормального, то для дальнейших расчетов будем использовать непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

Статистически значимые различия с использованием U-критерия Манна — Уитни были выявлены по следующим шкалам: «моральная неустойчивость» ( $U = 415,5$ ;  $p < 0,01$ , студенты-очники менее морально устойчивы, чем студенты-заочники); «положительный выбор» ( $U = 821,0$ ;  $p < 0,001$ , студенты-психологи заочной формы обучения делают больше положительных выборов, чем студенты очной формы обучения); «негативный выбор» ( $U = 372,0$ ;  $p < 0,01$ , студенты-психологи заочной формы обучения делают меньше негативных выборов,

чем студенты очной формы обучения). Таким образом, у студентов-психологов заочной формы обучения показатели моральной направленности выше, чем у студентов-психологов очной формы обучения. Это говорит о том, что с возрастом у людей моральные ценности более сформированы и устойчивы, чем у молодых людей.

*Контент-анализ нравственной сферы студентов-психологов*

Для проведения качественного анализа результатов методики Е. К. Веселовой «Друг-советчик-1» мы использовали контент-анализ, который позволил выявить отношение студентов-психологов к конкретным нравственным нормам и описать индивидуальные особенности принятия решения в ситуации морального выбора. На основании данных описательных статистик была составлена таблица средних значений по категориям, характеризующим нравственную сферу студентов-психологов (табл. 4).

Анализ полученных результатов показал, что студенты-психологи в ситуации морального выбора чаще всего склонны предлагать конструктивные волевые решения (ответы, которые относятся к категории V). Студенты-заочники делали большее количество выборов по данной категории, чем студенты очной формы обучения (4,82 и 4,16), причем студенты мужского пола выбирали данную категорию несколько чаще, чем студенты женского пола (4,61 и 4,50 соответственно). Это говорит о том, что мужчины и студенты более зрелого возраста более склонны к тому, чтобы предлагать четкие волевые решения на основе чувства долга, закона, социальных норм, оценки последствий. Студенты женского пола и менее зрелого возраста в ситуации морального выбора тоже склонны принимать волевые конструктивные решения, но могут опираться и на другие категории. Чаще всего ответы с категорией V (конструктивность, волевое решение) встречаются в ситуациях морального выбора под номерами 7, 10 и 11.

Табл. 4. Показатели средних значений по категориям, характеризующим нравственную сферу студентов-психологов

№ п/п	Категории (значения)	В целом по выборке	М (N = 18)	Ж (N = 52)	О/О (N = 39)	З/О (N = 31)
1	V (конструктивность, волевое решение)	4,53	4,61	4,50	4,16	4,82
2	F (общие советы)	2,04	2,61	1,85	1,92	2,19
3	RAC (рационализация)	1,87	1,22	2,10	1,72	2,06
4	VM (внешние мотивы)	1,86	1,89	1,85	1,59	2,19
5	E (позитивный выбор при условии)	1,00	1,17	0,94	1,28	0,65
6	NR (нравственный релятивизм)	0,66	0,61	0,67	0,74	0,55
7	A+ (положительные эмоции)	0,53	0,54	0,61	0,54	0,58
8	T (отчужденность)	0,56	0,67	0,11	0,68	0,41
9	VNM (внутренние мотивы)	0,51	0,44	0,54	0,38	0,68
10	A- (отрицательные эмоции)	0,41	0,67	0,33	0,54	0,26
11	M («изоляция»)	0,03	0,06	0,02	0,05	0,00

В этих ситуациях студенты склонны следовать следующим моральным нормам: «Не лги», «Терпимо относись к взглядам близких, которые не разделяешь сам», «Уважай старших и оказывай помощь немощным».

Следующий по частоте встречаемости показатель — F (общие советы, которые непонятно к чему приведут) — чаще выбирали мужчины (2,61), чем женщины (1,85), студенты-психологи заочной формы обучения чаще (2,19), чем студенты очной формы обучения (1,92). Чаще всего ответы с категорией F встречаются в ситуациях морального выбора под номерами 2 и 14. Это говорит о том, что студенты данной выборки склонны давать формальные, общие советы, которые неизвестно к чему приведут, по таким социальным нормам, как «Не мсти», «Будь верным своему слову». Мужчины и студенты более зрелого возраста не хотят брать ответственность за свои конкретные советы в этих ситуациях.

Следующая категория — RAC (рациональное, логическое, причинное объяснение предложенного решения) — указывает на зависимость поведения от групповых ценностей и норм, на выраженную потребность в социальном одобрении и принятии. Больше количество выборов этой категории совершают студенты-психологи заочной формы обучения (2,06) и лица женского пола (2,10). Чаще ответы с данной категорией встречаются среди ответов на ситуации под номерами 3 и 9, которые соответствуют следующим моральным нормам:

«Социально одобряемая помощь близким людям и осуществление благотворительности», «Одобрение социальной благотворительности». Можно сказать, что женщины и студенты заочной формы обучения более склонны заботиться о близких, проявляя щедрость. Из крупного выигрыша они готовы потратить большую часть денег на помощь близким и на благотворительность в виде пожертвования на строительство предприятий и тем самым получить необходимо одобрение и принятие социумом.

По категории VM (внешние мотивы, ссылки на долг, нормы, закон, социальные последствия) большее количество выборов у студентов-психологов заочной формы обучения (2,19) и у мужчин (1,89), причем количество выборов у женщин немного меньше (1,85), чем у мужчин, а вот у студентов очной формы (1,59) обучения есть существенное различие по количеству выборов: их намного меньше, чем у студентов заочной формы обучения. Больше всего ответов на ситуации морального выбора встречается для пунктов 4, 6, 12 и 13. Данные ситуации соответствуют следующим моральным нормам: «Развод супругов как однозначно негативное явление», «Не укради», «Не прелюбодействуй», «Развод с больным супругом рассматривается как безнравственное деяние». Это говорит о том, что студенты заочной формы обучения и мужчины больше склонны к соблюдению нравственных норм, принятых в обществе, и думают о последствиях своего выбора, склонны нести ответственность за свой выбор.

Показатель Е (позитивный выбор, но при условии, если есть возможность) выражен меньше. В целом по выборке среднее значение составляет 1, у мужчин — 1,17, у женщин — 0,94, у студентов очного отделения — 1,28, у студентов заочного отделения — 0,65. Можно сделать вывод, что представители данной выборки в ситуации морального выбора не ориентируются на свои личные интересы и потребности. Эти ответы чаще встречаются в ситуациях нравственного выбора под номерами 5, 7 и 8, которые соответствуют следующим моральным нормам: «Норма помогать другим людям», «Не лги», «Запрет соблазнять большой круг людей описанием эротических сцен». Можно сказать, что как женщины, так и мужчины склонны помогать другим людям, что является важным качеством для будущих психологов. Студенты очной формы обучения чаще давали положительный ответ в ситуации, когда «издатель книги предложил для занимательности вставить несколько эротических сцен», чем студенты заочной формы обучения. Они не осознают последствий соблазна большого круга читателей посредством описания эротических сцен, считают это своего рода «нормой», в то время как студенты-заочники придерживаются традиционных моральных ценностей.

Следующий показатель — NR (нравственный релятивизм, «делай так, как считаешь нужным») — больше всего выбирали студенты-психологи очной формы обучения (0,74), меньше всего — студенты заочной формы обучения (0,55), при этом в выборке женщин этот показатель составил 0,67, а в выборке мужчин — 0,61. Данный показатель в ответах встречается нечасто — это говорит о том, что нравственный релятивизм практически отсутствует у студентов данной выборки, у них достаточно сформированы нравственные нормы.

Категорию А+ (положительные эмоции, одобрение, похвала, чувства любви) женщины выбирали чаще (0,61), чем мужчины (0,54), студенты-психологи заочной формы обучения чаще (0,58), чем студенты очной формы обучения (0,54). Это свидетельствует о том, что респонденты отличаются некоторой доверчивостью, уступчивостью, терпимостью к людям, наличием эмпатии.

По показателю Т (эмоциональное отчуждение, нежелание влиять на поступки друга, «делай как считаешь нужным»), который встречается крайне редко, можно сказать, что лишь некоторые студенты-психологи данной выборки не склонны нести ответственность за поступки друга и разделять с ним решения. Высказывания типа

«Каждый решает сам» в ответах единичны. И так, данную категорию чаще выбирали мужчины (0,67), чем женщины и девушки (0,11); студенты-психологи заочной формы обучения отдавали предпочтение таким ответам реже (0,41), чем студенты очной формы обучения (0,68). Это говорит о том, мужчины и студенты очной формы обучения больше проявляют эмоциональное отчуждение.

Следующая категория — VNM (внутренние мотивы обоснования принятого решения, чувство стыда, вины, ссылки на совесть) — также в ответах встречается крайне редко. Это говорит о том, что студенты-психологи не склонны к спонтанному принятию решений без оглядки на мнение окружающих. Для респондентов данной выборки крайне важно мнение других людей, и они не прибегают к использованию чувства вины. Эту категорию чаще всего выбирали студенты-психологи заочной формы обучения (0,68), меньшее количество раз выбор делали студенты очной формы обучения (0,38), женщины выбирали данный показатель чаще (0,54), чем мужчины (0,44). Это говорит о мировоззренческой зрелости людей более старшего возраста, о наличии осознанного смысла жизни и внутренних нравственных правил, управляемым поведением.

Категория А- (отрицательные эмоции в реакции на ситуацию, осуждение, гнев, враждебность, пренебрежение, раздражение) встречается редко. Респонденты мужского пола используют ее большее количество раз (0,67) в ответах на ситуации, касающиеся супружеской измены. У женщин среднее значение — 0,33, у студентов-психологов очной формы обучения — 0,54, у студентов-заочников — меньше всего (0,26). Это говорит о том, что студенты данной выборки мало проявляют отрицательные эмоции. Они могут проявляться только в ответ на некоторые ситуации морального выбора.

Показатель М (изоляция, советы устранить чувства, эмоции) — самый низкий по выборке, в целом по выборке равен 0,03, у мужчин — 0,06, у женщин — 0,02, у студентов очной формы обучения — 0,05, у студентов-заочников этот показатель не встречается. Это говорит о том, что студенты данной выборки склонны к эмоциональным переживаниям и прислушиваются к мукам совести за содеянное в некоторых ситуациях морального выбора.

Далее с помощью U-критерия Манна — Уитни были исследованы статистически значимые различия показателей, характеризующих нравственную сферу студентов в зависимости от пола и формы обучения. Были выявлены стати-

статистически значимые различия между студентами-психологами мужского и женского пола по следующим переменным: F — общие советы ( $U = 417,8$ ;  $p < 0,01$ ); RAC — рационализация ( $U = 396,7$ ;  $p < 0,01$ ) и T — отчужденность ( $U = 307,4$ ;  $p < 0,01$ ). Между группами студентов-психологов очной и заочной форм обучения статистически значимые различия выявлены по переменным E — позитивный выбор при условии ( $U = 765,500$ ;  $p < 0,001$ ) и V — конструктивность, волевое решение ( $U = 385,07$ ;  $p < 0,01$ ). Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что характеристики нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора будут различаться в зависимости от пола и формы обучения, подтвердилась.

### **Выводы**

Целью проведенного исследования было выявление характеристик нравственной сферы личности студентов-психологов в ситуации морального выбора.

Сравнительный анализ характеристик нравственной сферы личности у студентов очной и заочной форм обучения показал, что у студентов заочной формы обучения общие показатели нравственной сферы выше, чем у студентов очной формы обучения. Студенты-психологи заочной формы обучения морально более устойчивы, делают больше положительных выборов, чем студенты очной формы обучения, и, как следствие, меньше негативных выборов. Это говорит о том, что с возрастом у людей моральные ценности более сформированы и устойчивы, чем у молодых людей.

Между группами студентов-психологов очной и заочной форм обучения выявлены статистически значимые различия по переменным E (позитивный выбор) и V (конструктивность, волевое решение). Качественный анализ категорий нравственной сферы в ситуациях морального выбора позволяет сделать вывод о том, что студенты заочной формы обучения более категоричны в своих моральных суждениях, придерживаются более традиционных моральных принципов и взглядов, предлагают четкие волевые решения на основе чувства долга, закона, социальных норм, оценки последствий. Эти студенты готовы нести ответственность за поступки другого и разделять с ним трудности решения. Особенностью профессиональной деятельности психолога является необходимость фасилитации процесса морального выбора другим человеком, предоставление ему свободы

выбора в ситуациях, которые характеризуются высокой степенью неопределенности, отсутствием готовых алгоритмов и четких критериев правильности решения, трудностями в прогнозировании последствий. Учитывая вышесказанное, студентам-заочникам следует развивать большую гибкость. Но в то же время понимание четких критериев «добра» и «зла» с опорой на традиционные моральные ценности свидетельствует о достаточно высоком уровне нравственной зрелости студентов-заочников и отсутствии нравственного релятивизма, который также может привести к печальным последствиям в профессиональной деятельности.

Анализ половых различий в проявлении характеристик нравственной сферы у студентов в ситуации морального выбора показал, что существуют статистически значимые различия между студентами-психологами мужского и женского пола по переменным F — общие советы, RAC — рационализация и T — отчужденность. Студенты мужского пола склонны к общим формальным советам, эмоциональной отстраненности, нежеланию влиять на поступки; по их мнению, каждый должен сам решать, как поступать в ситуациях морального выбора. Они готовы предоставлять свободу выбора в принятии решений, признавая субъектность человека и учитывая уровень его личностного развития. Студентки склонны к тому, чтобы рационально объяснять причины предложенного совета, к проявлению заботы о близких, щедрости, благотворительным поступкам. Это свидетельствует о наличии у них таких профессионально важных качеств психолога, как эмпатия, желание помочь, альтруистичность, человеколюбие, отзывчивость.

Полученные результаты могут быть использованы при организации учебно-воспитательного процесса в вузах, осуществляющих подготовку специалистов-психологов. Для обеспечения условий профессионального становления личности будущих специалистов помогающих профессий следует использовать интерактивные методы обучения, ролевые игры, кейс-метод, тренинги, направленные на формирование морально-нравственной сферы, самосознания, мировоззрения, личностной и духовной зрелости, на осознание своих ценностей, смысла жизни, целей профессионального оказания помощи, а также на осознание и преодоление внутриличностного конфликта в морально-нравственной сфере. Это является залогом успешности осуществления будущей профессиональной деятельности.

## Литература

- Аmineva, N. A., Levkova, T. V. (2018) Charakteristiki npravstvennoj sfery lichnosti kak determinanty prinyatiya resheniya v situatsii moral'nogo vybora. *Postulat*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/1130/1157> (дата обращения 15.05.2020).
- Братусь, Б. С. (1994) *Психология. Нравственность. Культура*. М.: Роспедагенство, 60 с.
- Веселова, Е. К. (2012) О перспективах развития психологической деонтологии. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 5, № 1, с. 27–35.
- Веселова, Е. К. (2015) Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе. Методические материалы. *Образовательные технологии*, № 1, с. 89–117.
- Ворончихина, Т. В. (2006) *Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет, 18 с.
- Журавлев, А. Л., Юревич, А. В. (2010) Нравственная элита в современном российском обществе: социально-психологический аспект. В кн.: А. Л. Журавлев (ред.). *Психология нравственности*. М.: Институт психологии РАН, с. 209–236.
- Кочюнас, Р. (1999) *Основы психологического консультирования*. М.: Академический проект, 239 с.
- Романова, Е. С. (2005) *Психодиагностика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии*. СПб.: Питер, 400 с.
- Тимощук, И. Г. (2016) Ответственность практического психолога: исследование семантики понятия. В кн.: Е. Ю. Пономарёва (ред.). *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Вып. 50. Ч. 2*. Ялта: РИО ГПА, с. 219–225.
- Чупров, А. Ф. (2014) Деонтология в психологической практике. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*, № 12, с. 38–42.

## References

- Amineva, N. A., Levkova, T. V. (2018) Kharakteristiki npravstvennoj sfery lichnosti kak determinanty prinyatiya resheniya v situatsii moral'nogo vybora [Characteristics of the moral sphere of the personality as determinants of decision making in a situation of moral choice]. *Postulat*, no. 1. [Online]. Available at: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/1130/1157> (accessed 15.05.2020). (In Russian)
- Bratus, B. S. (1994) *Psikhologiya. Npravstvennost'. Kul'tura*. [Psychology. Moral. Culture]. Moscow: "Rospedagenstvo" Publ., 60 p. (In Russian)
- Chuprov, L. F. (2014) Deontologiya v psikhologicheskoy praktike [Deontology in psychological practice]. *Nauka. Mysl': elektronnyj periodicheskij zhurnal — A Science. Thought: Electronic Periodic Journal*, no. 12, pp. 38–42. (In Russian)
- Kočiūnas, R. (1999) *Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [The basics of psychological counseling]. Moscow: Akademicheskij projekt Publ., 239 p. (In Russian)
- Romanova, E. S. (2005) *Psikhodiagnostika: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii* [Psychodiagnosics: Textbook for University students in the field and specialties of psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Timoshchuk, I. G. (2016) Otvetstvennost' prakticheskogo psikhologa: issledovanie semantiki ponyatiya [Responsibility of a practical psychologist: A study of the semantics of a concept]. In: E. Yu. Ponomareva (ed.). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology]. Vol. 50. Iss. 2. Yalta: RIO GPA Publ., pp. 219–225. (In Russian)
- Veselova, E. K. (2012) O perspektivakh razvitiya psikhologicheskoy deontologii [On the prospects for the development of psychological deontology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina — Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 27–35. (In Russian)
- Veselova, E. K. (2015) Prakticheskie zanyatiya v ramkakh programm dukhovno-npravstvennogo vospitaniya v vuze. Metodicheskie materialy [Practical classes in the framework of programs of spiritual and moral education at the university. Teaching materials]. *Obrazovatel'nye tekhnologii — Educational Technologies*, no. 1, pp. 89–117. (In Russian)
- Voronchikhina, T. V. (2006) *Formirovanie professional'no-eticheskikh kachestv budushchikh psikhologov v sisteme professional'noj podgotovki* [Formation of professional and ethical qualities of future psychologists in the professional training system]. *Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy)*. Kirov, Vyatka State Humanitarian University, 18 p. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Yurevich, A. V. (2010) Npravstvennaya elita v sovremennom rossijskom obshchestve: sotsial'no-psikhologicheskij aspekt [Moral elite in modern Russian society: Socio-psychological aspect]. In: A. L. Zhuravlev (ed.). *Psikhologiya npravstvennosti* [The psychology of morality]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., pp. 209–236. (In Russian)

## Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста

А. А. Жданов<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Курский государственный университет, 305000, Россия, г. Курск, ул. Радищева, д. 33

### Сведения об авторе

Александр Александрович  
Жданов,  
SPIN-код: 5044-2550,  
e-mail: Sanych @bk.ru

### Для цитирования:

Жданов, А. А.  
(2020) Особенности Я-концепции  
обучающихся подросткового  
возраста. *Психология человека  
в образовании*, т. 2, № 3, с. 230–235.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-230-235

Получена 9 июня 2020; прошла  
рецензирование 15 июля 2020;  
принята 17 августа 2020.

Права: © Автор (2020).

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

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям Я-концепции подростков. Актуальность проблемы обусловлена повышением требований общества к личности. В настоящее время успешность человека во многом зависит от его активности, основанной на понимании своих возможностей, способностей, самого себя. В то же время происходят изменения в содержании образования. Оно все больше ориентировано на создание условий для самоопределения личности и достижения максимально возможной самореализации. Несмотря на обилие работ по проблемам развития и формирования Я-концепции в дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском возрастах, можно отметить недостаточное количество исследований данной тематики на современной популяции детей. Большая часть исследований относится к началу 2000-х годов. Теоретико-методологической основой данной работы выступило учение Р. Бернса. С точки зрения Р. Бернса, Я-концепция включает в себя три компонента (составляющих): когнитивный (самовосприятие, самописание, самопознание, образ Я), оценочный (самоотношение, самооценка, самоуважение) и поведенческий (потенциальная поведенческая реакция, самоконтроль). Эти идеи согласуются с представлениями современных исследователей о Я-концепции и ее структуре. В статье автор приводит данные собственного эмпирического исследования, цель которого — выявление особенностей Я-концепции современных подростков. Предоставлен перечень диагностических методик по каждому из компонентов. Результаты диагностики когнитивного компонента Я-концепции подростков показали трудность респондентов в описании своих качеств, характеристик, бедность представлений о себе. Наряду с этим при анализе результатов измерения оценочного компонента наблюдается высокий уровень самооценки и притязаний, высокая степень дифференцированности самооценки, большой разрыв между самооценкой и уровнем притязаний, высокий уровень самоуважения. При изучении уровня субъективного контроля выяснилось, что подростки в целом контролируют свое поведение. Однако наблюдается тенденция перекладывать ответственность за основные успехи и неудачи на внешние факторы. Наличие выявленных особенностей в Я-концепции детей подросткового возраста говорит о необходимости дополнительных исследований данной проблематики.

**Ключевые слова:** личность, Я-концепция, Я-образ, самосознание, самоуважение, самооценка, подростковый возраст.

# Features of the self-concept of adolescent students

A. A. Zhdanov✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kursk State University, 3 Radishcheva Str., Kursk 305000, Russia

## Author

Alexander A. Zhdanov,  
SPIN: 5044-2550,  
e-mail: [Sanych@bk.ru](mailto:Sanych@bk.ru)

## For citation:

Zhdanov, A. A.  
(2020) Features of the self-concept  
of adolescent students. *Psychology  
in Education*, vol. 2, no. 3,  
pp. 230–235.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-230-235

**Received** 9 June 2020;  
reviewed 15 July 2020;  
accepted 17 August 2020.

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

**Abstract.** The article discusses features of the self-concept in adolescents. The relevance of the research is substantiated by increased social demands on an individual. In the modern world, success depends on an individual's activity based on their understanding of self in the context of life. At the same time, the very content of education has been altered in order to create conditions for self-determination and ensure ultimate self-realization. Despite the abundance of research on the issues associated with the development of the self-concept in preschoolers, primary school children, adolescents, and youth, the author notes an insufficient number of studies on this topic in the modern population of children, as most studies date back to the early 2000s. The theoretical and methodological basis of the present research was formed by the teaching of R. B. Burns on the three-component structure of the self-concept, which includes the cognitive (main characteristics of our habitual self-perception, self-knowledge), evaluative (self-esteem, self-attitude) and behavioural components (potential behavioural reaction, self-control). These ideas are consistent with the ideas of modern researchers about the self-concept and its structure. In the article, the author cites the data of his own empirical research, the purpose of which is to identify the features of the self-concept in modern adolescents, and provides a list of diagnostic methods for each of the components. Diagnostic results for the cognitive component of the self-concept in adolescents showed that the respondents find it difficult to describe or characterize themselves and that their self-knowledge is poor. At the same time, when analyzing the results of measuring the evaluative component, the author found high levels of self-esteem and ambition, a high degree of differentiation in self-esteem, a large gap between self-esteem and the level of ambition, and a high level of self-regard. When studying the level of subjective control, it was established that adolescents generally control their behaviour. However, there is a tendency to shift responsibility for major successes and failures to external factors. The author concludes that the presence of the identified features in the self-concept of adolescents indicates the need for further research on this issue.

**Keywords:** personality, self-conception, self-image, self-awareness, self-esteem, adolescence.

## Введение

Проблема Я-концепции личности в последние десятилетия остается одной из самых изучаемых и актуальных в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено тем, что Я-концепция оказывает непосредственное влияние на все сферы жизнедеятельности человека. О. Б. Дутчина отмечает, что в научных исследованиях, в образовательной практике и законодательных документах стали чаще употребляться термины, начинающиеся с приставки «сам-», «само-», которые характеризуют человека как субъекта собственного развития, то есть как субъекта познания, деятельности, общения (Дутчина 2004). Обращается внимание на то, что содержание образования изменяется в сторону создания условий для самоопределения,

максимальной самореализации личности в современном обществе. Все это требует наличия у молодых людей таких характеристик, как инициативность, самостоятельность, ориентация на высокие достижения, высокая мотивация в построении жизненных планов (Шевченко 2007).

## Теоретический обзор современного состояния проблемы

В отечественной психологии имеется обилие работ, посвященных изучению Я-концепции в дошкольном и младшем школьном возрасте (И. В. Егоров, О. А. Белобрыкина, А. В. Захарова, М. И. Лисина, Н. Ю. Молостова, Н. А. Мосина, Л. В. Москвичева, В. С. Мухина, О. С. Обухова, Л. Э. Семенова, О. В. Хухлаева и другие),

в подростковом возрасте (А. Б. Ахмедов, И. С. Бубнова, Н. В. Заболотнева, И. С. Кон, С. А. Кукенков, А. М. Мудрик, В. В. Сизикова, Е. В. Свистунова и другие), в юношеском возрасте (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. И. Леонтьев, Л. И. Божович, А. А. Бодалев и другие), студенчества (Е. Б. Быканова, О. Б. Дутчина, Н. Б. Казначеева, Л. В. Рымкан и другие), однако ощущается недостаток работ, направленных на изучение Я-концепции современных подростков. Большинство подобных работ датируются началом 2000-х годов.

А. А. Реан подчеркивает, что одним из важных отличительных признаков подросткового возраста являются изменения в сфере самосознания личности. Именно в этот возрастной период начинает вырабатываться «собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения», развиваются рефлексивные способности, появляется чувство собственной неповторимости, уникальности, «происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние» (Реан 2007, 110). Мы можем говорить о формировании Я-концепции, на основании которой происходит дальнейшее построение поведения молодого человека.

Существует множество подходов к определению феномена «Я-концепция». Поэтому в отечественной науке мы можем найти ряд терминов, которые порой выступают по отношению к Я-концепции в качестве синонимов: Я-образ, образ Я, самоотношение, самооценка, мирознание, идентичность и так далее. Различные теории и подходы на практике не всегда легко соотносить между собой, в результате чего могут возникать сложности с определением понятийного аппарата.

Современный этап исследований Я-концепции связан с пониманием ее как результата, структурной единицы, итогового продукта процесса самосознания. Исходя из этого, мы определяем Я-концепцию как интегральное образование личности, представляющее собой совокупность представлений индивида о себе и оказывающее влияние на его поведение, а также межличностные взаимоотношения (Агапов 1999).

Большинство исследователей выделяют в структуре Я-концепции три основных компонента (составляющих): когнитивный (самовосприятие, самописание, самопознание, образ Я), оценочный (самоотношение, самооценка, самоуважение) и поведенческий (потенциальная поведенческая реакция, самоконтроль) (Ахмедов 2009).

В качестве основы данного исследования выступили труды В. С. Агапова, А. Б. Ахмедова,

Р. Бернса, И. С. Кона, К. Роджерса, В. В. Столина и других исследователей (Агапов 1999; Ахмедов 2009; Бернс 1986; Кон 1989; Роджерс 2001; Столин 1983).

Данные теоретические положения, выявляющие своеобразие и специфику Я-концепции, нашли свое отражение в объекте и методах исследования.

## Организация и методы исследования

Целью нашего исследования было выявление особенностей Я-концепции современных подростков.

Объект исследования — Я-концепция как структурное образование личности.

Предмет исследования — особенности Я-концепции детей подросткового возраста.

В исследовании принимали участие обучающиеся образовательных организаций г. Курска в возрасте 13–14 лет (всего 54 человека).

Учитывая отсутствие определенности в понимании феномена Я-концепции, наличие различных подходов к ее описанию, мы выстроили структуру своего исследования в соответствии с идеями Бернса о трехкомпонентной структуре Я-концепции, которая включает в себя когнитивный, оценочный и поведенческий компоненты. Разделение Я-концепции на отдельные составляющие во многом условно, так как в психологическом плане они взаимосвязаны и тесно переплетены.

При подборе диагностических методик для каждого из компонентов Я-концепции мы опирались на исследование Т. Н. Михаленко.

Когнитивный компонент Я-концепции отражают основные характеристики нашего привычного самовосприятия, самопознания. Для его изучения мы использовали методику «Кто Я?» (модификация Ф. Патаки) и «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (Михаленко 2005).

Оценочный компонент Я-концепции часто обозначается таким понятием, как самоотношение. Здесь можно выделить такие структурные элементы, как самоуважение, уверенность в себе, уровень притязаний, самооценка. Для изучения оценочного компонента Я-концепции мы использовали «Тест уверенности в себе» В. Г. Ромека (Ромек 2008) и методику изучения самооценки (Дембо — Рубинштейн, модификация А. М. Прихожан) (Райгородский 2001).

Поведенческий компонент Я-концепции включает в себя особенности построения межличностных отношений, реакции в конфликтных ситуациях, самовоспитание, самоконтроль,

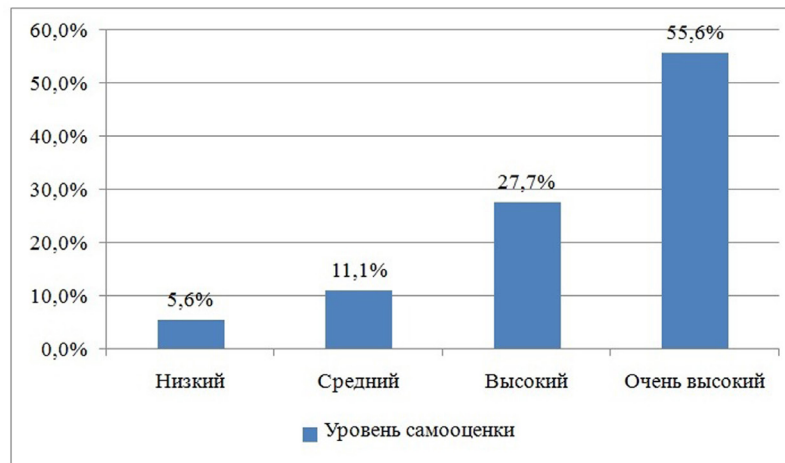


Рис. Уровень самооценки подростков по методике Дембо — Рубинштейн (в %)

преобладание достижения успеха, установки в отношении себя и окружающих, эмоциональную устойчивость. Для изучения этого компонента Я-концепции мы использовали методику «Уровень субъективного контроля» (УСК) (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) (Реан 1999).

## Результаты и их обсуждение

Результаты, полученные по методике «Кто Я?», свидетельствуют о том, что самоописания подростков скудны и редко включают различные сферы жизнедеятельности. Среди наиболее частых ответов можно выделить такие, как «Я — друг», «Я — ученик», «Я — человек», «добрый», «красивый», «общительный». При этом 61,1 % респондентов смогли написать всего 2–3 характеристики. Эти данные согласуются с результатами методики «Незаконченные предложения». Ответы подростков краткие, бедные по содержанию, оптимистичны, но направлены в недалекое будущее («Мое будущее мне кажется далеким», «Я хотел всегда отдыхать», «Мое будущее кажется нереальным»). Следует отметить, что на некоторые вопросы подростки не отвечали или отвечали односложно.

Анализ результатов по методике Дембо — Рубинштейн наглядно представлен на рисунке.

Большинство респондентов (55,6 %) демонстрируют очень высокую самооценку. Высокая самооценка диагностирована у 27,7 % подростков, средняя — у 11,1 %, низкая — у 5,6 %. При этом 75 % испытуемых показали сильную степень дифференцированности самооценки, а также

оторванность уровня притязаний от самооценки. Подростки имеют четкие представления о своей успешности/неуспешности в различных сферах жизнедеятельности, но при этом по ряду шкал наблюдается большая разница между самооценкой и уровнем притязаний. При анализе данных, полученных по методике В. Г. Ромека, было обнаружено, что 55,6 % подростков имеют очень высокие показатели уверенности в себе, что может негативно сказываться на взаимоотношениях с друзьями и близкими, затрудняет формирование более реального образа самого себя.

По методике УСК подростки демонстрируют достаточно высокие показатели по шкале общей интернальности. Это свидетельствует о том, что они понимают и управляют своими поступками. Однако по шкале интернальности в области достижений 59,2 % подростков обнаруживают низкие показатели, которые говорят о том, что они склонны приписывать свои успехи и достижения внешним обстоятельствам — везению, судьбе или помощи других людей. Аналогичные данные получены по шкале интернальности в области неудач, которая оценивает склонность обвинять себя самого в неприятностях и страданиях. Низкие показатели диагностированы у 35,2 % подростков. Это говорит о том, что испытуемые склонны приписывать ответственность за неудачи другим людям и внешним факторам. Учитывая, что большинство подростков характеризуются высокой и очень высокой самооценкой, очень высокими показателями уверенности в себе, мы можем прийти к выводу, что складываются условия, которые затрудняют формиро-

вание адекватных представлений о себе. В связи с этим, на наш взгляд, будет интересным сравнить, как соотносятся у испытуемых данной выборки «Я-реальное» и «Я-идеальное» (методика Т. Лири). Эта задача составляет перспективу нашего исследования.

### Выводы

На основе проведенного исследования можно выделить следующие особенности Я-концепции современных подростков:

- 1) бедность представлений о себе, ориентированность на настоящее;
- 2) высокий уровень самооценки, высокая степень ее дифференцированности, большой разрыв между самооценкой и уровнем притязаний, завышенный уровень

притязаний, высокий уровень самоуважения;

- 3) склонность перекладывать ответственность за основные успехи и неудачи на внешние факторы.

Таким образом, Я-концепция подростков характеризуется наличием ряда особенностей. Это, с одной стороны, говорит об актуальности практической работы по развитию Я-концепции, а с другой — о необходимости исследований особенностей Я-концепции подростков и юношей. Полученные результаты исследования могут быть использованы при проведении диагностики и коррекции особенностей Я-концепции подростков; для разработки специализированных смен детских оздоровительных лагерей; в работе педагогов и психологов с временными и постоянными молодежными группами.

### Литература

- Агапов, В. С. (1999) *Я-концепция в структуре управленческой деятельности руководителя*. М.: ГУУ, 230 с.
- Ахмедов, А. Б. (2009) Особенности Я-концепции у подростков, находившихся в зоне военных действий, и у их сверстников, проживающих в стабильной социальной ситуации. *Психологические исследования*, № 2 (4). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/31-akhmedov4.html#e3> (дата обращения 09.06.2020).
- Бернс, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 422 с.
- Дутчина, О. Б. (2004) *Психологические условия и средства развития позитивной Я-концепции личности студента. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Иркутск, Иркутский государственный педагогический университет, 186 с.
- Кон, И. С. (1989) *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 256 с.
- Михаленко, Т. Н. (2005) *Психологические особенности формирования Я-концепции старшеклассниц женской гуманитарной гимназии. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Череповец, ЧГУ, 194 с.
- Райгородский, Д. Я. (ред.). (2001) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: БАХРАХ-М, 672 с.
- Реан, А. А. (ред.). (1999) *Психология изучения личности*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 288 с.
- Реан, А. А. (ред.). (2007) *Психология подростка*. СПб.: Прайм-Еврознак, 480 с.
- Роджерс, К. (2001) *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. М.: Эксмо-Пресс, 414 с.
- Ромек, В. Г. (2008) Тест уверенности в себе. *Психологическая диагностика*, № 1, с. 59–82.
- Столин, В. В. (1983) *Самосознание личности*. М.: Изд-во МГУ, 284 с.
- Шевченко, Н. Г. (2007) Духовно-нравственное воспитание как главные составляющие системы воспитательной работы Минераловодского филиала МОСУ. В кн.: И. Г. Безуглов, Л. В. Темнова (ред.). *Формирование личности современного специалиста как гражданина и профессионала: материалы межвузовской научно-практической конференции (16 апреля 2007 г.)*. М.: МОСУ, с. 164–170.

### References

- Agapov, V. S. (1999) *Ya-kontsepsiya v strukture upravlencheskoj deyatel'nosti rukovoditelya [Self-concept in the structure of managerial activities of the head]*. Moscow: State University of Management Publ., 230 p. (In Russian)
- Akhmedov, A. B. (2009) Osobennosti Ya-kontsepsii u podroستkov, nakhodivshikhся v zone voennykh deystvij, i u ikh sverstnikov, prozhivayushchikh v stabil'noj sotsial'noj situatsii [Self-concept of adolescents in war zone and peaceful circumstances]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, no. 2 (4). [Online]. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/31-akhmedov4.html#e3> (accessed 09.06.2020). (In Russian)
- Burns, R. (1986) *Self-concept development and education*. Moscow: Progress Publ., 422 p. (In Russian)

- Dutchina, O. B. (2004) *Psikhologicheskie usloviya i sredstva razvitiya pozitivnoj Ya-kontseptsii lichnosti studenta [Psychological conditions and means of developing a positive self-concept of the student's personality]. PhD dissertation (Psychology)*. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University, 186 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1989) *Psikhologiya rannej yunosti [The psychology of early youth]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 256 p. (In Russian)
- Mikhalenko, T. N. (2005) *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya Ya-kontseptsii starsheklassnits zhenskoj gumanitarnoj gimnazii [Psychological features of the formation of the self-concept of high school students of the humanitarian school]. PhD dissertation (Psychology)*. Cherepovets, Cherepovets State University, 194 p. (In Russian)
- Rajgorodskij, D. Ya. (ed.). (2001) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., 672 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (ed.). (1999) *Psikhologiya izucheniya lichnosti [Psychology of the study of personality]*. Saint Petersburg: Mikhajlov V. A. Publ., 288 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (ed.). (2007) *Psikhologiya podrostka [Psychology of a teenager]*. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 480 p. (In Russian)
- Rogers, C. (2001) *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* Moscow: Eksmo-Press Publ., 414 p. (In Russian)
- Romek, V. G. (2008) Test uverenosti v sebe [Self-confidence test]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 1, pp. 59–82. (In Russian)
- Shevchenko, N. G. (2007) Dukhovno-nravstvennoe vospitanie kak glavnye sostavlyayushchie sistemy vospitatel'noj raboty Mineralovodskogo filiala MOSU [Spiritual and moral education as the main components of the educational system of the Mineralovodsk branch of the Moscow Open Social University]. In: I. G. Bezuglov, L. V. Temnova (eds.). *Formirovanie lichnosti sovremennogo spetsialista kak grazhdanina i professionala: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (16 aprelya 2007 g.) [Formation of the personality of a modern specialist as a citizen and professional: Materials of an inter-university scientific and practical conference (April 16, 2007)]*. Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Y. Kikot Publ., pp. 164–170. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti [Self-conscience]*. Moscow: Moscow University Press, 284 p. (In Russian)

## Самоактуализационный профиль представителей разных профессий

Е. В. Самаль<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске,  
220107, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Народная, д. 21

### Сведения об авторе

Елена Викторовна Самаль,  
SPIN-код: 5767-8975,  
ORCID: 0000-0001-7439-0628,  
e-mail: elena\_samal@mail.ru

### Для цитирования:

Самаль, Е. В.  
(2020) Самоактуализационный  
профиль представителей разных  
профессий. *Психология человека  
в образовании*, т. 2, № 3, с. 236–246.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-236-246

Получена 6 июня 2020; прошла  
рецензирование 14 июля 2020;  
принята 14 июля 2020.

Права: © Автор (2020).

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

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования по выявлению сходств и различий в компонентах самоактуализационного профиля у представителей разных типов профессий. В исследовании участвовали респонденты пяти профессиональных групп, по 100 представителей в каждой (помогающие, творческие профессии, профессии предпринимательского типа, сферы IT-технологий и военнослужащие). Результаты показали, что значимым компонентом самоактуализационного профиля для представителей всех названных групп профессий является проявление гибкости в поведении и взаимодействии с другими. В других компонентах самоактуализационного профиля наблюдаются различия. Так, представители помогающих профессий более контактны и имеют более позитивное представление о природе человека, верят в доминанту положительных качеств в характере людей. Представители творческих профессий более креативны, сензитивны и спонтанны, хорошо рефлексиируют собственные потребности и интересы, способны непосредственно выражать свои чувства, не боятся вести себя естественно и раскованно, стремятся творить и получать от этого удовольствие. Представители профессий предпринимательского типа в большей степени «изнутри направляемые» личности, они чувствуют себя независимыми, руководствующимися в жизни собственными установками и убеждениями, принимающими ценности роста и развития. Они знают себе цену, знают свои достоинства, уважают себя за них. Однако находясь постоянно в мире бизнеса, они могут несколько негативно воспринимать природу человека, не всегда верят в то, что человек по природе добр и щедр. Представители сферы IT-технологий в большей степени склонны воспринимать себя такими, каковы они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, позитивно относятся к природе человека. Самоактуализационный профиль военнослужащих заметнее отличается от других. Военнослужащие в большей степени по сравнению с другими профессиональными группами живут настоящим, ценят и уважают себя, принимают себя такими, какие они есть, со всеми достоинствами и недостатками, а также более склонны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы. Кроме того, они активнее других стремятся к приобретению знаний об окружающем мире. Вместе с тем они менее контактные, чувствительны к себе, спонтанны в проявлении собственных чувств и желаний.

**Ключевые слова:** самоактуализация, рост, развитие, самоактуализационный профиль, помогающие профессии, творческие профессии, военнослужащие, профессии предпринимательского типа, представители профессий сферы информационных технологий.

# Self-actualization profile for representatives of different professions

E. V. Samal<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Russian State Social University, Branch in Minsk, 21 Narodnaya Str., Minsk 220107, Republic of Belarus

## Author

Elena V. Samal,  
SPIN: 5767-8975,  
ORCID: 0000-0001-7439-0628,  
e-mail: [elena\\_samal@mail.ru](mailto:elena_samal@mail.ru)

## For citation:

Samal, E. V.  
(2020) Self-actualization profile for representatives of different professions. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 236–246.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-236-246

**Received** 6 June 2020;  
reviewed 14 July 2020;  
accepted 14 July 2020.

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

**Abstract.** The paper presents the results of a research on similarities and differences between the components of a self-actualization profile for representatives of different types of professions. The study involved respondents from 5 professional groups: helping professions, creative professions, professions in the spheres of business entrepreneurship and information technologies, and military professions (100 people in each sample). The results suggest that flexibility in their behaviour and interaction with others is a significant component of the self-actualization profile for all sample groups. However, other prominent components differ from one group to another. For instance, representatives of helping professions are more communicative; they have a more positive view of human nature and trust in the dominance of merits. Representatives of creative professions are more creative, sensitive, and spontaneous. They are capable of reflecting on their needs and interests, unreserved in their behaviour and open in expressing their feelings; they strive to create and derive pleasure from creative activity. The entrepreneurs involved in the study appear more “internally guided”, they show independence, guided by their own principles and beliefs, and appreciate the value of growth and development. They know their own worth, and they show self-awareness and self-respect. However, being part of the business world, they may have a somewhat negative perception of human nature, and may not believe in kindness or generosity. The respondents representing IT-professions are more inclined to embrace themselves regardless of external evaluation of their merits and demerits, and have a positive view of human nature. The self-actualization profile of the military differs rather significantly from the others. They tend to live for the moment more than the representatives of the other professional groups; they appreciate and respect themselves, accept themselves for what they are with all their strengths and weaknesses, and are also more inclined to accept irritation, anger, and aggression as natural manifestations of human nature. In addition, they seek to learn and to understand the world around them more than the others. At the same time, they are less communicative and show lower degrees of sensitivity and spontaneity in manifesting their feelings and desires.

**Keywords:** self-actualization, growth, development, a self-actualization profile, helping professions, creative professions, military personnel, entrepreneurship, professions in the sphere of information technologies.

## Введение

Актуальность исследования проблемы профессиональной самоактуализации в современной психологической науке обуславливается рядом причин, в частности: отсутствием системного представления о самоактуализации в профессиональной деятельности, или профессиональной самоактуализации; отсутствием четкой операционализации данного понятия; недостаточной исследованностью структуры профессиональной самоактуализации, ее существенных характеристик и компонентов, которые проявляются в процессе профессионального развития. Также актуальным остается вопрос

о существовании сходств и различий в компонентах самоактуализации у представителей разных профессий: есть ли что-то универсальное, являющееся общим для представителей разных профессий, и существует ли что-либо специфическое, присущее представителям непосредственно той или иной профессиональной группы или профессиональной сферы.

Профессиональная деятельность может оказывать как положительное, способствующее личностному росту, так и отрицательное, деформирующее влияние на развитие личности. Осознание и развитие личностью своего собственного потенциала, т. е. самоактуализация, позволяет эффективно воплощать свои способ-

ности в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы позволяет утверждать, что в основе идей самоактуализации личности лежат положения о том, что каждый человек уникален и никогда не статичен, он всегда находится в процессе становления, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. Поэтому человек — активный творец собственной жизни.

Понятие «самоактуализация», впервые упомянутое в работах нейрофизиолога Курта Гольдштейна (Goldstein 1939), в дальнейшем активно разрабатывалось экзистенциалистами (А. Бинсвангер, Э. Гуссерль, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр) и представителями гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл), а также представителями глубинной психологии (К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм и др.). В отечественной науке изучение проблемы внутреннего мира и потенциальных возможностей личности способствовало особому вниманию к феномену самоактуализации в рамках деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), системного и акмеологического подходов (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодаев, А. В. Брушлинский, В. Н. Мясищев и др.), а также интегративного подхода (В. В. Козлов, Е. Ф. Яценко).

В настоящее время самоактуализация рассматривается в разных аспектах: как механизм, стимулирующий саморазвитие, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией (Абульханова-Славская 1991; Акиндинова 2000; Артемьева 1981; Головаха 1988); как свойство сложной самоорганизующейся психологической системы «человек», способной к самодетерминации (Галажинский 2002; Леонтьев 2000); как показатель личностной зрелости (Русалов 2006; Сергиенко 2007; Столярская 2001); как осознанная и целенаправленная деятельность, основанная исключительно на внутреннем потенциале, «самости» и сопровождающаяся конкретными результатами, проявляющимися в процессе самореализации (Егорычева 2005; Коростылева 2000; Яценко 2006).

Мы рассматриваем самоактуализацию как внутреннюю активность субъекта по выявлению потенциальных возможностей, постижению собственной уникальности, ценности и жизненного предназначения, результатом которой является личностно-профессиональное самоопределение и развитие, формирование про-

фессиональной идентичности и личностной зрелости (Самаль 2008).

Согласно нашим воззрениям, процессы, происходящие во внутреннем мире личности, должны иметь соответствующие аналоги во внешнем мире, являющиеся их продолжением. Поэтому мы считаем, что самоактуализация, представляя собой актуализацию и постижение своей индивидуальности, вовне имеет отражение — самореализацию как воплощение этой индивидуальности в конкретной деятельности, в том числе и профессиональной, с учетом условий и возможностей социальной ситуации. На самоактуализацию и самореализацию оказывают влияние две группы условий: внутренние и внешние. К внутренним условиям можно отнести степень развитости самосознания, способностей, качеств характера, воли, привычки человека, гибкости или ригидности мышления; к внешним — наличие или отсутствие социального заказа на способности, его потенции, меру востребованности их со стороны социальных структур и целого мира. Самоактуализация, как общая, так и профессиональная, невозможна без самопознания, позитивного самоотношения и веры в уникальность собственного «Я», а также без постижения смысла жизни и собственного предназначения. Самореализация предполагает самоконтроль и саморегуляцию, самокоррекцию при кооперации с другими, самоутверждение через статус, профессию, успех, авторитет, самораскрытие в деятельности и общении. Успешная самореализация влечет актуализацию новых потенциальных возможностей, что обеспечивает рост, продуктивное развитие и самосовершенствование. Таким образом, самореализация (как изменения на внешнем плане) становится «наглядным продуктом» самоактуализационной деятельности. Самоактуализацию и самореализацию мы рассматриваем как неразрывные стороны одного процесса, процесса саморазвития и личностного роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал, — самоактуализирующаяся личность. Самоактуализирующаяся личность обладает определенным набором качеств, обеспечивающим ее продуктивный рост и развитие, а именно: она активна, деятельна, ответственна, позитивна по отношению к себе и к миру, цельна, креативна и способна успешно преодолевать возникающие препятствия, руководствуясь верой в себя и жизненным смыслом (Самаль 2008; Поварёнков, Самаль 2014). Проведенный анализ научных источников убеждает нас в том, что процессы самоактуализации и самореали-

зации играют существенную роль в ходе профессионализации. В процессе жизнедеятельности человек испытывает прямое и обратное влияние как профессионализации, так и самоактуализации. Во-первых, профессионализация и самоактуализация активно детерминируются динамикой жизненных циклов человека. Во-вторых, изменения, происходящие с человеком в ходе самоактуализации и профессионализации, могут перестраивать индивидуальный стиль жизнедеятельности человека, формировать особый тип индивидуализации. В-третьих, между профессионализацией и жизнедеятельностью могут устанавливаться отношения компенсации: при невозможности добиться самоактуализации и самореализации в одной сфере человек стремится компенсировать это в другой. В целом можно утверждать, что процесс профессионализации — это длительный, целостный процесс становления и развития личности, который на многих своих стадиях и этапах сопровождается активным профессиональным и личностным ростом и развитием, т. е. самоактуализацией (Поварёнов, Самаль 2014).

Кроме того, мы предполагаем, что та или иная сфера профессиональной деятельности может создавать предпосылки для проявления тех или иных аспектов самоактуализации в большей или меньшей степени. Если профессиональная сфера не позволяет удовлетворить в полной мере потребность в реализации своего потенциала, человек испытывает фрустрацию и неудовлетворенность своим трудом. Если же профессия дает возможность проявить себя и удовлетворить потребность в росте и развитии, то человек испытывает уверенность в себе, ощущение внутренней силы и реальности высоких достижений в профессии.

## Организация исследования

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей самоактуализационного профиля у представителей разных типов профессий. Мы предполагали, что самоактуализационный профиль представителей разных профессий будет иметь определенные различия в некоторых компонентах, а также и определенное сходство. В качестве испытуемых выступили 500 респондентов пяти профессиональных групп, а именно: 100 представителей помогающих профессий (врачи, психологи, социальные работники, адвокаты); 100 представителей творческих профессий (музыкальные работни-

ки, архитекторы, скульпторы, фотографы); 100 представителей профессий предпринимательского типа (индивидуальные предприниматели, менеджеры высшего и среднего звена, руководители компаний); 100 военнослужащих (младшего и старшего офицерского состава); 100 представителей сферы информационных технологий. Возраст испытуемых составлял от 25 до 55 лет, стаж работы в профессиональной сфере — от года до 15 лет.

В качестве основной методики был использован самоактуализационный тест (САТ) (Гозман, Кроз, Латинская 1995). Материал для статистического анализа собирался в течение пяти лет. Статистическая обработка первичного эмпирического материала осуществлялась с применением программы Statistica 6.0.

## Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов проведенного исследования по средним значениям компонентов самоактуализации показал (см. табл. 1 и рис. 1–2), что по многим показателям наиболее высокие значения фиксируются у военнослужащих. Как мы видим, они чаще живут настоящим, ценят и уважают себя, принимают себя такими, какие они есть, со всеми достоинствами и недостатками, а также склонны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы. Кроме того, они стремятся к приобретению знаний об окружающем мире.

По мнению С. М. Кулешова, в числе наиболее характерных трудностей самоактуализации военнослужащих можно назвать недостаточно развитую способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, а также тенденцию к восприятию природы человека в целом как отрицательной (Кулешов 2011). Анализ результатов описательной статистики в нашем исследовании подтверждает эти данные. Они в меньшей степени контакты, сензитивны, чувствительны к себе, спонтанны в проявлении собственных чувств и желаний. И это естественно, так как воинская служба требует от них сосредоточенности, ответственности, собранности, постоянной боевой и моральной готовности, умения распознать угрозу вовне и вовремя ее предотвратить. Исполнение воинского долга обязывает прислушиваться не к собственным переживаниям и ощущениям,

Табл. 1. Результаты описательной статистики (среднее значение) по компонентам самоактуализации у групп испытуемых

Компоненты самоактуализации	1	2	3	4	5
Компетентность во времени	7,7	7,6	8,6	<b>10,8</b>	8,3
Поддержка	45,3	42,8	<b>51,9</b>	44,2	44,3
Ценностные ориентации	10,7	10,8	<b>12,3</b>	11,5	10,6
Гибкость поведения	11,6	11,0	11,1	11,2	11,6
Сензитивность к себе	6,2	<b>6,8</b>	<b>6,7</b>	6,1	6,5
Спонтанность	6,5	<b>8,6</b>	7,0	6,3	6,9
Самоуважение	8,0	7,6	9,2	<b>9,4</b>	8,6
Самопринятие	10,6	9,7	9,5	<b>11,9</b>	10,3
Представления о природе человека	<b>6,3</b>	5,2	5,0	5,4	5,4
Синергия	3,8	3,9	4,0	3,5	<b>4,1</b>
Принятие агрессии	7,5	7,1	7,7	<b>8,9</b>	7,6
Контактность	<b>9,3</b>	9,0	9,1	8,6	8,8
Познавательные потребности	5,3	5,0	4,9	<b>7,2</b>	5,5
Креативность	5,8	<b>7,2</b>	6,0	6,0	5,9

Примечание: 1 — представители помогающих профессий; 2 — представители творческих профессий; 3 — представители предпринимательского типа профессий; 4 — военнослужащие; 5 — представители сферы информационных технологий. Полужирным шрифтом выделены наиболее высокие значения для каждого компонента самоактуализации.

связанным с трудностями и сложностями, а думать в первую очередь о других, о защите Родины.

Способны спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, быть непосредственными в общении и не испытывать страха вести себя естественно и раскованно, демонстрировать

окружающим свои эмоции представители творческих профессий. И это вполне естественно, как и доминирование у них показателя креативности. Сам тип профессии обязывает к этому, требует актуализации творческой направленности и дивергентности мышления.

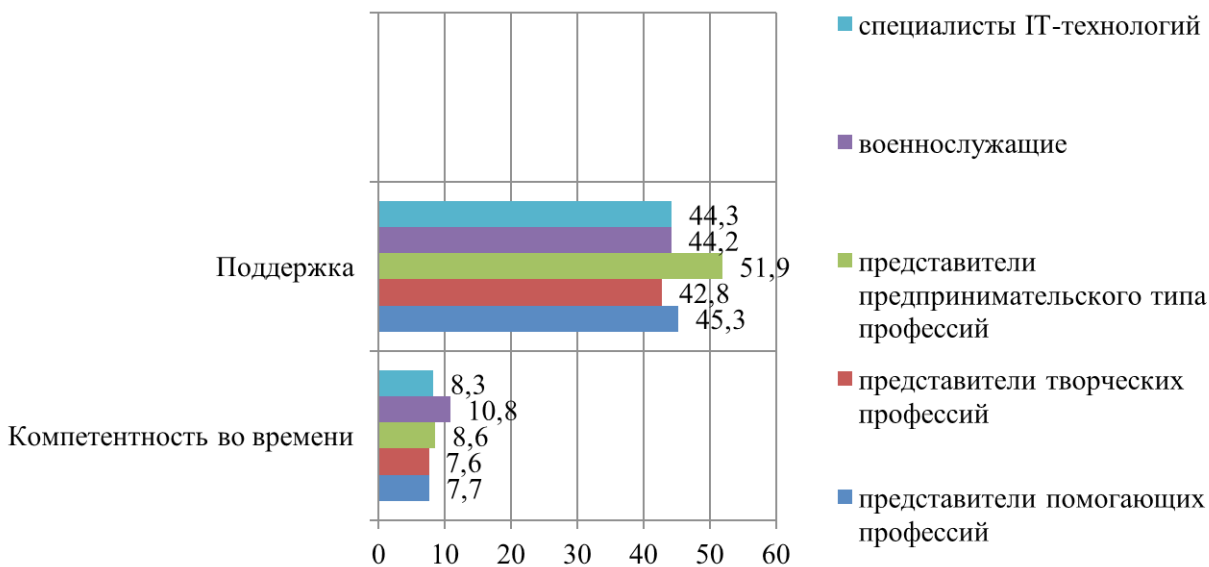


Рис. 1. Выраженность базовых шкал самоактуализации у представителей разных типов профессий



Рис. 2. Выраженность самоактуализационного профиля у представителей разных типов профессий

Представители профессий предпринимательского типа отличаются более высокими показателями по шкале «Поддержка». Они независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию, т. е. являются «изнутри направляемыми» личностями. Они разделяют ценности самоактуализации и стремятся к ней как к возможности проявить себя в полной мере.

Представители помогающих профессий более контактны и стремятся более позитивно воспринимать человеческую природу, верить в доброту людей и их умение находить консенсус. И хотя по роду своей деятельности они могут сталкиваться с разными проявлениями человеческой природы, все же склонны быть терпимее к людям, иначе им сложно будет помогать другим и качественно выполнять свои профессиональные обязанности.

Что же касается представителей сферы информационных технологий, то, согласно полученным результатам, мы не видим ярко

выраженного доминирования какого-либо компонента самоактуализационного профиля. Чуть больше, чем у других, наблюдается проявление синергии, как способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей и т. п. Специфика профессиональной деятельности представителей данной профессиональной сферы требует системности и масштабности мышления, что способствует целостному видению многих процессов и явлений в жизни. Наряду с представителями помогающих профессий у них проявляется гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, что также является естественным, поскольку сфера информационных технологий быстро развивается, постоянно обновляется, это наиболее подверженная инновационным преобразованиям сфера. Специалисты, приходящие в нее работать, должны постоянно «держать руку на пульсе», отслеживая новинки, обновления, да и сами пытаться что-то создавать

и внедрять, чтобы быть более востребованными на рынке труда.

Далее для подтверждения наших выводов на основании описательной статистики мы провели сравнительный анализ выраженности компонентов самоактуализационного профиля с применением Н-критерия Крускала — Уоллиса. Выявленные статистически значимые различия компонентов самоактуализационного профиля представлены ниже в таблице 2.

Анализ результатов сравнительного анализа позволил указать на общее и отличное в самоактуализационных профилях представителей разных типов профессий. Мы видим, что отсутствуют статистически значимые различия

у всех пяти групп испытуемых по переменной «Гибкость поведения». И хотя ранговые суммы у представителей помогающих профессий и сферы информационных технологий несколько выше, чем в других профессиональных группах, статистически значимые различия не выявлены. Это позволяет нам утверждать, что для представителей изучаемых нами групп профессий гибкость в поведении и взаимодействии с другими является важной и значимой профессиональной характеристикой независимо от количества осуществляемых контактов в единицу рабочего времени. Сравнение со средними значениями по данной переменной (см. табл. 1) позволяет нам утверждать, что вы-

Табл. 2. Результаты сравнительного анализа показателей самоактуализации у групп испытуемых с применением Н-критерия Крускала — Уоллиса

Переменные	Н-критерий	Сумма рангов группа 1	Сумма рангов группа 2	Сумма рангов группа 3	Сумма рангов группа 4	Сумма рангов группа 5
Компетентность во времени	60,1***	20982,0	20943,0	24615,0	<b>34459,0</b>	23751,0
Поддержка	65,8***	24684,0	20541,0	<b>35185,0</b>	22510,5	22329,5
Ценностные ориентации	23,7***	22528,5	23129,5	<b>30828,5</b>	25916,0	22847,5
Гибкость поведения	1,05	25600,0	24030,0	24618,5	25153,0	25848,5
Сензитивность к себе	13,2*	23053,5	<b>28390,0</b>	26666,5	22023,5	25116,5
Спонтанность	71,3***	21500,5	<b>35,416,0</b>	24301,5	20120,5	23911,5
Самоуважение	30,1***	22112,5	20058,0	<b>28765,5</b>	<b>28877,5</b>	25437,0
Самопринятие	29,8***	26704,0	22612,5	20788,0	<b>30901,0</b>	24244,5
Представления о природе человека	25,2***	<b>30967,0</b>	23460,5	21475,0	24947,5	24400,0
Синергия	18,4**	24774,5	25062,5	26814,0	20334,0	<b>28265,0</b>
Принятие агрессии	32,9***	23732,0	20917,5	25031,0	<b>31886,0</b>	23683,5
Контактность	13,3**	<b>26371,5</b>	24368,5	22450,5	24904,0	23155,5
Познавательные потребности	87,1***	23381,0	20797,5	20292,5	<b>36558,0</b>	24221,0
Креативность	20,1**	22600,0	<b>30658,0</b>	24295,5	24264,0	23432,5

Примечание: 1 — представители помогающих профессий; 2 — представители творческих профессий; 3 — представители предпринимательского типа профессий; 4 — военнослужащие; 5 — представители сферы информационных технологий.

\* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

Полужирным шрифтом выделены максимальные суммы рангов для каждого компонента самоактуализации.

раженность этой характеристики самоактуализационного профиля находится на среднем уровне у представителей всех групп профессий. Но если исходить из особенностей профессиональной деятельности представителей каждой группы, то способность быть гибким во взаимодействии с окружающими людьми, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию больше всего должна была быть выражена у представителей помогающих, творческих профессий и в предпринимательской сфере. Однако в таблице 2 сумма рангов по каждой группе показывает некоторое преобладание данного компонента в группе специалистов информационных технологий. Таким образом, мы видим, что развитие гибкости во взаимодействии и поведении не будет лишним для представителей указанных выше групп профессий, поскольку это будет в свою очередь способствовать более успешному осуществлению своих профессиональных обязанностей и удовлетворенности собственным трудом.

Самые ярко выраженные различия мы наблюдаем по базовым шкалам опросника, а именно по шкалам «Ориентация во времени» и «Поддержка», а также по дополнительной шкале «Ценностные ориентации». Средний уровень выраженности способности жить настоящим представлен у всех групп профессий, за исключением группы военнослужащих: у них мы наблюдаем значения выше среднего уровня. Возможно, особенности несения воинской службы, сопряженной с исполнением приказов вышестоящего руководства, требует четкости восприятия происходящего в настоящем, цельности и неразрывности прошлого, настоящего и будущего как логической временной цепочки. Поддержка как степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне и ориентация на ценности роста и развития на уровне выше среднего выражена у представителей предпринимательского типа профессий. Именно они в большей степени руководствуются собственными внутренними установками и убеждениями в осуществлении собственной деятельности и построении собственной профессиональной и личной жизни, а также меньше других подвержены влиянию извне, что является вполне объяснимым и естественным. В предпринимательской среде важно быть автономными и независимыми, чтобы реально оценивать свои возможности и перспективы, а также важно иметь «предпринимательское чутье», чтобы в правильном направлении развивать свой бизнес и иметь постоянную прибыль, от уровня которой зависит полнота и достаток

в жизни. Развитие собственного бизнеса или бизнес-проектов требует постоянной активизации внутренних ресурсов и постоянного развития своих компетенций, поэтому рост и развитие приобретает одну из главных ценностей.

Как мы уже указывали выше, сензитивность, спонтанность и креативность наиболее ярко нашли свое отражение в профиле представителей творческих профессий по вполне понятным причинам. Но если посмотреть по уровню выраженности этих признаков, то в целом сензитивность, как и спонтанность, представлена у всех групп профессий на среднем уровне с наименьшими показателями у военнослужащих и представителей помогающих профессий. Креативность также имеет средний уровень выраженности. Выполняя воинский долг и постоянно оказывая помощь другим, представители этих групп профессий не всегда имеют достаточно времени на самих себя, на рефлексию своих потребностей и чувств, продуманные и целенаправленные действия у них доминируют над спонтанными и непосредственными. А вот представители творческих профессий имеют выраженность спонтанности и креативности на более высоком уровне, потому что эти компоненты во многом определяют успешность их профессиональной деятельности, их востребованность в профессиональной среде.

Больше ценят и уважают себя, наряду с военнослужащими, представители профессий предпринимательского типа. Принимают человеческие слабости и несовершенство в чем-либо представители помогающих профессий, они же проявляют большую способность к быстрому установлению глубоких, тесных и эмоционально насыщенных контактов с людьми.

Средний уровень выраженности познавательных потребностей представлен у всех групп профессий, за исключением военнослужащих, у которых наблюдается высокий уровень потребности в новых знаниях. Полученный результат неоднозначен, поскольку для представителей помогающих профессий, сферы информационных технологий, как и других, новые знания являются более необходимыми с точки зрения выполнения профессиональных обязанностей. Вместе с тем, если рассматривать познавательную потребность как приобретение новых знаний об окружающем мире, его особенностях, да и о себе как части этого мира, своих возможностях и способностях, то полученные результаты становятся вполне объяснимыми. Находясь в более замкнутом профессиональном мире, концентрируя свое внимание только на военном деле, на исполнении воинского долга,

военнослужащие воспринимают новую информацию о социуме за пределами воинских частей с большей заинтересованностью и вниманием. По выслуге лет многим из них придется находить себе профессиональную занятость на «гражданке», адаптироваться к нюансам «новой» жизни, где многое определяется не приказами, а, наоборот, собственной инициативой и ответственностью. Поэтому более широкий кругозор и диапазон знаний в этот период будет кстати и поможет влиться в «новую» жизнь, чувствовать себя по-прежнему полезным и значимым.

## Выводы

Таким образом, проведенное исследование самоактуализационного профиля у представителей разных групп профессий и анализ его результатов позволяют нам сделать следующие выводы.

- 1) Представители разных групп профессий (помогающих, творческих профессий, профессий предпринимательского типа и сферы информационных технологий, военнослужащие) схожи друг с другом в проявлении гибкости в общении с другими и поведении. Также почти у всех, за исключением военнослужащих, прослеживается средний уровень потребности в новых знаниях и самообразовании.
- 2) Самоактуализационный профиль представителей помогающих и творческих профессий во многом схож. Они не всегда способны жить настоящим, зачастую мысли о прошлом и возможном хорошем будущем мешают наслаждаться настоящим моментом. Они в меру знают свои достоинства, ценят и уважают себя за них, способны целостно воспринимать мир и людей в нем. Вместе с тем представители помогающих профессий более контактные и имеют более позитивное представление о природе человека, верят в доминанту положительных качеств в характере людей. Представители же творческих профессий более сензитивны и спонтанны, хорошо рефлексируют собственные потребности и интересы, способны непосредственно выражать свои чувства, не боятся вести себя естественно и раскованно. Также у них превалирует показатель креативности как стремление создавать что-то новое, оригинальное, творить и получать от этого удовольствие.
- 3) Самоактуализационный профиль представителей профессий предпринимательского типа и сферы информационных технологий также в некоторых аспектах схож. При практически одинаковой выраженности в профиле показателей ориентации во времени, сензитивности, спонтанности, синергии, принятия собственной агрессии, контактности и креативности, представители профессий предпринимательского типа в большей степени являются «изнутри направляемыми» личностями, они чувствуют себя автономными, независимыми, руководствующимися в жизни собственными установками и убеждениями, принимающими ценности роста и развития, поэтому склонны меняться в лучшую сторону. Они знают себе цену, знают свои достоинства, уважают себя за них. Однако находясь постоянно в мире бизнеса, они могут несколько негативно воспринимать природу человека, не всегда верят в то, что человек по природе добр и щедр. Представители сферы информационных технологий в большей степени склонны воспринимать себя такими, каковы они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (возможно, и вопреки им), вероятнее всего потому, что несколько позитивнее относятся к природе человека.
- 4) Самоактуализационный профиль военнослужащих в большей степени отличается от других. Они в большей степени по сравнению с другими группами живут настоящим, ценят и уважают себя, принимают себя такими, какие они есть, со всеми достоинствами и недостатками, а также более склонны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественные проявления человеческой природы. Кроме того, они стремятся к приобретению знаний об окружающем мире. Вместе с тем они в меньшей степени контактные, сензитивны, чувствительны к себе, спонтанны в проявлении собственных чувств и желаний.

Как мы видим, особенности той или иной профессиональной деятельности накладывают определенный отпечаток на выраженность отдельных компонентов самоактуализационного профиля.

В заключение следует сказать о том, что данное исследование является началом более масштабной работы по выявлению особенностей структуры профессиональной самоактуализации у представителей разных типов профессий.

## Литература

- Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегии жизни*. М.: Мысль, 299 с.
- Акиндинова, И. А. (2000) Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности. В кн.: В. Н. Панферов (ред.). *Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 29–36.
- Артемьева, Т. И. (1981) Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности. В кн.: Л. И. Анцыферова (ред.). *Психология формирования и развития личности*. М.: Наука, с. 67–87.
- Галажинский, Э. В. (2002) *Детерминация и направленность самореализации личности*. Томск: Изд-во ТГУ, 212 с.
- Гозман, Л. Я., Кроз, М. В., Латинская, М. В. (1995) *Самоактуализационный тест*. М.: Российское педагогическое агентство, 43 с.
- Головаха, Е. И. (1988) *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наукова думка, 142 с.
- Егорычева, И. Д. (2005) Самореализация как деятельность (к постановке проблемы). *Мир психологии*, № 3 (43), с. 11–33.
- Коростылева, Л. А. (2000) *Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения*. СПб.: Издательство СПбГУ, 292 с.
- Кулешов, С. М. (2011) *Управление профессиональной карьерой офицерского корпуса. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата социальных наук*. М., Военный университет, 25 с.
- Леонтьев, Д. А. (2000) Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминаций личности. *Психологический журнал*, т. 21, № 1, с. 15–25.
- Поваренков, Ю. П., Самаль, Е. В. (2014) *Профессиональная самоактуализация личности: системогенетический подход*. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 328 с.
- Русалов, В. М. (2006) Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*, № 5, с. 83–91.
- Самаль, Е. В. (2008) *Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Ярославль, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 245 с.
- Сергиенко, Е. А. (2007) Зрелость: молярный или модулярный подход? В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко (ред.). *Феномен и категория зрелости в психологии*. М.: Институт психологии РАН, с. 13–28.
- Столярская, Е. В. (2001) Особенности самовосприятия и самоактуализации личности. *Психологія*, № 2, с. 5–11.
- Ященко, Е. Ф. (2006) Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью. *Психологический журнал*, т. 27, № 3, с. 31–41.
- Goldstein, K. (1939) *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: American Book Co., 533 p.

## References

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategii zhizni [Strategy of life]*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
- Akindinova, I. A. (2000) Samoaktualizatsiya lichnosti v razlichnykh tipakh organizatsii professional'noj deyatelnosti [Self-actualization of personality in various types of the organization of professional activity]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sovremennykh usloviyakh: Psikhologiya i pedagogika v obshchestvennoj praktike [Psychological and pedagogical problems of personal development in modern conditions: Psychology and pedagogics in public practice]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 29–36. (In Russian)
- Artem'eva, T. I. (1981) Vzaimosvyaz' potentsial'nogo i aktual'nogo v razvitii lichnosti [Potential and relevant interrelation in personal development]. In: L. I. Antsyferova (ed.). *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti [Psychology of personal formation and development]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 67–87. (In Russian)
- Egorycheva, I. D. (2005) Samorealizatsiya kak deyatelnost' (k postanovke problemy) [Self-realization as activity (on the problem definition)]. *Mir psikhologii — World of Psychology*, no. 3 (43), pp. 11–33. (In Russian)
- Galazhinskij, E. V. (2002) *Determinatsiya i napravlennost' samorealizatsii lichnosti [Determination and orientation of self-realization of personality]*. Tomsk: TGU Publ., 212 p. (In Russian)
- Golovakha, E. I. (1988) *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life perspective and professional self-determination of youth]*. Kiev: Naukova dumka Publ., 142 p. (In Russian)
- Goldstein, K. (1939) *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: American Book Co., 533 p. (In English)
- Gozman, L. Ya., Kroz, M. V., Latinskaya, M. V. (1995) *Samoaktualizatsionnyj test [Self-actualization test]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 43 p. (In Russian)

- Korostyleva, L. A. (2000) *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: brachno-semejnye otnosheniya* [Psychology of self-realization of personality: Matrimonial relations]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 292 p. (In Russian)
- Kuleshov, S. M. (2011) *Upravlenie professional'noj kar'eroj ofiterskogo korpusa* [Management of professional career of the officer case]. Extended abstract of PhD dissertation (Sociology). Moscow, Military University, 25 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2000) Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsij lichnosti [Freedom psychology: On the problem definition of person's self-determinations]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 21, no. 1, pp. 15–25. (In Russian)
- Povarenkov, Yu. P., Samal, E. V. (2014) *Professional'naya samoaktualizatsiya lichnosti: sistemogeneticheskij podkhod* [Person's professional self-actualization: Systemic genetic method]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 328 p. (In Russian)
- Rusalov, V. M. (2006) Psikhologicheskaya zrelost': edinaya ili mnozhestvennaya kharakteristika? [Psychological maturity: Single or plural characteristic?] *Psikhologicheskij zhurnal*, no. 5, pp. 83–91. (In Russian)
- Samal, E. V. (2008) *Samoaktualizatsiya lichnosti v protsesse obucheniya v vuze* [Self-actualization of the personality in the course of training in higher education institution]. PhD dissertation (Psychology). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 245 p. (In Russian)
- Sergienko, E. A. (2007) Zrelost': molyarnyj ili modulyarnyj podkhod? [Maturity: Molar or modular method?] In: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko (eds.). *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii* [A phenomenon and category of a maturity in psychology]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 13–28. (In Russian)
- Stolyarskaya, E. V. (2001) Osobennosti samovospriyatiya i samoaktualizatsii lichnosti [Features of self-perception and self-actualization]. *Psikhologiya*, no. 2, pp. 5–11. (In Russian)
- Yashchenko, E. F. (2006) Osobennosti samoaktualizatsii studentov s raznoj professional'noj napravlennost'yu [Features of self-actualization of students with different professional orientation]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 27, no. 3, pp. 31–41. (In Russian)

## Коммуникативное поведение студентов в виртуальном классе

И. Т. Мавродиева<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Софийский университет им. Св. Климента Охридского,  
1504, Болгария, г. София, б-р Царь Освободитель, д. 15

### Сведения об авторе

Иванка Тодорова Мавродиева,  
SPIN-код: 9844-6341,  
ORCID: 0000-0002-3764-5123,  
e-mail: [mavrodieva@phls.uni-sofia.bg](mailto:mavrodieva@phls.uni-sofia.bg),  
[i.mavrodieva@gmail.com](mailto:i.mavrodieva@gmail.com)

### Для цитирования:

Мавродиева, И. Т.  
(2020) Коммуникативное  
поведение студентов  
в виртуальном классе. *Психология  
человека в образовании*, т. 2, № 3,  
с. 247–256.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-247-256

**Получена** 21 мая 2020; прошла  
рецензирование 19 июня 2020;  
принята 27 июня 2020.

**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 с помощью метода киберэтнографического наблюдения проанализирован авторский опыт общения со студентами в ситуации кризиса, связанного с пандемией коронавируса, и установлены изменения в процессе их обучения в университете в целом и дистанционного обучения в частности. Данные изменения требуют быстрой трансформации методов обучения, учебных материалов и условий выполнения заданий. *Первая гипотеза* состоит в том, что студенты предпочитают получать информацию и инструкции шаг за шагом через короткие описания, они избегают чтения теоретических текстов и сосредоточены на выполнении заданий. *Вторая гипотеза* заключается в том, что учащиеся используют чат в Moodle, чтобы задавать вопросы в основном по заданиям, которые они выполняют, и постепенно начинают задавать вопросы по темам, связанным с учебным материалом; диалог фрагментирован и многослоен. *Объектом* наблюдений явились 120 студентов дневного отделения, изучающие учебные дисциплины в области публичных выступлений, связей с общественностью, делового общения, техники общения. *По результатам исследования* было установлено, что в условиях виртуального класса студенты предпочитают пошаговое изложение задач, краткие описания и инструкции, следуя коммуникативной модели, включающей прагматизм в организации и подготовке. Наиболее высокие результаты выполнения заданий наблюдаются в условиях использования возможностей средств массовой информации. В ситуации публичного онлайн-общения возникают трудности в руководстве диалогом и предоставлении ответов; использование мозгового штурма и приемов ассоциативного мышления также затруднено. Учащиеся используют публичный чат BigBlueButton преимущественно для того, чтобы задавать вопросы, связанные с организацией учебного процесса, при формулировке содержательных суждений в чате они склонны к проявлениям социальной желательности и снижению критичности. Делается вывод о том, что студенты быстро адаптируются к условиям виртуального класса, однако сам по себе он не может быть основным каналом онлайн-обучения.

**Ключевые слова:** коммуникативное поведение, виртуальный класс, цифровая грамотность, онлайн-тренинги, кризисная ситуация.

# Communication behavior of students in a virtual classroom

I. T. Mavrodieva✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sofia University "St. Kliment Ohridski", 15 Tzar Osvoboditel Blvd, Sofia 1504, Bulgaria

## Author

Ivanka T. Mavrodieva,  
SPIN: 9844-6341,  
ORCID: 0000-0002-3764-5123,  
e-mail: [mavrodieva@phls.uni-sofia.bg](mailto:mavrodieva@phls.uni-sofia.bg),  
[i.mavrodieva@gmail.com](mailto:i.mavrodieva@gmail.com)

## For citation:

Mavrodieva, I. T.  
(2020) Communication behavior  
of students in a virtual classroom.  
*Psychology in Education*, vol. 2,  
no. 3, pp. 247–256.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-247-256

**Received** 21 May 2020;  
reviewed 19 June 2020;  
accepted 27 June 2020.

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

**Abstract.** The article examines the author's experience of communicating with students during the coronavirus crisis by means of the cyberethnographic observation method and establishes the changes in the university-level education process in general, and in distance learning in particular. These changes require a quick transformation of teaching methods, training materials, and assignment conditions. As a result of the study, a number of hypotheses were confirmed. The first hypothesis suggested that students prefer to receive information and instructions step by step through short descriptions, avoid reading theoretical texts, and focus on completing their assignments. The second hypothesis suggested that a virtual classroom provides opportunities for online learning, but there are technical, communicative and organizational difficulties in managing dialogue and learning in the new environment. The third hypothesis was that students initially use the Moodle chat to ask questions mainly on the assignments they have to do, and gradually transit to asking questions on the essence of the topics related to the educational material; the dialogue is fragmented and multi-layered. The observation sample was comprised of 120 full-time students studying the following academic disciplines: Public Speaking, Public Relations, Business Communication, and Communication Skills. According to the results of the research, in a virtual classroom, students prefer a step-by-step presentation of tasks and brief descriptions and instructions associated with the communicative model of pragmatism in organization and training. The highest results were observed under the conditions that involved the use of the possibilities offered by mass media. In the context of public online communication, it proved difficult to guide the dialogue and provide answers, as well as to use brainstorming and associative thinking techniques. Students tend to use the BigBlueButtonBN public chat mainly to ask questions about education process organization. When formulating ideas in the chat, they tend to show social desirability and reduce criticism. It is concluded that, although students quickly adapt to virtual classroom conditions, a virtual classroom cannot serve as the main channel of online learning.

**Keywords:** communication behaviour, virtual classroom, digital literacy, online training, crisis situation.

## Введение

Обучение в виртуальных классах существует уже несколько десятилетий, оно имеет традиции в университетском образовании; в то же время некоторые преподаватели предпочитают традиционные формы организации обучения, такие как аудиторные лекции, или варианты так называемого смешанного обучения (blended education). Ситуация с коронавирусом и введение чрезвычайного положения в Болгарии 13 марта 2020 года потребовали от академического руководства принятия решений на уровне университетов, факультетов, кафедр о полном переходе магистерских программ на дистанционное обучение. Первый случай заражения коронавирусом в Болгарии был установлен 8 марта 2020 года; 15 марта руководство

Софийского университета издало приказ об обучении в дистанционной форме, определяя срок до 10 мая, а затем он был продлен до 25 мая 2020 года, и это решение предполагало, что текущий учебный год закончится для некоторых специальностей именно в дистанционном формате. Это потребовало быстрой реорганизации учебного процесса и принятия мер, направленных на содействие адаптации к новым условиям как преподавателей, так и студентов. Возникшая ситуация создала возможность для установления и анализа особенностей дистанционного обучения, способов его использования, а также для понимания и переосмысления преимуществ традиционных форм университетского образования.

Для обучения в основном используются Moodle и Microsoft Teams, некоторые преподаватели проводят занятия через Zoom, Google

Classroom, Diskord. Цель исследования — выявить особенности коммуникативного поведения учащихся при обучении в виртуальном классе с помощью Moodle, а также изменения в академическом общении в условиях проведения занятий, семинаров и тренингов исключительно в дистанционной форме. *Первая задача наблюдения* — выяснить, как студенты участвуют в тренингах, проводимых только в онлайн-среде, и какие результаты получаются после того, как обучаемые быстро переключаются с традиционной или смешанной формы на дистанционное обучение. *Вторая задача* включает в себя наблюдение за распределением внимания членов виртуальной академической аудитории, их концентрацией в процессе обучения и инструктажа, а также за интеракцией во время их участия в тренингах. *Третья задача* направлена на то, чтобы выяснить, как студенты участвуют в виртуальном общении в публичном чате на BigBlueButton, используя письменные, устные, визуальные и мультимедийные инструменты, как это влияет на эффективность общения и обучения и какие изменения происходят в коммуникативном поведении в течение более двух месяцев дистанционного обучения.

### Теоретический обзор и современное состояние проблемы

В последние десятилетия растет интерес к изучению возможностей виртуального класса. Существуют различные термины, используемые для описания типов обучения, такие как «электронное образование» (electronic education), «электронное обучение» (e-learn); «дистанционное обучение» (distance education). Введен термин «онлайн-обучение» с акцентом на использование технических средств, программного обеспечения и приложений. Другие авторы говорят о «мобильном обучении» (mobile learning), учитывая использование мобильных устройств и приложений для смартфонов (Al-Mashhadani, Al-Rawe 2018).

Термин «виртуальный класс» утвердился как в научных публикациях, так и в методологических работах и педагогических практиках. Проводятся исследования на уровне специализированного/персонализированного виртуального класса (customised live virtual classroom — LVC); авторы, давая оценку используемого прототипа, сообщают, что LVC не полностью решает проблемы в обучении, но имеет некоторые преимущества при использовании индивидуального подхода в онлайн-среде (Halse, Mallinson, Foster 2007).

Другие исследователи считают, что виртуальная классная комната является формой электронного обучения, которая служит дополнением к традиционным методам обучения, без прямого физического контакта и прямой обратной связи между преподавателем и студентами. В исследованиях, проведенных в развивающихся странах Африки и посвященных анализу механизмов внедрения виртуальных систем и дистанционного обучения, было установлено, что управление классной комнатой является эффективным инструментом организации обучения в дистанционном формате (Fashade, Salu, Salau et al. 2017).

Проводятся исследования по внедрению обучения в виртуальном классе и, в частности, на «асинхронных форумах», которые используются в качестве дополнительной платформы для обучения студентов. Нанта Кумар Субраманиам и Махешвари Кандасами считают, что авторы форума (платформы) создают условия для сотрудничества между студентами (за пределами аудитории) при подготовке заданий. Использование асинхронных форумов показывает трудности, отличающие обсуждения в университетских аудиториях от дискуссий в онлайн-среде. Дискуссии в аудиториях проводятся одновременно и в одном месте; преподаватель напрямую участвует, направляет процесс обучения и работы в группах. В онлайн-дискуссиях так называемые дистанционные студенты находятся в разных местах и обсуждают подготовку заданий в разное время в качестве членов маленьких групп. То есть виртуальные форумы являются асинхронными и используют разные каналы связи, а эффективность и интерактивное общение студенческих групп в Интернете трудно измерить (Subramaniam, Kandasamy 2011).

Еще в 2006 году Мэтт Бауэр говорил о «педагогике виртуального класса» и об организации учебного процесса, который включает в себя изучение софтверных программ на начальном этапе обучения IT-специалистов (Bower 2006). Терминология обновляется и актуализируется с учетом необходимости называть новые реалии. Михаил Паскявичюс и Валерия Ирван используют термины «открытая педагогика» (open pedagogy), «открытое сетевое обучение» (open network learning) в высшем образовании. Авторы приходят к выводу об открытости современной образовательной системы, которая заключается в том, что учебные ресурсы становятся легко обнаруживаемыми, имеется быстрый доступ к ним, их можно многократно использовать, что, в свою очередь, способствует обме-

ну научной информацией и созданию виртуальных сообществ педагогов (Paskevicius, Irvine 2019, 17).

Еще одним направлением исследований является организация учебного процесса и использование программного обеспечения с технологической поддержкой обучения. Было установлено, что студенты легко общаются в чате и используют его не только для обратной связи с преподавателем, но и для выяснения ответов на вопросы во время обучения. Другой вывод заключается в том, что программное обеспечение в виртуальном классе сокращает объем документации и облегчает процесс оценки учащихся (Kaware 2015).

Часть авторов исследует персонализацию образования и его адаптацию к потребностям студентов; они считают, что в «умной/интеллектуальной учебной среде» (smart learning environment) появился новый педагогический подход. Авторы поясняют, что так называемые интеллектуальные устройства создают другую среду обучения и способствуют развитию персонализированного и адаптированного обучения. Авторы резюмируют, что, когда целью является эффективность, необходимо интегрировать новые методы с уже установленными традиционными методами обучения (Peng, Ma, Spector 2019).

Джон Дрон также говорит об умной среде обучения (smart learning environments), выражая критическое отношение к ней и констатируя, что она не всегда способствует развитию интеллекта учащихся, особенно если недостаточно продумана замена одного элемента учебной среды другим. Он отмечает, что важно сочетать элементы таким образом, чтобы они могли эффективно быть объединены в единую организационную единицу, чтобы они были связаны цепочками и чтобы их объединение привело к положительному результату (Dron 2018). Недостатки использования интеллектуальных устройств в преподавании и обучении также отмечены учеными, которые проводят исследования деятельности преподавателей в университетах Иордании. Авторы отмечают рассеянность, отсутствие концентрации на преподаваемом материале, быстрое снижение внимания студентов, взаимосвязанные с недостаточным уровнем цифровой культуры преподавателей и информированности о важности включения технологий в образование. По мнению исследователей, это требует обучения как преподавателей, так и студентов не только цифровым навыкам, но и навыкам общения в виртуальном классе (Al-Hamad, Al-Hamad, Al-Omari 2020).

В Болгарии проводятся исследования в связи с электронным обучением, но в большинстве случаев они связаны со смешанным обучением или обучением в традиционном аудиторном формате, в котором применяются образовательные ресурсы, существующие в электронной форме. Ученые и преподаватели используют электронные ресурсы для обучения студентов, изучающих болгарскую филологию (Dacheva, Dzhonova 2017), и создают электронные курсы, направленные на изучение грамматики и языковой культуры (Dacheva, Tisheva, Dzhonova 2016). Николина Цветкова рассматривает европейскую политику в области образования, языка и электронных компетенций в эпоху цифровых технологий и резюмирует, что появляются три приоритета. Первый связан с эффективным использованием цифровых технологий для преподавания и обучения. Второй направлен на развитие соответствующих цифровых компетенций и навыков, необходимых для цифрового преобразования. Третий касается улучшения образования за счет лучшего анализа данных и прогнозирования (Tsvetkova 2018, 171–173).

Обзор дает основание сделать вывод о том, что исследования имеют различные акценты и авторы сосредоточены на многих проблемах: улучшение технических и технологических параметров, использование программ и приложений, применение эффективных методов передачи, развитие педагогических и организационных навыков управления учебным процессом с учетом изменений в общении в академических кругах и в коммуникативном поведении студентов. Исследователи отмечают не только преимущества цифровых технологий, интеллектуальных устройств, но и недостатки; они выявляют проблемы и возможности для улучшения дистанционного обучения на разных уровнях. Было установлено, что существует мало исследований в области обучения для формирования, развития и улучшения коммуникативного поведения студентов.

## Организация и методы исследований

Существуют различные методы исследования онлайн-обучения. Например, Мюрти говорит о цифровом этнографе, который изучает использование новых технологий в социальных науках (Murthy 2008). Он же описывает цифровые этнографические методы, которые также используются в социальных исследованиях (Murthy 2011). Другой хорошо известный метод — киберэтнографическое наблюдение, или киберэтнография; Наталья Рибас и Радика

Гаджала представляют свои возможности для исследования и понимания цифровой меридианной/опосредованной идентичности (Rybas, Gajjala 2007). По мнению авторов, киберэтнографический метод подходит для анализа киберпространства и конкретной среды, что подразумевает постоянное присутствие участников в сети, поэтому исследователь может анализировать повседневные практики, которые, однако, связаны с контекстом. Возможен анализ, включая тексты, с учетом субъективного опыта аналитика, который также работает в среде, опосредованной цифровыми данными; таким образом, между киберэтнографом и субъектами создаются реляционные связи, потому что в этой конкретной практике пространства-времени исследователь вникает в окружающую среду. Авторы также подчеркивают, что возможны пересечения между офлайн- и онлайн-практикой, и это позволяет осуществлять контекстуализацию в их исследовании (Rybas, Gajjala 2007). Этот метод был предложен Тодором Симеоновым, который считает, что по сути киберэтнография представляет собой письменную, аудио- или видеопрезентацию (или их комбинацию) культуры в виртуальной среде, которая отражается через субъективное понимание и опыт исследователя (Simeonov 2018).

Первая гипотеза состоит в том, что студенты предпочитают получать информацию и инструкции шаг за шагом посредством коротких описаний, они избегают чтения теоретических текстов и сосредоточены на заданиях. Вторая гипотеза сводится к тому, что студенты используют чат в Moodle, чтобы задавать вопросы, в основном о заданиях, которые они выполняют. Они постепенно начинают задавать вопросы по темам, связанным с учебным материалом, при этом диалог фрагментирован и многослоен.

Период исследования охватывает два месяца с 13 марта по 13 мая 2020 года, наблюдение включает в себя 18 виртуальных классных комнат, каждая из которых имеет среднюю продолжительность 90 минут и общую продолжительность около 27 часов. Второй семестр начался 18 февраля, и можно сравнить изменения после введения чрезвычайного положения 13 марта 2020 года.

Объектом исследования являются около 130 студентов трех факультетов Софийского университета им. Св. Климента Охридского; обучающиеся имеют доступ к Интернету, что позволяет включать их в виртуальные классы, в основном с настольных и портативных компьютеров, а также с мобильных телефонов и планшетов. Состав относительно постоянный

и включает 120 студентов, которые изучают следующие четыре учебные дисциплины:

- «Публичная речь» или «Риторика» (60 студентов-бакалавров, второй курс по специальности «Связи с общественностью» факультета журналистики и массовых коммуникаций);
- «Техника общения» (студенты бакалавриата; 10 из них — второй курс, специальность «Библиотековедение», и 20 — первый курс, специальность «Публичные информационные системы» философского факультета);
- «Связи с общественностью и деловое общение» (30 студентов-бакалавров, второй курс, специальность «Управление бизнесом», экономический факультет);
- «Связи с общественностью компании» (9 магистрантов, обучающихся по программе «Рынки труда и управление персоналом», факультет философии).

Критериями для селекции курсов и для сравнения являются количество студентов и количество дисциплин с практической направленностью. Были выбраны такие ситуации, которые дают возможность прояснить специфику коммуникативного поведения на разных курсах, специальностях и факультетах: собеседования при приеме на работу и творческая оперативка являются частью делового общения, а медиа-обучение и пресс-конференции типичны для СМИ и публичного общения. Творческая оперативка (creative briefing) проводится для обсуждения идей логотипов, слоганов, PR-мероприятий, рекламных кампаний. Используется метод мозгового штурма. После ее завершения участники вносят предложения руководителям. Собеседования при устройстве на работу проводились в группах студентов, обучающихся по специальностям «Библиотековедение», «Публичные информационные системы», «Управление бизнесом»; творческая оперативка, пресс-конференция и участие средств массовой информации проводились в качестве тренинга на всех пяти курсах или, как было сказано выше, в 18 виртуальных классах. Все студенты прошли обучение, т. к. до карантина они посещали лекции, участвовали в 1–2 тренингах в классе; студенты использовали электронные ресурсы для самостоятельной подготовки, их оценивали как в учебной аудитории, так и онлайн. Во время дистанционного обучения необходимо было быстро реорганизовать учебный процесс; обучение проходило в виртуальном классе с использованием аудиосвязи и публичного чата. Нет необходимости использовать видеосвязь,

и одной из причин этого является слишком большое количество курсов и вариантов для перегрузки сервера в университете, если занятия проводятся исключительно по видеосвязи. Отсутствие онлайн-обучения по видеосвязи является недостатком по сравнению с прямым академическим общением, так как студенты не принимают во внимание нелингвистические средства, такие как жесты, выражения лица и другие, полагаясь только на паралингвистические средства: голос, интонацию, высоту и громкость, паузы, акценты, темп, мелодию, диапазон, интонацию и многое другое. Используется только Moodle — BigBlueButton, то есть существуют одинаковые условия для проведения исследования и база для сопоставимости. Анализ проводится на трех уровнях: подготовка к участию в онлайн-тренингах, внедрение онлайн-тренингов (включая самооценку, оценку другими студентами и преподавателем) и использование чата, который является частью BigBlueButton в процессе обучения. Таким образом, коммуникативное поведение студентов анализируется всесторонне.

Обособляются следующие этапы. *На первом этапе* даются теоретические знания, студенты инструктируются преподавателем в предыдущем виртуальном классе, распределяются коммуникативные роли (в пресс-конференции — ведущий и участники; в медиашоу — журналисты и участники; в творческой оперативке — креативный менеджер отдела и сотрудники; во время собеседования — менеджеры по персоналу, профессиональные психологи и кандидаты на свободные вакансии). Преподаватель дает инструкции по подготовке участников (источники информации, формулирование вопросов, подготовка ответов, документация и др., структурирование основных моментов сценария (знакомство с ситуацией и завершение общения в конкретном случае, руководство диалогом)). *Второй этап* невидим для преподавателя: студенты готовятся индивидуально или в команде, но когда их спрашивают о подготовке, они утверждают, что используют в основном электронные ресурсы и самоорганизуются через группы Facebook. *Третий этап* — внедрение онлайн-тренинга, который имеет специфику в зависимости от ситуации. Обязательно следует руководить диалогом, управлять временем, соблюдением этикета, распределением внимания между сценарием и онлайн-участием, концен-

трацией в прослушивании вопросов и предоставлении ответов, динамикой обучения. *Четвертый этап* — это анализ и формулирование рекомендаций по улучшению коммуникативных навыков в цифровой среде.

## Результаты

### *Коммуникативное поведение в онлайн академической среде*

Студенты предпочитают поэтапное представление информации преподавателем, краткое пошаговое описание, которое копируется в виде текста в соответствующие разделы Moodle. Обучающиеся ожидают примеров хороших и плохих практик, краткого изложения моделей коммуникативного поведения и четкого представления инструкции о коммуникативных ролях.

Студенты имеют опыт традиционного обучения в аудитории, но в случае дистанционного обучения они хотят подтвердить информацию в письменном виде в соответствующем разделе Moodle, чтобы организовать себя. В процессе подготовки обучающиеся продолжают чтение коротких текстов и избегают длинных теоретических описаний; они находят информацию в презентациях PowerPoint, в видео и учебных пособиях онлайн, в электронных словарях и справочниках. Студенты используют компьютеры, ноутбуки и мобильные телефоны, приложения и программное обеспечение, имеют очень хорошую цифровую грамотность.

По сравнению с традиционной формой студенты улучшили свою способность называть источники информации, их авторов, названия, сайты, предоставлять ссылки для доказательства достоверности и точности информации (потому что преподаватель и другие студенты сразу проверяют материал, открывая ссылки). С одной стороны, в коммуникативном поведении студенты переносят модель из традиционного поведения в виртуальный класс, но, с другой стороны, они осознают необходимость корректности; они понимают, что быстрый и легкий доступ к электронным ресурсам является плюсом, но сами они тоже обязаны раскрывать источники и уважать авторские права, научные публикации и опыт других.

Во время тренинга участники редко используют заранее подготовленные презентации PowerPoint, так как они представляются только голосом, без использования других невербальных средств. Студенты готовят текстовый материал, который часто включает в себя

гиперссылки. Во время онлайн-обучения они предпочитают читать, иногда с импровизацией. Удаленная форма создает дополнительные трудности и барьеры: студенты не видят других участников и не формируют ощущение виртуального сообщества, они дистанцированы не только в пространстве. В то же время другие студенты, не являющиеся участниками конкретной имитационной игры, воспринимают информацию лично, но ощущают нестабильность академической среды. Студенты как члены виртуальной академической аудитории разобщены, что также не позволяет создать сообщество, как это происходит при прямом общении в учебной аудитории. Еще одна проблема, которая наблюдается в виртуальном классе, — это распределение внимания, концентрация участников и управление временем в онлайн-тренинге. Отсутствие прямого контакта является фактором для более длительных пауз при включении участников, которые, с одной стороны, показывают беспокойство, с другой стороны, ждут включения другого участника. Передача голоса в технологическом плане через Интернет также создает условия для более длительных пауз.

Тем не менее студенты на этапе обсуждения активизируются, и затем происходит одновременная обратная связь двух типов: один — устный, когда используется микрофон, другой — набор текста в чате. Это не позволяет преподавателю успешно руководить диалогом, а также давать ответы участникам последовательно или выборочно. В обратной связи при написании текста встречаются лаконичные выражения, клише, характерные для модели коммуникативного поведения в социальных сетях, виртуальных форумах и чатах, то есть отмечается перевод моделей неформального личного общения онлайн в формальное академическое виртуальное общение.

В течение двух месяцев дистанционного обучения и онлайн-обучения студенты следуют коммуникативной модели, которая включает в себя прагматизм на всех этапах общения в виртуальном классе; они поэтапно следуют инструкциям и сценарию, становятся более дисциплинированными, но не имеют чувства общности.

Студенты готовятся в автономном режиме индивидуально или в команде и осмысливают коммуникативные роли. Слушатели всех пяти курсов легче справляются с обучением связям с общественностью, что отчасти связано со знанием популярных моделей телепередач,

особенно информационных, ток-шоу и телемагазинов из утренних телепередач. В зависимости от специальности на онлайн-тренингах типа «участие СМИ» обсуждаются темы, связанные с социальным предпринимательством и использованием социальной сети для бизнеса LinkedIn для отбора персонала (бакалавры по управлению бизнесом и мастера рынка труда); блогеры как лидеры онлайн-мнений; решения для организации музыкальных онлайн-мероприятий в ситуации короновирусного кризиса (бакалавры, обучающиеся по специальности «Связи с общественностью»); виртуальные книжные магазины (студенты, обучающиеся по специальности «Библиотекведение»); особенности так называемого «app generation», активно использующего приложения (студенты бакалавриата по специальностям «Библиотекведение», «Публичные информационные системы»). Обучение в ситуации «пресс-конференции» оказалось легче проводить в виртуальном классе для бакалавров, обучающихся по специальности «Связи с общественностью», и для магистров, причинами чего снова являются знания и опыт студентов. Бакалаврам, обучающимся по следующим специальностям: делового администрирования, библиотечного дела и систем общественной информации, — труднее сделать это, потому что у них нет знаний и опыта в соответствующей области. Киберэтнографический мониторинг показывает, что обучение в сфере делового общения, включая собеседования и подбор персонала, осуществляется по-разному. Студенты, специализирующиеся в области «Управление бизнесом», работают лучше всех, потому что они имеют теоретические знания по другим предметам. Студенты, обучающиеся по специальностям «Библиотекведение» и «Публичные информационные системы», испытывают трудности, потому что у них нет знаний, а также профессионального опыта, и они следуют стандартным диалогам и вопросам, представленным в Интернете. Самой сложной для всех специальностей оказалась творческая оперативка: студенты были сосредоточены в основном на создании логотипа, слогана, аргументации продуктов (косметика, натуральные продукты, витамины, пищевые добавки, шоколад, спортивные аксессуары и другие). Одной из причин является отсутствие прямого контакта между участниками, вторая причина — ограниченное время и недостаточное умение направлять диалог с использованием метода мозгового штурма и ассоциативного мышления, которые более эффективны в непосредственном обучении.

### Коммуникативное поведение в чате в BigBlueButton

В течение первых двух недель студентам удалось перейти на онлайн-тренинги и дистанционное обучение, и были установлены изменения в академической коммуникации в виртуальном классе. Стресс и новая коммуникационная среда повлияли на организацию и проведение онлайн-тренингов. *Во-первых*, студенты стали задавать вопросы чаще всего перед лекцией, инструктажем и тренингом и представляли их в основном в письменном виде в чате. *Во-вторых*, вопросы касались организации учебного процесса, оценки, способов получения научной информации, в том числе набора URL-адресов. В первые две недели многие вопросы были не по существу и не связаны с конкретной темой. К концу первого месяца студенты постепенно адаптировались к дистанционному формату обучения и начали следовать сетевому этикету и правилам академического общения. Обучающиеся задавали вопросы, с одной стороны, по существу и по теме, а с другой стороны, ждали окончания указаний, инструкций или обучения, а затем спрашивали. Вопросы становились частью коммуникативного поведения, которое включало в себя самодисциплину и уважение к обучению, и студенты чувствовали себя более спокойными и уверенными. Приверженность сетевому этикету в формальном академическом виртуальном общении постепенно стала устойчивым элементом их коммуникативного поведения.

В то же время студенты задавали сходные вопросы, записывая их в чате, что подразумевало неоднократное предоставление преподавателем ответов в письменной или устной форме или же путем сочетания устной и письменной форм. Преподаватели старались отвечать студентам, поскольку они находились далеко в пространстве и ждали ответов на свои вопросы лично, даже если они прочитали ответы на похожие вопросы в чате. Это создавало трудности в управлении временем, способствовало накоплению ответов, многословию и параллелизму в диалоге в чате. Студенты оставались далекими и не являлись частью сплоченного и компактного виртуального сообщества; даже при использовании чата они предпочитали индивидуальный подход и создавали внутренние мини-диалоги. По сравнению с непосредственным общением в учебной аудитории направление диалога происходило менее организованно и скоординированно, так как все студенты находились в разных местах.

Таким образом, пространственно-временная ситуация в дистанционном обучении отличает-

ся, и преподаватель более нагружен в предоставлении ответов, а затем в обобщении ответов и инструкций в соответствующем разделе Moodle, которое не гарантирует, что студенты прочитают его и сравнят с тем, что было сказано в виртуальном классе. *Подтверждается гипотеза о том*, что чат используется главным образом для постановки организационных вопросов, поскольку они постепенно становятся более четко сформулированными и в основном по конкретной теме. *Вопросы также сохраняют краткость и лаконичность. В связи с постепенным улучшением самоорганизации и самоконтроля студентов в чате диалоги для выяснения организационных и научных вопросов становятся короче и эффективнее, сокращают потери времени на получение дополнительной информации от преподавателя. После двух месяцев дистанционного обучения самоорганизация и самоконтроль являются частью изменений в коммуникативном поведении студентов в виртуальном классе.*

### Обсуждение результатов

Тодор Симеонов указывает на уровни интеграции технологий в исследовании с использованием метода киберэтнографического наблюдения: низкий, средний и высокий (Simeonov 2018). Результаты анализа показывают, что по истечении двух месяцев дистанционного обучения студенты бакалавриата и магистратуры в основном достигают успеха на первом уровне, хотя условно мы можем говорить о среднем уровне интеграции. Факторы, обеспечивающие достижение того или иного уровня интеграции, различаются. В их числе следует назвать короткий период адаптации, стрессы, недостаточную техническую поддержку и нестабильную работу серверов, которые в совокупности оказывают негативное влияние, с одной стороны, а с другой, цифровую грамотность, оказывающую положительное влияние. Выяснилось, что студенты используют различные компьютерные программы, сайты, делают заметки и формулируют вопросы, оценивают и делают заметки в чате, задают устные вопросы во время виртуального диалога, умеют включать графические и визуальные элементы при использовании презентаций на общем экране и благодаря этому время от времени достигают большей включенности во взаимодействие. Студенты постепенно осознают важность одновременного развития и совершенствования навыков цифровой грамотности и общения, что в будущем станет хорошей основой для участия в вебинарах, виртуальных конференциях, создания видео и многого другого. Следовательно, виртуальное

академическое общение и дистанционное обучение формируют знания и практический опыт. При организации тренингов, ролевых и симуляционных игр со студентами в будущем можно обсудить варианты включения экспертной оценки в качестве совместного веб-метода, который на практике является квазиэкспериментальным методом и описан Даниэлем Фридрихом (Friedrich 2019).

Тренинг в виртуальном классе позволяет сформировать навыки общения в условиях, отличных от традиционных форматов. Преподаватель выступает в роли инструктора, посредника и оценщика работы студентов. Обучающиеся также проводят самооценку и получают оценки от коллег, но опосредованное общение не всегда допускает искренность: иногда даются так называемые социально желательные оценки, то есть преобладает формальная похвала. Как отмечают в своей статье Крзитий Шарма, Михаил Джаннакос и Пьер Дилленбург, для будущих исследований остается вопрос, можно ли полностью заменить преподавателя в прямом общении с помощью искусственного интеллекта и повысит ли это мотивацию студентов, улучшит ли качество образования (Sharma, Giannakos, Dillenbourg 2019).

## Выводы

*Первая гипотеза* подтвердилась: студенты предпочитают пошаговое изложение задач и краткие описания и инструкции; они переносят модель из традиционного обучения в виртуальный класс. Студенты продолжают избегать чтения длинных теоретических текстов, но, обучаясь дома и имея доступ к Интернету, они быстро находят информацию, предпочитая электронные словари и энциклопедии. Студенты следуют коммуникативной модели, которая включает в себя прагматизм в организации и подготовке. В случае если есть модели для подражания в обучении СМИ (коммуникация СМИ), студенты справляются лучше; когда организована пресс-конференция (публичное общение), возникают трудности в руководстве диалогом и предоставлении ответов; во время собеседования (деловое общение) задаются как банальные, так и интересные вопросы. Креативная оперативка (деловое общение) оказалась наиболее сложной, так как использование мозгового штурма и ассоциативного мышления более эффективно в прямой академической коммуникации.

*Вторая гипотеза* о том, что студенты используют публичный чат BigBlueButton, чтобы задавать вопросы, связанные в основном

с организацией учебного процесса, была частично подтверждена. Постепенно студенты начинают задавать вопросы по существу, но следуют модели краткой речи и, когда дают оценки работе коллег, становятся тривиальными и социально желательными; критичность, основанная на четких критериях, снижается. Предположение о том, что студенты более спонтанны в Интернете, вероятно, справедливо для неформального общения, но в виртуальных классах они избегают критики.

Результаты в связи с анализом коммуникативного поведения на четырех этапах работы в виртуальном классе показывают следующее. Транслируя теоретические знания в форме лекции, преподаватели адаптируют способ представления к онлайн-среде, и основным инструментом является голос. Это не создает трудностей, и студенты на когнитивном уровне воспринимают информацию, но им сложнее понять указания и инструкции при подготовке и участии в тренингах. У студентов наблюдается некоторая неуверенность, особенно в начале дистанционного обучения, в отношении того, смогут ли они справиться самостоятельно или в группах в автономном режиме или онлайн. Это потребовало кратких инструкций и их размещения в Moodle, чтобы избежать неясности. Подготовка осуществляется без активного участия преподавателя; преподаватель исполняет на этом этапе роль координатора, отвечая на вопросы студентов в Moodle или по электронной почте; студенты справляются относительно хорошо. Реализация тренингов онлайн основана на указаниях, сценариях и моделях. Студенты редко допускают отклонения, но есть задержка в предоставлении ответов в диалогах. Это связано не только с техническими проблемами Интернета, но также с некоторой неопределенностью и отсутствием опыта у некоторых студентов, поскольку они до сих пор не участвовали в академической виртуальной коммуникации. Результаты анализа показывают, что студенты не стесняются, когда получают критические замечания и рекомендации по улучшению навыков общения. В виртуальном классе студенты публично выслушивают замечания не только преподавателя, но и своих коллег. Студенты мотивированы на развитие, и виртуальный класс не создает трудностей в отношении обратной связи, которая также является частью дистанционного обучения.

Следовательно, студенты быстро привыкают к дистанционному обучению, но само по себе оно не может быть основным каналом онлайн-обучения.

## References

- Al-Hamad, N. Q., Al-Hamad, A. Q., Al-Omari, F. A. (2020) Smart devices employment in teaching and learning: reality and challenges in Jordan universities. *Smart Learning Environments*, vol. 7, article 5. DOI: 10.1186/s40561-020-0115-0 (In English)
- Al-Mashhadani, M. A., Al-Rawe, M. F. (2018) The future role of mobile learning and smartphones applications in the Iraq private universities. *Smart Learning Environments*, vol. 5, article 28. DOI: 10.1186/s40561-018-0077-7 (In English)
- Bower, M. (2006) Virtual classroom pedagogy. *ACM SIGCSE Bulletin*, vol. 38, no. 1, pp. 148–152. DOI: 10.1145/1124706.1121390 (In English)
- Dacheva, G., Dzhonova, M. (2017) Ezikovata kultura i elektronoto obuchenie [Language culture and e-learning]. In: *Chuzhdiyat ezik i savremennoto vishe obrazovanie: materialy ot VIII mezhdunarodnata nauchna konferentsiya, 23–25 juni 2017 goda, Varna [Foreign language and modern higher education: Proceedings of the VIII International Scientific Conference, June 23–25, Varna]*. Varna: MU-Varna Publ., pp. 66–72. (In Bulgarian)
- Dacheva, G., Tisheva, J., Dzhonova, M. (2016) Elektronnite kursove v obuchenieto na studenti filolozi [Electronic courses in the training of philology students]. In: I. Merdzhanova (ed.). *Parva varnenska konferentsiya za elektronno obuchenie i upravlenie na znaniето: Most mezhdu srednoto i vissheto obrazovanie [First Varna Conference on e-Learning and Knowledge Management: A bridge between secondary and higher education]*. Varna: MU–Varna Publ., pp. 53–60. (In Bulgarian)
- Dron, J. (2018) Smart learning environments, and not so smart learning environments: A systems views. *Smart Learning Environments*, vol. 5, article 25. DOI: 10.1186/s40561-018-0075-9 (In English)
- Fashade, O. O., Salu, B. O., Salau, A. O. et al. (2017) Development of a VSAT based virtual e-learning system: (ARCSSTE-E as a Casestudy). *International Journal of Engineering Trends and Technology (IJETT)*, vol. 48, no. 7, pp. 398–403. DOI: 10.14445/22315381/IJETT-V48P269 (In English)
- Friedrich, D. (2019) Effectiveness of peer review as cooperative web-based learning method applied out-of-class in a role playing game: A case study by quasi-experimental approach. *Smart Learning Environments*, vol. 6, article 19. DOI: 10.1186/s40561-019-0102-5 (In English)
- Halse, M., Mallinson, R., Foster, G. (2007) A Prototype live virtual classroom for shared tertiary instruction. In: *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)*. S. p.: s. n., pp. 117–119. DOI: 10.1109/ICALT.2007.33 (In English)
- Kaware, S. S. (2015) Use of virtual classroom software for teaching. *Scholarly Research Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 3, no. 17, pp. 3040–3047. (In English)
- Murthy, D. (2008) Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, vol. 42, no. 5, pp. 837–855. DOI: 10.1177/0038038508094565 (In English)
- Murthy, D. (2011) Emergent digital ethnographic methods for social research. In: Sh. N. Hesse-Biber (ed.). *Handbook of emergent technologies in social research*. New York: Oxford University Press, pp. 158–179. (In English)
- Paskevicius, M., Irvine, V. (2019) Practicalities of implementing open pedagogy in higher education. *Smart Learning Environments*, vol. 6, article 23. DOI: 10.1186/s40561-019-0110-5 (In English)
- Peng, H., Ma, S., Spector, J. M. (2019) Personalized adaptive learning: An emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, vol. 6, article 9. DOI: 10.1186/s40561-019-0089-y (In English)
- Rybas, N., Gajjala, R. (2007) Developing cyberethnographic research methods for understanding digitally mediated identities. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, vol. 8, no. 3, article 35. DOI: 10.17169/fqs-8.3.282 (In English)
- Sharma, K., Giannakos, M., Dillenbourg, P. (2019) Eye-tracking and artificial intelligence to enhance motivation and learning. *Smart Learning Environments*, vol. 7, article 13. DOI: 10.1186/s40561-020-00122-x (In English)
- Simeonov, T. (2018) Kiberetnografiyata kato metod za izsledvane na virtualnoto prostranstvo [Cybertography as a method for studying virtual space]. *Retorika i komunikatsii — Rhetoric and Communications*, no. 36. [Online]. Available at: <https://rhetoric.bg/wp-content/uploads/2018/09/simeonov-t-issue-36-September-project-FNI-2018.pdf> (accessed 25.04.2020). (In Bulgarian)
- Subramaniam, N. K., Kandasamy, M. (2011) The virtual classroom: A catalyst for institutional transformation. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 27, no. 8, pp. 1388–1412. DOI: 10.14742/ajet.900 (In English)
- Tsvetkova, N. (2018) *Anglijski ezik za komunikatsiya v institutsiite na Evropejskiya sauз. Teoretiko-prilozhni aspekti [English language for communication in the institutions of the European Union. Theoretical and applied aspects]*. Sofia: Sofia University St. Kliment Ohridski Publ., 296 p. (In Bulgarian)

УДК 159.9.07

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-257-264

## Стили профессиональной деятельности педагогов индивидуализированного образования

С. Б. Букина<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Оксбридж Тринити Партнерс, 127006, Россия, г. Москва, Страстной б-р, д. 18а

### Сведения об авторе

Светлана Борисовна Букина,  
e-mail: [Vyb60@mail.ru](mailto:Vyb60@mail.ru)

### Для цитирования:

Букина, С. Б.  
(2020) Стили профессиональной деятельности педагогов индивидуализированного образования. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 257–264.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-257-264

Получена 16 июля 2020; прошла рецензирование 29 июля 2020; принята 1 августа 2020.

Права: © Автор (2020).

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

**Аннотация.** Статья посвящена изложению результатов исследования стилей педагогической деятельности у гувернанток. Приведены четыре преимущества индивидуализированной формы обучения и воспитания детей, а также факторы ее стихийного развития. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации утвержден профессиональный стандарт индивидуализированного образования. Это требует изучения компонентов, факторов и ценности деятельности гувернеров. Пока таких исследований недостаточно, а исследований стилей деятельности гувернеров практически нет. Обращение к специальной литературе позволило выявить три группы стилей педагогической деятельности (по три стиля в каждой): руководства учениками; самоорганизации; методической ориентации. Их исследование поможет созданию технологии формирования и развития наиболее ценных стилей педагогической деятельности гувернанток.

Выборку испытуемых составили 46 московских гувернанток. В статье отражены показатели выраженности девяти стилей, которые в основном не достигают средних значений, но выраженность этих стилей весьма разнообразна (от 2,57 до 6,7 стенов). Выявлены ведущие стили: подготовительный, демократический и стиль дружеского расположения. Незначительно проявляются постситуативный, авторитарный и попустительский стили. Почти по всем стилям деятельности получена относительно высокая вариативность. Стили педагогической деятельности при достоверности 99,9 % образуют две корреляционные плеяды. Первая включает в себя стиль доминирования, авторитарный и попустительский стили; вторая — демократический, вариативный, ситуативный и дружеский стили, относящиеся ко всем трем группам. Эту плеяду можно считать симптомокомплексом с невыраженным ядром, поскольку связи сильны и их много. Демократический стиль деятельности является зависимым от проявления ситуативного стиля; вариативный и демократический, а также ситуативный и вариативный обуславливают друг друга.

**Ключевые слова:** гувернантки, стили деятельности, стили руководства, стили самоорганизации, стили методической ориентации.

# Styles of professional activity that are observed in teachers who involved in individualized education

S. B. Bukina<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Oxbridge Trinity Partners, 18a Strastnoi Blvd, Moscow 127006, Russia

## Author

Svetlana B. Bukina,  
e-mail: [Byb60@mail.ru](mailto:Byb60@mail.ru)

## For citation:

Bukina, S. B.  
(2020) Styles of professional activity that are observed in teachers who involved in individualized education. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 257–264.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-257-264

**Received** 16 July 2020;  
reviewed 29 July 2020;  
accepted 1 August 2020.

**Copyright:** © The Author (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 aimed to identify the styles of pedagogical activity that are common for au pairs. The author lists four advantages of this individualized form of education and upbringing and describes the factors of its spontaneous development. Professional standard for individualized education has been approved by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. This development substantiates the need for further research into the components and the value of the au pair activity, and the factors that may influence it. At present, studies in these areas are scarce, and practically no research has been devoted to au pair professional activity styles. An analysis of professional literature enabled the author to identify three groups of pedagogical activity styles: student guidance, self-organization, and methodological orientation. Further investigation of these styles should help to create the technology for the development and promotion of the most effective styles of au pair activity.

The research sample was comprised of 46 Moscow au pairs. The study established indicators of nine styles which primarily do not reach average values; yet, the manifestations of these styles are rather diverse (from 2.57 to 6.7 sthenes). The study revealed three leading professional styles, i. e. preparatory, democratic, and companionate, and three styles that manifest themselves less frequently: post-situational, authoritarian and permissive. A relatively high variability was noted for nearly all the styles of au pair activity. The styles of pedagogical activity with the reliability of 99.9 % form two correlating constellations. The first includes dominance, authoritarianism, and permissiveness; the second is comprised of democratic, variable, situational, and companionate styles, which are related to all of the three groups. The latter constellation may be considered as symptom-complex with an unexpressed core, since the connections are strong and numerous. The democratic style of au pair activity is dependent on the manifestations of the situational style; the variable and democratic, as well as situational and variable styles, determine each other.

**Keywords:** au pair, styles of activity, leadership styles, styles of self-organization, styles of methodological orientation.

## Введение

Прогнозируется, что профессия гувернера в ближайшие годы будет высоко востребованной российским обществом. Уже сейчас гувернерство получило большее распространение в крупных городах — в Москве и в Санкт-Петербурге. Как утверждают Н. А. Опритов и Н. М. Коньшева, гувернерство в современном мире является всего лишь одной из форм семейного образования (Опритов, Коньшева 2015).

Бурное развитие гувернерства обусловлено рядом преимуществ индивидуализированного образования, таких как:

- гибкость режима обучения детей;
- фасилитация адаптации к обучению;
- реализация лично направленного обучения;

- открытость процесса учебной деятельности.

Кроме того, у большей части заказчиков появляются возможности оплачивать работу гувернанток, явление гувернерства становится престижным. Иногда для характеристики деятельности гувернера используется понятие «репетитор», что неверно в принципе, поскольку репетиторство является формой индивидуального или группового дополнительного обучения, тогда как гувернерство предполагает выполнение и ряда других функций, например воспитательных или функции няни (Зарединова, Литвинов 2020).

При обращении к исследованию гувернерской деятельности необходимо сослаться на какие-либо постановления правительства. Пока профессия гувернера не включена в реестр профессий, а для упорядочения этого вида

деятельности домашние гувернеры отнесены в категорию самозанятых граждан. При этом в соответствии с Законом об образовании критерием профессиональной пригодности является наличие гуманитарного (а лучше педагогического) образования. Правовые вопросы индивидуализированного образования требуют соответствующих законодательных документов. Уже сейчас эксперты Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования разработали программу подготовки кадров индивидуализированного образования по профессиональной деятельности няни. Такое обучение требует 144 учебных часов. Министерство труда и социальной защиты РФ утвердило профессиональный стандарт этой профессии.

Востребованность обществом и необходимость разработки правовых и законодательных документов требует проведения научных исследований этого вида деятельности, ее компонентов, факторов и эффектов. Такого рода исследования могут явиться основой для разработки средств формирования и развития наиболее педагогически ценных стилей гувернерской деятельности.

Исследований стилей педагогической деятельности уже выполнено немало, но на множество важных научных вопросов пока ответов нет, нет даже общепринятой классификации этих стилей. Стили же деятельности у представителей индивидуализированного образования вообще не исследовались. Есть и другой аргумент в пользу необходимости эмпирического исследования стилей гувернерской деятельности: наблюдается преобладание теоретических исследований стилей педагогической деятельности над экспериментальными работами.

Существуют основные требования к гувернерам, в число которых, по мнению В. А. Кириллова, входят личностные качества и характеристики с прежнего места работы (Кириллов 2007). Из сказанного следует, что эти требования выполняются, если проявляются определенные характеристики стилей деятельности. Исследование стилей деятельности гувернеров имеет и практическое значение.

Актуальность исследования обусловлена несоответствием важности психолого-педагогической проблемы стилей педагогической деятельности и совершенно недостаточной мерой ее исследования, а в сфере индивидуализированного обучения — полной ее недостаточностью.

Обращение к научной литературе, посвященной особенностям педагогической деятельности, позволило выявить множество ее стилей.

Однако по результатам теоретического анализа литературы удалось выявить основные стили данной профессиональной деятельности (Букина 2018). Были выделены три их группы: стили руководства учениками — авторитарный, демократический, попустительский; стили самоорганизации деятельности — подготовительный, ситуативный, постситуативный; стили методической ориентации — вариативный, стиль доминирования, стиль дружеского расположения.

Приведенные здесь стили главным образом относятся к педагогической деятельности учителей. Вместе с тем есть основание полагать, что основные стили деятельности педагогов индивидуализированного образования подобны стилям, проявляющимся в других видах педагогической деятельности. Однако такое утверждение требует экспериментального подтверждения.

Конечной целью исследования является разработка технологии оптимизации стилей педагогической деятельности у педагогов индивидуализированного образования. Для ее достижения на данном этапе была поставлена задача определить основные стили педагогической деятельности педагогов индивидуализированного образования и их взаимосвязи.

В дальнейшем для разработки технологии оптимизации стилей деятельности гувернанток предполагается выявление внешних и психологических детерминант наиболее ценных стилей, а также определение тех характеристик деятельности, которые находятся в зависимости от них.

## Методика

Исследование стилей педагогической гувернерской деятельности имеет системный характер. Соблюдались требования к системному подходу в психологии: здесь выделены элементы системы, их иерархия и взаимосвязи, определен системообразующий элемент для каждого из тех стилей педагогической деятельности гувернанток, которые являются для них ведущими.

В качестве испытуемых в экспериментальной части исследования выступили 46 гувернанток, жительниц Москвы с различным стажем педагогической и гувернерской деятельности, средний возраст которых — 32 года.

Методики исследования построены на основе метода письменного опроса. Исследование стилей руководства учениками осуществлялось с помощью методики А. В. Аграшенкова «Самооценка стиля управления» в модификации Е. П. Ильина (Ильин 2011). Для оценки стилей

самоорганизации в профессиональной деятельности гувернанток использовалась методика Д. А. Момота «Оценка стилей самоорганизации» (Момот 1999), которая предназначена для исследования стилей не гувернерской, но педагогической деятельности, поэтому формулировка некоторых вопросов была несколько изменена. Стили методической ориентации выявлялись и измерялись с помощью опросной методики, составленной из несколько перефразированных вопросов из других методик: для измерения вариативного стиля педагогической деятельности гувернанток вопросы были позаимствованы из исследования, проведенного А. Е. Певзнером (Певзнер 1996); для оценки стилей доминирования и дружеского расположения — из методики диагностики межличностных отношений Т. Лири (Истратова 2006) (доминирования — «авторитарное» и «агрессивное» отношение, а отношение дружеского расположения — «дружелюбный» стиль).

Полученные числовые значения всех показателей были переведены в стены с десятичной разрядностью.

### Результаты исследования и их обсуждение

В целом стили педагогической деятельности гувернанток находятся на низком уровне

развития — 4,55 стена из 10 возможных (таблица 1).

Невысоко выраженными являются все группы стилей педагогической деятельности гувернанток: от 4,40 до 4,67 стенов.

Однако, как оказалось, выраженность всех девяти стилей педагогической деятельности гувернанток достаточно разнообразна. Наиболее выраженными являются три стиля (в порядке убывания):

- подготовительный стиль;
- демократический стиль;
- стиль дружеского расположения.

Эти стили можно назвать ведущими. Это ведущие «представители» каждой из трех групп стилей деятельности: среди стилей руководства учениками ведущий стиль — демократический; среди стилей самоорганизации деятельности — подготовительный стиль; среди стилей методической ориентации — стиль дружеского расположения.

Другие стили педагогической деятельности гувернанток в каждой из трех групп проявляются относительно слабо. Наименее выраженными являются три стиля (в порядке возрастания):

- постситуативный;
- авторитарный;
- попустительский.

Табл. Средние значения и коэффициенты вариации стилей педагогической деятельности гувернанток (n = 46)

Стили деятельности гувернанток	$\bar{x}$	s	v %
авторитарный	3,63	0,92	25,3
демократический	6,26	1,37	21,9
попустительский	3,87	0,85	22,0
подготовительный	6,70	0,95	14,2
ситуативный	3,93	1,05	26,7
постситуативный	2,57	0,74	30,3
вариативный	4,09	1,14	27,9
доминирования	4,37	0,82	18,8
дружеского расположения	5,54	1,62	29,0
Стили руководства учениками	4,57	1,05	23,0
Стили самоорганизации деятельности	4,40	0,91	20,7
Стили методической ориентации	4,67	1,19	25,5
Выраженность стилей в целом	4,55	1,05	23,1

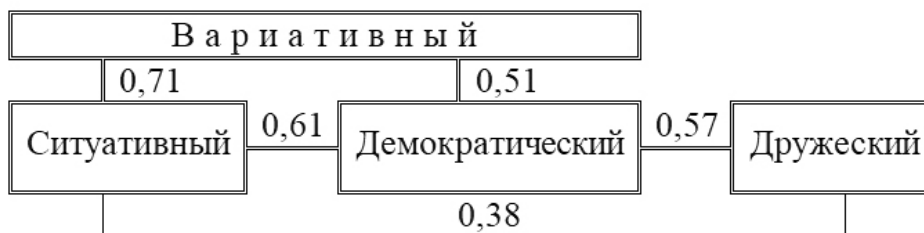


Рис. Взаимосвязи стилей педагогической деятельности гувернанток  
( $n = 46$ ;  $p \leq 0,01$ , если  $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,001$ , если  $r = 0,48$ )

Получается, что стили педагогической деятельности гувернанток выражены довольно разнообразно (от 2,57 до 6,7; различие более 4 стенов). Это можно объяснить тем, что ярко выраженные стили (подготовительный, демократический, и стиль дружеского расположения) выработались у гувернанток и закрепились как наиболее эффективные, как имеющие высокую педагогическую целесообразность. По стилям педагогической деятельности гувернанток в целом получен коэффициент вариации 23,1 %; принято считать, что при коэффициентах вариации более 20 % соответствующие показатели следует относить к числу показателей с высокой вариативностью (вариация, превышающая 33 %, уже нуждается в доказательстве нормальности распределения). В данном случае получается, что все группы стилей педагогической деятельности гувернанток и почти все стили имеют повышенную вариативность.

Исключение составили два стиля: подготовительный и стиль доминирования. Это можно объяснить тем, что подготовительный стиль определяется такими признаками, как усилия и время, затраченное на подготовку к занятиям. Это определено самой спецификой педагогической деятельности, требующей постоянной подготовленности к проведению занятий. Невысокую выраженность и низкую вариативность стиля доминирования можно объяснить тем, что большинство педагогов отошли от традиционного для России командования учениками.

Относительно высокие коэффициенты вариации стилей педагогической деятельности гувернанток дают указание научно-практического характера: при поиске средств коррекции или оптимизации этих стилей целесообразно в число таких средств включить отбор тех учащихся, у кого тот или иной стиль выражен низко. Это позволит в полной мере использовать дифференцированный подход в обучении.

В исследовании стилей профессиональной деятельности педагогов индивидуализированного образования и в процессе определения характера их влияния на компоненты профессиональной деятельности важно определить внутренние взаимосвязи этих стилей. С учетом этих взаимосвязей легче подбирать и разрабатывать средства их развития. Такие связи были выявлены.

Корреляционный анализ (метод ранговой коррекции) показал, что стили педагогической деятельности гувернанток в своих взаимосвязях образуют три плеяды. Поскольку связи между стилями деятельности относятся к числу внутренних, то критический уровень значимости коэффициентов корреляции не может быть выше 0,01. При такой достоверности были получены две плеяды, одна из которых состоит из двух показателей: подготовительный стиль организации деятельности находится в обратной связи с постситуативным стилем ( $r = -0,59$ ;  $p \leq 0,001$ ). Такая связь закономерна и не требует специальной интерпретации.

Другая плеяда с прямой или обратной связью включает в себя все остальные стили деятельности индивидуализированного образования. Для расслоения плеяды учитывались лишь связи при 99,9 % достоверности. От плеяды отделились три взаимосвязанных между собой показателя: авторитарный стиль, попустительский стиль и стиль доминирования. Они взаимосвязаны следующим образом: авторитарный стиль — стиль доминирования ( $r = 0,68$ ;  $p \leq 0,001$ ); стиль доминирования — попустительский стиль ( $r = -0,40$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Связь авторитарного стиля и стиля доминирования не требует объяснения, она вполне ожидаема, поскольку признаки их содержательно близки друг к другу.

Третья плеяда более представительна. Она имеет большее число показателей, и составляющие ее связи более тесные (рис. 1).

При рассмотрении связей, отмеченных на рисунке 1, следует абстрагироваться от связи ситуативного стиля и стиля дружеского расположения, поскольку основное внимание должно быть обращено на связи, зафиксированные на высоком уровне значимости ( $p < 0,001$ ).

Полученная плеяда включает в себя стили педагогической деятельности гувернанток, относящиеся ко всем трем группам. В выявленной плеяде не связанными между собой оказались лишь два стиля — вариативный стиль и стиль дружеского расположения. Получается, что почти все стили деятельности индивидуализированного образования тесно связаны между собой.

Полученный конгломерат стилей педагогической деятельности гувернанток можно назвать симптомокомплексом. В корреляционной плеяде стилей педагогической деятельности нет выраженного ядра: демократический и ситуативный стили имеют по три связи с другими стилями, а дружеский и вариативный — по две.

То обстоятельство, что не выявлено ни одной достоверной связи между стилями, входящими в какую-то одну из групп, казалось бы, можно объяснить легко: взаимосвязанные между собой стили являются ведущими. Однако такое мнение не в полной мере подтверждают данные, отраженные в таблице 1. Демократический и дружеский стили являются ведущими в своих группах, а вариативный и ситуативный — нет. Последние два стиля деятельности гувернанток представляют разные группы стилей: методической ориентации и самоорганизации деятельности соответственно.

В таком случае для объяснения связей этих стилей с демократическим стилем целесообразно обратиться к выявлению зависимых показателей посредством вычисления коэффициентов регрессии, показывающих зависимость переменных ряда  $x$  (ситуативный и вариативный стили) от переменных ряда  $y$  (демократический стиль). Произведенный расчет показал следующие коэффициенты регрессии:  $R_{x/y} = 0,47$ ; а  $R_{y/x} = 0,80$ . Оказалось, что коэффициенты регрессии значительно отличаются друг от друга. Можно утверждать, что демократический стиль педагогической деятельности гувернанток является зависимым от проявления ими ситуативного стиля деятельности.

Подобным образом выявлялся зависимый показатель и в паре «вариативный — демокра-

тический стили педагогической деятельности гувернанток», но оказалось, что коэффициенты регрессии достоверно не отличаются. Полученный коэффициент корреляции между этими стилями интерпретируется однозначно: они оба являются взаимозависимыми. Коэффициенты регрессии между ситуативным и вариативным стилями также мало отличаются, то есть проявление обоих стилей оказывает влияние друг на друга.

Итак, результаты корреляционного анализа позволили выявить симптомокомплекс стилей педагогической деятельности гувернанток. В число его составляющих вошли стили, имеющие различную степень выраженности. Становятся понятны условия отбора тех стилей деятельности индивидуализированного обучения, которые целесообразно развивать. В их число, безусловно, должны быть включены ситуативный и вариативный стили, а демократический стиль и стиль дружеского расположения необходимо развивать у тех гувернанток, у которых они слабо выражены.

## Выводы

- 1) Стили педагогической деятельности у гувернанток выражены незначительно. В число основных стилей педагогической деятельности индивидуализированного обучения (по мере их выраженности) входят: подготовительный стиль, демократический стиль и стиль дружеского расположения. К их числу можно отнести и вариативный стиль деятельности гувернанток (по причине его тесной связи с демократическим стилем). В наименьшей мере проявляется постситуативный стиль и противостоящие друг другу авторитарный и попустительский стили.
- 2) Все три группы стилей педагогической деятельности гувернанток имеют относительно высокую вариативность. Кроме того, у семи стилей из девяти также зафиксирована высокая вариативность — от 21,9 % до 29 %.
- 3) Обнаружен симптомокомплекс стилей педагогической деятельности гувернанток, включающий в себя два стиля с высокими значениями их проявления — демократический стиль и стиль дружеского расположения. Кроме того, в плеяду вошли ситуативный и вариативный стили. При этом, как показали коэффициенты регрессии, ситуативный

стиль деятельности гувернанток оказывает влияние на проявление ими демократического стиля.

- 4) Выявлены также две весьма тесные парные взаимосвязи показателей, которые не вошли в симптомокомплекс стилей педагогической деятельности индивидуализированного образования: авторитарный стиль и стиль доминирования, а также противоречащие друг другу и находящиеся в обратной зависимости подготовительный и постситуативный стили.

Полученные данные о выраженности, вариативности и взаимосвязях стилей деятельности педагогов индивидуализированного образования позволяют совершенствовать учебные программы их профессиональной подготовки и повышения квалификации; способствовать развитию

подготовительного, демократического и дружеского стилей как стилей, проверенных самой педагогической деятельностью. Кроме того, результаты исследования дают основание для дифференцированного подхода в процессе оптимизации стилей педагогической деятельности гувернанток. И наконец, они указывают на необходимость комплексного подхода при развитии названных стилей, а также позволяют расширить перечень средств такого развития с учетом выявленного симптомокомплекса.

Значение полученных в исследовании результатов заключается и в том, что они указывают направления дальнейших исследований. Это прежде всего относится к выявлению педагогической и личной ценности каждого из этих стилей деятельности, а также к выявлению внешних и внутренних факторов их формирования и развития.

## Литература

- Букина, С. Б. (2018) Основные стили педагогической деятельности. *Administrative Consulting*, т. 4, № 1 (7), с. 10–13. [Электронный ресурс]. URL: [https://spb.ranepa.ru/images/nauka/AC\\_el/1\\_18/Букина\\_С.Б.\\_AC\\_18\\_1.pdf](https://spb.ranepa.ru/images/nauka/AC_el/1_18/Букина_С.Б._AC_18_1.pdf) (дата обращения 16.07.2020).
- Зарединова, Э. Р., Литвинов, Г. А. (2020) Проблема развития гувернерства в России: ретроспектива и перспектива. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 9, № 2 (31), с. 95–98.
- Ильин, Е. П. (2011) *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 701 с.
- Истратова, О. Н. (2006) *Психодиагностика: коллекция лучших тестов*. 3-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 375 с.
- Кириллов, В. А. (2007) Психолого-педагогические особенности гувернерского образования. *Искусство и образование*, № 5 (49), с. 106–109.
- Момот, Д. А. (1999) *Самосознание и педагогическое мастерство тренеров: акмеологический аспект (на материалах детско-юношеского спорта)*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 159 с.
- Опритов, Н. А., Конышева, Н. М. (2015) Гувернерство в России: прошлое и настоящее. *Начальная школа*, № 5, с. 88–91.
- Певзнер, А. Е. (1996) *Психологические факторы эффективности стереотипной и вариативной стратегий поведения*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., СПбГУ, 140 с.

## References

- Bukina, S. B. (2018) Osnovnye stili pedagogicheskoy deyatel'nosti [Basic styles of pedagogical activity]. *Administrative Consulting*, vol. 4, no. 1 (7), pp. 10–13. [Online]. Available at: [https://spb.ranepa.ru/images/nauka/AC\\_el/1\\_18/Букина\\_С.Б.\\_AC\\_18\\_1.pdf](https://spb.ranepa.ru/images/nauka/AC_el/1_18/Букина_С.Б._AC_18_1.pdf) (accessed 16.07.2020). (In Russian)
- Il'in, E. P. (2011) *Psikhologiya individual'nykh razlichij [The psychology of individual differences]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 701 p. (In Russian)
- Istratova, O. N. (2006) *Psikhodiagnostika: kolleksiya luchshikh testov [Psychodiagnosics: Best tests collection]*. 3<sup>rd</sup> ed. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 375 p. (In Russian)
- Kirillov, V. A. (2007) Psichologo-pedagogicheskie osobennosti guvernerskogo obrazovanija [Psychological and pedagogical peculiarities of au pair education]. *Iskusstvo i obrazovanie — Art and Education*, no. 5 (49), pp. 106–109. (In Russian)
- Momot, D. A. (1999) *Samosoznanie i pedagogicheskoe masterstvo trenerov: akmeologicheskij aspekt (na materialakh detsko-yunosheskogo sporta) [Self-awareness and pedagogical skills of coaches: Acmeological aspect (based on materials of children and youth sports)]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, 159 p. (In Russian)
- Opritov, N. A., Konyshcheva, N. M. (2015) Guvernerstvo v Rossii: proshloe i nastojasheje [Au pair in Russia: The past and the present]. *Nachal'naya shkola — Elementary School*, no. 5, pp. 88–91. (In Russian)

- Pevzner, A. E. (1996) *Psikhologicheskie faktory effektivnosti stereotipnoj i variativnoj strategij povedeniya [Psychological factors of the effectiveness of stereotyped and variable strategies of behavior]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 140 p. (In Russian)
- Zaredinova, E. R., Litvinov, G. A. (2020) Problema razvitija guvernerstva v Rossii: retrospektiva i perspektiva [The problem of tutorship development in Russia: retrospective and prospects]. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 2 (31), pp. 95–98. (In Russian)

## Направления профилактики противоправного поведения подростков в России

И. А. Горьковая<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторе

Ирина Алексеевна Горьковая,  
SPIN-код: 1604-2157,  
Scopus AuthorID: 42761436800,  
ORCID: 0000-0002-1488-4746,  
e-mail: iralgork@mail.ru

### Для цитирования:

Горьковая, И. А.  
(2020) Направления профилактики противоправного поведения подростков в России. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 265–276.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-265-276

**Получена** 13 июля 2020; прошла рецензирование 22 июля 2020; принята 5 августа 2020.

**Финансирование:** Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00437).

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

**Аннотация.** Статья посвящена систематизации сведений об основных направлениях профилактики противоправного поведения несовершеннолетних в современной России. Актуальность проблемы профилактики противоправного поведения у подростков обусловлена изменениями в характере преступности несовершеннолетних, сопряженными с трансформациями социальных отношений, что предполагает необходимость совершенствования системы мероприятий, направленных на профилактику противоправного поведения в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. В данной статье представлен обзор научных публикаций по проблеме профилактики противоправного поведения несовершеннолетних с 2014 по 2020 гг. Рассматриваются клиническое, педагогическое, психологическое, социально-психологическое направления профилактики противоправного поведения подростков. Клиническое направление опирается на изучение вклада различных видов дизонтогенеза и особенностей поведения (в форме определенного устойчивого синдрома), детерминирующих противоправное поведение. Педагогическое направление предполагает рассмотрение любой формы девиантного поведения как результата недостатков в воспитании. В фокусе внимания психологического направления оказываются личностные особенности детей и подростков с девиантным поведением, такие как деформация ценностно-мотивационной системы личности, дефицит саморегуляции, неадекватная самооценка, низкая рефлексия и т. д., коррекция которых рассматривается в качестве основного механизма профилактики противоправного поведения. Социально-психологическое направление профилактики включает работу, направленную на усвоение социальных норм и правил поведения как самими подростками с противоправным поведением, так и представителями их окружения, в которой на первый план выступает информирование о принятых в обществе нормах поведения. На основе проведенного обзора обсуждается проблема эффективности существующих профилактических программ. Констатируется, что в разных направлениях профилактической работы в центре внимания специалистов находятся различные аспекты проблемы противоправного поведения несовершеннолетних, что приводит к чрезмерной вариативности содержательной части предлагаемых профилактических программ, существенным различиям в понимании методологических основ превентивных мер. В целом отмечается недостаточная эффективность предлагаемых подходов к профилактике девиантного поведения у несовершеннолетних, а также необходимость верификации результативности профилактических программ, применяемых в практике работы с подростками, демонстрирующими противоправное поведение. Подчеркивается целесообразность комплексного подхода к профилактике противоправного поведения подростков на основе межведомственного взаимодействия.

**Ключевые слова:** профилактика, клиническое направление профилактики, педагогическое направление профилактики, психологическое направление профилактики, социально-психологическое направление профилактики, подростки, противоправное поведение.

# Trends in the prevention of illegal behaviour among teenagers in Russia

I. A. Gorkovaya <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Irina A. Gorkovaya,  
SPIN: 1604-2157,  
Scopus AuthorID: 42761436800,  
ORCID: 0000-0002-1488-4746,  
e-mail: iralgork@mail.ru

## For citation:

Gorkovaya, I. A.  
(2020) Trends in the prevention of illegal behaviour among teenagers in Russia. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 265–276.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-265-276

**Received** 13 July 2020;  
reviewed 22 July 2020;  
accepted 5 August 2020.

**Funding:** The research publication was funded by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00437.

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

**Abstract.** The paper systematizes the main trends in the prevention of illegal behaviour of minors in modern Russia. The urgency of illegal behaviour prevention in adolescents is substantiated by the changes in juvenile delinquency associated with the transformations of social relations, which implies the need to improve the system of measures aimed at preventing misconduct in accordance with social change. This article presents a review of scientific publications on the issue of illegal conduct prevention in minors from 2014 to 2020. The author identifies four general approaches to preventing illegal behaviour in teenagers. The clinical approach is based on the study of contributions made by various types of dysontogenesis and behaviour features in the form of a particular stable syndrome that determines illegal behaviour. The pedagogical approach considers any form of deviant behaviour to be a result of shortcomings in education. The focus of the psychological approach is on individual characteristics of children and adolescents, and correction is viewed as the main mechanism for preventing misconduct. The socio-psychological approach to prevention includes work aimed at promoting and enforcing social norms and rules of behaviour among both teenage delinquents themselves and the people in their environment. Based on the review, the author discusses the effectiveness of the current prevention programs. It is concluded that, depending on the approach, specialists focus on different aspects of the problem, which leads to excessive variability in the content of the proposed prevention programs, and significant differences in the understanding of the methodological foundations of preventive measures. As a result, all the approaches to deviant behaviour prevention in minors lack effectiveness. The author emphasizes the expediency of a comprehensive approach to the prevention of illegal behaviour in adolescents based on interdepartmental cooperation.

**Keywords:** prevention, clinical approach to prevention, pedagogical approach to prevention, psychological approach to prevention, socio-psychological approach to prevention, adolescents, illegal behaviour.

## Введение

Проблема профилактики противоправного поведения подростков является актуальной в любом обществе во все времена. В 60–80-х годах XX века профилактика заключалась преимущественно в психолого-педагогическом воздействии в системе образования, а также в рамках деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов опеки и попечительства и т. д. В макросоциальном масштабе в России существовал административно-карательный подход к предупреждению правонарушений, совершаемых подростками, в результате которого «с 1968 по 1988 гг. преступность несовершеннолетних выросла на 200 %» (Беличева 2018, 19). В начале 90-х годов прошлого века во времена перестройки в России ученые отмечали увеличение доли

несовершеннолетних в структуре общей преступности, их омоложение, а также всё большее количество девочек с ненормативным поведением. Под руководством С. А. Беличевой была разработана межведомственная охранно-защитная Концепция предупреждения девиантного поведения детей и подростков, реализация которой в 1990-х годах показала эффективность, так как преступность среди несовершеннолетних снижалась на 3–4 % в год с 1994 года в течение нескольких лет. В связи с этим был принят Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ (Федеральный закон... 1999). Со второй половины 2000-х годов С. А. Беличева, прикладывая большие усилия по внедрению концепции в систему образования, службы социальной защиты и др., констатирует уход от исполнения

основных положений в связи с «оптимизацией», резким снижением финансирования. Это повлекло за собой негативные последствия в виде не только характерных для детей и подростков девиантных форм поведения и увеличения числа правонарушений, но и появления новых форм противоправного поведения, например случаев вооруженного нападения на соучеников и педагогов.

Среди несовершеннолетних наибольшее распространение традиционно занимают преступления против собственности. Также все сотрудники, работающие с несовершеннолетними правонарушителями, отмечают большую латентность показателей подростковой преступности и придерживаются мнения, что регистрируется только одно из трех-четырех совершаемых ими преступлений. На сегодняшний день юристы также отмечают, что две трети преступлений составляют кражи и грабежи, но, «в отличие от событий 10–15-летней давности, сегодня указанные преступления совершаются подростками более агрессивно и жестоко, темпы их роста остаются высокими» (Ульянова, Николаева 2017, 158); «в последнее время ситуация в молодежной среде усугубляется, подрастающее поколение вступает в группировки экстремистской направленности, субкультуры и прочие асоциальные объединения» (Спасибина 2019, 170); «появляются новые виды делинквентного поведения подростков: хакеры... циничные преступления ради удовольствия, убийства от скуки, избивание детей и пожилых людей в целях самоутверждения» (Бородина, Мушкина, Садилова 2014, 32), что усугубляется негативным влиянием на поведение детей и подростков средств массовой информации с демонстрацией насилия, сексуальной распущенности, употребления психоактивных веществ, в том числе Интернета, «когда дети сопрягают виртуальную “жизнь” с реальностью» (Белоусова, Осипов 2019). Специалисты, включенные в практическую работу с подростками, отмечают, что на устойчивость любой формы девиантного поведения, в частности противоправного, решающее значение оказывают такие факторы, как более младший возраст и повторяющиеся образцы асоциального и антисоциального поведения (Морозов, Никитов 2017). Итак, проблема профилактики противоправного поведения у подростков не теряет своей актуальности и должна совершенствоваться в соответствии с изменениями в обществе и изменениями в характере преступности детей и подростков. В связи с этим цель данной статьи заключается в систематизации сведений об основных направлени-

ях профилактики противоправного поведения несовершеннолетних в современной России.

## Материалы и методы

В обзор включались статьи, содержащие теоретические и эмпирические результаты, форма которых позволяет соотнести авторские выводы с дизайном проведенного теоретического исследования. Поиск литературы был осуществлен весной 2020 года посредством электронной библиографической базы данных eLibrary.ru. Поисковый запрос включал следующие слова и словосочетания: «профилактика, девианты, подростки». Было идентифицировано 1015 статей. Так как все эти статьи релевантны тематике данного исследования, то ввели ограничение по году издания статей, а именно за последние шесть лет (в период с 2014 по 2020 гг.).

## Результаты

По результатам анализа данных, представленных в статьях, соответствующих критериям отбора, были выделены четыре основных направления, которые определяют содержательный характер профилактических мер, направленных на предотвращение противоправного поведения несовершеннолетних: клиническое, педагогическое, психологическое, социально-психологическое.

### *Клиническое направление*

Данное направление связано с эмпирическими исследованиями какого-либо вида дизонтогенеза и особенностей поведения в виде определенного устойчивого синдрома, детерминирующего, в частности, противоправное поведение. При этом отмечается, что в последнее время наблюдается увеличение числа детей и подростков с нарушениями психического развития, влияющими на отклонения в их поведении. Так, статистические данные свидетельствуют о том, что у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания, с неудовлетворительными детско-родительскими взаимоотношениями риск противоправного поведения выше в пять раз по сравнению с детьми без этих проблем (Тронева 2018). Предлагаются к рассмотрению биомедицинский, социопсихологический, воспитательный и комплексный медико-психологический подходы коррекции нарушений поведения у детей и подростков с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (Кузьмина, Чижова 2019). В данном случае профи-

лактика нарушений поведения и его коррекция носит симптомологический характер, эффективность весьма относительна. Достаточно перспективным для разработки эффективной программы предупреждения преступности лиц с психическими девиациями (начиная с подросткового возраста) является «изучение индивидуальных психопатологических и патопсихологических механизмов для разработки мер дифференцированной профилактики социально опасного поведения» (Гомонов, Труш, Тимохов 2018, 163). Обычно предлагается применять при работе с детьми и подростками с разными формами девиантного поведения групповые формы личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии (Никитов 2016), позволяющие учитывать их психологические особенности и состояния (Халфина, Сафронова, Сафронов 2020).

В последнее время появляется все больше нейропсихологических исследований, в частности подростков с отклоняющимся поведением, где выделяются два основных нейропсихологических синдрома: первый обусловлен работой префронтальных отделов головного мозга и характеризуется недостаточной произвольной регуляцией поведения, на фоне которой наблюдаются «трудности контроля над эмоциями... недостаточная сформированность “социальных” эмоций (чувство долга, вины за проступки и пр.)... знают правила, но не выполняют их... сочетание агрессивности по отношению к сверстникам с негативизмом по отношению к взрослым» (Рахманина, Овсянникова, Тайсаева 2019, 51). Второй нейропсихологический синдром обусловлен недостаточностью левого полушария и дисбалансом в функциональном развитии правого полушария, при котором отмечаются такие особенности поведения, как сильное упрямство, вспыльчивость, «истеричность», низкая восприимчивость к поощрению или наказанию, негативизм, повышенная тревожность и т. д., «подростки живут и действуют полностью “здесь и сейчас”, не ориентируясь ни на возможные последствия своих поступков, ни на мнение окружающих» (Рахманина, Овсянникова, Тайсаева 2019, 52), а также не учитывая эмоциональные реакции близких людей (Султанова 2017). В данном случае профилактические и психокоррекционные мероприятия носят относительный, неустойчивый характер.

### *Педагогическое направление*

В рамках педагогического направления, при котором любая форма девиантного поведения

связывается с недостатками воспитания, традиционно проводят мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию девиантного поведения у детей и подростков, проверка эффективности которых осуществляется в процессе проведения формирующего эксперимента. Так, анализируя различные подходы и формы превенции противоправного поведения подростков, некоторые авторы делают вывод о том, что большую роль играют: «Школа правовых знаний», где детей информируют о приемлемых формах поведения в обществе, допустимых границах поведения и последствиях их нарушения; создание групп волонтерской помощи, одной из целей которых является воспитание ответственности, сострадания, формирование духовных ценностей у самих привлеченных к волонтерской деятельности подростков; молодежный дискуссионный клуб «Прометей»; кружок «Толерантный мир» (Боташев 2018). Еще одним направлением профилактики девиантного поведения является организация досуговой деятельности детей и подростков, в первую очередь для детей из семей группы риска. Здесь практические работники отмечают две основные трудности: недостаточное информирование о существующих формах и доступности досуговой деятельности, а главное, отказ самих подростков и их родителей от педагогического и/или психолого-педагогического взаимодействия со специалистами на фоне недостаточного регламентирования деятельности ряда социальных служб (Кревиц 2019). Опытные сотрудники правоохранительной системы в рамках психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних осужденных и бывших воспитанников детских домов с инфантилизмом для профилактики совершения ими противоправных действий считают необходимым составлять комплексные индивидуальные программы, которые включают в себя нравственное и правовое воспитание, возможность получения образования, соблюдение традиций, изучение постулатов различных религий и т. д. (Сочивко 2020). При этом необходимо применять личностно-ориентированный подход, при котором личность рассматривается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, «поэтому основная задача педагога-психолога в работе с подростками-девиантами — это создание условий для удовлетворения потребности подростков в самореализации и развитии их творческого потенциала» (Кривова, Пшеничникова 2020, 64). Помимо этого, целесообразно включение в профилактическую работу лиц, значимых для

подростков, и «активизация нравственной стороны любого вида деятельности, в который включаются подростки (спорт, туризм, творчество и т. д.)» (Федорова 2017, 69). Это мнение в какой-то мере переключается с воззрениями других авторов, которые считают, что профилактика отклоняющегося поведения должна заключаться в духовно-нравственном воспитании с усвоением религиозных ценностей как базиса общественной морали в православной парадигме как преобладающей религии в нашей стране. Здесь речь идет о воспитании чести, совести, справедливости, ненасилия, признании прав и свобод личности и т. д. «Очень важно установить личную связь детей с православной культурой; русские духовные ценности должны стать ценностями молодежи...» (Теричева 2018, 268).

### *Психологическое направление*

В рамках психологического направления считается, что наибольшая эффективность профилактических мер может быть достигнута только при обращении к личности детей и подростков с девиантным поведением, особенностями которой являются деформации ценностно-мотивационной системы, проблемы саморегуляции, неадекватная самооценка, низкий уровень развития рефлексии и т. д. Очевидна необходимость учета возрастных закономерностей развития детей и подростков. Представляется интересным исследование эффективности различных психокоррекционных воздействий на детей 7–10 лет и подростков 11–13 лет с разной степенью интенсивности девиантного поведения: достаточно убедительно показано, что наиболее эффективным является тренинг развития коммуникативных навыков, в результате которого наблюдаются «позитивные личностные изменения (повышение самооценки, самопринятия, повышение уровня эмоционального контроля, саморегуляции и т. д.), снижающие степень девиантности» по сравнению с арт- и сказкотерапией (Вяткин, Невструева, Терехова и др. 2016, 496). Другие авторы с опытом работы в психологической службе отдела воспитательной работы с осужденными УФСИН России по Воронежской области достаточно убедительно аргументируют необходимость прорабатывать различные аспекты жизненных перспектив подростков с противоправным поведением, так как выявили «противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему, выраженный разрыв между ними; предпочтение функции исполнителя...; низкий уровень осознанности своих жизненных предназначений;

низкий уровень реалистичности и согласованности временной перспективы... живут одним днем, планируют будущее только на ближайшие пять лет...» (Красненкова, Маркова 2018, 116). Также появились программы профилактики в парадигме диспозиционного подхода с попытками установить значимые взаимосвязи между свойствами личности и особенностями поведенческих актов с прогностической оценкой вероятности определенных форм поведения, в частности противоправного. Исследования показали, что из пяти интегральных диспозиций — «экстраверсия», «нейротизм», «склонность к согласию», «добросовестность», «открытость опыту» — противоправное поведение детерминирует такая диспозиционная черта, как «склонность к согласию» (Mededović 2017); в случае антисоциальной креативности у подростков отрицательным предиктором является «добросовестность» (Мешкова, Ениколопов, Кудрявцев и др. 2020). Вследствие этого одной из основных задач профилактической работы с подростками, направленной на предотвращение противоправного поведения, является регуляция установок, воздействие «на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к действиям и поступкам людей» (Кириллова 2020, 192), а также развитие умения противостоять воздействию со стороны и вырабатывать собственную, независимую линию поведения (Рождественская 2015). Итак, одной из ведущих мишеней профилактики противоправного поведения и риска повторения противоправных деяний подростками является обращение к их личности, формирование жизненной перспективы на основе способности к краткосрочному и долгосрочному планированию своих действий, осознания причинно-следственных связей и ответственности за свои решения и т. д.

### *Социально-психологическое направление*

В настоящее время к социально-психологическим профилактическим мероприятиям относят программы, направленные на усвоение социальных норм и правил поведения как у самих подростков, так и у их окружения. При данном подходе на первый план выступает информирование о принятых в обществе нормах поведения. По мнению некоторых авторов, «девиантное поведение... есть слепок с социальных отношений в обществе» (Небежева, Гогицаева 2018, 548), поэтому «одним из основных видов коррекции девиантного поведения детей подросткового возраста является демон-

страция замещающего образца — образца правильного социально-приемлемого поведения (например, демонстрируемого в формате художественного произведения — фильма, рассказа)» (Зауторова 2018, 55) с параллельным проведением занятий в образовательных учреждениях для детей и подростков по темам «Предупреждение групповых преступлений несовершеннолетних», «О вреде энергетических и слабоалкогольных напитков», «О вреде насвая» и пр. (Полевая 2016, 22). В рамках социального контроля предлагается другой подход, заключающийся в идее воссоединяющего стыда (Ярошевич 2019), где во главу угла ставятся профилактические мероприятия по формированию у подростка внутреннего порицания своего поведения и «признание страдания» у жертв его поведения с опорой на значимых других, близких ему людей, которые являются его социальным ресурсом.

В последнее время появляются принципиально иные подходы к профилактике девиантного поведения у детей и подростков, ориентированные не только на тех, кто уже совершил правонарушения, но и на тех, кто входит в группу риска. Здесь речь идет о кибергиgiene и/или кибербезопасности, так как, с одной стороны, «в офлайн-жизни подростки подвергаются кибербуллингу (52 %), попадают в неприятные ситуации (7 %), имеют опасный онлайн-контакт (23 %) при использовании сайтов соцсетей» (Жукова, Айсмонкас, Макеев 2019, 126), с другой стороны — они сами иницируют различные варианты буллинга, хакерство, кибермошенничество и т. д. (Antipina, Bakhvalova, Miklyaeva 2019; Богдановская 2014). Главное, они не понимают, что их действия в интернет-пространстве являются агрессивными в реальном режиме в отношении других людей, поскольку «кибербуллинг... может иметь замещающий характер и включать в себя элементы фантазии (представления кибербуллера о реакции жертвы), что сближает его с иллюзорно-компенсаторными свойствами аддиктивного поведения» (Дозорцева, Кирюхина 2020, 86). Все это требует разработки нового или модифицированного подхода к профилактике противоправного поведения подростков в интернет-пространстве.

## Обсуждение

Предпринимаемые меры, к сожалению, не приводят к снижению преступности у несовершеннолетних, что отразилось в разработке Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершен-

нолетних на период до 2020 г. и закреплено в Распоряжении Правительства РФ от 22.03.2017 г. № 520-р (Распоряжение Правительства РФ... 2017). К основным причинам относят: 1) слабую профилактическую работу; 2) плохую организацию общественной работы с несовершеннолетними; 3) отсутствие воспитательной функции в системе обучения; 4) недостаточную организацию системы безопасности учебных заведений; 5) проблемы межведомственного взаимодействия; 6) излишне мягкую ответственность за совершение преступления; 7) отсутствие системы пробации (форма условного осуждения, при котором осужденный должен исполнять определенные правила поведения, а сотрудник службы пробации — осуществлять контроль за исполнением этих правил) (Ульянова, Николаева 2017, 162). Следует отметить, что, несмотря на многолетние обсуждения, служба пробации пока не создана. Анализируя профилактическую работу с несовершеннолетними правонарушителями в современной России, ряд авторов обращаются к опыту А. С. Макаренко и констатируют, что «никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным, полезным и одинаково эффективным во всех жизненных ситуациях» (Гутова, Лицук, Пенкина и др. 2020, 76), тем самым объясняя недостаточную результативность применяемых профилактических мер и обосновывая необходимость разработки и внедрения новых программ с учетом психологических особенностей современных подростков и социального контекста их развития. Другие авторы во главу угла ставят профессионально-психологическую готовность сотрудников правоохранительных органов к разработке и участию в мерах по профилактике противоправного поведения у детей и подростков, в частности, прокурорских работников с высоким уровнем коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивостью и доминированием внутренней мотивации к данному виду работы (Фалкина 2019).

Скорее всего, одна из наиболее значимых причин недостаточной эффективности предлагаемых профилактических мероприятий заключается в разном видении специалистами различных служб среднестатистического портрета детей и подростков с противоправным поведением, что затрудняет взаимодействие между ними при решении общей задачи. В Санкт-Петербурге в середине 2010-х годов проведено исследование подростков с девиантным поведением с позиций социального контроля исходя из дискурсов субъектов, его осуществляющих, в виде конструирования ими образа

нарушителя норм. Так, полицейские отмечают правовой нигилизм, авторитет группы, ситуативность поведения с отсутствием временной перспективы, эмоциональные нарушения, более глубокие и стремительно формирующиеся нарушения поведения у девочек по сравнению с мальчиками; учителя рассматривают неблагоприятные условия семейного воспитания детей с пятого по девятый класс в сочетании с часто встречающейся задержкой психического развития; сотрудники государственных социозащитных служб описывают безволие, лень подростков и их группирование вокруг лидера с криминальной направленностью, ориентацию социальной активности на получение удовольствия с утратой осознания последствий своих действий на фоне отсутствия гендерных различий (Шипунова 2017). Исходя из описываемых дискурсивных образов подростков с ненормативным, противоправным поведением у сотрудников разных служб возникают отличающиеся друг от друга представления о содержательной части предлагаемых профилактических программ, разное видение методологических основ превентивных мер. Единственное, что их объединяет, — это стремление добиться от детей и подростков соблюдения принятых в обществе социальных норм поведения. Представляется перспективным функционально-ролевой подход, в соответствии с которым каждый человек вне зависимости от возраста, «хочет он того или нет, должен выполнять в меру своих сил, способностей и возможностей ролевые функции» (Селиваненко 2019, 42), «выполнению этих ролевых функций, по сути, посвящена жизнь каждого человека, кем бы он ни был... как он выполняет их, зависит от того, как он подготовлен к ним, какие он имеет знания, умения, навыки, опыт» (Зуйкова, Сафронов 2015, 161). Иными словами, появляются конкретные цели профилактических мероприятий.

В последнее время предлагается структура профилактической работы с девиантными подростками в образовательных учреждениях для несовершеннолетних с обоснованием методологических основ, перечислением требований

к организации психопрофилактики, предложением использовать алгоритм в виде «цикла деятельности психолога» в рамках межведомственного взаимодействия (Богданович, Делибалт 2020). Отдельно акцентируется внимание на многоплановости, сложности взаимосвязи между теоретической и практической деятельностью; предлагается предметно-ориентированная парадигма в виде «гексагона, вершины которого занимают: криминальная психология, правовая психология, девиантология, судебная психология, превентивная психология» (Клейберг 2020, 164). Возможно, следует вернуться к межведомственной охранно-защитной Концепции предупреждения девиантного поведения детей и подростков, которая была разработана группой специалистов под руководством С. А. Беличевой, внедрена в практику в масштабах страны и доказала свою эффективность.

## Выводы

В результате обзора публикаций за последние шесть лет, посвященных проблемам профилактики противоправного поведения у подростков, выделено четыре направления работы в зависимости от области теоретической и практической деятельности: клиническое, педагогическое, психологическое и социально-психологическое. Обобщая сведения, представленные в проанализированных публикациях, можно констатировать, что практически все авторы отмечают необходимость разработки программ профилактики девиантного поведения у несовершеннолетних и их внедрение. Наряду с этим обращается внимание на недостаточную эффективность представленных программ, так как отмечается не только рост противоправных деяний, совершаемых подростками, но и омоложение преступности, изменение мотивации, появление новых форм, повышение тяжести преступлений и т. д. Отмечается необходимость комплексного межведомственного подхода к профилактике противоправного поведения подростков.

## Литература

- Беличева, С. А. (2018) Переход в России от административно-карательной к охранно-защитной превенции отклоняющегося поведения несовершеннолетних. В кн.: С. И. Беленцов (ред.). *Социальное здоровье подростков и молодежи: основа нравственного благополучия современного общества: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 01–02 ноября 2018 г., Курск*. Курск: Университетская книга, с. 19–21.

- Белоусова, И. В., Осипов, В. М. (2019) К вопросу о девиантном поведении подростков. В кн.: Н. Ю. Гуляев (ред.). *Современное образование: Актуальные вопросы, достижения и инновации*. Пенза: Наука и Просвещение, с. 127–129.
- Богданович, Н. В., Делибалт, В. В. (2020) Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях. *Психология и право*, т. 10, № 2, с. 1–14. DOI: 10.17759/psylaw.2020100201
- Богдановская, И. М. (2014) Подростковые мифы как предпосылки саморазрушающего поведения в современных социокультурных условиях. *Научное мнение*, № 10-2, с. 51–62.
- Бородина, Н. В., Мушкина, И. А., Садилова, О. П. (2014) Анализ отечественного и зарубежного опыта в профилактике делинквентного поведения подростков. *Путь науки*, т. 2, № 9 (9), с. 31–37.
- Боташев, Э. С. (2018) Психолого-педагогические особенности профилактики молодежных девиаций в ходе обучения и воспитания. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*, № 6, с. 21–28.
- Вяткин, А. П., Невструева, Т. Х., Терехова, Т. А., Санина, Л. В. (2016) Методы психокоррекции личности несовершеннолетних в системе раннего предупреждения их преступного поведения. *Всероссийский криминологический журнал*, т. 10, № 3, с. 487–498. DOI: 10.17150/2500-4255.2016.10(3).487-498
- Гомонов, Н. Д., Труш, В. М., Тимохов, В. П. (2018) Личность преступника с психическими девиациями. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и Право*, № 5, с. 156–164.
- Гутова, С. Г., Лицук, А. А., Пенкина, Н. В. и др. (2020) *Социально-культурные, информационные и правовые ресурсы развития современного общества*. Нижневартовск: НВГУ, 168 с.
- Дозорцева, Е. Г., Кирихина, Д. В. (2020) Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков. *Прикладная юридическая психология*, № 1 (50), с. 80–87.
- Жукова, Н. В., Айсмонтас, Б. Б., Макеев, М. К. (2019) Цифровое детство: новые риски и новые возможности. В кн.: О. Н. Усанова (ред.). *Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции 17–18 апреля 2019 г.* М.: Когито-Центр, с. 123–128.
- Заурова, Э. В. (2018) К вопросу о коррекции и профилактике девиантного поведения подростков. *Образование и наука в России и за рубежом*, т. 44, № 9, с. 52–55.
- Зуйкова, А. А., Сафронов, А. И. (2015) Применение психосемантического подхода в диагностике личностных качеств выпускника образовательных организаций с позиций квалификационных требований ФГОС. *Российский научный журнал*, т. 46, № 3, с. 124–128.
- Кириллова, Е. Б. (2020) *Личностные психологические детерминанты предрасположенности подростков к девиантному поведению. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Академия управления МВД России, 231 с.
- Клейберг, Ю. А. (2020) Теоретико-методологические обоснования психологии девиантного поведения. В кн.: В. Козлов, А. Карпов, В. Мазилов, В. Петренко (ред.). *Методология современной психологии. Вып. 11*. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, с. 149–165.
- Красненкова, С. А., Маркова, И. И. (2018) Социально-психологические особенности жизненных перспектив делинквентных подростков. *Вестник института: преступление, наказание, исправление*, № 1 (41), с. 111–117.
- Кревиц, А. В. (2019) Индивидуальное сопровождение несовершеннолетних и их семей, находящихся в конфликте с законом, как психолого-педагогическая проблема. *Вопросы педагогики*, № 6–1, с. 53–56.
- Кривова, Ю. Е., Пшеничнова, И. В. (2020) Личностно-ориентированный подход в работе педагога-психолога с подростками с девиантным поведением. *European Journal of Natural History*, № 2, с. 62–66.
- Кузьмина, Т. И., Чижова, А. О. (2019) Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью). *Клиническая и специальная психология*, т. 8, № 1, с. 1–18. DOI: 10.17759/cpse.2019080101
- Мешкова, Н. В., Ениколопов, С. Н., Кудрявцев, В. Т. и др. (2020) Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 17, № 1, с. 60–72. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-60-72
- Морозов, А. В., Никитов, Н. И. (2017) Формирование адекватных нравственных ориентиров у несовершеннолетних как фактор профилактики девиантного и делинквентного поведения. В кн.: Д. В. Сочивко (ред.). *Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию со дня образования психологической службы уголовно-исполнительной системы*. Рязань: Академия права и управления ФСИН России, с. 666–679.
- Небежева, А., Гогицаева, О. У. (2018) Причины девиантного поведения подростков. В кн.: А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриева (ред.). *Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: в 2 т. Т. 1*. СПб.: ВВМ, с. 548–555.

- Никитов, Н. И. (2016) Социально-психологические аспекты девиантного поведения несовершеннолетних. В кн.: В. В. Козлов (ред.). *Психология XXI столетия. Новые возможности: Сборник по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия»*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, с. 167–169.
- Полевая, Н. М. (2016) Социально-профилактическая работа, осуществляемая с подростками-девиантами. *Научное отражение*, № 2 (2), с. 21–23.
- Распоряжение Правительства РФ от 22 марта 2017 г. № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года». (2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-ot-22032017-n-520-r-ob-utverzhdanii/> (дата обращения 05.08.2020).
- Рахманина, И. Н., Овсянникова, Т. Ю., Тайсаева, С. Б. (2019) Особенности нейропсихологического пространства подростков с отклоняющимся поведением. *Вестник психотерапии*, № 72 (77), с. 46–57.
- Рождественская, Н. А. (2015) *Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков*. М.: Генезис, 216 с.
- Селиваненко, А. А. (2019) Теоретические основы исследования социально-психологических технологий преодоления отклоняющегося поведения. *Научные вестни*, № 5 (10), с. 38–43.
- Сочивко, О. И. (2020) К вопросу о ресоциализации личности осужденных. *Прикладная юридическая психология*, № 1 (50), с. 68–72.
- Спасибина, Е. С. (2019) Актуальные модели позитивной профилактики девиантного поведения обучающихся в современных социокультурных условиях. *Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования*, № 9, с. 170–173.
- Султанова, А. В. (2017) Нейропсихологический подход к обеспечению психического здоровья детей и подростков. *Медицинская психология в России*, т. 9, № 1 (42), статья 7. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.mprj.ru/archiv\\_global/2017\\_1\\_42/nomer07.php](http://www.mprj.ru/archiv_global/2017_1_42/nomer07.php) (дата обращения 13.07.2020).
- Теричева, Т. В. (2018) Роль православной культуры в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних. В кн.: С. И. Беленцов (ред.). *Социальное здоровье подростков и молодежи: основа нравственного благополучия современного общества: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 01–02 ноября 2018 г., Курск*. Курск: Университетская книга, с. 266–268.
- Тронева, В. Н. (2018) Девиантное, делинквентное и аддиктивное поведение несовершеннолетних. *Научный вестник Волгоградского Филиала РАНХиГС. Серия: Юриспруденция*, № 2, с. 38–46.
- Ульянова, А. А., Николаева, О. В. (2017) Динамика и состояние преступности несовершеннолетних: региональный аспект. В кн.: В. Е. Степенко (ред.). *Современные проблемы уголовного права и процесса: Сборник научных трудов*. Хабаровск: ТГУ, с. 158–165.
- Фалкина, С. А. (2019) Профессионально-психологическая готовность прокурорских работников к деятельности в сфере профилактики правонарушений несовершеннолетних. В кн.: О. Д. Ситковская (ред.). *Юридическая психология. Сборник научных трудов университета прокуратуры РФ. Вып. 5*. М.: Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, с. 185–194.
- Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ред. от 03.07.2016). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения 13.07.2020).
- Федорова, Г. Г. (2017) Делинквентное поведение несовершеннолетних и пути его профилактики. *Социальная педагогика*, № 4–5, с. 61–69.
- Халфина, Р. Р., Сафронова, Е. В., Сафронов, А. М. (2020) Психологические особенности склонности к делинквентному поведению подростков. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, № 1, с. 75–79.
- Шипунова, Т. В. (2017) Дискурсивная презентация нарушителя норм в коммуникативной модели социального контроля. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, т. 10, № 4, с. 441–453. DOI: 10.21638/11701/spbu12.2017.405
- Ярошевич, Е. А. (2019) Концептуальная рамка социально-педагогической профилактики подростково-молодежной девиантности как элемента рестриктивного социального контроля. В кн.: Е. К. Сычова (ред.). *Итоги научных исследований ученых МГУ им. А. А. Кулешова 2018 г. Материалы научно-методической конференции, 25 января — 7 февраля 2019 г.* Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, с. 175–177.
- Antipina, S., Bakhvalova, E., Miklyaeva, A. (2019) Cyber-aggression and problematic behavior in adolescence: Is there connection? *Communications in Computer and Information Science*, vol. 1038, pp. 635–647. DOI: 10.1007/978-3-030-37858-5\_54
- Mededović, J. (2017) The profile of a criminal offender depicted by HEXACO personality traits. *Personality and Individual Differences*, vol. 107, pp. 159–163. DOI: 10.1016/j.paid.2016.11.015

## References

- Antipina, S., Bakhvalova, E., Miklyaeva, A. (2019) Cyber-aggression and problematic behavior in adolescence: Is there connection? *Communications in Computer and Information Science*, vol. 1038, pp. 635–647. DOI: 10.1007/978-3-030-37858-5\_54 (In English)
- Belicheva, S. A. (2018) Perekhod v Rossii ot administrativno-karatel'noj k okhranno-zashchitnoj preventsii otklonyayushchegosya povedeniya nesovershennoletnikh [Transition from administrative-punitive to security-protective prevention of deviant behavior of minors in Russia]. In: S. I. Belentsov (ed.). *Sotsial'noe zdorov'e podrostkov i molodezhi: osnova npravstvennogo blagopoluchiya sovremennogo obshchestva: Sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 01–02 noyabrya 2018 g., Kursk [Social health of adolescents and youth: The basis of the moral well-being of modern society: Proceedings of the International scientific and practical conference, 1–2 November 2018, Kursk]*. Kursk: Universitetskaya Kniga Publ., pp. 19–21. (In Russian)
- Belousova, I. V., Osipov, V. M. (2019) K voprosu o deviantnom povedenii podrostkov [To the question of the deviant behavior of adolescents]. In: N. Yu. Gulyaev (ed.). *Sovremennoe obrazovanie: Aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii [Modern education: Actual issues, achievements, and innovations]*. Penza: Nauka i Prosveshchenije Publ., pp. 127–129. (In Russian)
- Bogdanovich, N. V., Delibalt, V. V. (2020) Profilaktika deviantnogo povedeniya detej i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Prevention of deviant behavior of children and adolescents as a field of activity of a psychologist in educational institutions]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 10, no. 2, pp. 1–14. DOI: 10.17759/psylaw.2020100201 (In Russian)
- Bogdanovskaya, I. M. (2014) Podrostkovye mify kak predposylki samorazrushayushchego povedeniya v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh [Teenage myths as preconditions for self-destructive behaviour in the modern socio-cultural environment]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 10-2, pp. 51–62. (In Russian)
- Borodina, N. V., Mushkina, I. A., Sadilova, O. P. (2014) Analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta v profilaktike delinkventnogo povedeniya podrostkov [Analysis of domestic and international experience in the prevention of delinquent behavior among adolescents]. *Put' nauki — The Way of Science*, vol. 2, no. 9 (9), pp. 31–37. (In Russian)
- Botashev, E. S. (2018) Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti profilaktiki molodezhnykh devyatsij v khode obucheniya i vospitaniya [Psychological and pedagogical features of prevention of youth deviations in the course of training and education]. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov — Economical and Humanities Researches of the Regions*, no. 6, pp. 21–28. (In Russian)
- Dozortseva, E. G., Kiryukhina, D. V. (2020) Kiberbulling i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov [Cyberbullying and the tendency to deviant behavior among teenagers]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 1 (50), pp. 80–87. (In Russian)
- Falkina, S. A. (2019) Professional'no-psikhologicheskaya gotovnost' prokurorskiikh rabotnikov k deyatel'nosti v sfere profilaktiki pravonarushenij nesovershchennoletnikh [Professional and psychological readiness of prosecutors to work in the field of prevention of juvenile delinquency]. In: O. D. Sitkovskaya (ed.). *Yuridicheskaya psikhologiya. Sbornik nauchnykh trudov universiteta prokuratury RF [Legal psychology. Scientific papers collection of the University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation.]*. Iss. 5. Moscow: Academy of the State Office of Public Prosecutor of the Russian Federation Publ., pp. 185–194. (In Russian)
- Federal'nyj zakon ot 24.06.1999 № 120-FZ "Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnikh" (red. ot 03.07.2016) [Federal law 24 June 1999 No. 120-FZ "On the basics of the system for the prevention of child neglect and juvenile delinquency" (ed. of 03.07.2016)].* [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/12116087/> (accessed 13.07.2020). (In Russian)
- Fedorova, G. G. (2017) Delinkventnoe povedenie nesovershennoletnikh i puti ego profilaktiki [Delinquent behavior of minors and ways of its prevention]. *Sotsial'naya pedagogika*, no. 4-5, pp. 61–69. (In Russian)
- Gomonov, N. D., Trush, V. M., Timokhov, V. P. (2018) Lichnost' prestupnika s psikhicheskimi devyatsiyami [The personality of the criminal with mental deviations]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Ekonomika i pravo — Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Economics and Law*, no. 5, pp. 156–164. (In Russian)
- Gutova, S. G., Litsuk, A. A., Penkina, N. V. et al. (2020) *Sotsial'no-kul'turnye, informatsionnye i pravovye resursy razvitiya sovremennogo obshchestva [Socio-cultural, informational and legal resources for the development of modern society]*. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publ., 168 p. (In Russian)
- Khalfina, R. R., Safronova, E. V., Safronov, A. M. (2020) Psikhologicheskie osobennosti sklonnosti k delinkventnomu povedeniyu podrostkov [Psychological peculiarities of aneality to delinquent behavior of teenagers]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov — Mental Health of Children and Adolescent*, no. 1, pp. 75–79. (In Russian)
- Kirillova, E. B. (2020) *Lichnostnye psikhologicheskie determinanty predraspolozhennosti podrostkov k deviantnomu povedeniyu [Personal psychological determinants of adolescent predisposition to deviant behavior]*. PhD dissertation

- (Psychology). Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 231 p. (In Russian)
- Klejberg, Yu. A. (2020) Teoretiko-metodologicheskie obosnovaniya psikhologii deviantnogo povedeniya [Theoretical and methodological substantiation of the psychology of deviant behavior]. In: V. Kozlov, A. Karpov, V. Mazilov, V. Petrenko (eds.). *Metodologiya sovremennoj psikhologii. Iss. 11*. Yaroslavl: P. G. Demidov Yaroslavl State University, pp. 149–165. (In Russian)
- Krasnenkova, S. A., Markova, I. I. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti zhiznennykh perspektiv delinkventnykh podrostkov [Social-psychological features of life prospects of delinquent adolescents]. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie — Bulletin of the Institute: Crime, Punishment, Correction*, no. 1 (41), pp. 111–117. (In Russian)
- Krevits, A. V. (2019) Individual'noe soprovozhdenie nesovershennoletnikh i ikh semej, nakhodyashchikhsya v konflikte s zakonom, kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Individual maintenance of minors and their families in conflict with the law, as a psychological and pedagogical problem]. *Voprosy pedagogiki*, no. 6-1, pp. 53–56. (In Russian)
- Krivova, Yu. E., Pshenichnova, I. V. (2020) Lichnostno-orientirovannyj podkhod v rabote pedagoga-psikhologa s podrostkami s deviantnym povedeniem [Person-centered approach in the work of an education psychologist with adolescents with deviant behavior]. *European Journal of Natural History*, no. 2, pp. 62–66. (In Russian)
- Kuzmina, T. I., Chizhova, A. O. (2019) Mnogoobrazie podkhodov k issledovaniyu i korrektsii narushenij povedeniya u detej i podrostkov (na primere sindroma defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu) [Analytical review of approaches in the study and correction of behavioral disorders in children and adolescents (evidence from Attention deficit and hyperactivity disorder)]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol. 8, no. 1, pp. 1–18. DOI: 10.17759/cpse.2019080101 (In Russian)
- Mededović, J. (2017) The profile of a criminal offender depicted by HEXACO personality traits. *Personality and Individual Differences*, vol. 107, pp. 159–163. DOI: 10.1016/j.paid.2016.11.015 (In English)
- Meshkova, N. V., Enikolopov, S. N., Kudryavtsev, V. T. et al. (2020) Vozrastnye i polovye osobennosti lichnostnykh prediktorov antisotsial'noj kreativnosti [Age and gender characteristics of personality predictors for antisocial creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 17, no. 1, pp. 60–72. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-60-72 (In Russian)
- Morozov, A. V., Nikitov, N. I. (2017) Formirovanie adekvatnykh npravstvennykh orientirov u nesovershennoletnikh kak faktor profilaktiki deviantnogo i delinkventnogo povedeniya [Formation of adequate moral guidelines at minors as factor of prophylaxis of deviant and delinkventny behaviour]. In: D. V. Sochivko (ed.). *Nauchnoe obespechenie psikhologo-pedagogicheskoy i sotsial'noj raboty v ugovolno-ispolnitel'noj sisteme. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoj 25-letiyu so dnya obrazovaniya psikhologicheskoy sluzhby ugovolno-ispolnitel'noj sistemy [Scientific support of psychological, pedagogical and social work in the penal system. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to 25<sup>th</sup> anniversary of the psychological service of the penal system]*. Ryazan: The Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., pp. 666–679. (In Russian)
- Nebezheva, A., Gogitsaeva, O. U. (2018) Prichiny deviantnogo povedeniya podrostkov [Reasons for the deviant behavior of adolescents]. In: A. V. Shabolts, S. D. Gurieva (eds.). *Psikhologiya XXI veka: psikhologiya kak nauka, iskusstvo i prizvanie: Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh [21<sup>st</sup> Century Psychology: Psychology as a science, art and vocation. Proceedings from the International scientific conference for young scientists: In 2 vols.]. Vol. 1*. Saint Petersburg: VVM Publ., pp. 548–555. (In Russian)
- Nikitov, N. I. (2016) Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Socio-psychological aspects of the deviant behavior of minors]. In: V. V. Kozlov (ed.). *Psikhologiya XXI stoletiya. Novye vozmozhnosti. Sbornik po materialam ezhegodnogo Kongressa "Psikhologiya XXI stoletiya" [Psychology of the 21<sup>st</sup> Century. New opportunities. Proceedings from the annual Congress "Psychology of the XXI Century"]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., pp. 167–169. (In Russian)
- Polevaya, N. M. (2016) Sotsial'no-profilakticheskaya rabota, osushchestvlyаемaya s podrostkami-deviantami [Socio-preventive work, carried out with teenage deviants]. *Nauchnoe otrazhenie*, no. 2 (2), pp. 21–23. (In Russian)
- Rakhmanina, I. N., Ovsyannikova, T. Yu., Tajsaeva, S. B. (2019) Osobennosti nejropsikhologicheskogo prostranstva podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniem [Features of the neuropsychological space of adolescents with deviant behavior]. *Vestnik psikhoterapii — Bulletin of Psychotherapy*, no. 72 (77), pp. 46–57. (In Russian)
- Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 22 marta 2017 g. № 520-r "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnikh na period do 2020 goda" [Regulation of the Government of the Russian Federation of 22 March 2017 No. 520-r "On approval of the Concept for the development of prevention system of child neglect and juvenile delinquency during the period until 2020"]. (2017) [Online]. Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-22032017-n-520-r-ob-utverzhdenii/> (accessed 05.08.2020). (In Russian)
- Rozhdestvenskaya, N. A. (2015) *Deviantnoe povedenie i osnovy ego profilaktiki u podrostkov [Deviant behavior and the and prevention in adolescents]*. Moscow: Genezis Publ., 216 p. (In Russian)

- Selivanenko, A. A. (2019) Teoreticheskie osnovy issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskikh tekhnologij preodoleniya otklonyayushchegosya povedeniya [Theoretical foundations of research of socio-psychological technologies for overcoming deviant behavior]. *Nauchnye vesti*, no. 5 (10), pp. 38–43. (In Russian)
- Shipunova, T. V. (2017) Diskursivnaya prezentatsiya narushitelya norm v kommunikativnoj modeli sotsial'nogo kontrolya [Discursive presentation of the violator of norms in the communicative model of social control]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, vol. 10, no. 4, pp. 441–453. DOI: 10.21638/11701/spbu12.2017.405 (In Russian)
- Sochivko, O. I. (2020) K voprosu o resotsializatsii lichnosti osuzhdennykh [On the issue of resocialization of the personality of convicts]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 1 (50), pp. 68–72. (In Russian)
- Spasibina, E. S. (2019) Aktual'nye modeli pozitivnoj profilaktiki deviantnogo povedeniya obuchayushchikhsya v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh [Actual models of positive prevention of deviant behaviour of the students under modern sociocultural conditions]. *Obrazovanie i nauka bez granits: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya — Education and Science Without Limits: Fundamental and Applied Research*, no. 9, pp. 170–173. (In Russian)
- Sultanova, A. V. (2017) Nejropsikhologicheskij podkhod k obespecheniyu psikhicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov [Neuropsychological approach to the provision of mental health of children and adolescents]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii — Medical Psychology in Russia*, vol. 9, no. 1 (42), article 7. [Online]. Available at: [http://www.mprj.ru/archiv\\_global/2017\\_1\\_42/nomer07.php](http://www.mprj.ru/archiv_global/2017_1_42/nomer07.php) (accessed 13.07.2020). (In Russian)
- Tericheva, T. V. (2018) Rol' pravoslavnoj kul'tury v profilaktike asotsial'nogo povedeniya nesovershennoletnikh [The role of Orthodox culture in the prevention of antisocial behavior of minors]. In: S. I. Belentsov (ed.). *Sotsial'noe zdorov'e podrostkov i molodezhi: osnova npravstvennogo blagopoluchiya sovremennogo obshchestva: Sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 01–02 noyabrya 2018 g., Kursk [Social health of adolescents and youth: The basis of the moral well-being of modern society: Proceedings of the International scientific and practical conference, 1–2 November 2018, Kursk]*. Kursk: Universitetskaya kniga Publ., pp. 266–268. (In Russian)
- Troneva, V. N. (2018) Deviantnoe, delinkventnoe i addiktivnoe povedenie nesovershennoletnikh [Deviant, delinquent and addictive behavior of minors]. *Nauchnyj vestnik Volgogradskogo Filiala RANKhIGS. Seriya: Yurisprudentsiya*, no. 2, pp. 38–46. (In Russian)
- Ulyanova, A. A., Nikolaeva, O. V. (2017) Dinamika i sostoyanie prestupnosti nesovershennoletnikh: regional'nyy aspekt [Dynamics and state of juvenile delinquency: the regional dimension]. In: V. E. Stepenko (ed.). *Sovremennyye problemy ugolovnogo prava i protsessy. Sbornik nauchnykh trudov [Current issues of criminal law and process. Proceedings]*. Khabarovsk: Pacific National University Publ., pp. 158–165. (In Russian)
- Vyatkin, A. P., Nevstruyeva, T. Kh., Terekhova, T. A., Sanina, L. V. (2016) Metody psikhokorreksii lichnosti nesovershennoletnikh v sisteme rannego preduprezhdeniya ikh prestupnogo povedeniya [Methods of psychological correction of juveniles' personalities in the system of early prevention of juvenile crime]. *Vserossijskij kriminologicheskij zhurnal — Russian Journal of Criminology*, vol. 10, no. 3, pp. 487–498. DOI: 10.17150/2500-4255.2016.10(3).487-498 (In Russian)
- Yaroshevich, E. A. (2019) Kontseptual'naya ramka sotsial'no-pedagogicheskoy profilaktiki podrostkovo-molodezhnoj deviantnosti kak elementa restriktivnogo sotsial'nogo kontrolya [The conceptual framework of socio-pedagogical prevention of adolescent-youth deviance as an element of restrictive social control]. In: E. K. Sychovaya (ed.). *Itogi nauchnykh issledovaniy uchenykh MGU imeni A. A. Kuleshova 2018 g. Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii, 25 yanvarya — 7 fevralya 2019 g. [The results of scientific research by scientists of Mogilev State University named after A. A. Kuleshov in 2018. Proceedings of the scientific-methodical conference, 25 January — 7 February]*. Mogilev: Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, pp. 175–177. (In Russian)
- Zatorova, E. V. (2018) K voprosu o korrektsii i profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov [On the issue of correction and prevention of deviant behavior of adolescents]. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom — Education and Science in Russia and Abroad*, vol. 44, no. 9, pp. 52–55. (In Russian)
- Zhukova, N. V., Aysmontas, B. B., Makeev, M. K. (2019) Tsifrovoye detstvo: novye riski i novye vozmozhnosti [Digital childhood: New risks and new opportunities]. In: O. N. Usanova (ed.). *Innovatsionnye metody profilaktiki i korrektsii narushenij razvitiya u detej i podrostkov: mezhproufessional'noe vzaimodejstvie. Sbornik materialov I Mezhdunarodnoj mezhdistsiplinarnoy nauchnoj konferentsii 17–18 aprelya 2019 g. [Innovative prevention and correction methods of developmental disorders of children and adolescents: Interprofessional interaction: Collection of materials and the International Interdisciplinary Scientific Conference, 17–18 April 2019]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., pp. 123–128. (In Russian)
- Zuikova, A. A., Safronov, A. I. (2015) Primenenie psikhosemanticheskogo podkhoda v diagnostike lichnostnykh kachestv vypusknika obrazovatel'nykh organizatsij s pozitsij kvalifikatsionnykh trebovanij FGOS [Psychosemantical approach in the diagnostic of personality qualities of the graduate educational organization according with qualification requirements of the federal state educational standards]. *Rossijskij nauchnyj zhurnal — Russian Scientific Journal*, vol. 46, no. 3, pp. 161–167. (In Russian)

## Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников

Е. В. Маркман<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Русская христианская гуманитарная академия, 191011, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 15

### Сведения об авторе

Елена Валерьевна Маркман,  
SPIN-код: 4457-5441,  
e-mail: lev195197@gmail.com

### Для цитирования:

Маркман, Е. В.  
(2020) Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 277–287.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-277-287

Получена 2 июня 2020; прошла рецензирование 6 июля 2020; принята 12 июля 2020.

**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 рассматривается популярный метод психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста — арт-терапия. Достаточно часто применение техник арт-терапии в практике проводится без достаточной подготовки специалистов, использующих этот метод, а также без учета возрастных особенностей детской психики. Развитие эмоциональной сферы занимает важное место в становлении личности ребенка. В данной статье освещены проблемы развития эмоционально-личностной сферы дошкольников, отражены современные представления об эмоциональных процессах и эмоциональном развитии; в частности, уделено внимание причинам появления состояний фрустрации у ребенка, в том числе находящих выражение в проявлениях агрессии. Основной целью данной статьи является раскрытие возможностей применения частных методов арт-терапии в коррекционной и развивающей работе с эмоциональными состояниями дошкольников для поиска эффективных способов нейтрализации агрессивных проявлений и ресурсов, необходимых для развития личности детей.

Автор представляет арт-терапию как самостоятельное психотерапевтическое направление, базирующееся на идеях З. Фрейда, К. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса и развивающееся множеством современных направлений психологической практики. Целью данного метода служит гармонизация и развитие психики человека. В связи с этим автор обосновывает применимость методов арт-терапии для коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста, рассматривает наиболее часто применяемые техники арт-терапии. Описаны используемые методы, приведены примеры техник и упражнений, показана необходимость внедрения метода арт-терапии в работу дошкольных психологов и педагогов. Отдельно внимание уделено способам нейтрализации агрессивных проявлений — психотерапевтическому методу коррекции эмоциональных состояний агрессии. Автор обращает внимание на частные методы арт-терапии, такие как изотерапия, сказкотерапия, глинотерапия, которые помогают детям дошкольного возраста проработать неосознаваемые мотивы поведения. Приводятся примеры рекомендуемых техник, в том числе авторских. Также даны рекомендации по разработке программ коррекции эмоциональной сферы личности детей дошкольного возраста, охарактеризованы групповая и индивидуальная формы арт-терапевтической работы на примере программы коррекции эмоциональных нарушений у дошкольников, апробированной в Центре семьи Приморского района г. Санкт-Петербурга.

**Ключевые слова:** арт-терапия, эмоциональные нарушения, эмоции, агрессия, дошкольный возраст, психологическая коррекция, игротерапия, сказкотерапия, песочная терапия, программа коррекции.

# Art therapy in the correction of emotional disturbances in preschool children

E. V. Markman<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Russian Christian Academy for Humanities, 15 Fontanka River Emb., Saint Petersburg 191011, Russia

## Author

Elena V. Markman,  
SPIN: 4457-5441,  
e-mail: [lev195197@gmail.com](mailto:lev195197@gmail.com)

## For citation:

Markman, E. V.  
(2020) Art therapy in the correction of emotional disturbances in preschool children. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 277–287.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-277-287

**Received** 2 June 2020;  
reviewed 6 July 2020;  
accepted 12 July 2020.

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

**Abstract.** The article discusses a popular method of psychological correction of emotional disturbances in preschool children. Art therapy techniques may often be applied in practice by individuals without sufficient professional training, and without necessary regard for the age-related characteristics of the child's psyche. The development of the emotional sphere is an important part of a child's personal development. This article highlights prominent issues in the development of the emotional and personal sphere at the preschool age and discusses modern views on emotional processes and emotional development; particular attention is devoted to the causes of frustration in a child and to its manifestations, including aggression. The main purpose of this article is to describe the possibilities offered by specific art therapy methods in correcting the emotional states of preschoolers, finding effective ways to neutralize manifestations of aggression, and identifying the resources necessary for the development of a child's personality.

The author presents art therapy as an independent psychotherapeutic area, based on the ideas conceived by Freud, Jung, Maslow, and Rogers and developed by many modern researchers. The purpose of this method is to harmonize and develop the human psyche. In this regard, the author substantiates the applicability of art therapy methods in the correction of emotional disorders in preschool children and discusses the most frequently used art therapy techniques. The paper describes the methods, provides examples of the techniques and exercises, and substantiates the necessity of introducing art therapy into the activities of preschool psychologists and teachers. Special attention is devoted to neutralizing manifestations of aggression, particularly to the psychotherapeutic method of psychocorrection of aggressive emotional states. The author highlights specific methods of art therapy, such as isotherapy, fairy tale therapy, and clay therapy, which help preschool children to work through the unconscious motives of their behaviour. The paper provides examples of recommended and copyrighted techniques and recommendations on the development of emotional correction programs for preschool children. Both, group and individual forms of therapy are described on the example of an original program designed for correcting emotional disorders in preschoolers which was tested in the "Family Centre" in Primorsky District of St. Petersburg.

**Keywords:** art therapy, emotional disturbances, emotions, aggression, preschool age, psychological correction, game therapy, fairy tale therapy, sand therapy, correction program.

Дошкольное детство — это такой возрастной период развития, который требует к себе пристального внимания не только со стороны родителей, но и педагогов. Этот период примечателен тем, что дошкольник открыт для усвоения всего нового: социальных навыков и норм поведения, этических ценностей и признания себя среди других, развития коммуникации не только в рамках семьи, но и в общении со сверстниками и взрослыми. Ребенок впечатлителен и неспособен отделить свои эмоции от процессов восприятия, мышления и воображения. Опыт, полученный ребенком как эмоциональное отношение к миру, достаточно прочен и явля-

ется фундаментом, который впоследствии определит, насколько успешно ребенок будет использовать различные стратегии взаимодействия в социуме.

От уровня развития эмоционально-нравственной сферы ребенка зависит в том числе и его психическое здоровье, поэтому одним из приоритетов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является развитие эмоциональной сферы личности дошкольника посредством создания условий для формирования эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и сопереживания. К сожалению, на сегодня

няшний день уделяется больше внимания интеллектуальному развитию ребенка, чем развитию эмоционально-личностной сферы. Это приводит к тому, что современные программы дошкольных образовательных учреждений либо не включают этот вопрос в программные документы, либо решают его фрагментарно и бессистемно.

Большой психологический словарь дает такую характеристику эмоциям: «Эмоции (от лат. *emovere* — волновать, возбуждать) — особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, Э. служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей» (Мещеряков, Зинченко 2007).

Дошкольное детство — это время, когда ребенок осваивает новые возможности саморегуляции, развивает навыки эмоционального контроля, овладевает новыми предметными действиями, переходя от внешней к внутренней регуляции поведения; именно этот период закладывает фундамент для основных стилевых и частично инструментальных особенностей личности. Для этого периода характерно стремление ребенка к самостоятельности, получению новых знаний об окружающем мире, уточнению своих представлений о нем. Взрослые становятся объектом для подражания и моделирования поведения и навыков ребенка через игру. Игра становится ведущей деятельностью дошкольника, позволяя в наиболее естественной форме развиваться всем сторонам психики и поведения ребенка. Ролевая игра выступает не только как активная деятельность, но и объединяет общение (речь) и предметную деятельность. Ребенок перестает быть пассивным слушателем и через активное воображение включается в жизненный процесс. Игра дошкольника отражает сферу человеческих чувств, показывает необходимость подчинения определенным правилам. Как указывал Л. С. Выготский, игра относится к развитию так же, как обучение к развитию. «За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произволь-

ного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» (Выготский 2003, 200–224). По мнению Д. Б. Эльконина, в игре происходит развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения. «По своей форме ролевая игра является ярко выраженной самостоятельной деятельностью ребенка, через содержание игры ребенок приобщается к жизни взрослых» (Эльконин 2007, 107). Жизнь дошкольника подчинена его чувствам, ребенку тяжело справляться со своими эмоциями — вот почему ребенок дошкольного возраста подвержен частым сменам настроения: его легко развеселить или удивить, но еще легче обидеть или разозлить. Дети дошкольного возраста не знают и не понимают до конца своего внутреннего мира, не освоили еще умение владеть собой и своими эмоциями. На развитие эмоций и чувств ребенка влияет не только семья, но и определенные жизненные ситуации. Любые изменения привычного образа жизни (режим дня и т. д.) или социальной ситуации (переезд, развод родителей) могут привести к проявлению аффективных реакций, в том числе страха. Подавление потребностей, чувство социальной незащищенности, тревоги или одиночества, особенно в периоды прохождения возрастного кризиса, приводит к состоянию фрустрации (гнева, агрессии либо, наоборот, к состоянию пассивности) и способствует укреплению новой личностной черты, такой как агрессивность (Божович 2008).

Под агрессией следует понимать любое преднамеренное поведение, причиняющее вред другому человеку или предмету. Различают следующие виды агрессии: физическую (нападение на другого ребенка или взрослого, животное, удары, укусы) и вербальную (крик, обзывания). Помимо этого, выделяют инструментальную и целевую агрессию. Для дошкольников большинство агрессивных действий относится к инструментальной агрессии, то есть агрессивное поведение — это чаще всего способ достижения результата, который не является агрессивным актом сам по себе. В основном эти действия совершаются вокруг обмена предметами: дети отнимают друг у друга игрушки, хотят играть в них только сами, защищают их от попыток завладеть ими другими детьми. Для усиления этой позиции они используют физическую агрессию. Целевая агрессия отличается тем, что она всегда спланирована и направлена

на конкретную цель — нанести вред другому человеку или предмету. Агрессивность бывает ситуативной, то есть возникающей в какой-то ситуации эпизодически, и личностной, которая проявляется в виде устойчивого поведения при подходящих условиях.

Если в течение 6 месяцев в поведении ребенка проявляются такие признаки, как отсутствие контроля над собой, отказ в выполнении правил, истеричное поведение (чаще всего демонстративное), оскорбительное поведение в адрес сверстников и взрослых, обвинение других в своих ошибках, то такого ребенка можно считать агрессивным. К сожалению, при попытках оказать на агрессивного ребенка воспитательное воздействие возникает своеобразный порочный круг: агрессивный ребенок вызывает враждебное отношение к себе со стороны окружающих, в результате его собственные агрессивные действия укрепляются, так как получают поддержку в виде агрессивных действий со стороны других людей. Такой же порочный круг может образоваться и внутри семьи, когда ребенок демонстрирует образец враждебного поведения, принятого в семье, или же с помощью враждебных действий решает проблему неудовлетворенной потребности в любви. Особое внимание необходимо уделить тому, что часто вспышки агрессии у детей дошкольного возраста вызваны усталостью. Эмоциональная нагрузка и требования родителей, предъявляемые к ребенку, в случаях, когда они не соответствуют его возрасту, приводят к тому, что ребенок вынужден отстаивать сохранение «своих границ» (Ахмедова 2012, 14). Эмоциональная сфера ребенка, являясь сложной регуляторной системой, очень уязвима, но именно она занимает первое место в становлении личности, оказывая воздействие на формирование идентичности и поведения в целом. Современные представления об эмоциональных процессах и эмоциональном развитии указывают на то, что имеется особая связь между внешними факторами жизнедеятельности человека и его внутренними состояниями, мотивами и потребностями. Такое представление разделяют А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Ф. Е. Василюк, В. К. Вилюнас, В. А. Иванников, К. Э. Изард и др.

По мнению К. Изарда, «наиболее общим и фундаментальным принципом человеческого поведения является то, что эмоции заряжают энергией и организуют мышление и деятельность. Интенсивная эмоция вызывает у человека прилив энергии. Конкретная эмоция побуждает человека к конкретной активности — и в этом первый признак того, что эмоция ор-

ганизует мышление и деятельность» (Изард 2009, 38). Следовательно, можно сказать, что эмоциональное развитие ребенка — это основа его психологического здоровья. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, создавая условия для эмоционального развития ребенка дошкольного возраста, необходимо реализовывать три задачи: развивать то, что дано ребенку от природы и что он умеет делать сам; помогать ему усваивать знания, приобретать необходимые навыки; создавать предпосылки для развития самим ребенком своего эмоционального потенциала (цит. по: Володина 2016, 211).

С решением задач по созданию условий для эмоционального развития ребенка, а также для профилактики и коррекции негативных эмоциональных проявлений, успешно справляется метод арт-терапии. Арт-терапия (терапия искусством, термин введен А. Хиллом в 1935 г.) — самостоятельное психотерапевтическое направление, которое оказывает коррекционное воздействие через изобразительную и творческую деятельность в целях гармонизации и развития психики человека. В основе определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с действием которых и связано художественное творчество (Копытин, Свистовская 2017).

Популярность использования этого метода в работе психологов и педагогов связана с тем, что, в отличие от коррекционно-развивающих направлений, где используются вербальные каналы коммуникации, арт-терапия «говорит» через язык визуализации, аудиальной и пластической экспрессии. И в этом основное преимущество арт-терапии, так как дети не способны вербализировать свое эмоциональное состояние, рассказать о своих проблемах и трудностях. Особенно это актуально для детей с речевыми патологиями или в других случаях, когда вербальный контакт невозможен. Таким образом, арт-терапия становится связующим звеном между специалистом и ребенком. Одно из важных отличий арт-терапии от других психотерапевтических методов — это ее триадичность, то есть такое взаимодействие между консультантом и клиентом, которое включает в себя конкретное произведение клиента, позволяющее исследовать внутренний мир человека и выстроить связь для развития и формирования личности, защиты психики от агрессивного воздействия внешнего мира (Копытин, Свистовская 2017). Е. Шахбазова акцентирует внимание на том, что «в таком процессе работа организована так, что кто-то спрашивает, наблюдает и сочувствует. Любое произведение арт-терапии

создается для того, чтобы на него можно было смотреть, получать ответы и находить резонанс» (цит. по: Тарарина 2017, 5–6).

Развиваясь на базе теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга, арт-терапия со временем включила в себя гуманистическую модель развития личности К. Роджерса и А. Маслоу, ставя перед собой основную цель — развитие сбалансированной личности, которая умеет находить и удерживать равновесие между амбивалентными чувствами: любовь — ненависть, зависимость — независимость и др. Ряд авторов понимают арт-терапию как метод, осуществляющий заботу об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности, сближающий людей, помогающий выстраивать коммуникации, выражать свои переживания и находить пути решения проблем (Киселева, Беловолова 2010).

Современные исследователи А. В. Сизова, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская, Н. Ю. Гордеева и др. в качестве особенности применения арт-терапии в целях коррекции эмоциональных состояний указывают необходимость адаптации существующих арт-терапевтических методик таким образом, чтобы осуществлять гармонизацию эмоционального состояния ребенка, его взаимодействия с детьми и их родителями, предоставляя ребенку неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества (Лебедева 2003). Мы разделяем мнение А. И. Копытина и Л. Д. Лебедевой о том, что метод арт-терапии не требует специальных художественных навыков и предыдущего опыта в рисовании, а также не имеет каких-либо противопоказаний к участию тех или иных людей в арт-терапевтическом процессе (Копытин 2017; Лебедева 2003).

Использование методов арт-терапии в дошкольном образовании предусматривает две формы работы: групповую и индивидуальную. Несмотря на некоторые различия, эти две формы объединяет фокус коррекционного воздействия, направленный на каждого ребенка, а не на группу в целом. Для определения формы организации работы необходимо определить характер нарушения эмоционального развития ребенка и коррекционные задачи. Понять причины нарушения развития ребенка поможет анкетирование родителей, содержащее ответы на следующие вопросы: качество и продолжительность ночного сна; наличие кошмарных снов, страхов, навязчивых привычек; проявление эмоциональных реакций; проявление агрессии

по отношению к сверстникам, взрослым, животным; характер взаимодействия со сверстниками; психосоматические проявления и т. д. На основании этих данных специалист может сделать вывод о развитии эмоциональной сферы и необходимой коррекции как в условиях семьи, так и в условиях дошкольного учреждения. При этом необходимо учитывать особенности эмоциональной сферы ребенка: степень эмоционального возбуждения, степень контроля эмоций и умение дифференцировать эмоции на положительные и отрицательные. С помощью методов арт-терапии можно работать с каждым из этих компонентов с учетом возможностей ребенка, обусловленных уровнем развития его эмоциональной сферы.

Основной целью при разработке программы коррекции эмоциональной сферы должна стать направленность на сохранение психического здоровья ребенка, гармоничное развитие личности через способность к самовыражению и самопознанию, обучение навыкам и способам борьбы с агрессией, совладания с негативными эмоциями с помощью частных методов арт-терапии. К частным методам арт-терапии, направленным на коррекцию агрессивных проявлений, относят изотерапию, глинотерапию и тестопластику, песочную терапию, игротерапию и сказкотерапию.

**Изотерапия, или рисуночная терапия,** широко применяемая в России, является самым распространенным коррекционным методом работы с детьми, по мнению А. И. Копытина, М. В. Киселевой и Т. Ю. Колошиной (Копытин 2017; Киселева 2007). Она позволяет осуществлять воздействие с учетом индивидуально-личностных особенностей ребенка. Изотерапия с помощью правильно подобранных материалов не только развивает положительные чувства, но и управляет активностью и вниманием ребенка, уменьшает агрессивность и недоверие к окружающим, позволяет обрести уверенность в себе (Киселева 2006, 16–17). Хорошо себя зарекомендовали в работе с агрессивными детьми такие формы изотерапии, как акватипия, позволяющая проявлять подавленные чувства и эмоции, осознавать внутренние ресурсы для решения актуальных проблем, обнаруживать неэффективные и эффективные схемы поведения, гармонизировать внутренний мир ребенка и выстраивать коммуникацию с другими людьми, а также мандалотерапия — доступный способ саморелаксации, в ходе которой, раскрашивая или создавая мандалу из подручных материалов, ребенок снимает стресс и находит функциональный способ

справляться с эмоциями. Процесс работы с мандалой учит детей концентрации внимания, аккуратности и усидчивости. Спокойные и однообразные движения руки успокаивают и способствуют снятию внутреннего напряжения; таким образом, вместо демонстративного поведения и проявления агрессии на первое место выходит творчество и креативность, запускаются трансформационные процессы в бессознательном (Копытин 2002). Кроме того, наблюдая за тем, как ребенок подбирает цвета, фиксируясь на поведении и высказываниях ребенка, специалист может диагностировать наличие у него тех или иных проблем; рисование на мокрой или мятой бумаге позволяет отреагировать гнев, в том числе подавляемый, снять проявления агрессии и других скрытых эмоциональных переживаний, таких как обида, разочарование.

*Пример: Техника «Маленький ежик, четверо ножек» (авторская)*

Техника направлена на выявление и работу с агрессией, развитие уверенности, формирование доверия к миру. Позволяет решить следующие задачи: уход от ожидания внутренней и внешней оценки результата творчества; снятие тревожности за результат; актуализация и разрешение внутриличностного конфликта. Детям предлагается небольшой рассказ о ежах (месте и условиях их обитания, поведении и т. д.). Далее дается инструкция: «Прочувствуйте состояния ежа, представьте, что внутри вас сидит маленький ежик, поговорите от его имени: “Я еж. Я маленький... я фыркающий... я колючий... я осторожный... я находчивый... я неприступный... я закрытый... я нуждаюсь в защите...” Возьмите в руки кисть и нарисуйте своего ежа. Это может быть любой рисунок: ежик в лесу, дома, на прогулке». После этого психолог задает ребенку вопросы, например: Как ты думаешь, человек может быть колючим? Когда мы можем сказать про человека, что он «колючий»? Покажи такого человека, изобрази его позу, движения, покажи, какое у него лицо. Затем детям предлагается провести «волшебные превращения» колючек ежа во что-то другое, например в воздушные шарики или маленькие цветочки, и тогда ежик станет похож на цветущую ароматную клумбу, а может быть, из колючек польются радужные фонтанчики и т. д. Техника позволяет осознать состояние «колючести», недоверчивости, снять психологическую нагрузку через проигрывание и проживание образа, способствует навыку сопереживания,

активизирует речь ребенка и обогащает словарный запас, создает новые стратегии в общении.

Глиноterapia и тестопластика — методы арт-терапии, которые предполагают использование глины, пластилина, теста и подобных материалов. Работа основана на сенсомоторном опыте человека, то есть таком опыте, который присутствует у человека до речевого развития и имеет особый потенциал для развития эмоционального интеллекта, формирования новых чувств, осознания эмоциональных состояний. Дети работают с безопасным материалом, который позволяет вносить любые изменения в поделку, метафорически изменяя эмоциональное состояние автора. Эти методы многогранны, их можно использовать как в индивидуальном порядке, так и в групповой работе, комбинировать с любыми дополнительными материалами, переносить признаки и свойства одного предмета на другой, таким образом, экологично и безопасно поднимать на поверхность глубокий бессознательный материал. Особо рекомендован этот метод детям, испытывающим трудности в развитии эмоциональной сферы, находящимся в стрессе, переживающим эмоциональную депривацию или одиночество.

*Пример: Техника «Точка, точка, запятая...» (авторская)*

В данной технике совмещены методы мандалотерапии и глинотерапии (пластилина). С помощью пластилина можно создавать различные изображения. Выполнение техник с использованием пластилина требует большой трудоемкости, концентрации внимания и усидчивости. А мандала как «магический круг» несет в себе символику защищенности и безопасности. Круг как фигура, не имеющая острых углов, — самая «доброжелательная» из всех геометрических фигур; работа в круге активизирует эмоциональное и интуитивное мышление. При создании круга выделяется граница, защищающая внутреннее и внешнее пространство человека. Спонтанная работа с цветом и формой внутри круга способствует изменению психологического и эмоционального состояния ребенка, уравнивает его (Киселева 2007). В ходе работы детям раздается картон, на котором ребенок должен изобразить круг. Если ребенок затрудняется с изображением фигуры, можно ему помочь, обвести по контуру тарелку диаметром не менее 20 см. В качестве сопровождения можно включить спокойную, расслабляющую музыку. Ребенку предлагают ознакомиться с пластилином: подержать его в руках, помять, выбрать понравившиеся цвета. Затем выбранные пластилиновые цвета наносятся

пальцами, размазывающими движениями, на круг, нарисованный на картоне. Далее ребенку можно предложить добавить в изображение различные виды круп или семечек, макарон или любых других мелких предметов. Психолог в этом упражнении занимает позицию наблюдателя, отслеживая, изменяется ли дыхание, настроение у ребенка, испытывает ли он трудности с выбором цвета при создании своей мандалы. Важно, чтобы ребенок осознал и назвал чувства и ощущения в теле. Данная техника позволяет ребенку концентрироваться на действии, намазывании пальцами, сохранении границ круга. Для ребенка это своеобразный «уход в регресс» для получения нового опыта безопасности и защиты. Также можно рассматривать этот способ работы с материалами как нарушение запрета (работу с грязью) — таким образом ребенок учится выражать деструктивные импульсы в социально-приемлемой форме. Тревожность, изначально присущая некоторым детям, снижается, так как со стороны взрослого не звучит запрет, а наоборот, предоставляется возможность нарушения правил. Процесс творчества пальцами интересен ребенку, так как не похож на предыдущие, знакомые способы рисования. Результат манипуляций непредсказуем, так как неизвестно, какое изображение получится в итоге.

**Песочная арт-терапия** — метод арт-терапии, предполагающий использование природных материалов: песка, воды, камушков, ракушек и растений. При работе с песком используется деревянный поднос стандартного размера (50x70x8 см), набор фигурок для песочной терапии (включающих в себя любые объекты, встречающиеся в окружающем мире), вода. Допустимо осуществлять замену песка на манную крупу. Основное и притягательное отличие этого метода от других — это простота действий, изобретение новых форм и сюжетов, а также возможность разрушения созданной композиции. В песок можно закопать (спрятать) страшное, тревожное, отвергаемое; а можно найти «сокровища», ощутить связь с природой. При работе с песком у детей происходит активизация обоих полушарий головного мозга, идет развитие мелкой моторики, снимается эмоциональное напряжение, повышается самооценка и уверенность в себе (Зинкевич-Евстигнеева 2015). Метод песочной терапии широко представлен в работах К. Юнга, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т. М. Грабенко, М. В. Киселевой и других.

**Игротерапия** — метод арт-терапии, позволяющий через игру как основной вид деятель-

ности ребенка дошкольного возраста проводить диалог между ребенком и взрослым, осуществляя мягкое коррекционное воздействие, направленное на снятие напряженности, агрессии, тревожности и страхов. В групповой работе игротерапия способствует созданию доверительных и близких отношений между участниками группы, позволяет проявить себя в различных ситуациях общения, обеспечивает отражение и вербализацию свободно выражаемых чувств ребенка в игре. Игротерапия позволяет применять различные игры: разминочные, подвижные, игры с куклами, с песком, пальчиковые игры, психодраматические игры и другие. Игротерапия способствует развитию важных качеств — навыков самоконтроля и умения видеть и предотвращать конфликтные ситуации (Романов 2006).

**Сказкотерапия** — метод «лечения сказкой» для достижения терапевтического эффекта. С помощью метафорического потенциала сказок (притч, подобных текстов) и игры участники осознают модели своего поведения, мотивацию поступков, и в дальнейшем на этой основе выбирают наиболее эффективные решения. В детской психологии и психотерапии сказку в первую очередь используют для коррекции поведенческих реакций, проработки страхов и фобий, адаптации к детскому саду, повышения самооценки, улучшения коммуникативных навыков и решения проблем самоидентичности. Явно выраженных противопоказаний у этого метода не существует, так как он достаточно экологичен. Однако есть возрастное ограничение в использовании сказок как психотерапевтического инструмента — это возраст ребенка. Применять сказку следует с 3,5–4 лет, так как ребенок должен уметь отличать реальную действительность от вымышленной, а такой навык появляется у детей именно к этому возрасту. Обязательно надо учитывать и индивидуальные особенности ребенка, его эмоциональное развитие и безопасность тем, выбираемых для работы (при наличии травмирующих ситуаций). Содержание сказки должно соответствовать возрасту ребенка. В отличие от простого прочтения, в сказкотерапии сказка анализируется, обсуждается, проигрывается или инсценируется. Анализ сказки является самостоятельным методическим приемом, направленным на решение поставленной психотерапевтической или коррекционной задачи (Зинкевич-Евстигнеева, Тихонова 2003). Сказкотерапия показана следующим группам детей: агрессивным, неуверенным, застенчивым, тревожным; детям, испытывающим проблемы стыда, вины, лжи, принятия

своих чувств; имеющим психосоматические заболевания, энурез и т. д. Метод сказкотерапии описан в работах зарубежных и отечественных психологов: К. Юнга, Э. Фромма, М. В. Осориной, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А. В. Гнездилова, А. И. Захарова и других.

При разработке программы коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста необходимо ориентироваться на создание условий, обеспечивающих обретение уверенности в себе, приобретение чувства защищенности, снятие тревожности и проявлений агрессивного поведения, ощущение своей индивидуальности и формирование мотивации к учебной деятельности. Специалист создает в ходе занятий атмосферу безопасности и доверия как в диаде «специалист — ребенок», так и между детьми. Для этого устанавливаются определенные ограничения и правила, например: внимательно слушать друг друга, не перебивать говорящего; уважать мнение друг друга и др. Установление контакта происходит на каждом занятии. В ходе занятия создаются особые условия, которые включают в себя без оценочное и безусловное понимание потребностей ребенка, принятие их через формы творческого игрового взаимодействия, с помощью специализированных приемов, способствующих снятию эмоционального напряжения, творческому самовыражению и рефлексии ребенка (Бетенски 2002).

Работа, направленная на обретение самоподдержки, обеспечивает помощь ребенку в обретении внутренней силы путем самовыражения. Самоподдержка является необходимым условием для выражения заблокированных эмоций. Арт-терапевтические техники в процессе психокоррекционного воздействия способствуют развитию представлений детей-дошкольников об эмоциях, способах их выражения, механизмов изменений негативных эмоциональных состояний. Психокоррекционная работа осуществляется с опорой на принципы гуманистического отношения к ребенку, сглаживающие социально-психологические причины нарушений эмоциональных состояний у детей-дошкольников (Кряжева 2004).

В содержании программы рекомендовано использовать модульный подход, обеспечивающий охват решения следующих психолого-педагогических задач:

- занятия, направленные на осознание и раскрытие потенциала каждого участника, позволяющие преодолеть неуверенность в себе, раскрыть свой внутренний мир, получить поддержку самооценки;

- занятия, способствующие пониманию эмоционального мира через знакомство с языком эмоций (что именно тревожит и радует, как пользоваться этим языком для проявления своих чувств и понимания чувств другого), что позволяет ребенку, испытывающему эмоциональный дискомфорт, преодолеть негативные переживания, а специалисту — установить доверительный контакт, облегчающий процесс психокоррекции;
- занятия, предполагающие обучение детей социальному взаимодействию через развитие социальных навыков, позволяющих самостоятельно решать межличностные конфликты и спорные ситуации. Также в этом разделе необходимо рассматривать обучение нормам и правилам социального общения.

При разработке программы необходимо учитывать следующие принципы, обеспечивающие результативность психокоррекционной работы:

- регулярность: программа проводится регулярно, в соответствии с планом занятий, в определенное время и день недели;
- вариативность: программа допускает возможность замены предусмотренной специалистом темы на другую исходя из эмоционального состояния участников группы; любая тема может выходить за рамки одного занятия, так как нельзя заранее предусмотреть спонтанно возникающие эмоциональные и познавательные эффекты;
- сотрудничество: ребенок становится активным участником программы, в том числе направленной на повышение качества детско-родительских отношений; взаимодействие в системе «ребенок — родители» реализуется через регулярные родительские встречи с психологом (индивидуальные и групповые), на которых происходит обсуждение достижений ребенка, психологическое просвещение родителей, а также налаживается взаимодействие посредством организации совместной деятельности «родитель — ребенок»;
- уникальность и индивидуальность: реализуется через признание и принятие потребностей ребенка для его самовыражения, раскрепощения и раскрытия творческого потенциала путем создания комфортной и безопасной атмосферы, предоставляющей свободу выбора мате-

риалов для творчества, способов работы и степени активности.

Практика использования частных методов арт-терапии хорошо зарекомендовала себя в семейной терапии и детской психотерапии. Обобщая полученный опыт, в соответствии с приоритетными направлениями деятельности по оказанию консультативной помощи населению в Центре семьи Приморского района г. Санкт-Петербурга в 2017 году была разработана и апробирована программа по коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста «Азбука эмоций» (Копытин 2012). При разработке программы учитывалось, с одной стороны, отсутствие групповых коррекционно-развивающих программ соответствующей тематики и, с другой стороны, возросшее количество обращений родителей и законных представителей несовершеннолетних за психологической помощью детям дошкольного возраста по проблемам, связанным с адаптацией в детском саду, а также с проявлениями тревожности и агрессии со стороны детей (в том числе не посещающих дошкольные образовательные учреждения). Отличие данной программы от других состоит в том, что подборка специальных коррекционных техник направлена в первую очередь на эмоциональное развитие и формирование навыков эмоциональной отзывчивости через постепенную дифференциацию эмоций и чувств ребенка.

Программа реализуется в течение одного учебного года в объеме не менее 72 часов (учебный час — 30 минут, занятия один раз в неделю). Программа ориентирована на детей в возрасте от 3 до 7 лет, согласно возрастным критериям дети разделены на следующие возрастные группы: 3–4 года, 4–5 лет, 5–7 лет. Всего в программе принял участие 51 ребенок: 17 детей в возрасте 3–4 года, 15 детей в возрасте 4–5 лет, 19 детей в возрасте 5–7 лет. В качестве основных коррекционных форм и методов психологического воздействия использовались частные методы арт-терапии: изотерапия, мандалотерапия, игротерапия, сказкотерапия. Работа с детьми, для которых характерны ярко выраженные проявления агрессии, проводилась и в индивидуальном формате, чтобы у ребенка было больше возможностей выразить скрытые чувства, которые не могут быть выражены вербально. Для оценки результативности программы было предусмотрено сопоставление результатов психодиагностики, проведенной до начала работы по программе и после ее окончания с применением опросника «Уровень

агрессивности ребенка» Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко (Лютова, Моница 2006) и проективной методики «Розовый куст» (Оклендер 2005).

Для арт-терапии свойственна монотонно повышающаяся эффективность. Видимые результаты наступают примерно с 10–12 занятия. Наиболее эффективно показали себя занятия по эмоциональной коррекции в возрастной группе 5–7 лет. Для выражения негативных эмоций через продукт творчества нами применялись рисование на заданную тему, например: «Маска, я тебя знаю», «Громко и тихо», «Добрый волшебник, злой волшебник», рисование, совмещенное с игротерапией и драмотерапией («Маленький ежик», «Тотемное животное», «Я в минуты гнева»), рисование по мотивам анализируемых сказок, выполнение масок гнева, страха и т. д. Снятию напряжения и последующей разрядке способствовали занятия с техниками визуализации и медитации «Безопасное место», «Мы кораллы», «Спускание пара», а также работа с пластилином, глиной.

Структура занятия состоит из следующих этапов работы:

- приветствие — форма взаимодействия, направленная на сплочение детей, которая является своеобразным ритуалом для определения эмоционального настроения группы;
- разминка (5 минут) — этап работы, направленный на групповую работу, позволяющий оказывать психолого-педагогическое воздействие на уровень активности и эмоциональное состояние детей как в начале занятия, так и между упражнениями, например: настройка на активное участие — пальчиковые игры «Коробка, карандаши», «Веселая мышка»; разминочные упражнения для снятия агрессии «Каляки-маляки», «Мятый лист»; снятие эмоционального напряжения — «Шарик-вверх, шарик-вниз», «Достань звезду» и т. п.;
- этап творческой работы (15–20 мин.) — основной психокоррекционный этап, состоящий из комплекса упражнений, базирующихся на частных методах арт-терапии (изотерапия, игротерапия, сказкотерапия, песочная терапия и т. д.), которые позволяют решать одновременно несколько задач: развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы; при выборе последовательности специалист учитывает чередование видов де-

тельности и смену психофизического состояния детей: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике;

- рефлексия, обратная связь (5 мин.) — заключительная часть занятия, несет в себе не только оценочное суждение («понравилось — не понравилось», «было хорошо — было плохо»), но и имеет смысловую нагрузку («Почему это важно?», «Зачем мы это делали?»), поощряет ребенка к вербализации своего эмоционального состояния, содержит подкрепление интереса ребенка и его мотивации к дальнейшей работе;
- ритуал прощания (проводится по аналогии с ритуалом приветствия).

Резюмируя вышесказанное, отметим, что дошкольный возраст — это важный и ответственный период в онтогенезе ребенка, так как он является возрастом первоначального становления личности. В этом периоде взаимодействие ребенка с окружающими связано с выстраиванием новых сложных взаимоотношений,

которые оказывают влияние на его личность и поведение.

Арт-терапия — форма искусства, помогающая изменению психологического и эмоционального состояния, являющаяся гибким инструментом в коррекционной работе с детьми, способствуя удовлетворению важных потребностей ребенка через занятия творчеством. С помощью частных методов арт-терапии можно одновременно решать психолого-педагогические задачи развития, коррекции и профилактики с учетом зоны ближайшего развития. Как метод психолого-педагогической работы арт-терапия занимает особую роль в коррекции эмоциональных нарушений, дает возможность невербального отреагирования чувств, позволяет проработать проблемы на символическом уровне, используя язык метафоры.

Вариативность метода позволяет сделать процесс арт-терапии уникальным и предоставляет ребенку большие возможности для самовыражения, моделирования поведенческих реакций, закрепления новых навыков общения, выражения своих негативных эмоций социально приемлемым способом, укрепления своего психологического здоровья.

## Литература

- Ахмедова, С. (2012) *Методы арт-терапии в работе с агрессивными детьми*. С. р.: Lambert Academic Publishing, 88 с.
- Бетенски, М. (2002) *Что ты видишь? Новые методы арт-терапии*. М.: Эксмо-Пресс, 256 с.
- Божович, Л. И. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 398 с.
- Володина, С. А. (2016) Влияние образовательной среды на развитие мышления ребенка. В кн.: Т. Н. Сахарова (ред.). *Сборник докладов по результатам научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», приуроченной к 120-летию Л. С. Выготского*. Т. 1. М.: МПГУ, 499 с.
- Выготский Л.С. (2003) *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 512 с.
- Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. (2015) *Игра с песком. Практикум по песочной терапии*. СПб.: Речь, 256 с.
- Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Тихонова, Е. А. (2003) *Проективная диагностика в сказкотерапии*. СПб.: Речь, 208 с.
- Изард, К. Э. (2009) *Психология эмоций*. СПб.: Питер, 464 с.
- Киселева, М. В. (2006) *Арт-терапия в работе с детьми*. СПб.: Речь, 160 с.
- Киселева, М. В. (2007) *Арт-терапия в практической психологии и социальной работе*. СПб.: Речь, 330 с.
- Киселева, Т. Ю., Белолова, С. П. (2010) Арт-терапия как психолого- педагогическая технология. *Сибирский педагогический журнал*, № 11, с. 218–225.
- Копытин, А. И. (2002) *Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала»*. СПб.: Речь, 80 с.
- Копытин, А. И. (ред.). (2012) *Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. Отечественный и зарубежный опыт*. М.: Когито-Центр, 286 с.
- Копытин, А. И., Свистовская, Е. Е. (2017) *Арт-терапия детей и подростков*. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 196 с.
- Кряжева, Н. А. (2004) *Развитие эмоционального мира детей*. Екатеринбург: У-Фактория, 184 с.
- Лебедева, Л. Д. (2003) *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. СПб.: Речь, 256 с.
- Лютлова, Е. К., Моница, Г. Б. (2006) *Тренинг общения с ребенком (период раннего детства)*. СПб.: Речь, 176 с.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2007) Эмоции. В кн.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко (ред.). *Большой психологический словарь*. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychological.slovaronline.com/2078-EMOTSII> (дата обращения 24.04.2020).

- Оклендер, В. (2005) *Окна в мир ребенка. Руководство по детской терапии*. М.: Класс, 336 с.
- Романов, А. А. (2006) *Направленная игротерапия агрессивности и конфликтности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик*. М.: ПЛЭЙТ, 48 с.
- Тарарина, Е. (2017) *Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии*. М.: Вариант, 208 с.
- Эльконин, Д. Б. (2007) *Детская психология. 4-е изд.* М.: Издательский центр «Академия», 384 с.

## References

- Akhmedova, S. (2012) *Metody art-terapii v rabote s agressivnymi det'mi [Art therapy methods in working with aggressive children]*. S. p.: Lambert Academic Publishing, 88 p. (In Russian)
- Betensky, M. (2002) *What do you see? Phenomenology of therapeutic art expression*. Moscow: Eksmo-Press Publ., 256 p. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (2008) *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 398 p. (In Russian)
- El'konin, D. B. (2007) *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. 4<sup>th</sup> ed. Moscow: Akademia Publ., 384 p. (In Russian)
- Izard, C. E. (2009) *The psychology of emotions*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Kiseleva, M. V. (2006) *Art-terapiya v rabote s det'mi [Art therapy in working with children]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 160 p. (In Russian)
- Kiseleva, M. V. (2007) *Art-terapiya v prakticheskoy psikhologii i sotsial'noj rabote [Art therapy in practical psychology and social work]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 330 p. (In Russian)
- Kiseleva, T. Yu., Belovolova, S. P. (2010) Art-terapiya kak psikhologo- pedagogicheskaya tekhnologiya [Art therapy as a psycho-educational technology]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, no. 11, pp. 218–225. (In Russian)
- Kopytin, A. I. (2002) *Diagnostika v art-terapii. Metod "Mandala" [Diagnostics in art therapy. The "Mandala" method]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 80 p. (In Russian)
- Kopytin, A. I. (ed.). (2012) *Metody art-terapevticheskoy pomoshchi detyam i podrostkam. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt [Methods of art-therapeutic care for children and adolescents. Native and foreign experience]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 286 p. (In Russian)
- Kopytin, A. I., Svistovskaya, E. E. (2017) *Art-terapiya detej i podrostkov [Art therapy for children and adolescents]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 196 p. (In Russian)
- Kryazheva, N. L. (2004) *Razvitie emotsional'nogo mira detej [Developing the emotional world of children]*. Ekaterinburg: U-Faktoriya Publ., 184 p. (In Russian)
- Lebedeva, L. D. (2003) *Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatij [Art therapy practice: Approaches, diagnostics, training system]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 256 p. (In Russian)
- Ljutova, E. K., Monina, G. B. (2006) *Trening obshcheniya s rebenkom (period rannego detstva) [Training of communication with a child (early childhood)]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 176 p. (In Russian)
- Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (2007) Emotsii [Emotions]. In: B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko (eds.). *Bol'shoj psikhologicheskij slovar' [Large psychological dictionary]*. [Online]. Available at: <https://psychological.slovaronline.com/2078-EMOTSII> (accessed 24.04.2020). (In Russian)
- Oaklander, V. (2005) *Windows to our children. A gestalt therapy approach to children and adolescents*. Moscow: Klass Publ., 336 p. (In Russian)
- Romanov, A. A. (2006) *Napravlennoy igroterapiya agressivnosti i konfliktnosti u detej: al'bom diagnosticheskikh i korrektsionnykh metodik [Directed game therapy of children's aggression and conflicts: Album of diagnostic and corrective techniques]*. Moscow: Plejt Publ., 48 p. (In Russian)
- Tararina, E. (2017) *Shkатулка мастера. Praktikum po art-terapii [Master's box. Art therapy workshop]*. Moscow: Variant Publ., 208 p. (In Russian)
- Volodina, S. A. (2016) Vliyanie obrazovatel'noj sredy na razvitie myshleniya rebenka [Influence of the educational environment on the development of a child's thinking]. In: T. N. Sakharova (ed.). *Sbornik dokladov po rezul'tatam nauchno-prakticheskoy konferentsii "Chelovek v mire neopredelennosti: metodologiya kul'turno-istoricheskogo poznaniya", priurochennoj k 120-letiyu L. S. Vygotskogo [Collection of reports on the results of the scientific and practical conference "Man in the world of uncertainty: methodology of cultural and historical knowledge", dedicated to the 120<sup>th</sup> anniversary of L. S. Vygotsky]*. Vol. 1. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., 499 p. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (2003) *Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka [Psychology of development of the child]*. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 512 p. (In Russian)
- Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2015) *Igra s peskom. Praktikum po pesochnoj terapii [Playing with sand. Sand therapy workshop]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 256 p. (In Russian)
- Zinkevich-Evstigneeva, T. D., Tikhonova, E. A. (2003) *Proektivnaya diagnostika v skazkoterapii [Projective diagnostics in fairy-tale therapy]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 208 p. (In Russian)

## Научный обзор современных психолого-педагогических исследований по проблеме сексуального образования

А. А. Озерина<sup>✉1,2</sup>, Г. А. Родионов<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Волгоградский государственный университет,  
400062, Россия, Волгоград, пр-т Университетский, д. 100

<sup>2</sup> Волгоградский государственный медицинский университет,  
400131, Россия, г. Волгоград, пл. Павших Борцов, д. 1

<sup>3</sup> Санкт-Петербургский государственный университет,  
199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

### Сведения об авторах

Анна Александровна Озерина,  
SPIN-код: 6903-2941,  
ORCID: 0000-0002-9611-3928,  
e-mail: [ozarina@volsu.ru](mailto:ozarina@volsu.ru)

Геннадий Александрович  
Родионов,  
SPIN-код: 7538-3820,  
e-mail: [gennadui25@yandex.ru](mailto:gennadui25@yandex.ru)

### Для цитирования:

Озерина, А. А., Родионов, Г. А.  
(2020) Научный обзор  
современных психолого-  
педагогических исследований  
по проблеме сексуального  
образования. *Психология  
человека в образовании*, т. 2, № 3,  
с. 288–293.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
3-288-293

**Получена** 15 мая 2020; прошла  
рецензирование 2 июня 2020;  
принята 2 июня 2020.

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

**Аннотация.** Актуальность представленной работы с научной точки зрения обусловлена, прежде всего, неоднозначностью понятийного аппарата в области сексуального образования как в отечественной, так и в зарубежной науке, а также недостаточностью теоретического обоснования принципов, методов и целей полового воспитания. Практическая значимость работы определяется существующими трудностями разработки и реализации курсов полового воспитания в системе российских школ и вузов. В данной статье авторами приводятся результаты теоретического анализа научных исследований, выполненных в основном отечественными психологами и педагогами за последние пять лет, по проблеме сексуального образования и воспитания. Авторами предпринята попытка выделить основные вопросы, которые поднимаются в современных отечественных исследованиях. Нами было установлено, что предметом научного интереса ученых в рамках данной темы становятся, во-первых, вопросы терминологии, неоднозначности существующих определений понятий «гендер», «сексуальность», «половое воспитание», «сексуальное воспитание» и других. Во-вторых, исследователи рассматривают возможности, ограничения и риски внедрения сексуального образования в практику учебного процесса. Многими авторами подчеркивается значимость учета возрастных особенностей психического развития детей и подростков в процессе реализации подобных курсов и предметов. И в-третьих, авторы научных работ отмечают сложность разработки учебных программ в сфере сексуального образования и воспитания. Также в анализируемых статьях отмечается необходимость организации грамотной и специфической подготовки педагогических кадров.

Анализ научных работ демонстрирует противоречивость подходов к определению роли сексуального образования в отечественной науке и практике. Возможные негативные последствия при недостаточной компетентности специалистов образовательного учреждения актуализируют проблему теоретической проработки и обоснования программ сексуального образования в рамках учебно-воспитательного процесса. Другими словами, сексуальное образование может быть рассмотрено в качестве здоровьесберегающей технологии при условии реализации системного междисциплинарного подхода к разработке соответствующих программ, имеющих опору на достоверные научные данные и международный опыт.

**Ключевые слова:** сексуальное образование, половое воспитание, психосексуальное развитие, психология, педагогика.

# Scientific review of modern psychological and pedagogical research on the issue of sexual education

A. A. Ozerina<sup>✉1,2</sup>, G. A. Rodionov<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Volgograd State University, 100 Universitetsky Ave., Volgograd 400062, Russia

<sup>2</sup> Volgograd State Medical University, 1 Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd 400131, Russia

<sup>3</sup> Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

## Authors

Anna A. Ozerina,  
SPIN: 6903-2941,  
ORCID: 0000-0002-9611-3928,  
e-mail: ozerina@volsu.ru

Gennady A. Rodionov,  
SPIN: 7538-3820,  
e-mail: gennadui25@yandex.ru

## For citation:

Ozerina, A. A., Rodionov, G. A. (2020) Scientific review of modern psychological and pedagogical research on the issue of sexual education. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 288–293. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-288-293

**Received** 15 May 2020;  
reviewed 2 June 2020;  
accepted 2 June 2020.

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

**Abstract.** The authors of the paper view sexual education as a relevant research topic due to the fact that the concepts and definitions used in this field by both, domestic and foreign scientists are ambiguous, and the principles and methods of sex education are insufficiently theoretically substantiated. The practical significance of the research is determined by challenges observed in the sphere of designing and implementing sex education courses in the Russian education system. In this article, the authors present a review of scientific research on the issues in sexual education carried out by psychologists and teachers over the last five years. The authors attempted to identify the main problems in this area raised in modern Russian research. Our findings suggest that, firstly, the research interest of Russian scholars is focused on the issues of terminology, and, particularly, on ambiguity of the existing definitions of gender, sexuality, sex, sexual education, etc. Secondly, our colleagues consider the possibilities, limitations, and risks of introducing sexual education into educational practices. Many authors stress the importance of addressing the age-specific characteristics of mental development of children and adolescents when designing sexual education courses. Thirdly, many of the researchers discuss issues in sex education curriculum design. They also argue that competent and specific organization of teacher training in this area is absolutely essential.

The present review outcomes suggest that the current approaches to defining the role of sexual education in modern Russian research and education practices are contradictory. The issue of theoretical development and substantiation of sexual education programs is highly topical as the lack of teacher competence in this area may result in negative consequences. In other words, sexual education may be regarded as a health-saving technology on the condition that a systematic interdisciplinary approach is applied to relevant program design based on further scientific research and analysis of international practices in this area.

**Keywords:** sex education, sexual education, psychosexual development, psychology, pedagogy.

## Введение

Проблема сексуального образования и воспитания в современных психологических и педагогических научных трудах редко становится самостоятельным предметом исследования, как в России, так и за рубежом. При этом созданная Организацией Объединенных Наций Структура по вопросам гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women) подчеркивает, что комплексное сексуальное образование играет важную роль в подготовке молодых людей к безопасной и полноценной жизни в современном мире (International technical guidance... 2018). Значимость данной проблемы усиливается в связи с тем, что сексуальность является одним

из центральных аспектов человеческой жизни, включающим в себя пол, гендерную идентичность, гендерную роль, сексуальную ориентацию, половой инстинкт, удовольствие, близость и репродукцию (Brief sexuality-related communication... 2015). Она не только проявляется в межличностных отношениях, но и опосредует мысли, желания, убеждения, установки, ценности и так далее. Также актуальность рассмотрения вопросов, связанных с сексуальным образованием и воспитанием, обусловлена необходимостью решения целого ряда социальных проблем: профилактика заболеваний, передающихся половым путем, ранних беременностей и аборт; разработка обоснованных программ планирования семьи и так далее.

Данная работа посвящена научному обзору современных научных трудов по проблеме сек-

суального образования. Целью работы являлось определить, что находится в фокусе психолого-педагогических исследований, выполненных в данном научно-практическом поле.

## Результаты

Теоретический анализ большого количества современных научных статей показал, что можно выделить следующие темы, которые поднимают ученые относительно вопроса сексуального образования. Во-первых, это проблема формирования понятийного аппарата. Подходы к определению понятий «сексуальность», «гендер», «гендерная идентичность», «сексуальная ориентация» и других, выявление природы данных феноменов раскрываются как отечественными, так и зарубежными авторами (Иванова 2013; Тартаковская, Лунин 2018). Среди работ этого направления можно выделить биологический (Кернберг 2000), социальный (Кони́на, Холмогорова 2015), психологический (Исаев 2016; Mayer, McHugh 2016) и комплексный (Даев 2016) подходы к определению понятий, связанных с сексуальностью, половыми и гендерными особенностями. В рамках биологического подхода понятия, определяющие сексуальность и просвещение молодых людей в этом направлении, выстраиваются вокруг анатомо-физиологических знаний. Он наиболее востребован в рамках медицины и биологии. Социальный подход затрагивает вопросы правил, норм, поведенческих различий, специфики стиля общения и проявления активности женщин и мужчин в общественной жизни. Наиболее востребованным в контексте данного направления является словосочетание «гендерное воспитание», которое, «в отличие от полового, соотносится не с биологическими особенностями сексуального взаимодействия людей, а с социокультурными формами половой дифференциации поведения в их совместной жизнедеятельности» (Грехнев 2015, 167). Психологический подход позволяет учесть нравственно-психологическую готовность молодых людей к созданию семьи, возрастные особенности сексуального развития, вводит такие понятия, как «сексуальная роль», «гендерный стереотип» и другие. И, наконец, комплексный подход является интегрирующим, позволяющим учесть все уровни сексуальности — от физиологического до социально-психологического.

Важным для нашей работы представляется анализ терминов «половое воспитание» и «сексуальное образование», который также можно найти в работах отечественных исследователей.

С. М. Баркова считает, что данные термины в целом синонимичны, но «половое воспитание» преимущественно используется в России, а «сексуальное образование» берет начало в западной культуре (Баркова 2016). Под половым воспитанием понимается «комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребенка, направленных на овладение им нормами поведения, свойственных представителям его пола, способствование гармоничному развитию, полноценному формированию полового поведения и детородной функции, содействие укреплению физиологических и нравственных основ брака и семьи» (Чернышева 2016, 130). Под сексуальным образованием понимается комплекс мер, направленных на овладение знаниями об анатомо-физиологических и репродуктивных особенностях человека, сексуальных отношениях, репродуктивном здоровье, правах и других аспектах сексуальности (Горян 2016). В нашей работе используется термин «сексуальное образование» как более широкий.

Во-вторых, ряд психолого-педагогических работ направлен на обозначение роли сексуального образования в рамках учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образования. Так, Е. С. Утеулиев и В. Г. Миронова отмечают существующее противоречие между необходимостью последовательного сексуального образования и воспитания человека с раннего детства и отсутствием таковых в системе образования Российской Федерации (Утеулиев, Миронова 2017). Некоторые авторы настаивают на важности внедрения комплексной программы сексуального образования в образовательный процесс (Кадошников 2015; Горян 2016). Данный тезис подчеркивается положительной динамикой социального здоровья при внедрении комплексных программ сексуального образования. Так, исследование Д. Петровой и Р. Гарсия-Ретамеро подчеркивает снижение заболеваемости ВИЧ и иными ИППП на 30 % и повышение уровня информированности по вопросам безопасных сексуальных практик (Petrova, Garcia-Retamero 2015). М. Ю. Кадошниковой проведено исследование, показывающее недостаточность сексуального образования в Российской Федерации. Ею же проанализирован европейский опыт внедрения программ сексуального образования (Кадошников 2015). Согласно исследованию С. В. Чернышевой, реализация стратегии комплексного сексуального образования в системе образования может способствовать профилактике и сохранению физического и нравственного здоровья населения (Черны-

шева 2016). Интересным, с нашей точки зрения, является взгляд на сексуальное образование как профилактику гендерного и сексуального насилия среди несовершеннолетних детей (Горян 2016; Смирнов 2018).

Другая часть ученых акцентирует свое внимание на возможных негативных последствиях сексуального образования при недостаточной компетентности специалистов образовательного учреждения: нарушение психосексуального развития, уменьшение возрастного порога первого сексуального опыта, нарушение гармоничных межполовых отношений, снижение уровня нравственности, рост девиантных форм поведения (Петрова 2007). Наряду с признанием значимости сексуального образования ученые отмечают небезопасность программ, не соответствующих возрастным нормам развития детей и подростков. Ю. С. Григорьева и Ю. И. Хуснуярова отмечают, что игнорирование возрастных особенностей детей при их знакомстве с основами сексуальной культуры, нормами взаимоотношений между людьми разного пола обуславливает не только проявление преждевременного интереса незрелой личности к сфере сексуальных отношений, но и провоцирует определенные трудности в процессе семейного воспитания (Григорьева, Хуснуярова 2015). Необходимо отметить, что вопрос о возрастной границе начала сексуального образования является дискуссионным и неоднозначным. С. М. Баркова говорит об эффективности раннего и адекватного возрасту сексуального образования в детских учреждениях, начиная с дошкольного возраста как наиболее оптимального (Баркова 2016).

В-третьих, большое количество работ посвящено проблеме теоретико-методологического обоснования принципов, методов и задач программ сексуального образования в рамках учебно-воспитательного процесса. В частности, можно выделить комплексный подход, представленный как система медико-педагогических мероприятий, направленных на формирование общего запаса знаний и навыков поведения молодых людей относительно своего и противоположного пола (А. О. Карам, Д. Петрова, Г. Ю. Беляев, А. В. Беляева, О. Б. Бланц). С. В. Есина и О. Б. Бланц отмечают, что его создание возможно только при разработке полноценных методических рекомендаций и подготовке квалифицированных специалистов (Есина, Бланц 2018). По мнению С. В. Багоцкого, Г. Ю. Беляева и А. В. Беляевой, формирование методических пособий не может быть осуществлено шаблон-

но в стиле полового просвещения (Багоцкий, Беляев, Беляева 2017).

В связи с этим авторами рассматриваются вопросы об уровне квалификации и сформированности профессиональных компетенций специалистов, обеспечивающих такого рода обучение (А. М. Смирнов, Э. А. Юминов, Т. В. Петрова). А. М. Смирнов предлагает привлекать к реализации программ сексуального образования несовершеннолетних студенческую молодежь, обучающуюся по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Социальная работа» (Смирнов 2018). Акцентирование молодежи как основной целевой аудитории для сексуального образования, по мнению Э. А. Юминова и А. В. Юминовой, обусловлено формированием данной группой демографического, культурного и профессионального потенциала государства (Юминов, Юминова 2016).

Некоторые авторы предпринимают попытки определить основные принципы методики полового воспитания в школах. Так, А. И. Григорьева и Ю. И. Хуснуярова подчеркивают большую эффективность школьных занятий по теме сексуальности с привлечением педагогов, медиков и психологов по сравнению с индивидуальными (Григорьева, Хуснуярова 2015).

## Выводы

Научный обзор современных исследований позволил выявить следующие исследовательские проблемы, связанные с изучением и возможным внедрением сексуального образования в современной школе. Проблема формирования понятийного аппарата связана с отсутствием единого подхода к определению термина «сексуальное образование» в научном дискурсе. Категориальный аппарат, используемый в данном направлении, также представлен широким многообразием, что детерминирует возможные неточности в теоретико-эмпирических исследованиях. Одним из путей разрешения данной проблемы авторы видят проведение фундаментальных исследований. Этот тезис усиливается недостаточной проработанностью темы в отечественной науке по сравнению с зарубежной.

Авторы статьи предполагают, что перспектива формирования системы сексуального образования в нашей стране возможна только в качестве здоровьесберегающей технологии, реализуемой в рамках системного личностно-ориентированного подхода. В таком случае учебные программы сексуального воспитания

и образования могут обеспечить эффективную профилактику как медицинских проблем (нарушения репродуктивного здоровья), так и психолого-педагогических (насилие, социальная стигматизация, деформация морально-нравственных установок и так далее). При этом

необходимо комплексное научное исследование, которое позволит определить основные принципы, технологии сексуального образования с учетом возрастных, культурных, этнических, религиозных и других особенностей подрастающего поколения.

## Литература

- Багоцкий, С. В., Беляев, Г. Ю., Беляева, А. В. (2017) Половое воспитание школьников: стратегия, тактика, решения в культуре профессиональной подготовки будущего педагога. *Образование личности*, № 2, с. 88–95.
- Баркова, С. М. (2016) *Отношение к детской сексуальности у мужчин и женщин в период ранней взрослости. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук*. СПб., СПбГУ, 26 с.
- Горян, Э. В. (2016) Сексуальное образование в системе международно-правовых гарантий прав и свобод человека. *Юридические исследования*, № 9, с. 75–94. DOI: 10.7256/2409-7136.2016.9.20240
- Грехнев, В. С. (2015) Тожество и различие гендерного и полового воспитания. *Философия и общество*, № 3–4 (77), с. 166–180.
- Григорьева, Ю. С., Хуснуярова, Ю. И. (2015) Проблема полового воспитания детей дошкольного возраста. *Пермский педагогический журнал*, № 7, с. 31–35.
- Даев, Е. В. (2016) О биологическом и социальном в сексуальной ориентации человека: хемокоммуникационная гипотеза. *Экологическая генетика*, т. 14, № 3, с. 3–12. DOI: 10.17816/ecogen1433-12
- Есина, С. В., Бланц, О. Б. (2018) Теоретический анализ проблемы сексуального воспитания подростков. *Общество*, № 1 (9), с. 44–50.
- Иванова, Н. Ю. (2013) Психологические аспекты понятия «Сексуальность». *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 11 (139), с. 81–86.
- Исаев, Д. Д. (2016) Деконструкция гетеронормативной матрицы. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 13, № 1, с. 9–26. DOI: 10.17323/1813-8918-2016-1-9-26
- Кадошников, М. Ю. (2015) К вопросу о необходимости сексуального образования для подростков и их родителей. *Здоровье и образование в XXI веке*, т. 17, № 1, с. 111–118.
- Кернберг, О. Ф. (2000) *Отношения любви. Норма и патология*. М.: Класс, 250 с.
- Конина, М. А., Холмогорова, А. Б. (2015) Стратегии сексуального поведения в современной культуре. *Культурно-историческая психология*, т. 11, № 1, с. 61–70. DOI: 10.17759/chp.2015110108
- Петрова, Т. В. (2007) Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников. *Сибирский педагогический журнал*, № 3, с. 259–270.
- Смирнов, А. М. (2018) Криминологические проблемы отсутствия полового образования и воспитания в российских школах. *Проблемы в российском законодательстве*, № 4, с. 211–215.
- Тартаковская, И. Н., Лунин, И. И. (2018) Социальные трансформации гендера и сексуальности в свете идей И. С. Кона. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 6, с. 4–19. DOI: 10.14515/monitoring.2018.6.01
- Утеулиев, Е. С., Миронова, В. Г. (2017) Половое воспитание, его влияние на сексуальное здоровье. *Вестник КазНМУ*, № 4, с. 235–237.
- Чернышева, С. В. (2016) Сущность полового воспитания подростков как условия их подготовки к ответственному родительству. *Новая наука: Стратегии и векторы развития*, № 118-2, с. 130–132.
- Юминов, Э. А., Юминова, А. В. (2016) Контрацепция как способ профилактики инфекций, передаваемых половым путем на примере города-миллионника Челябинской области. *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*, т. 1, № 1 (12), с. 60–69.
- Brief sexuality-related communication: Recommendations for a public health approach*. (2015) Geneva: World Health Organization Publ., 70 p.
- International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. (2018) Paris: UNESCO Publ., 138 p.
- Mayer, L. S., McHugh, P. R. (2016) Sexuality and gender: Findings from the biological, psychological, and social sciences. *The New Atlantis*, no. 50, pp. 10–143.
- Petrova, D., Garcia-Retamero, R. (2015) Effective evidence-based programs for preventing sexually-transmitted infections: A meta-analysis. *Current HIV Research*, vol. 13, no. 5, pp. 432–438. DOI: 10.2174/1570162X13666150511143943

## References

Bagotsky, S. V., Belyaev, G. Yu., Belyaeva, A. V. (2017) Polovoe vospitanie shkol'nikov: strategiya, taktika, resheniya v kul'ture professional'noj podgotovki budushchego pedagoga [Sex education of schoolchildren: strategies, solutions in the culture of professional preparation of the future teacher].

- tactics, and solutions in the culture of professional training for future teachers]. *Образование личности — Personality Formation*, no. 2, pp. 85–95. (In Russian)
- Barkova, S. M. (2016) *Otnoshenie k detskoj seksual'nosti u muzhchin i zhenshchin v period rannej vzroslosti [Attitudes to child sexuality in men and women during early adulthood]. Extended abstract of candidate PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 26 p. (In Russian)
- Brief *sexuality-related communication: Recommendations for a public health approach*. (2015) Geneva: World Health Organization Publ., 70 p. (In English)
- Chernysheva, S. V. (2016) Sushchnost' polovogo vospitaniya podrostkov kak usloviya ikh podgotovki k otvetstvennomu roditel'stvu [The essence of adolescent sex education as a condition for their preparation for responsible parenting]. *Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya*, no. 118-2, pp. 130–132. (In Russian)
- Daev, E. V. (2016) O biologicheskom i sotsial'nom v seksual'noj orientatsii cheloveka: khemokommunikatsionnaya gipoteza [Biological and social aspects of human sexual orientation: Chemocommunicative hypothesis]. *Ekologicheskaya genetika — Ecological Genetics*, vol. 14, no. 3, pp. 3–12. DOI: 10.17816/ecogen1433-12 (In Russian)
- Esina, S. V., Blants, O. B. (2018) Teoreticheskij analiz problemy seksual'nogo vospitaniya podrostkov [Theoretical analysis of the problem sexual education of adolescents]. *Obshchestvo*, no. 1 (9), pp. 44–50. (In Russian)
- Gorian, E. V. (2016) Seksual'noe obrazovanie v sisteme mezhdunarodno-pravovykh garantij prav i svobod cheloveka [Sex education within the system of international legal guarantees of human rights and freedoms]. *Yuridicheskie issledovaniya — Legal Studies*, no. 9, pp. 75–94. DOI: 10.7256/2409-7136.2016.9.20240 (In Russian)
- Grekhnev, V. S. (2015) Tozhdestvo i razlichie gendernogo i polovogo vospitaniya [Identity and difference of gender and sex education]. *Filosofiya i obshchestvo — Philosophy and Society*, no. 3–4 (77), pp. 166–180. (In Russian)
- Grigor'eva, Yu. S., Husnuyarova, Yu. I. (2015) Problema polovogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta [The problem of sexual education of preschool children]. *Permskij pedagogicheskij zhurnal*, no. 7, pp. 31–35. (In Russian)
- International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. (2018) Paris: UNESCO Publ., 138 p. (In English)
- Isaev, D. D. (2016) Dekonstruksiya geteronormativnoj matritsy [Deconstruction of heteronormative matrix]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology Journal of the Higher School of Economics*, vol. 13, no. 1, pp. 9–26. DOI: 10.17323/1813-8918-2016-1-9-26 (In Russian)
- Ivanova, N. Yu. (2013) Psikhologicheskie aspekty ponyatiya "Seksual'nost'" [Psychological aspects of the concept "sexuality"]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 11 (139), pp. 81–86. (In Russian)
- Kadoshnikova, M. Yu. (2015) K voprosu o neobkhodimosti seksual'nogo obrazovaniya dlya podrostkov i ikh roditel'ev [To the question about the need for sexual education for adolescents and their parents]. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke — Health and Education Millennium*, vol. 17, no. 1, pp. 111–118. (In Russian)
- Kernberg, O. F. (2000) *Love relations: Normality and pathology*. Moscow: Klass Publ., 250 p. (In Russian)
- Konina, M. A., Kholmogorova, A. B. (2015) Strategii seksual'nogo povedeniya v sovremennoj kul'ture [Sexual behavior strategies in modern culture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 11, no. 1, pp. 61–70. DOI: 10.17759/chp.2015110108 (In Russian)
- Mayer, L. S., McHugh, P. R. (2016) Sexuality and gender: Findings from the biological, psychological, and social sciences. *The New Atlantis*, no. 50, pp. 10–143. (In English)
- Petrova, D., Garcia-Retamero, R. (2015) Effective evidence-based programs for preventing sexually-transmitted infections: A meta-analysis. *Current HIV Research*, vol. 13, no. 5, pp. 432–438. DOI: 10.2174/1570162X13666150511143943 (In English)
- Petrova, T. V. (2007) Sistema vozmozhnykh prichin negativnykh posledstvij v polovom vospitanii mladshikh shkol'nikov [System of possible causes of negative consequences in sex education of primary school children]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 259–270. (In Russian)
- Smirnov, A. M. (2018) Kriminologicheskie problemy otsutstviya polovogo obrazovaniya i vospitaniya v rossijskikh shkolakh [Criminological problems of absence of sexual education and education in Russian schools]. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve — The Gaps in the Russian Legislation*, no. 4, pp. 211–215. (In Russian)
- Tartakovskaya, I. N., Lunin, I. I. (2018) Sotsial'nye transformatsii gendera i seksual'nosti v svete idej I. S. Kona [Social transformation of gender and sexuality as viewed by I. S. Kon]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 6, pp. 4–19. DOI: 10.14515/monitoring.2018.6.01 (In Russian)
- Uteuliev, E. S., Mironova, V. G. (2017) Polovoe vospitanie, ego vliyanie na seksual'noe zdorov'e [Sex education, its influence on sexual health]. *Vestnik KazNMU*, no. 4, pp. 235–237. (In Russian)
- Uminov, E. A., Uminova, A. V. (2016) Kontratsepsiya kak sposob profilaktiki infektsij, peredavaemykh polovym putem na primere goroda-milionnika Chelyabinskoy oblasti [Contraception as a way to prevent infections, sexually transmitted diseases on an example of million population city of Chelyabinsk region]. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti*, vol. 1, no. 1 (12), pp. 60–69. (In Russian)

## Теоретические основы и результаты апробации техники нарративного анализа культурного опыта человека

Ю. А. Проект<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторе

Юлия Львовна Проект,  
SPIN-код: 5532-5143,  
Scopus AuthorID: 57197748967,  
ORCID: 0000-0002-1914-9118,  
e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

### Для цитирования:

Проект, Ю. А.  
(2020) Теоретические основы и результаты апробации техники нарративного анализа культурного опыта человека. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 294–306.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-294-306

Получена 27 июля 2020; прошла рецензирование 29 июля 2020; принята 29 июля 2020.

Права: © Автор (2020).

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

**Аннотация.** Целью настоящего исследования стало изучение роли культуры в конструировании нарративов индивидуальной жизни. Для решения задач исследования была разработана техника нарративного анализа взаимодействия человека и культуры. Предложенная методика строится на принципах идеографического подхода, элементах техники репертуарных решеток и основана на теориях структурного анализа фикциональных текстов, содержащих универсальные сюжеты и последовательности событий. Участниками исследования стали 223 человека, в том числе 133 подростка и 90 человек юношеского и зрелого возраста. Результаты исследования позволили выявить четыре типа сюжетных линий, доминирующей темой которых становится путешествие героя. Первый тип путешествия связан с испытанием личности героя, обретением им нового качества, что определяет локализацию его результатов, преимущественно во внутреннем мире. Второй тип путешествия проявляет себя через возвращение к исходным условиям, нарушенным какими-либо обстоятельствами, восстановление первоначального состояния и обретение гармонии. Такое путешествие преимущественно имеет результаты во внешнем предметном мире. Восхождение героя указывает на путешествие, преимущественно имеющее результаты во внешнем социальном мире. Четвертая сюжетная линия является скорее обозначающей социальный контекст путешествия, эмоционального знака участия в нем других людей. Результаты исследования показали, что культурные истории, представляющие значимость для испытуемых, становятся для них потенциально возможными мирами, обладающими высоким уровнем напряженности и сложности внешних условий. Значимые истории личного опыта, напротив, связаны с гармоничностью и психологической комфортностью ситуаций, кратковременным переживанием счастья.

**Ключевые слова:** жизненный опыт, культура, нарратив, аффективное и событийное содержание истории, обобщенные сюжетные линии.

# The “Storyworlds” method as an implement of narrative analysis of human and cultural interactions: Theoretical framework and approbation outcomes

Yu. L. Proekt✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Yuliya L. Proekt,  
SPIN: 5532-5143,  
Scopus AuthorID: 57197748967,  
ORCID: 0000-0002-1914-9118,  
e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

## For citation:

Proekt, Yu. L.  
(2020) The “Storyworlds” method as an implement of narrative analysis of human and cultural interactions: Theoretical framework and approbation outcomes. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 294–306.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-3-294-306

**Received** 27 July 2020;  
reviewed 29 July 2020;  
accepted 29 July 2020.

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

**Abstract.** The present study investigates the role of culture in the construction of an individual life’s narrative. In order to carry out the research, the author designed and tested the technique of narrative analysis of human and cultural interaction. The method is based on the concepts of standard dramatic situations, structuralist statements about universal sequences of events in the structure of cultural narratives combined with the concept of inextricable connection between a person’s individual history and the socio-cultural context of his life. The method was tested on a sample of 223 people, including 133 teenagers and 90 adults. As a result, four types of storylines were empirically identified, with a journey being the dominant theme in all of them. The first type of journey is associated with a test of the hero’s personality and the acquisition of a new quality. This journey mainly affects the hero’s inner world. Another type of journey involves a return to the original conditions previously violated by some circumstances, restoring homeostasis and finding harmony. Such journeys mainly affect the external objective world. The ascent of the hero indicates a journey that primarily affects the external social world. The fourth type of storyline is more likely to establish the social context of the journey, an emotional sign of other people’s participation in it.

The outcomes of the study suggest that cultural stories that are significant for an individual form a space for modelling ways of coping with extreme conditions and difficult life situations, while significant personal stories are linked to the experiences of happiness, psychological comfort and well-being.

**Keywords:** life experience, culture, narrative, affective and eventive content of a story, generic plot lines.

## Введение

Вторая половина XX века знаменуется «нарративным» поворотом в гуманитарных науках. Так, одним из ведущих психологов, поспособствовавших возрастанию интереса к нарративному анализу, стал Дж. С. Брунер. Он утверждал, что существуют две формы познания: рациональное, логическое и интуитивное, нарративное, причем последняя основана на согласованности, связанности и исторической оправданности человеческих историй (Bruner 1986). И хотя подобные идеи обнаруживают свои корни еще в работах В. Вундта, именно междисциплинарная основа, на которой строится современный нарративный анализ, позволяет ему стать определяющим принципом целостного понимания жизнедеятельности человека и общества. Нарративный подход органично связан и с идеями культурно-исторической психологии А. С. Выготского, что дает возможность рассматривать психологические явления в неразрывной связи с функционирующими в обществе

социокультурными и дискурсивными практиками (Bruner 1986).

### *Нарративный подход и конструктивистская парадигма*

Сущность нарративного подхода раскрывается в его принадлежности к конструктивистской парадигме, основанной на предположении об условности и сконструированности реальности (Челнокова 2012), которая выстраивается посредством использования знаковых систем различного характера. Исторически и культурно обусловленные взаимодействия между людьми порождают соответствующие им знания, понятия и формы (Алехин, Богдановская, Королева и др. 2013; Джерджен 2003). При этом центральное значение приобретает культурно обусловленная коммуникация и диалог. Согласно Дж. Верчу, тесная связь социальных коммуникаций с индивидуальными психологическими процессами является ключевой характеристикой, подкрепленной диалогическим характером человеческого сознания (Wertsch 1991). Основываясь на идеях М. М. Бахтина, Дж. Верч при-

ходит к выводу о первостепенном значении культурного нарратива в этих процессах. Именно культурные нарративы создают общее для людей интерпретационное поле, обеспечивая тем самым смысловые схемы объединения дискретных событий в единое целое (Wertsch 2002). В данном контексте нарративы выступают как инструменты, реализующие функцию связывания, соединения в индивидуальном и общественном сознании некоторых универсальных сюжетных линий и сценариев. Подобные сценарии определяют рамки отбора единичных фактов и событий индивидуальной или коллективной жизни для их сохранения в памяти. При этом те факты, которые не соответствуют ни одному из бытующих в культуре или индивидуальном сознании смысловых построений нарративов, подлежат забвению или игнорированию.

Диалог приобретает центральное значение для современной нарративной психологии. Еще в работах М. М. Бахтина выделяется диалогическая самость человека (Бахтин 1979). Его сознание включает в себя образы значимых других, вступающих во внутренний диалог с различными позициями Я-образа. Так, по мнению Г. Херманса, диалогическая самость человека (Self) представляет собой динамически проявляющуюся совокупность комплекса относительно автономных Я-позиций, каждая из которых имеет свою уникальную историю, голос и отношения (Hermans 2001). Различные позиции Self могут иметь отличные от других, иногда даже противоположные мнения, отношения и переживания, проявляющие себя применительно к конкретной ситуации, времени и пространству, предоставляющим им право голоса. Такой взгляд существенно отличается от попыток поиска централизованного, рационального Я, неизменного во времени и пространстве, и вследствие этого имеющего кристаллизованную структуру, которую так легко измерять опросниками и тестами. В противовес подобному подходу Г. Херманс предлагает теорию валуации (valuation) как процесса конструирования смысла людьми, выступающими пристрастными рассказчиками, избирательно сосредотачивающимися на событиях, которые «важны для них с точки зрения основных мотивов», что приводит к более яркому и насыщенному описанию этих событий (Херманс 2006–2007, 22).

### *Нарративный подход как исследовательский метод*

Возрастающее внимание к применению нарративного анализа связано, прежде всего,

с обсуждением его преимуществ и ограничений. Междисциплинарность нарративного подхода порождает не только новые возможности для анализа, но и предъявляет дополнительные требования к психологу, анализирующем нарратив. Достаточно сказать, что он должен иметь широкий горизонт познаний в смежных науках для того, чтобы достичь большего понимания анализируемого материала. От психолога потребуются не только навык анализа содержания нарратива, но и понимание его семантики и синтактики, являющихся неотъемлемыми составляющими его смыслопостроения. Методические проблемы возникают уже на уровне определения самого термина, а следовательно, и материала, который может быть классифицирован как нарратив (Кутковая 2014).

В настоящее время наиболее часто психологи проводят нарративное интервью, которое по своему характеру и по технике исполнения соответствует глубинному интервью и отличается от последнего только предметом обсуждения. Для обработки полученной информации используется контент-анализ и другие традиционные техники анализа текстов, независимо от характера самого текста (Кутковая 2014). Определенная специфичность достигается в психотерапевтических нарративных практиках, однако она направлена на изменение характера наррации клиента, понимаемое как базис его личностных изменений. Среди нарративных исследований можно встретить и применение определенных вариантов опросного метода. В этом случае исследователь уделяет внимание исследованию различных аспектов проживания опыта рецепции и погружения в нарративный мир (Green, Brock 2000).

Тем не менее в психологии накоплен значительный опыт целостного описания личности с использованием идеографического подхода к исследованию человека. В контексте данного подхода личность изучается в совокупности ее уникальных и типических характеристик, развивающихся вследствие неповторимого сочетания жизненного контекста и ситуаций, из которых складывается человеческая биография. В рамках данного подхода зарождались и получали развитие качественно-количественные методы (mixed methods), при использовании которых стало возможным задействовать весь арсенал количественных методов анализа данных о человеке, целостно рассмотреть его в контексте получаемой качественной информации. Среди таких идеографических техник широкую известность приобрел метод репертуарных решеток (Франселла, Баннистер 1987).

Его характерной особенностью является стандартизация этапов и процедур извлечения информации, тогда как объекты оценивания, которыми оперирует испытуемый и к которым он выражает свое отношение, не заданы извне.

При разработке методики мы основывались на идее междисциплинарной интеграции теорий, пришедших из когнитивного литературоведения и отражающих стандартные драматические ситуации, концепции когнитивных схем, положения о неразрывной связанности личной истории человека и культуры, в которой он существует. Целью использования предлагаемой техники стало изучение роли культуры в конструировании нарративов индивидуальной жизни. Мы не предлагали испытуемому воспроизводить подобный нарратив в устном или письменном виде, что снижает уровень его сопротивления такой задаче. В данном случае испытуемый осуществляет анализ бытующего в его сознании биографического нарратива, с одной стороны, а также набора значимых культурных нарративов, с другой. Помимо снижения риска активизации психологических защит, такая задача нивелирует возможность возникновения трудностей в текстовом выражении нарратива, поскольку он представлен в сознании испытуемого и скрыт в его полном выражении для других людей. Роль испытуемого в рамках данной техники смещается на анализ и рефлексию собственных нарративов при поддержке психолога-исследователя.

## Методика

### *Участники исследования*

В качестве испытуемых в данном исследовании выступили 223 человека в возрасте от 14 до 44 лет. Все участники исследования проживали в Санкт-Петербурге. Выборку испытуемых подросткового возраста составили учащиеся школ, лицеев и колледжей, в том числе 55 мальчиков и 78 девочек ( $M_e = 16$ ,  $\bar{X} = 15,34$ ;  $s = 1,19$ ). В число испытуемых юношеского и зрелого возраста вошли 12 мужчин и 78 женщин ( $M_e = 21$ ,  $\bar{X} = 23,14$ ;  $s = 5,28$ ).

### *Описание разработанной методики*

Предлагаемая методика «Жизненные истории» включала в себя блоки, построенные на техниках работы в рамках нарративного интервью и метода репертуарных решеток Дж. Келли (Келли 2000). На первом этапе работы участникам исследования предлагалось вспомнить и записать условные названия десяти историй,

из которых большая часть имела отношение к их опыту взаимодействия с культурой, а три истории имели отношение к непосредственно событийному жизненному опыту. Мы определили состав репертуарного списка историй на основании выделения основных этапов изменения культурного опыта человека во времени и в пространстве отношений. Временная ось отражала наиболее значимые истории, закрепленные в жизненном опыте человека от раннего детства к его актуальному состоянию. Мы предлагали испытуемым назвать их любимую сказку (ранний детский опыт), первую и последнюю книги, оказавшие на них сильное воздействие (ранний и актуальный читательский опыт). Выбор в качестве объектов анализа книг, а не других культурных продуктов, был осуществлен в связи с тем, что чтение требует наибольшей личностной включенности и активности при построении смысла нарратива (Сох 2005, 15). Пространство отношений человека к продуктам культуры было определено переживаниями различных эмоций, таких как удивление (альтернативный культурный опыт) и гнев (конфликтный культурный опыт), придание предельной ценности (сверхценный культурный опыт), а также возможности замещения фрустрированной потребности в общении (компенсаторный культурный опыт). Идея измерения иерархии смыслов произведений культуры была заимствована у О. И. Даниленко. Автор обозначала вопрос, «во имя чего» человек читает или смотрит те или иные художественные произведения, как ключевой в изучении предпочтений в области художественной культуры (Даниленко 2010). Непосредственный событийный опыт испытуемого отражался в репертуаре жизненных историй через произошедшую со значимыми другими историю, наиболее важную историю личного опыта и наиболее часто рассказываемую историю о себе. Следующий этап работы с методикой заключался в том, что испытуемые выбирали из предложенных сюжетных элементов те, которые, по их мнению, были присущи историям, входящим в их репертуарный список. Перечень сюжетных элементов был составлен на основе типичных событий и тем повествований, которые выделяли ранее ученые-структуралисты. Отбор событий основан на сокращенной классификации функций действующих лиц В. Я. Проппа, предложенной Дж. Родари (Родари 1990), а также на заданных П. К. Хоганом прототипических сюжетных схемах нарратива (Hogan 2003). На третьем этапе работы с методикой испытуемые оценивали выбранные ими истории по ряду шкал, включающих

перечень аффективных терминов (Херманс 2006–2007, 23). На заключительном этапе испытуемые оценивали по тому же перечню свое актуальное и желаемое состояния.

### Анализ данных

Обработка результатов методики также представляла поэтапную работу с данными. На первом этапе использовался метод контент-анализа для выявления ключевых тем и нормативных событий, дискурсивно представленных в указанных респондентом историях культуры. На втором этапе проводился частотный анализ выраженности различных сюжетных элементов с целью выявления сюжетной линии обобщенного Я-нарратива личности, а также применялся многомерный анализ: анализ соответствий и факторный анализ для определения обобщенных сценариев нарративов и обобщенных групп историй. Третий этап включал в себя техники

работы с методом самоконфронтации и подсчет индекса  $g$  как согласованности аффективных профилей для двух историй. Индекс  $g$  также использовался для выявления генерализуемости какой-либо истории в рамках выбранного круга значимых жизненных историй.

В соответствии с самим характером методики были использованы различные статистические методы. При сравнительном анализе частот выборов тех или иных сюжетных элементов использовался показатель углового преобразования Фишера. В целях статистического моделирования полученных данных мы применяли анализ соответствий, факторный анализ по методу главных компонент с вращением варимакс. Для определения уровня согласованности аффективных профилей историй у испытуемых использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Статистическая обработка была осуществлена с помощью программы Statistica 8.0 (StatSoft, Inc.).

Табл. 1. Число уникальных выборов культурных историй в исследуемых группах

Выборка	Тип культурной истории						
	Ранний культурный опыт	Ранний читательский опыт	Актуальный читательский опыт	Сверхценный культурный опыт	Альтернативный культурный опыт	Конфликтный культурный опыт	Компенсаторный культурный опыт
Мальчики	26 (53,1)	34 (68,0)	36 (78,26)	25 (54,4)	26 (65,0)	22 (51,2)	22 (51,2)
Девочки	38 (49,4)	51 (65,4)	53 (67,95)	36 (48,0)	50 (73,5)	37 (60,7)	47 (69,1)
Общая выборка подростков	51** (46,4)	73* (69,5)	80** (72,1)	58** (47,9)	71** (65,7)	59** (56,73)	63* (56,76)
Мужчины	11 (92,0)	12 (100)	12 (100)	12 (100)	12 (100)	12 (100)	11 (92,0)
Женщины	52 (66,7)	66 (86,0)	69 (88,5)	52 (66,7)	73 (93,6)	71 (92,2)	53 (67,9)
Общая выборка взрослых	61** (68,0)	75* (83,3)	79** (87,8)	60** (66,7)	84** (93,3)	81** (90,0)	62* (68,9)

*Примечание:* в скобках приведен коэффициент разнообразия выборов подростков, определяемый как процентное соотношение количества уникальных выборов к общему числу выборов историй, за исключением отказов от ответа; \* — различия в частотах на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* — различия в частотах на уровне  $p < 0,01$  на основе расчета углового преобразования Фишера

Табл. 2. Четырехкомпонентная структура сюжета жизненной истории

Компонент	Элементы сюжета, составляющие компонент		Значения коэффициента альфа Кронбаха		
	Название	Вес в факторе	По общей выборке	По выборке подростков	По выборке взрослых
Наличие — отсутствие напряженных социальных взаимодействий Вес фактора — 5,15 Объясн. дисп. — 17,18 %	2. запрет	0,53	0,844	0,850	0,825
	4. разведка	0,57			
	5. обман	0,74			
	6. вредительство	0,57			
	7. посредничество	0,60			
	12. борьба	0,82			
	17. маскировка	0,59			
	22. альтруистический сюжет	0,56			
Трудное путешествие в поисках труднодостижимой цели (квест) Вес фактора — 3,94 Объясн. дисп. — 13,14 %	24. внешние препятствия	0,44	0,875	0,889	0,823
	3. нарушение запрета	0,62			
	8. нехватка/проблема	0,60			
	9. испытание	0,52			
	11. пространственное перемещение	0,55			
	18. преследование	0,48			
	19. трансформация	0,56			
	20. признание	0,49			
23. героический сюжет	0,44				
Туда-обратно: возвращение домой Вес фактора — 3,03 Объясн. дисп. — 10,11 %	27. индивидуальные действия	0,70	0,766	0,769	0,775
	1. отправка	0,77			
	10. помощь	0,42			
	16. возвращение домой	0,83			
Восхождение героя Вес фактора — 2,87 Объясн. дисп. — 9,58 %	26. разлука с близкими	0,57	0,795	0,805	0,778
	28. коллективные действия	0,49			
	13. победа	0,44			
	14. снабжение	0,44			
	15. решение	0,61			
20. признание	0,47				
29. счастливое завершение	0,83				

## Результаты и их обсуждение

В результате частотного анализа данных было выявлено, что наибольшая унификация выбора историй отмечается в раннем, сверхценном и компенсаторном культурном опыте. Также отмечается, что с возрастом возрастает вари-

тивность выборов историй по всем категориям культурного опыта (табл. 1).

В целом выбор историй достаточно индивидуализирован. Наибольшая вариативность выборов в группе мальчиков обнаружена при указании книг раннего и актуального читательского опыта, в то время как в группе девочек

наибольшая вариативность выбора отмечается при определении историй альтернативного и компенсаторного культурного опыта. Тенденция к большему разнообразию вариантов выбора историй в альтернативном культурном опыте сохраняется и среди женщин, однако такой же вариативностью у них характеризуется скорее конфликтный, нежели компенсаторный культурный опыт.

На основе факторного анализа определены четыре обобщенные сюжетные линии, названные нами «Наличие — отсутствие напряженных социальных взаимодействий», «Трудное путешествие в поисках труднодостижимой цели», «Восхождение героя» и «Туда-обратно: возвращение домой» (табл. 2).

Проверка внутренней согласованности с использованием коэффициента альфа Кронбаха демонстрирует высокий уровень согласованности событий, составляющих выявленные в ходе факторного анализа сюжетные линии.

Мы провели анализ соответствий частот встречаемости сюжетных элементов выбираемых историй и их типа с целью определения некоторых характерных сочетаний различных типов культурного и событийного опыта испытуемых и событий, их характеризующих (рис. 1).

Горизонтальная размерность, обнаруживаемая в результатах анализа соответствий по всем исследуемым выборкам, имеет сходное смысловое наполнение, обозначенное нами как «напряженность — гармоничность отношений с социальным миром». Полюс напряженности отношений с социальным миром составили такие события, как вредительство, обман и преследование. На позитивном полюсе, напротив, расположены события, обозначающие гармонизацию отношений с миром, связанные со счастливым завершением истории, поддержкой и признанием. По этой оси наблюдается значительная дистанция между культурными историями и историями личного опыта. События, расположившиеся по вертикальной оси, скорее отражают их распределение по локализации во внешнем или внутреннем мире актора. На одном полюсе сосредоточены события, отражающие активное взаимодействие с миром, включающие как сотрудничество, так и противодействие со стороны других людей. Другой полюс определен событиями, связанными преимущественно с внутренними переживаниями (наличием внутренних препятствий к достижению цели, негативным исходом и т. п.). Здесь мы отмечаем у подростков наличие в поле событий внутреннего мира романтических отношений, близкого по смысловому наполнению к наличию внутрен-

них препятствий и негативному исходу, что характеризует принятие подростками скорее трагического любовного сюжета. Интересно, что истории, связанные с ранним культурным опытом испытуемых (любимая сказка, первая книга), а также история-самопрезентация локализованы в пространстве активного взаимодействия с миром, тогда как актуальный читательский, альтернативный и конфликтный культурный опыт и истории личного опыта связаны с большей активностью во внутреннем, нежели внешнем мире. Подобные тенденции можно увидеть и у взрослой выборки, однако они менее выражены, что может быть связано с расширением жизненного опыта испытуемых.

Далее мы провели анализ соответствий для выявления связи определенных типов жизненных историй и их эмоционального наполнения на основе списка аффективных терминов (рис. 2).

Горизонтальная размерность характеризуется распределением внутренних состояний по степени их позитивности — негативности. На позитивном полюсе данной размерности наблюдаются состояния радости, внутреннего покоя, счастья. На другом полюсе сосредоточены негативные состояния (несчастность, разочарование, уныние). Распределение внутренних состояний по вертикальной оси отражает их дифференциацию по длительности — кратковременности переживания. Так, на одном полюсе сосредоточены такие состояния, как спокойствие, радость, счастье, которые носят скорее кратковременный характер. На другом полюсе, напротив, — состояния, переживание которых отличается длительностью (сила, гордость, разочарование). Интересно, что в область длительно переживаемых негативных состояний преимущественно попадают те культурные истории, которые связаны с актуальным опытом взаимодействия с культурой, в то время как истории непосредственного жизненного опыта локализованы в области кратковременных позитивных состояний. Важно отметить, что нарративы индивидуальной жизни по своей аффективной насыщенности в большей степени приближаются к раннему культурному опыту у взрослых испытуемых, но для подростков любимая сказка в аффективном плане расположена в одной области со значимыми историями близких людей, раннего читательского и компенсаторного культурного опыта. Истории сверхценного и компенсаторного опыта расположены практически в центре, что можно интерпретировать как их насыщенность амбивалентными внутренними состояниями.



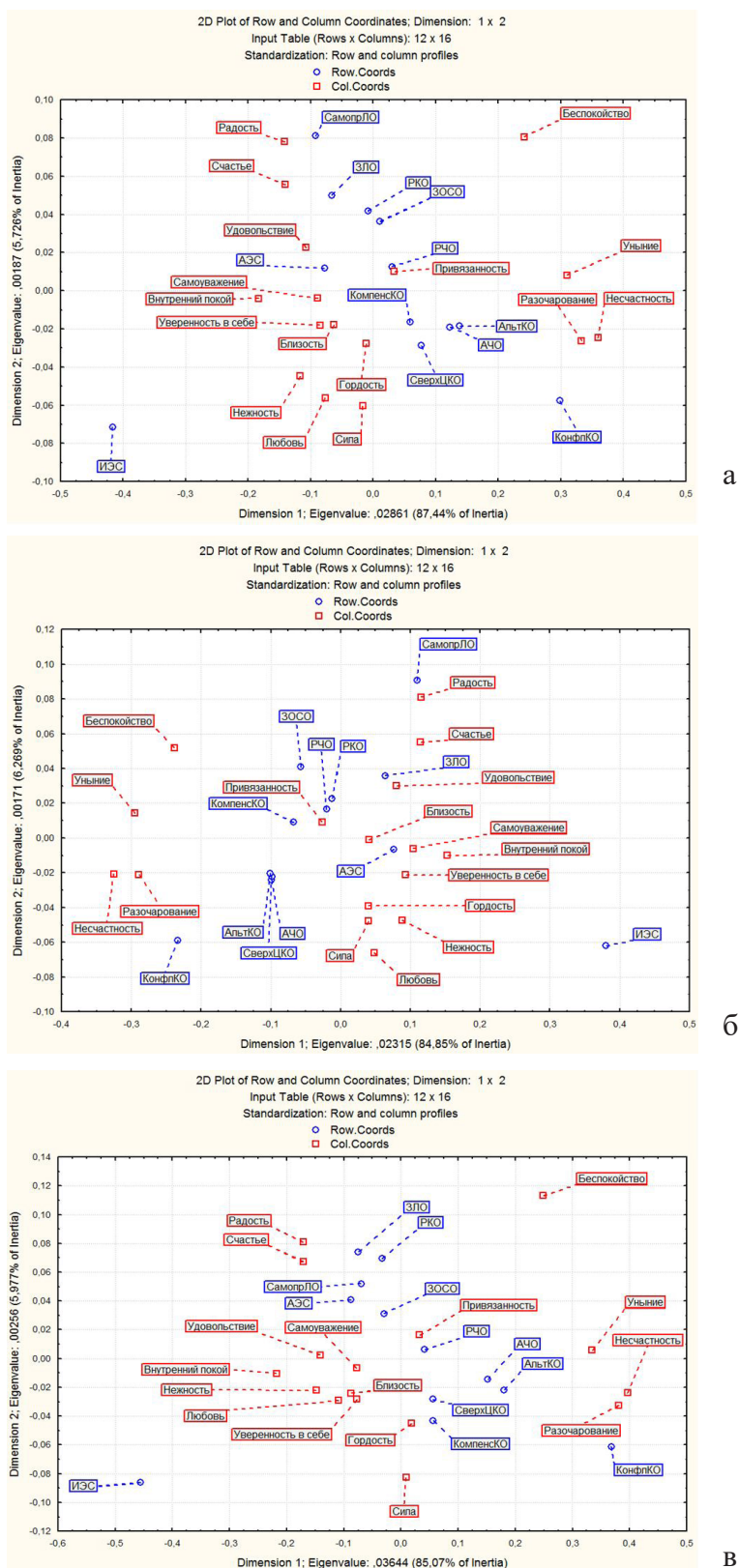


Рис. 2. Карты соответствия внутренних состояний и типов жизненного опыта (а — общая выборка; б — выборка подростков; в — выборка взрослых).

Условные обозначения: РКО — ранний культурный опыт; РЧО — ранний читательский опыт; АЧО — актуальный читательский опыт; СверхЦКО — сверхценный культурный опыт; АльтКО — альтернативный культурный опыт; КонфлКО — конфликтный культурный опыт; Компенско — компенсаторный культурный опыт; ЗОСО — значимый опыт социального окружения; ЗЛО — лично значимый жизненный опыт; СамопрЛО — самопрезентационный личный опыт; АЭС — актуальное эмоциональное состояние; ИЭС — желаемое эмоциональное состояние

## Обсуждение

Проведенное исследование позволило продемонстрировать некоторые тенденции взаимодействия людей со смысловыми структурами, отраженными в культурных нарративах. Эмпирически выявленные типы сюжетных линий соответствуют выделяемым учеными-структуралистами универсальным темам в сюжетах культурных повествований (Х. Л. Борхес, К. Букер, Ж. Польти и др.). Так, архетипическая тема путешествия, являющаяся, по сути, метафорой жизненного пути человека, присуща классификациям сюжетов, представленным в научной литературе. В выявленных нами эмпирически сюжетах она проявляется в трех аспектах. Первый тип путешествия связан с испытанием личности героя, обретением им нового качества. Это путешествие преимущественно имеет результаты во внутреннем мире. Другой тип путешествия связан с возвращением к исходным условиям, нарушенным какими-либо обстоятельствами, восстановлением гомеостаза и обретением гармонии. Путешествие преимущественно имеет результаты во внешнем предметном мире. Восхождение героя указывает на путешествие, преимущественно имеющее результаты во внешнем социальном мире. Четвертая сюжетная линия является скорее обозначающей социальный контекст путешествия, эмоционального знака участия в нем других людей. Стоит отметить, что все три сюжета путешествия нашли свое отражение в классификации К. Букера (Booker 2004).

Результаты соотнесения сюжетных элементов и внутренних состояний с различными типами культурных и индивидуальных нарративов находят свое отражение среди теоретических положений о взаимодействии человека и художественного текста. В целом ряде работ высказывались предположения, что при конструировании вымышленных миров в ходе рецепции культурных нарративов снижается критичность сознания, характеризующая оценку своих действий и их последствий в обыденной жизни. В рамках восприятия культурного события его последствия не кажутся человеку угрожающими, напротив, их виртуальный характер способствует тому, что эмоциональный опыт реципиента обогащается на психологически безопасной для него дистанции. А человек получает своего рода «эмоциональную прививку», переживая события, которые он не хотел бы пережить в своей реальной жизни. Так, в работах К. Отли и Дж. Готтшалла высказывается мысль о том, что художественный мир отражает куда более

опасную, стрессогенную и событийно насыщенную жизнь, чем та повседневная действительность, которую мы проживаем в реальном мире (Gottschall 2012; Oatley 2012). К. Меллманн говорит о том, что мы спонтанно проявляем нежелательные и избегаемые в реальной жизни эмоциональные реакции тогда, когда воспринимаем культурные события, где мы сталкиваемся с вымышленными ситуациями и отношениями (Mellman 2002). Это подтверждается результатами анализа соответствий. Именно в историях культурного опыта в наибольшей степени проявлены проблемные отношения актора с миром, сопровождаемые негативным эмоциональным фоном его переживаний. Герой культурной истории обречен сталкиваться с трудными жизненными ситуациями и глубоко, трагически их переживать.

Особую интерпретационную силу для понимания взаимодействия человека и культуры приобретает предложенная Ф. Е. Василюком типология жизненных миров (Василюк 1984). Категориальная оппозиция «легкий — трудный» нашла свое отражение в событийной оси «напряженность — гармоничность отношений с социальным миром». Категориальная оппозиция «простой — сложный» может быть связана с осью «позитивность — негативность внутренних состояний». В таком случае личные истории соответствуют внешне легким и внутренне простым жизненным мирам, чьим ключевым свойством является психологический комфорт и удовольствие от жизни. Человек не может находиться долго в подобных мирах, но само пребывание в них отражает «обнаженное бытие, бытие, полностью открытое в мир», и в некоторой степени аналогично пребыванию плода в чреве матери (Василюк 1984, 95, 98). Переживание человеком пребывания в подобном мире не может не закрепляться в его памяти, а его содержание надолго остается маркером значимого и ценного опыта тогда, когда необходимо представлять другим свое Я. Культурные истории, принадлежащие к ранним событиям взаимодействия с культурой (любимая сказка, первая впечатлившая книга), в большей степени соответствуют внешне трудным и внутренне простым жизненным мирам. В этом плане ранний опыт взаимодействия с культурой строится по принципу освоения и покорения мира. Простота внутреннего мира приводит к тому, что образ внешнего мира упрощается, поскольку его оценка в данном случае дихотомична (Василюк 1984, 108). Строящееся сознание ребенка основывается на формировании категориальных структур, в том числе при восприятии

историй такого типа, где есть только черное и белое, правильное и неправильное, хорошее и плохое. В дошкольном детстве было бы преждевременно понимать неоднозначность и сложность отношений человека с миром и самим собой, это задача для последующих этапов развития. Мы обнаружили такую амбивалентность и сложность в актуальном культурном опыте испытуемых, нарративы которого проявляют себя как внутренне сложные и внешне трудные жизненные миры. Активное созидание человеком самого себя (Василюк 1984) сопровождается его взаимодействием со сложными мирами, вызывающими экзистенциальные вопросы бытия человека и актуализирующими его творческий потенциал. В то же время ситуации, требующие режима специфичного человеческого проявления, самодетерминации, энергозатратности и личностной автономии (Леонтьев 2011), встречаются в реальной жизни не так уж и часто. Но этого нельзя сказать о культурных нарративах, в которых книжным или экранным людям приходится сталкиваться с жизненными задачами повышенного уровня сложности, действовать на пределе своих возможностей, энергозатратно и с максимальной отдачей. Идентификация с подобными героями не только обеспечивает «эмоциональную прививку» реципиенту, позволяет ему моделировать спектр возможных реакций на трудные жизненные ситуации и проигрывать в сознании возможные модели собственного поведения в них. Полученный опыт также обеспечивает моральную

оценку бытия человека в динамично меняющемся сложном мире, диалогичность его сознания.

## Заключение

Проведенное исследование раскрывает исследовательские возможности предложенной методики «Жизненные истории» в изучении нарративного сознания и выявлении значения культурных нарративов в конструировании историй индивидуальной жизни. Согласованность эмпирических результатов с рассмотренными теоретическими положениями может рассматриваться как некоторое подтверждение ее конструктивной валидности. Мы полагаем, что предложенная техника может обогатить арсенал методик нарративной психологии, поскольку при ее использовании возможно применение широкого спектра инструментов статистического анализа как индивидуальных, так и групповых данных. Предложенная процедура проведения методики может стать инструментом как установления контакта и развития диалога между исследователем и испытуемым, так и построения целостной картины его культурного опыта. Стоит отметить, что данная методика требует дальнейшего развития и проверки ее психометрических характеристик. Перспективны и дальнейшие исследования, демонстрирующие связь показателей данной методики с личностными характеристиками человека как субъекта взаимодействия с культурой.

## Литература

- Алехин, А. Н., Богдановская, И. М., Королева, Н. Н., Проект, Ю. А. (2013) Становление знаково-смысловой регуляции поведения как фактор социализации ребенка в современном обществе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, т. 6, № 4, с. 38–45.
- Бахтин, М. М. (1979) *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 423 с.
- Василюк, Ф. Е. (1984) *Психология переживания*. М.: МГУ, 200 с.
- Даниленко, О. И. (2010) Проективная методика изучения художественных предпочтений: теоретические основы, описание и опыт применения. *Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*, № 3, с. 49–54.
- Джерджен, К. Дж. (2003) *Социальный конструкционизм: знание и практика*. Минск: БГУ, 232 с.
- Келли, Дж. А. (2000) *Теория личности. Психология личных конструктов*. СПб.: Речь, 249 с.
- Кутковая, Е. С. (2014) Нарратив в исследовании идентичности. *Национальный психологический журнал*, № 4 (16), с. 23–33. DOI: 10.11621/npj.2014.0403
- Леонтьев, Д. А. (2011) Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*, № 1, с. 3–27.
- Родари, Дж. (1990) *Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй*. М.: Прогресс, 206 с.
- Франселла, Ф., Баннистер, Д. (1987) *Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам*. М.: Прогресс, 236 с.
- Херманс, Г. Й. М. (2006–2007) Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации. *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*, № 1 (3), с. 7–53.

- Челнокова, Е. А. (2012) Социальный конструкционизм: точка зрения на социально-дискурсивный мир. *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология*, № 4, с. 22–27.
- Booker, C. (2004) *The seven basic plots: Why we tell stories*. Bodmin: Continuum, 728 p.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 222 p.
- Cox, C. (2005) *Teaching language arts: A student- and response-centred classroom*. 5<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Allyn and Bacon, 576 p.
- Gottschall, J. (2012) *The storytelling animal: How stories make us human*. New York: Houghton, 248 p.
- Green, M. C., Brock, T. C. (2000) The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 5, no. 79, pp. 701–721. DOI: 10.1037/0022-3514.79.5.701
- Hermans, H. J. M. (2001) The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 243–281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Hogan, P. C. (2003) *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 320 p.
- Mellman, K. (2002) E-Motion: Being moved by fiction and media? Notes on fictional worlds, virtual contacts and the reality of emotions. *PsyArt Journal*. [Online]. Available at: [https://psyartjournal.com/article/show/mellmann-e\\_motion\\_being\\_moved\\_by\\_fiction\\_and\\_medi](https://psyartjournal.com/article/show/mellmann-e_motion_being_moved_by_fiction_and_medi) (accessed 21.07.2020).
- Oatley, K. (2012) *The passionate muse: Exploration of emotion in stories*. Oxford: Oxford University Press, 224 p.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 169 p.
- Wertsch, J. V. (2002) *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 212 p.

## References

- Alekhin, A. N., Bogdanovskaya, I. M., Koroleva, N. N., Projekt, Yu. L. (2013) Stanovlenie znakovno-smyslovoj regulyatsii povedeniya kak faktor sotsializatsii rebenka v sovremennom obshchestve [Formation of sign and semantic regulation of behavior as a factor of socialization of the child in modern society]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya — Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 38–45. (In Russian)
- Bakhtin, M. M. (1979) *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow: Iskusstvo Publ., 423 p. (In Russian)
- Booker, C. (2004) *The seven basic plots: Why we tell stories*. Bodmin: Continuum Publ., 728 p. (In English)
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 222 p. (In English)
- Chelnokova, E. A. (2012) Sotsial'nyj konstruksionizm: tochka zreniya na sotsial'no-diskursivnyj mir [Social constructionism: The view of the socio-discursive world]. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, no. 4, pp. 22–27. (In Russian)
- Cox, C. (2005) *Teaching language arts: A student- and response-centred classroom*. 5<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Allyn and Bacon, 576 p. (In English)
- Danilenko, O. I. (2010) Proektivnaya metodika izucheniya khudozhestvennykh predpochtenij: teoreticheskie osnovy, opisanie i opyt primeneniya [Projective method for studying artistic preferences: Theoretical basis, description and empirical applications]. *Vestnik SPbGU. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy*, no. 3, pp. 49–54. (In Russian)
- Gergen, K. J. (2003) *Sotsial'nyj konstruksionizm: znanie i praktika [Social constructionism: Knowledge and practice]*. Minsk: Belarusian State University Publ., 232 p. (In Russian)
- Fransella, F., Bannister, D. (1987) *A manual for repertory grid technique*. Moscow: Progress Publ., 236 p. (In Russian)
- Gottschall, J. (2012) *The storytelling animal: How stories make us human*. New York: Houghton, 248 p. (In English)
- Green, M. C., Brock, T. C. (2000) The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 5, no. 79, pp. 701–721. DOI: 10.1037/0022-3514.79.5.701 (In English)
- Hermans, H. J. M. (2001) The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 243–281. DOI: 10.1177/1354067X0173001 (In English)
- Hermans, H. J. M. (2006–2007) Lichnost' kak motivirovannyj rasskazchik: teoriya valyatsii i metod samokonfrontatsii [Personality as a motivated storyteller: Theory of valuation and method of self-confrontation]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyj konstruksionizm i narrativnyj podkhod*, no. 1 (3), pp. 7–53. (In Russian)
- Hogan, P. C. (2003) *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 320 p. (In English)
- Kelly, G. A. (2000) *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 249 p. (In Russian)
- Kutkovaya, E. S. (2014) Narrativ v issledovanii identichnosti [Narrative in the study of identity]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 4 (16), pp. 23–33. DOI: 10.11621/npj.2014.0403 (In Russian)

- Leont'ev, D. A. (2011) *Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu* [New guidelines for the understanding of personality in psychology: From the necessary to the possibility]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 3–27. (In Russian)
- Mellman, K. (2002) E-Motion: Being moved by fiction and media? Notes on fictional worlds, virtual contacts and the reality of emotions. *PsyArt Journal*. [Online]. Available at: [https://psyartjournal.com/article/show/mellmann-e\\_motion\\_being\\_moved\\_by\\_fiction\\_and\\_medi](https://psyartjournal.com/article/show/mellmann-e_motion_being_moved_by_fiction_and_medi) (accessed 21.07.2020). (In English)
- Oatley, K. (2012) *The passionate muse: Exploration of emotion in stories*. Oxford: Oxford University Press, 224 p. (In English)
- Rodari, G. F. (1990) *Grammatika fantazii: vvedenie v iskusstvo pridumyvaniya istorij* [Grammar of fantasy: An introduction to the art of storytelling]. Moscow: Progress Publ., 206 p. (In Russian)
- Vasilyuk, F. E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya* [Psychology of feelings]. Moscow: Moscow State University Publ., 200 p. (In Russian)
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 169 p. (In English)
- Wertsch, J. V. (2002) *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 212 p. (In English)