

ISSN (online): 2074-5885

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психологическая наука**

**и образование**

**psyedu.ru**

**Psychological Science**

**and Education**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l



## От редактора рубрики

По сравнению с предыдущим поколением жизнь подростков сильно поменялась: дефицит информации и определенность жизненной траектории сменились избытком информации и высоким уровнем неопределенности. Социальные риски, которым подвержены подростки, также стали другими. Если раньше подростка в ситуации социальной дезадаптации характеризовали, главным образом, агрессивные проявления (драки, вандализм, хулиганство) и злоупотребление алкоголем, то теперь такого подростка зачастую отличают чрезмерное пребывание в Интернет-пространстве и социальная изоляция. Помимо алкоголя и табака широко распространяются другие психоактивные вещества, угрожающие здоровью подростков. Подростки с высоким уровнем агрессивности или конформности объединяются в группировки, которые формируют образ врага и начинают последовательное преследование других – по национальному, религиозному или другому признаку.

Система психологического сопровождения подросткового возраста должна откликаться на изменения социального контекста и запроса. Авторы публикуемых ниже статей описывают некоторые, наиболее перспективные, с нашей точки зрения, направления работы, развитие которых является реакцией на изменение социальной среды. Такими направлениями видятся: изучение и сопровождение социализации подростков в Интернете; профилактика правонарушений, экстремизма, наркомании и других социальных рисков; развитие системы пресечения и предупреждения школьной травли. Целей, связанных с модификацией отношений и предупреждением экстремистского, противоправного и буллинг-поведения, во многом позволяет достичь развитие восстановительной культуры в образовательных учреждениях. Однако необходимо создавать, совершенствовать и другие технологии прикладной социально-психологической работы, отводя серьезное место оценке их эффективности – важной, но пока недостаточно распространенной практике отслеживания качества технологий воздействий.

В целом идея публикуемых в данной рубрике статей состоит в том, чтобы актуализировать у читателя представления о подростковом возрасте, соотнести их с окружающей реальностью и инициировать пересмотр и обновление концепции подросткового возраста на уровне теоретических исследований и психологической практики.

Тематический редактор,

*Хломов К.Д.*

кандидат психологических наук,

руководитель Центра социально-психологической адаптации и развития подростков

«Перекресток»,

ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

## Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития

**К.Д. Хломов,**

*кандидат психологических наук, руководитель Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия,  
kyrill@rambler.ru*

---

По сравнению со своими предшественниками современные подростки иначе переживают подростковый период, иначе решают возрастные задачи, сталкиваются с иными социальными рисками. Образ ситуаций социально-психологической адаптации и дезадаптации также несколько изменяется. В статье обсуждаются факторы, влияющие на то, как проходит подростковый возраст в современных условиях: распространение Интернета; отсутствие общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию вырастающего подростка; высокая социальная напряженность и неопределенность; изменение структуры и сущности понятия «семья»; размытая идентичность подростка в контексте изобилия вариантов идентификации. Эти факторы влияют на то, какие ресурсы развития имеются в распоряжении подростка и как он их использует, каким социальным рискам он подвергается и какие формы девиантного поведения он демонстрирует. Такие изменения в социальной среде развития подростков и, как следствие, в процессе проживания подросткового возраста позволяют проверить и пересмотреть существующие представления о возрастных задачах подростка.

**Ключевые слова:** факторы изменения среды развития, социализация, восстановительный подход, подросток, семья, Интернет, идентичность, социальные риски, социальная ситуация развития, ситуация социально-психологической дезадаптации, подростковый возраст.

### Для цитаты:

Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Hlomov K.D. Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

В данной статье мы рассмотрим ключевые факторы, которые оказывают влияние на взросление современного подростка. Эти факторы во многом определяют процесс взросления и делают его сильно отличающимся от того, как выросли предшественники современных подростков. В России и на постсоветском пространстве на сегодняшний день сложилась особая, требующая отдельного внимания ситуация, сопровождающая взросление молодого поколения, подростков и молодежи. Происходящие в последние

двадцать лет социальные изменения (изменение общественного строя, уклада жизни семьи и культурных норм, распространение новых систем и способов общения) определяют сейчас новые жизненные перспективы, новые возможности взросления и одновременно задают условия для развития новых социальных рисков, новых проблем взросления и социализации.

Традиционно практикуемые в России методы социального и психологического сопровождения рисков и отклонений, характерных для подросткового возраста (употребление психоактивных веществ, правонарушения, аутоагрессивное поведение и др.), – это *просвещение* и *агитация* за здоровый образ жизни. В качестве более эффективной альтернативы был разработан **восстановительный подход** – практика помощи подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации. Теоретическими основаниями подхода стали идеи культурно-исторической психологии и гуманистических психотерапевтических направлений. Основным теоретический конструкт, на который опираются специалисты, работающие в рамках восстановительного подхода, – это представление Л.С. Выготского о социальной ситуации развития подростка как о системе отношений подростка с окружающей социальной действительностью [6; 8; 9; 10].

Важно отметить, что социальная ситуация развития представляет собой не просто физическое присутствие в окружении подростка тех или иных лиц, а то, как этих людей и отношения с ними воспринимает подросток. Социальная ситуация развития определяет условия, в которых возможно удовлетворение потребностей подростка, и направление его психологического и социального развития [3]. Таким образом, именно социальная среда предоставляет ресурсы для развития подростка, а социализация обеспечивает доступность этих ресурсов.

В представлении, развиваемом в восстановительном подходе, все формы девиантного поведения, все проявления социальных рисков подростков рассматриваются как реакция на материальную и социально-психологическую напряженность социальной ситуации подростка. Все проявления поведения подростка являются симптомами того, что подросток оказался в ситуации *социально-психологической дезадаптации* (ССПД), т. е. симптомами того, что нарушены процессы социализации, образования, социального и психологического развития подростка [6; 8; 9; 10].

В СПД подросток наиболее подвержен социальным рискам. Ему недостаточно доступны социальные ресурсы – общение с друзьями, поддержка в семье и школе, он ограничен в социальных связях. В состав социальной среды подростка, оказавшегося в СПД, входят характерные социальные институты – комиссия по делам несовершеннолетних и защите прав детей, полиция, суд и др. Без соответствующей социальной и психологической работы такая среда в силу своей специфики и особенности ресурсов направляет вектор развития подростка, оказавшегося в СПД, в сторону нарастания нарушения социальной адаптации [9].

Разберем подробнее **факторы**, ставшие ключевыми для изменения социальной ситуации с точки зрения происходящих изменений и служащие для переоценки взгляда на подростковый возраст как период развития.

Первый важнейший фактор – **распространение Интернета и компьютерных технологий**. Если в 2009 г. в нашей стране ими пользовались 45 % подростков и молодежи (по оценке ВЦИОМ), то в 2012 г. – уже 93% (по оценке Института общественного проектирования). Это привело к ряду существенных трансформаций в психологической и социальной ситуации подростка: существенно изменились уличные дворовые компании, подростковые группировки. Подростки стали менее устойчивыми

в своих контактах с другими людьми, снизился уровень привязанности подростка, принадлежности к конкретной группе, компании [6; 7; 8]. Изменяются и коммуникативные особенности подростков – за счет использования чатов, социальных сетей лучше развивается вербальная коммуникация, а навыки невербальной коммуникации и эмоционального обмена снижаются. Доступность любой информации, одновременное выполнение нескольких задач, необходимость использовать периферическое зрение, большая нагрузка на кратковременную память, высокие требования к переключаемости внимания также могут вызывать физиологические изменения, влиять на процесс формирования структур головного мозга. Таким образом, происходящие в новой среде изменения затрагивают значительное количество способов функционирования, поведения человека и могут влиять на развитие подростка [4, 12].

Современные исследования показывают, что в связи с распространением Интернет-технологий с подростками в ССПД происходит ряд важных изменений. А.В. Кондрашкин в диссертационном исследовании вводит отдельное понятие – «ситуация социально-психологической дезадаптации второго типа» (ССПД-2). В данной статье мы предлагаем именовать такие ситуации *ситуациями социально-психологической Интернет-дезадаптации*. Для подростка в ситуации социально-психологической Интернет-дезадаптации также характерны: нарушения социальных связей и дефицит и низкая доступность ресурсов (таких, как друзья, кружки и секции, общение в школе и с родителями), но компенсируют их не социальные учреждения, а Интернет-ресурсы и компьютерные игры [6; 7; 8].

А.В. Кондрашкин показывает, что для подростков в ССПД-2 характерны такие особенности, как значительно большая потребность в самовыражении, более высокая неопределенность потребностей, более высокая выраженность экзистенциальных мотивов, и в то же время – наименьшая выраженность мотивов профессиональной реализации и обладания материальными благами по сравнению с подростками в ситуации социально-психологической дезадаптации и с подростками, социально адаптированными к маргинальным и асоциальным средам [6]. В этом же исследовании была показана более высокая потребность в самовыражении, более низкая субъективная насыщенность жизни и максимальная склонность не брать на себя ответственность за свою жизнь у подростков, злоупотребляющих Интернетом, по сравнению с другими подростками. Анализируя эти данные, мы можем предположить, что влияние Интернета на развитие подростков состоит *в повышении степени неопределенности*, которую они переживают в отношении своей собственной жизни и перспектив.

Эти данные вкрупне демонстрируют, что задаваемая извне и ограничивающая способы самовыражения структура – готовые оболочки компьютерных систем, программ, определенный дизайн сайтов в Интернете – обеспечивают упорядоченность и повышают способности к саморегуляции у подростков, однако у подростков, злоупотребляющих Интернетом, оказывается дефицит способов наполнения своей жизни содержанием, «творческой адаптации», если опираться на терминологию, используемую в гештальт-терапии. Таким образом, можно предположить, что существующие сейчас условия изменили среду взросления подростков, в свою очередь, изменились риски и ресурсы, а также, возможно, и возрастные задачи подросткового возраста. В целом, схожее по смыслу мнение высказывает и К.Н. Поливанова [11].

Второй фактор – *отсутствие* практически на всем постсоветском пространстве ясно сформированного, устойчивого в долгосрочной перспективе и определяющего ценности и жизненный путь подростка *общественного заказа*. Нет практически никакой системы социального и психологического сопровождения подросткового возраста. Системы образования в России и других странах постсоветского пространства декларируют, что занимаются воспитанием, но в лучшем случае решают актуальные

социальные проблемы, они не формируют систему ценностей человека. Это существенно отличает современную ситуацию от советского периода, когда комсомольские и пионерские организации, интегрированные в систему образования, оказывали влияние на формирование норм поведения молодого человека и его ценностей. На сегодняшний день ответственность за воспитание, формирование личности целиком лежит на семье, государство почти не влияет на подростков.

Введение ЕГЭ и сохранение призывной системы службы в Российских Вооруженных Силах создает определенный функциональный рубеж и таким образом изменяет содержание и наполненность жизни подростка. Жизненная траектория становится зависимой от результатов измерения знаний, проводимых в 18–19 лет. Благополучие в семье, мотивационная структура и структура потребностей подростка, его уровень притязаний, эмоциональная стрессоустойчивость, а также масса других психологических факторов влияют на результат подготовки и, как на результат подготовки, – на сдачу экзамена. Как распоряжаются ресурсами подростки в этой ситуации, как компенсируют возникшее напряжение, каковы последствия их выборов – нам сейчас только предстоит оценить. Что касается общественного заказа, то фактически воспитательной задачей образовательные учреждения сейчас не занимаются. Отчасти это связано с тем, что при дефиците поддержки и низком приоритете воспитательной задачи по сравнению с учебной педагогический состав избегает ответственности и возможных напряжений, конфликтов с семьей подростка.

Важно, что возможности для устойчивых практик взросления уменьшаются, а требования к индивидуальной рефлексивности и осознанности субъекта повышаются, одновременно социальные и педагогические пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлексию и осознанность, исчезают. То есть существующая система оценки учебных результатов, регламентированность учебной деятельности, уменьшение объема свободного времени, более высокие требования к поступающим в вузы, более высокий конкурс – все это не способствует развитию данных способностей у подростка. Происходит ужесточение контроля со стороны образовательных институтов, семьи, государства в целом в стремлении сохранить установившийся порядок и власть. Одновременно предъявляются более высокие требования к самостоятельности подростка, но пространства развития самостоятельности – как в подростковом возрасте, так и позднее, в юношеском и взрослом возрасте, – сокращаются [11].

Третий фактор – *рост социальной напряженности*, давление общества и неуверенность подростка в собственных силах и социальных гарантиях [9]. Обычно рост социальной напряженности приводил к повышению количества правонарушений и проявлений делинквентного и девиантного поведения среди подростков. Однако в последнее время в России фиксируется снижение количества преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Но сегодня на первый план выходят преступления, совершаемые с особой жестокостью, и внезапные массовые беспорядки с участием молодежи. Таким образом, можно предположить, что способ выражения социального напряжения сейчас изменился. В то же время в фокусе внимания общества начали оказываться ситуации травли, ранее относившиеся в первую очередь к традиционным особенностям воинской службы. Согласно немногочисленным российским исследованиям буллинга в образовательных учреждениях от 20 % до 75 % подростков участвуют в ситуации травли [1].

Надо сказать, что на сегодняшний день практически отсутствует ясная система государственной политики в отношении несовершеннолетних, совершивших правонарушения. Ювенальная юстиция, распространенная в Европейских странах, основанная на гуманистических и традиционных ценностях внедрена только

в отдельных регионах России, но государственная система, использующая карательные меры, с трудом переходит на функционирование в новых условиях [2].

Четвертый фактор – *изменение отношений в семье*. Оставаясь наиболее труднодоступным объектом для исследования, семья сейчас претерпевает серьезные изменения. В настоящее время в юношеский и подростковый возраст вошли дети, рожденные в период изменения социального устройства. Немногие семьи решились заводить одного или нескольких детей, в обществе возникла «демографическая яма». Родители современных подростков оказались в социально-экстремальных обстоятельствах и вынуждены были больше работать, больше усилий тратить на выживание семьи по сравнению с предыдущим десятилетием. Многие дети росли в условиях конфликтных отношений между родителями. Дети могли становиться предметом споров и судебных тяжб, кражи их родителями друг у друга. Но во многих семьях они остались единственными детьми, и когда социальная и экономическая ситуация стабилизировалась, подростки оказались в ситуации избытка ресурсов семьи. Стала возможна ситуация, когда один из супругов, не работая, посвящает свою жизнь решению учебных и других социальных задач ребенка. Появление компьютера и Интернета также изменило жизнь семьи, усилило социальную изоляцию членов семьи друг от друга. Также изменился процесс сепарации подростка от родительской семьи, многие молодые люди начинают теперь самостоятельную жизнь позже, традиционные для подросткового возраста конфликтные демарши перенесены на послешкольный период жизни. Последствия периода изменений таковы, что для большинства современных родителей характерно предпочтение работы в ущерб семье во всех социальных слоях населения [11; 13].

Само понятие «семья» стало приобретать неопределенные формы. Под семьями понимаются очень разнообразные объединения, характеризующиеся совместным воспитанием детей, – мать и отец, сестры, мать и бабушка, отец и бабушка, мать и отчим, отец и мачеха, гомосексуальные пары, партнеры-друзья, ведущие совместное хозяйство и проживающие вместе, бабушка и дедушка и другие возможные комбинации. Также случается, что ребенок по очереди, в каком-то порядке проживает и развивается в нескольких из таких семей. За рубежом подобные комбинации уже признаны нормой, и это де-факто происходит и в России. Мы можем предположить, что у современных подростков в будущем увеличатся вариативность и индивидуализация в организации семьи, изменится представление о связанной с семьей части «индивидуальной траектории развития», но все последствия данных изменений пока неизвестны.

Пятый фактор – *«размытая» идентичность подростков*. Возросшая интенсивность миграционных процессов, различные территории, культурные, религиозные, социальные системы и группы стали более доступны, что облегчило для подростка задачу поиска группы принадлежности. В то же время упростился и выход из неудобной, неподходящей социальной группы. Сейчас стало гораздо проще сменить место жительства, школу, «фанатство» футбольной команды, религиозное верование, сексуальную ориентацию, половую идентичность. В своих работах современные исследователи также обращают внимание на происходящие изменения – трансформацию социальных и культурных пространств. Как на один из факторов, способствующих диффузии идентичности авторы указывают и на современную семью, члены которой активно занимаются своей карьерой, имеют возможность прервать несчастливый брак, соединяют детей от разных браков и т. д. Происходит изменение устойчивых социальных ролей, упрощение и замена ролей и присутствующих им функций на понятные рамки и алгоритмы [5; 9; 10; 11].

Ввиду отмеченных выше социальных изменений концепция подросткового периода и, отдельно, концепция жизненной траектории подростка нуждаются в пересмотре.

Способы взаимодействия подростка со средой, процессы проектирования им собственной жизни изменились по сравнению с XX в., и необходимы новые исследования и новые модели. Трудно не согласиться с К.Н. Поливановой, которая говорит о том, что в современном мире институциональные формы взросления диверсифицируются, и категории «возраст» и «детство» (рискну добавить – и «подростничество», и «семья») также могут подвергаться сомнению с точки зрения валидности и основательности для описания процессов взросления. Сам процесс взросления в категориях «жизненной траектории» становится процессом крайне индивидуальным [11].

Таким образом, в настоящее время происходят существенные изменения и в ресурсах развития подростка, в способах обращения с ресурсами, социальных рисках, формах проявления девиантного поведения подростков и в факторах, которые их определяют. Эти изменения создают возможность для проверки и пересмотра представлений о возрастах и возрастных задачах ребенка, подростка, юноши.

С одной стороны, самоопределение и индивидуальный подход, самостоятельность и автономность крайне востребованы обществом и семьей для достижения личных и учебных результатов, с другой стороны, возможности для их формирования ограничены. Социальные риски при усилении контроля над подростком извне становятся все более неопределенными, внезапными, непредсказуемыми и интенсивными. Для того чтобы решать задачи повышения учебной мотивации и предупреждения в среде подростков социальных рисков (таких как употребление психоактивных веществ, правонарушения и участие в экстремистских движениях, рискованное сексуальное и аутоагрессивное поведение, реакция эскапизма и отказ от самостоятельности и взросления) необходимы обновление представлений о социализации подростка и разработка новых психологических технологий, учитывающих описанные в настоящей статье социальные факторы.

## Литература

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2013.Т. 10. № 3. С. 149–160.
2. Восстановительное правосудие в России / Под ред. Н.В. Путинцевой. М.:МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 70 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1929–1931. 172 с.
4. В.А. Емелин, Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека // Национальный психологический журнал. 2013. No1(9). С 62-71
5. Кнорр-Цетина К. Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания // Социология вещей: Сб. статей / Под ред. В. Вахштайна. М.: Издат. дом «Территория будущего», 2006. С. 267–307.
6. Кондрашкин А.В. Мотивационно-потребностная сфера подростков, находящихся в различных социальных ситуациях развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.
7. Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О. Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n4/57076.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml) (дата обращения: 20.01.2014).



8. *Кондрашкин А.В., Хломов К.Д.* Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и интернет // Юридическая психология. 2013. № 1. С.18–24.

9. Концепция программы профилактики девиантного и асоциального поведения, снижения ксенофобии и проявлений экстремизма в молодежной среде / Хломов К.Д., Балаева А.В., Бочавер А.А., Бианки Е.М., Штинова О.В., Делибалт В.В., Назарова Л.А., Милованова Е.А., Дворянчиков Н.В., Тихомирова А.В., Кондрашкин А.В. М.: МГППУ, 2011. 62 с.

10. Москвичев В.В. От ситуации социально-психологической дезадаптации к ситуации психологического развития [Электронный ресурс]//Народное образование. 2011. № 1. URL: [http://www.perekrestok.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=653%3A2011-06-27-10-45-43&catid=52%3A2009-03-22-15-20-48&Itemid=173](http://www.perekrestok.info/index.php?option=com_content&view=article&id=653%3A2011-06-27-10-45-43&catid=52%3A2009-03-22-15-20-48&Itemid=173)(дата обращения: 20.01.2014).

11. *Поливанова К.Н.* Практики развития: взросление в современном мире (Доклад) [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (дата обращения: 20.01.2014).

12. *Смолл Г., Ворган Г.* Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета// М.: КоЛибри, 2011. 352 с.

13. *Elkind D.* The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Perseus Publishing (first published 1981): 3rd Edition. Perseus Publishing, Massachusetts. 2001. 210 p.

# Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change

**K.D. Hlomov,**

*PhD in Psychology, Head of the Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kyrill@rambler.ru*

---

Compared with their forerunners, the modern teenagers experience adolescence and solve age problems in different way, and face other social risks. The representations of situations of social and psychological adjustment and maladjustment also differ in some aspects. The article discusses the factors which influence the adolescence in modern conditions: spread of the Internet, lack of public demand for a certain desired life trajectory of a growing teenager, high social tension and uncertainty, changes in the structure and essence of the family concept; blurred teenagers identity in the context of variety of identification options. These factors affect the development of the resources available to teenagers and their use of them, which social risks they are exposed to, and what forms of deviant behavior they show. Such changes in the social environment of adolescent development and, as a consequence, in the experiencing adolescence, allow to check and revise the existing representations of the teen age problems.

**Keywords:** factors of developmental environment change, socialization, restorative approach, teenagers, family, internet, identity, social risks, social development situation, the situation of social and psychological maladjustment, adolescence.

---

## References

1. *Bochaver A.A., Khlomov K.D.* Bulling kakob#ekt issledovaniy I kul'turnyjfenomen [Bullying as a subject of research and cultural phenomenon]. *Psihologija. Zhurnal Vyshej Shkoly Jekonomiki* [Psychology. The Journal of the Higher School of Economics]. 2013.№ 3.P. 149–159.
2. *Vosstanovitel'noe pravosudie v Rossii* [Restorative justice in Russia]/ Pod red. N.V. Putincevoj. Moscow:MOO Centr «Sudebno-pravovaja reforma», 2012. 70 p.
3. *VygotskyL.S.* Pedologija podrostka [Adolescent pedology]. Moscow: Bjuro zaochnogo obucheniya pri 2 MGU, 1929–1931. 172 p.
4. *Emelin V.A., Kiborgizacija i invalidizacija tehnologicheski rasshirennogo cheloveka* [Cyborgization and disability of technologically extended human]. *National Psychological Journal*. 2013. #1. P. 62-71 p.
5. *Knorr-Cetina K.* Social'nost' iob#ekty. Social'nye otnosheniya v postsocial'nyh obshhestvah znaniya [Sociality with Objects: Social Relations in Postsocial Knowledge Societies]. *Theory, Culture and Society*. Collection of articles / Redactor V. Vahshtayn. Moscow, Izdatel'skij dom «Territorija budushhego», 2006. 267–307 p.
6. *Kondrashkin A.V.* Motivacionno-potrebnostnaja sfera podrostkov, nahodjashhihsja v razlichnyh social'nyh situacijah razvitija [Need-motivational sphere of adolescents indifferent social situations of development]:Dissertation synopsis.Moscow, 2013.210 p.
7. *Kondrashkin A.V., Kirillova T.O.* Social'naja situacija razvitija sovremennogo podrostka v kontekste modeli social'no-psihologicheskoj pomoshhi v vosstanovitel'nom podhode [Social situation of development in the context of the modern teenager model of social and

psychological assistance in the recovery approach]. [Electronic journal] Psychological Science and Education. PSYEDU.ru. 2012. №4. Available at: URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n4/57076.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml) (accessed 20.01.2014).

8. *Kondrashkin A.V., Khlomov K.D.* Postanovka problemy: deviantnoe povedenie podrostkov, social'naja situacija i internet [Statement of the problem: the deviant behavior of adolescents, the social situation and the Internet]. Juridicheskaja psihologija [Legal psychology]. 2013. №1. P. 18-24.

9. *Koncepcija programmy profilaktiki deviantnogo i asocial'nogo povedenija, snizhenija ksenofobii i projavlenijj ekstremizma v molodezhnoj srede* [The concept of prevention programs deviant and antisocial behavior, reduce xenophobia and extremism among young people]/ *Khломov K.D., Balaeva A.V., Bochaver A.A., Bianki E.M., Shtinova O.V., Delibalt V.V., Nazarova L.A., Milovanova E.A., Dvoryanchikov N.V., Tihomirova A.V., Kondrashkin A.V.* Moscow: MGPPU, 2011. 62 p.

10. *Moskvichev V.V.* Ot situacii social'no-psihologicheskoj dezadaptacii k situacii psihologicheskogo razvitija [From the situation of social and psychological maladjustment to the situation of psychological development]. Narodnoe obrazovanie [Popular education]. 2011. №1. Available at: URL: [http://www.perekrestok.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=653%3A2011-06-27-10-45-43&catid=52%3A2009-03-22-15-20-48&Itemid=173](http://www.perekrestok.info/index.php?option=com_content&view=article&id=653%3A2011-06-27-10-45-43&catid=52%3A2009-03-22-15-20-48&Itemid=173) (accessed 20.01.2014).

11. *Polivanova K.M.* Praktiki razvitija: vzroslenie v sovremennom mire [Development practices: growing up in today's world] Materialy nauchno-jekspertnogo seminaru «Novoedetstvo». Available at: URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56295.shtml> (accessed 20.01.2014).

12. *Smoll G., Vorgan G.* Brainonline. People in the Internet age. Moscow: KoLibri, 2011. 352 p.

13. *Elkind D.* The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Perseus Publishing (first published 1981): 3rd Edition. Perseus Publishing, Massachusetts. 2001. 210 p.

## Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований

**А.В. Жилинская,**

*научный сотрудник лаборатории социальных и психологических проблем взросления, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, alisez@yandex.ru*

Проанализированы психологические исследования, позволяющие рассмотреть Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста. Исходя из понимания самосознания как центрального новообразования подросткового возраста, сформулирован набор задач подросткового возраста. Показано, что для успешного решения подростками в Интернете задач возраста должны быть сконструированы ориентированные на это среды. Интернет как среда социализации подростка характеризуется большой степенью разнородности и неуправляемости. Поведение подростков в Интернете зависит от социального и культурного контекста, в котором они живут. Появление Интернета предъявляет новые требования к медиа-компетентности подростка и его окружения. Подростки сталкиваются в Интернете с разнообразными рисками. Важнейшим ресурсом для благополучного развития подростка является наличие человека, которому он доверяет, с которым он может посоветоваться в сложных ситуациях. Перспектива исследования связана с созданием Интернет-ресурсов, способствующих решению подростками возрастных задач, а также с картированием Интернета с точки зрения его развивающего потенциала.

**Ключевые слова:** развитие, Интернет, Интернет-общение, социализация, нормы и ценности, идентичность, задачи подросткового возраста.

### Для цитаты:

Жилинская А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Zhilinskaya A.V. Internet as a resource for solving the problems of adolescence: a review of psychological research [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Интернет стал неотъемлемой частью социальной ситуации развития подростков. Опрос Фонда развития Интернета, проведенный в Москве, показал, что не пользуются Интернетом около 1–2 % опрошенных школьников [15]. Аналогичный опрос был проведен в разных населенных пунктах России. Он показал, что каждый восьмой российский подросток (в возрасте 14–17 лет) отвечает, что он «живет в Интернете». Авторы исследования отмечают, что по данным ВЦИОМ и ФОМ только треть взрослого населения России пользуется Интернетом, в то время как из опрошенных ими подростков Интернетом пользуются 90 % [16]. В данной статье мы затронем вопросы, связанные с Интернетом как ресурсом для решения задач подросткового возраста.

Опираясь на работы Э. Эриксона [20], Л.С. Выготского [3], Л.И. Божович [1], Д.Б. Эльконина [19], В.В. Давыдова [6], Л.Ф. Обуховой [13], Г.А. Цукерман [18], О.И. Глазуновой [4] и других исследователей, мы выделили две группы задач подросткового возраста:

1) задачи, связанные с формированием самосознания: синтез непротиворечивого образа себя; обретение, поддержание и развитие интересов; формулирование норм и ценностей; формирование избирательности в общении и работе с информацией; построение примерного видения своего жизненного пути в обществе (выбор вуза, профессии);

2) задачи, связанные с освоением социального окружения: формирование рефлексии; ориентация в основаниях суждений и поступков собеседников, осознание разнородности социального пространства; формирование групповой идентичности, освоение разных ролей в группе; выстраивание ответственных и доверительных отношений с людьми.

### **Чем подростки занимаются в Интернете?**

В 2004 г. в США Е.Ф. Gross на выборке, состоящей из семиклассников и десятиклассников (261 человек), провел исследование, направленное на проверку широко распространенных в то время представлений о том, как подростки используют Интернет. Автор исследования проверял следующие гипотезы: 1) мальчики проводят больше времени в Интернете, чем девочки; 2) мальчики проводят время в Интернете, играя в жестокие компьютерные игры, а девочки преимущественно ведут он-лайн беседы и совершают покупки; 3) использование Интернета становится причиной социальной изоляции и депрессии; 4) подростки используют Интернет для анонимного ролевого экспериментирования. Ни одна из гипотез не подтвердилась [26].

Таким образом, по-прежнему актуальна необходимость проверки складывающихся в обществе представлений о том, что подростки делают в Интернете, и о том, как это влияет на их развитие. Для того чтобы подростки использовали возможности, которые предоставляет Интернет, должны быть созданы специальные условия: подростки сами по себе не занимаются в Интернете социально-ролевым экспериментированием.

Исследование, проведенное на выборке турецких подростков, выявило различия в том, как пользуются Интернетом мальчики и девочки [23]. Расхождение результатов исследований, проведенных в США и в Турции, позволяет предположить, что социальный и культурный контекст жизни подростков влияет на особенности их поведения в Интернете.

Рассмотрим несколько исследований, посвященных изучению знакомств и общения подростков в Интернете.

Более склонны к знакомствам в Интернете с целью построения близких отношений те подростки, у которых наблюдаются в высокой степени конфликтные отношения с родителями [37]. Результаты данного исследования показывают, что поведение подростка в Интернете связано с тем, в какой социальной ситуации развития он находится в реальности.

Группа американских исследователей проанализировала содержание бесед участников подростковых чатов. Оказалось, что в немодерируемых чатах (в чатах, в которых нет людей, следящих за соблюдением правил общения) более часто, чем в модерируемых, возникают высказывания, основанные на утверждении расового и национального неравенства, следовательно, заключают авторы, при отсутствии социального контроля более вероятно возникновение негативных внутригрупповых отношений [35]. Результаты этого исследования подчеркивают важность создания специальных модерируемых взрослыми он-лайн площадок для общения подростков, поиска механизмов борьбы с антикультурными и антисоциальными площадками, доступ на которые для подростков открыт.

Многие школьники пользуются социальными сетями, общаются в чатах и на форумах, играют в сетевые компьютерные игры [12]. В этих средах общения велика вероятность встречи подростка с незнакомыми людьми. По данным американского исследования, участники молодежных чатов очень часто сталкиваются с исходящими от незнакомых

собеседников предложениями сексуального характера [24]. Настораживает тот факт, что российские школьники, попадая в Интернете в неприятную ситуацию, часто не обращаются за помощью к взрослым [14]. Отдельного исследования требует вопрос, почему так происходит, поскольку обращение за помощью является важным ресурсом, который может обезопасить подростка от негативных последствий. Актуальность вопроса подтверждается исследованием Фонда развития Интернета: около половины опрошенных подростков встречались в реальности с людьми, с которыми познакомились в Интернете [15].

Исследуется восприятие подростками Интернета [32]. Российские школьники в возрасте 16–17 лет более амбивалентно относятся к Интернету, чем школьники в возрасте 14–15 лет, что, по мнению авторов исследования, свидетельствует о том, что подростки в возрасте 16–17 лет более реалистично представляют себе риски, которые таит в себе Интернет [15].

Изучаются особенности Интернет-общения в сравнении с очным общением и общением по телефону [31; 33]. Интернет-общение, являясь опосредованным, позволяет преодолеть «социальную тревожность» [21].

### **Новые психологические феномены**

Застенчивые подростки более активно выражают негативные эмоции при общении он-лайн, чем незастенчивые, что, по мнению исследователей, может быть одной из причин их чувства одиночества [28].

Общение в чате требует от подростка – участника беседы особого умения выделять из общего потока письменных сообщений только те, которые относятся к его беседе, в то время как в визуальном пространстве параллельно протекает несколько других, не относящихся к нему, бесед [25].

Возможность создать свой аккаунт в социальной сети играет важную роль в построении своей идентичности представителями современной молодежи [30]. А.Е. Войскунский пишет, что Интернет породил две общности: хакеров и геймеров. Автор отмечает, что детям и подросткам необходим особый тренинг, обучающий их соблюдению этических норм в условиях работы в Интернете [2]. Р.М. Greenfield отмечает, что подростки в Интернете создают свои социальные и культурные миры [24].

Осуществляется поиск подходов к изучению технологических зависимостей [7]. Широко исследуется Интернет-зависимость как новый психологический феномен [8, 36]. Существует предположение, что в основу программ профилактики компьютерной зависимости должно быть положено обучение подростков выстраиванию конструктивного взаимодействия со сверстниками и построению ими реалистичной самооценки [9].

Изменились внешние проявления психологического неблагополучия у подростков: если раньше оно выражалось во внешней конфликтности, то сейчас – в дистанцировании подростка от окружения и «уходе» в Интернет. Основным направлением работы с такими подростками должна стать интеграция их в общество [11; 17].

### **Развивающие возможности Интернета**

В России Лига безопасного Интернета призвана создавать «белые списки» рекомендованных детям и подросткам сайтов, способствовать уничтожению вредного контента Сети, создавать общественные механизмы обеспечения безопасности Интернета. Лига также ставит перед собой задачи повышения медиа-компетентности пользователей Сети [5]. В течение пяти лет в России реализуется инициатива составления Белого списка сайтов, основным механизмом создания которого является конкурс «Позитивный контент», в котором побеждают безопасные и полезные для детей и подростков веб-сайты. Существуют списки веб-сайтов, в которых указаны полезные Интернет-ресурсы, однако нет инструмента, позволяющего ориентироваться в этом огромном массиве веб-сайтов, опираясь на их развивающий потенциал. Для создания подобного инструмента необходимо

разработать критерии Интернет-ресурсов с точки зрения предоставляемых ими возможностей для решения подростками задач возраста.

Интернет стал еще одной сферой, по отношению к которой требуется выработка позиции родителей: каким образом и в какой мере нужно регулировать то, как пользуются дети Интернетом [29] ?

Создаются среды для поддержки подростков. Например, есть форум, на котором подростки могут получить анонимную консультацию по интересующим их вопросам. L.K. Suzuki и J.P. Calzo проанализировали запросы, которые были сформулированы подростками, и разделили их на три группы: вопросы про физическое, эмоциональное и социальное становление. Форум позволил подросткам получить поддержку в обсуждении таких значимых для них тем, как межличностные отношения и сексуальное здоровье [34]. Описан опыт создания виртуальных образовательных сред, в которых участники приобретают социальный опыт [27].

Исследуются возможности использования Интернет-общения для снятия нежелательных состояний [22]. Выделены три свойства Интернета, которые делают его ресурсной средой для общения: анонимность, возможность контролировать взаимодействие и возможность легко найти себе подобных людей [21].

В России существует практика устанавливания психологом контакта с подростками на сайтах компьютерных игр и социальных сетей, приглашения их к участию в проектах, которые призваны обеспечить подростку получение нового деятельностного и социального опыта [10].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Для успешного решения подростками в Интернете задач возраста должны быть сконструированы специальные, ориентированные на это среды.

2. С появлением Интернета развитие подростков стало более стихийным: в Интернете существует большое количество сообществ и сред общения, в которых никто не несет ответственности за то, какие нормы в них реализуются.

3. Содержание деятельности и тип активности подростков в Интернете зависят от социального и культурного контекста, в котором они живут. Интернет как часть среды взросления подростка предъявляет новые требования к медиа-компетентности подростка и его ближайшего окружения.

4. Важным ресурсом для благополучного развития подростка, сталкивающегося в Интернете с большим количеством коммуникативных и других рисков, является наличие человека, которому он доверяет, с которым он может посоветоваться в сложных ситуациях.

Перспектива исследования, на наш взгляд, связана с созданием Интернет-ресурсов, способствующих решению подростками возрастных задач, а также с картированием Интернета с точки зрения его развивающего потенциала.

## Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности/ Под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна: 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. *Войскунский А.Е.* Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
3. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.

4. *Глазунова О.И.* Психологические условия и механизмы формирования способности самоопределения у старшекласников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 172 с.
5. Годовой отчет Лиги безопасного Интернета [Электронный ресурс]. 2012. URL: [http://www.friendlyrunet.ru/files/311/LBI\\_ОТЧЕТ.pdf](http://www.friendlyrunet.ru/files/311/LBI_ОТЧЕТ.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Емелин В.А., Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.* Психологические факторы развития и хронификации технологических зависимостей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_1\\_3262.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3262.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
8. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009. 279 с.
9. *Коваль Т.В.* Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_4\\_3120.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3120.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
10. *Кондрашкин А.В.* Интернет в развитии современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_2\\_3309.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_2_3309.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
11. *Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О.* Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: <http://www.psyedu.ru/jornal/2012/4/2415.phtml> (дата обращения: 17.10.2013).
12. *Лебедев П.* Школьники среди пользователей Интернета: сравнительный социологический анализ [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. Моя безопасная сеть: Интернет глазами детей и подростков. 2009. Вып.1. URL: <http://www.fid.su/upload/journal-1.pdf> (дата обращения: 17.10.2013).
13. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебник. М.: Педагогическое общество России, 2001. 442 с.
14. *Солдатова Г., Рассказова Е., Лебешева М.* Жестокий опыт [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2012. №12. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/12/iss12.pdf> (дата обращения: 17.10.2013).
15. *Солдатова Г., Чекалина А.* Интернет глазами детей и подростков мегаполиса [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. Моя безопасная Сеть: Интернет глазами детей и подростков. 2009. Вып. 1. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
16. *Солдатова Г., Кропалева Е.* Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей Интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. Вып. 2. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf) (дата обращения: 17.10.2013).
17. *Хломов К.Д., Москвичев В.В.* Восстановительный подход – инструмент организации помощи подросткам, находящимся в социально-дезадаптирующей ситуации // На пороге взросления: Сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2011. С. 227–228.
18. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей. М., Рига: Эксперимент, 1995. 239с.



19. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
20. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.
21. *Amichai-Hamburger Y., Furnham A.* The Positive Net // *Computers in Human Behavior*. 2007. № 23. P. 1033–1045.
22. *Dolev-Cohen M., Barak A.* Adolescents' use of Instant Messaging as a means of emotional relief // *Computers in Human Behavior*. 2013. № 29. P. 58–63.
23. *FiratSipal R., Karakaya Y., Hergul N.* I am online: What adolescents think about internet and internet use // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 30. P. 2420–2426.
24. *Greenfield P.M.* Developmental considerations for determining appropriate Internet use guidelines for children and adolescents // *Applied Developmental Psychology*. 2004. № 25. P. 751–762.
25. *Greenfield P.M., Subrahmanyam K.* Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium // *Applied Developmental Psychology*. 2003. № 24. P. 713–738.
26. *Gross E.F.* Adolescent Internet use: What we expect, what teens report // *Applied Developmental Psychology*. 2004. № 25. P. 633–649.
27. *Hernández-Serrano M.J., González-Sánchez M., Muñoz-Rodríguez J.* Designing learning environments improving social interactions: essential variables for a virtual training space // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2009. № 1. P. 2411–2415.
28. Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends / *Laghi F., Schneider B.H., Vitoroulis I. et al.* // *Computers in Human Behavior*. 2013. № 29. P. 51–57.
29. *Livingstone S.* Strategies of parental regulation in the media-rich home // *Computers in Human Behavior*. 2007. № 23. P. 920–941.
30. *Manago, A.M.* Self-presentation and gender on My Space/ *Manago A.M., Graham M.B., Greenfield P.M., Salimkhan G.* // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008. № 29. P. 446–458.
31. *Mesch G.S.* Social context and communication channels choice among adolescents // *Computers in Human Behavior*. 2009. № 25. P. 244–251.
32. *Oprea C., Stan A.* Adolescents perceptions of online communication // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 46. P. 4089–4091.
33. *Pierce T.* Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens // *Computers in Human Behavior*. 2009. № 25. P. 1367–1372.
34. *Suzuki L.K., Calzo J.P.* The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality // *Applied Developmental Psychology*. 2004. № 25. P. 685–698.
35. *Tynesa B., Reynolds L., Greenfield P.M.* Adolescence, race, and ethnicity on the Internet: A comparison of discourse in monitored vs. unmonitored chat rooms // *Applied Developmental Psychology*. 2004. № 25. P. 667–684.
36. *Voiskounsky A.E.* (2010). Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 541-549.
37. *Wolak J., Mitchell K.J., Finkelhor D.* Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships // *Journal of Adolescence*. 2003. № 26. P. 105–119.

# Internet as a resource for solving the problems of adolescence: a review of psychological research

**A.V. Zhilinskaya,**

*Research Associate, Laboratory of Social and Psychological Problems of Growing-up, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, alisez@yandex.ru*

---

We analyzed psychological research that consider the Internet as a resource for solving the problems of adolescence. Based on the understanding of self-consciousness as a central adolescence new formation, we formulated a set of tasks of adolescence. It is shown that for the successful solution of age problems by teenagers on the Internet, specialized environments should be designed. Internet as a medium of teenagers' socialization is characterized by a high degree of variety and uncontrollability. Behavior of adolescents on the Internet depends on the social and cultural context in which they live. The emergence of the Internet makes new demands on media competence of the teenager and his environment. Adolescents face online with a variety of risks. An essential resource for successful adolescent development is the presence of a person whom he trusts, with whom he can consult in difficult situations. The research plan involves the creation of Internet resources, contributing to the solution of teenagers' problems age, as well as the mapping of the Internet in terms of its developmental potential.

**Keywords:** development, Internet, Internet communication, socialization, norms and values, identity, problems of adolescence.

---

## References

1. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniia lichnosti [Problems of identity formation]/ Pod redaktsiei D.I. Fel'dshteina ; Vstupitel'naiastat'ia D.I. Fel'dshteina: 2-e izd. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1997. 352 p.
2. *Voiskunskii A.E.* Psikhologiya i Internet [Psychology and Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 439 p.
3. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka [Adolescent's paedology]. Sobr. soch.: V 6 t. T.4. Moscow: Pedagogika, 1984. P. 5–242.
4. *Glazunova O.I.* Psikhologicheskie usloviia i mekhanizmy formirovaniia sposobnosti samoopredeleniia u starsheklassnikov [Psychological conditions and mechanisms of forming the ability of self-determination at senior pupils]. PhD thesis. Moscow, 2002. 172 p.
5. Godovoi otchet Ligi bezopasnogo Interneta [Annual report of the League of Safe Internet], 2012. Available at: [http://www.friendlyrunet.ru/files/311/LBI\\_OTCHET.pdf](http://www.friendlyrunet.ru/files/311/LBI_OTCHET.pdf) (Accessed 17.10.2013).
6. *Davydov V.V.* Teoriia razvivaiushchego obucheniia [The theory of developmental education]. Moscow, INTOR, 1996. 544 p.
7. *Emelin V. A., Tkhostov A. Sh., Rasskazova E.I.* Psikhologicheskie faktory razvitiia i khronifikatsii tekhnologicheskikh zavisimostei [Psychological factors of development and chronicity of technological addictions]. Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013. № 1. Available at: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_1\\_3262.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3262.pdf) (Accessed 17.10.2013).

8. Internet-zavisimost': psikhologicheskaiia priroda i dinamika razvitiia [Internet addiction: the psychological nature and development dynamics]/ Pod red. A.E. Voiskunskogo. Moscow: Akropol', 2009. 279 p.

9. *Koval' T.V.* Osobennosti mezhlchnostnykh vzaimodeistvii u podrostkov, sklonnykhi ne sklonnykh k razvitiuu komp'iuternoii zavisimosti [Features of interpersonal interactions among adolescents prone and not prone to the development of computer addiction]. Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2012. № 4. Available at: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_4\\_3120.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3120.pdf) (Accessed 17.10.2013).

10. *Kondrashkin A.V.* Internet v razvitiu sovremennykh podrostkov [Role of the Internet in the development of modern adolescents]. Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2013. № 2. Available at: [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_2\\_3309.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_2_3309.pdf) (Accessed 17.10.2013).

11. *Kondrashkin A.V., Kirillova T.O.* Sotsial'naia situatsiia razvitiia sovremennogo podrostka v kontekste modeli sotsial'no-psikhologicheskoi pomoshchi v vosstanovitel'nom podkhode [Social situation of modern adolescent's development in the context of the model of social and psychological assistance in the restorative approach]. Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2012. № 4. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/4/2415.phtml> (Accessed 17.10.2013).

12. *Lebedev P.* Shkol'niki sredi pol'zovatelei Interneta: sravnitel'nyi sotsiologicheskii analiz [School children among Internet users: a comparative sociological analysis]. Deti v informatsionnom obshchestve. Moia bezopasnaia set': Internet glazami detei i podrostkov [Children in the information society. My safety net: the internet through the eyes of children and adolescents]. 2009. № 1. Available at: <http://www.fid.su/upload/journal-1.pdf> (Accessed 17.10.2013).

13. *Obukhova L.F.* Vozrastnaia psikhologiiia [Developmental psychology]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. 442 p.

14. *Soldatova G., Rasskazova E., Lebesheva M.* Zhestokii opyt [Cruel experience]. Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the information society]. 2012. Год ? № 12. Available at: <http://detionline.com/assets/files/journal/12/iss12.pdf> (Accessed 17.10.2013).

15. *Soldatova G., Chekalina A.* Internet glazami detei i podrostkov megapolisa [Internet through the eyes of children and adolescents living in metropolis]. Deti v informatsionnom obshchestve. Moia bezopasnaia set': Internet glazami detei i podrostkov [Children in the information society. My safety net: the internet through the eyes of children and adolescents]. 2009. № 1. Available at: [http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet\\_1.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf) (Accessed 17.10.2013).

16. *Soldatova G., Kropaleva E.* Territoriia svobody. Osobennosti rossiiskikh shkol'nikov kak pol'zovatelei Interneta [Territory of freedom. Features of Russian school children as Internet users]. Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the information society]. 2009. Vol. 2. Available at: [http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1\\_2.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf) (Accessed 17.10.2013).

17. *Khломov K.D., Moskvichev V.V.* Vosstanovitel'nyi podkhod – instrument organizatsiui pomoshchi podrostkam, nakhodiashchimsia v sotsial'no-dezadaptiruiushchei situatsii [Restorative approach-organizing tool to adolescents who are in dezadaptive social situations]. Na poroge vzrosleniia. Sbornik tezisev uchastnikov Tret'ei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsiui po psikhologii razvitiia. Moscow: MGPPU, 2011. P. 227–228.

18. *Tsukerman G.A.* Psikhologiiia samorazvitiia: zadacha dlia podrostkov i pedagogov [Psychology of self-development: a challenge for teen sand educators]. Moscow-Riga: Eksperiment, 1995. 239 p.

19. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
20. *Erikson E.* Identichnost': iunost' I krizis [Identity: Youth and Crisis]. Per. s angl., obshch. red. ipredisl. Tolstykh A.V. Moscow: Publ. gruppa «Progress», 1996. 344 p.
21. *Amichai-Hamburger Y., Furnham A.* The Positive Net // Computers in Human Behavior. 2007. № 23. P. 1033–1045.
22. *Dolev-Cohen M., Barak A.* Adolescents' use of Instant Messaging as a means of emotional relief // Computers in Human Behavior. 2013. № 29. P. 58–63.
23. *FiratSipal R., Karakaya Y., Hergul N.* I am online: What adolescents think about internet and internet use // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. № 30. P. 2420–2426.
24. *Greenfield P.M.* Developmental considerations for determining appropriate Internet use guidelines for children and adolescents. Applied Developmental Psychology. 2004. № 25. P. 751–762.
25. *Greenfield P.M., Subrahmanyam K.* Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. Applied Developmental Psychology. 2003. № 24. P. 713–738.
26. *Gross E.F.* Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. Applied Developmental Psychology. 2004. № 25. P. 633–649.
27. *Hernández-Serrano M.J., González-Sánchez M., Muñoz-Rodríguez J.* Designing learning environments improving social interactions: essential variables for a virtual training space. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2009. № 1. P. 2411–2415.
28. *Laghi F., Schneider B.H., Vitoroulis I. et al.* Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends. Computers in Human Behavior. 2013. № 29. P. 51–57.
29. *Livingstone S.* Strategies of parental regulation in the media-rich home. Computers in Human Behavior. 2007. № 23. P. 920–941.
30. *Manago A.M., Graham M.B., Greenfield P.M., Salimkhan G.* Self-presentation and gender on MySpace. Journal of Applied Developmental Psychology. 2008. № 29. P. 446–458.
31. *Mesch G.S.* Social context and communication channels choice among adolescents. Computers in Human Behavior. 2009. № 25. P. 244–251.
32. *Oprea C., Stan A.* Adolescents perceptions of online communication . Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 4089–4091.
33. *Pierce T.* Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens . Computers in Human Behavior. 2009. № 25. P. 1367–1372.
34. *Suzuki L.K., Calzo J.P.* The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality. Applied Developmental Psychology. 2004. № 25. P. 685–698.
35. *Tynesa B., Reynolds L., Greenfield P.M.* Adolescence, race, and ethnicity on the Internet: A comparison of discourse in monitored vs. unmonitored chat rooms. Applied Developmental Psychology. 2004. № 25. P. 667–684.
36. *Voiskounsky A.E.* (2010). Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. Psychology in Russia: State of the Art, 3, 541-549.
37. *Wolak J., Mitchell K.J., Finkelhor D.* Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships . Journal of Adolescence. 2003. № 26. P. 105–119.

## Мечта как предмет психологического исследования

**П.А. Егорова**,

*практикующий психолог, преподаватель, Институт «Высшая школа психологии», Москва, Россия, umrick@gmail.com*

Обсуждаются основные теоретические концепции мечты: содержащиеся в них определения мечты, представления о ее генезе, функциях, месте мечты в структуре деятельности. Проанализированы сходства и отличия подходов. Обобщены результаты эмпирических исследований мечты подростков и взрослых, проанализированы функции мечты в подростковом возрасте. На основе анализа различных подходов выбрано теоретическое основание собственного исследования – теория деятельности А.Н. Леонтьева, концепция Л.С. Выготского, модель К. Левина. Сформулированы и обоснованы определение мечты как эмоционально окрашенного образа желаемого будущего, имеющего субъективную значимость, а также ценность и гипотезы собственного исследования: 1) содержание мечты связано не только с ситуацией фрустрации, но также со способностями подростка; 2) мечта участвует в регуляции ценностного выбора; 3) восстановление и развитие способности мечтать может использоваться в практике консультирования и психотерапии как эффективный инструмент помощи подросткам и взрослым.

**Ключевые слова:** психология, мечта, подростки, способности, нравственный выбор, психологическое консультирование, психотерапия.

### Для цитаты:

Егорова П.А. Мечта как предмет психологического исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Egorova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Egorova P.A. Dream as a subject of psychological research [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Egorova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

**Идеалы создаются не для того, чтобы их достигать, а для**

**того, чтобы указывать путь**

Ганс Селье. От мечты к открытию

Мечта – одно из наиболее ярких событий нашей внутренней жизни. Образы, мечты создают в нашем воображении целый мир желаемого. Они могут быть очень реалистичными или причудливыми и фантастичными, они могут уносить нас далеко в прошлое и будущее или мгновенно изменять происходящее здесь и сейчас. Эти образы всегда притягательны, они приносят удовольствие и радость, но иногда и грусть, и тоску, если действительность, в которой мы живем, сильно отличается от того, о чем мы мечтаем.

Подростковый возраст – возраст самых смелых, амбициозных, альтруистических, героических и, порой, далеких от осуществления мечтаний. Погружаясь в них, подросток нередко проживает и переживает созданные им сюжеты, как если бы все, о чем он мечтал, происходило в реальности. Именно в этот период мечта занимает большую часть душевной жизни молодого человека. В этом смысле исследование мечты в подростковом возрасте

представляется нам важным как для изучения ее роли в развитии личности подростка, так и для понимания феномена мечты в целом.

### **Методологическое основание**

В своей работе мы опираемся на несколько теоретических подходов. Прежде всего, это – теория деятельности А.Н. Леонтьева [10]. В рамках данного подхода мечту можно рассматривать как продукт деятельности и, одновременно, как одно из важных звеньев, которое эту деятельность регулирует. Кроме того, мечтание как процесс можно рассматривать как отдельную деятельность со своей мотивацией, целью, действиями, операциями и результатом. Мы также исходим из культурно-исторического подхода к анализу явления, сформулированного Л.С. Выготским [3]. Содержание и функции мечты мы рассматриваем в тесной связи с историей и процессом ее формирования. Еще одна концепция, на которую мы опираемся, – теория поля К. Левина и предложенные им понятия «жизненное пространство личности» и «ситуация» [8].

### **Что же мы знаем о мечте?**

О существовании мечты нам известно, в первую очередь, из собственного опыта – каждый из нас когда-нибудь о чем-нибудь мечтал. Если внимательно понаблюдать за собой, то легко обнаружить, что «мечтательными» фантазиями пронизан весь наш день: мечты могут застать нас за важной работой, разговором с друзьями, в метро, перед сном. Это могут быть наши давние мечты, которые мы уже не раз представляли себе, или мимолетные фантазии о чем-то хорошем, которые, возможно, никогда больше не повторятся. В художественной литературе можно встретить описание мечты героя, из которой мы больше узнаем о его личности и самых сокровенных желаниях. Из биографий известных ученых, художников, писателей мы узнаем, как мечта становилась двигателем научных открытий и многих других социальных достижений [12;13;16].

Несмотря на то, что мечты настолько сильно занимают внимание человека, так ярко эмоционально окрашены и, как будет показано ниже, столь тесно связаны с самыми центральными структурами личности, психологических исследований, посвященных мечте, сравнительно немного. В данной статье мы попытаемся кратко изложить существующие в научной литературе представления о мечте и результаты исследований, проведенных отечественными и зарубежными авторами, а также сформулируем собственный взгляд на содержание этого понятия, проблемы и рабочие гипотезы будущего исследования.

### **Что мы называем мечтой?**

В обыденном языке мечтой называется целый круг явлений: это и грезы («сны наяву»), и сильные желания, и наиболее важные в жизни цели, которые человек планирует осуществить в будущем, и реализация ценностей, важных для всех людей, – справедливость, равенство, милосердие, мир. В психологической литературе определения мечты также разнообразны. В целом, можно выделить понимание мечты в широком и узком смысле.

Авторы, сделавшие прорыв в исследованиях, посвященных мечте и спонтанному потоку мыслей, – американские ученые Дж. Л. Зингер, Дж. С. Антробус и Э. Клиндер [18; 19]. Они так же, как их последователи, понимают мечту и процесс мечтания предельно широко. Мечтание («daydreaming») – это мысли, образы, фантазии, которые возникают спонтанно, часто в процессе достижения другой, сознательно поставленной, цели.

Вот как определяет мечтание Дж. Л. Зингер: «Возможно, единственное, наиболее распространенное понимание процесса мечтания («daydreaming») – это переключение внимания с первоначальной физической или умственной задачи, которую мы себе поставили, от того, на что мы непосредственно смотрели или что слушали во внешней среде, на разворачивающуюся последовательность внутренних [private] ответов на некоторые внутренние стимулы» [19, с. 3]. К феноменам мечты Дж. Л. Зингер относит широкий круг явлений: это и сиюминутные ассоциации, вызванные внешними стимулами, и

сложные воспоминания ближайших или далеких событий прошлого, и «более обширные фантазии, которые объединяют прошлый материал в новые формы – в ожидания будущих возможностей, в причудливо, творчески преобразованные прошлый опыт, желания и надежды» [там же, с. 9]. По мнению Дж. С. Зингера, процесс мечтания лучше всего можно понять, если рассматривать его как одно из проявлений «потока сознания», описанного Уильямом Джеймсом.

Похожим образом описывает мечту Э. Клингер. Автор относит к мечтам спонтанно возникающие, а также фантастические, причудливые мысли («fanciful thoughts»), которые могут далеко отстоять от реальности. И хотя оба исследователя указывают на то, что определить четкую границу между «рабочими» мыслями, связанными с текущей целью, и мечтами довольно трудно, спонтанность появления является одним из важных критериев их отличия.

В отечественной психологии исследований, посвященных мечте, крайне мало. Вместе с тем, на уровне теории ей отводится важное место в структуре деятельности человека. В классической работе С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» мечта рассматривается как форма воображения, связанная с предвосхищением будущего результата деятельности. По мнению С.Л. Рубинштейна, именно эта возможность представить, вообразить то, что в данный момент еще не существует или кажется невозможным, создает и поддерживает мотивацию любой творческой деятельности [12]. Говоря о воображении, автор различает два вида мечты: «бездеятельную, пустую “мечтательность”», которая «служит лишь для того, чтобы дымкой фантазии заслониться от реального дела» и мечты «действенного воображения», которые мотивируют деятельность и получают воплощение в творчестве [12, с. 371]. Л.Ф. Божович, описывая подростковый возраст, рассматривает мечту как возможность моделировать свое будущее и себя в нем. И в этом, по ее мнению, есть большое сходство подростковой мечты и сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте [2]. В российских психологических словарях мечта чаще всего определяется как форма воображения, которая содержит эмоционально окрашенный образ желаемого будущего, не требующий в то же время немедленного осуществления, а также полного совпадения с образом желаемого [11].

Подробный и содержательный анализ мечты был проведен Б.И. Додоновым [5]. Определяя мечту, автор отличает ее как от сильных желаний, которые могут рождать мечту, но сами по себе ею не являются, так и от грез. Б.И. Додонов выделяет следующие критерии «настоящей мечты»: мечта всегда проявляется в работе воображения, в ней создается образ желаемого будущего, она ярко эмоционально окрашена, осознана и «прочно закреплена в личности». Автор также выделяет два вида мечты: «мечту-игру» и более рациональную ее форму – «мечту-план». Первая во многом характерна для детского и подросткового возрастов, это, как пишет Б.И. Додонов, «мечта-фантазия», и сами мечтатели осознают, что предмет желания нереален. Согласно результатам исследования, проведенного автором, у половины опрошенных студентов мечта-игра в детстве переходила в мечту-план в более взрослом возрасте. Из этого следует, что подобные фантазии детей и подростков являются более ранней формой мечты-плана, и, следовательно, играют важную роль в развитии личности ребенка.

В целом, как видно из приведенных определений, в отечественной традиции понятие «мечта» описывает более узкий круг явлений.

Наш взгляд на мечту во многом близок пониманию отечественных авторов. **Мы определяем мечту как эмоционально окрашенный образ желаемого будущего, имеющий субъективную значимость, ценность.** Продолжая идею тесной связи мечты с центральными структурами личности и ее роли в проектировании будущего, мы предполагаем, что мечта в узком смысле – это идеальная форма и наиболее общее выражение ценностей человека, целей и мотивов жизненного пути личности. Мечта, являясь именно идеальным проектом и ориентиром, имеет самостоятельную ценность и не требует

немедленного и полного осуществления. Мечта – не единственный образ-представление желаемого.

В завершении этой части обзора обозначим основные отличия мечты от близких к ней понятий – «желания», «цели» и «грезы». *Желание*, согласно А.Н. Леонтьеву, – это субъективное переживание потребности, оно осознанно и предметно. В отличие от мечты желание отнесено в настоящее и требует немедленного удовлетворения [10]. *Цель* – осознанный образ желаемого результата. Цель направлена в будущее, вместе с тем, она конкретна и принципиально осуществима [11]. *Грезы* – это также продукты воображаемой реальности. Основное их отличие от мечты, как нам кажется, состоит в том, что они не стимулируют, не создают новую деятельность [10, 12]. В отличие от содержания грез, содержание мечты проецируется на личную и общественную жизненную перспективу.

### Как возникает мечта?

Появление мечты многие авторы связывают с ситуацией фрустрации, когда предмет желания оказывается недостижим в настоящем или ближайшем будущем, а мечта выполняет функцию утешения или разрядки. Это представление подкреплено результатами ряда исследований и с ним сложно не согласиться [5; 8; 9; 15]. Вместе с тем, фрустрация – не единственное, что рождает мечту. В исследовании Б.И. Додонова около 30 % студентов описывали появление мечты после ситуации успеха, одобрения, яркого зрелища и других эмоционально захватывающих событий. Кроме того, из самоотчетов было ясно видно, что мечта продолжала жить в сознании, даже после того, как травмирующая ситуация исчезла.

Исследования американских коллег существенно продвинули представление о возникновении и течении процесса мечтания [18; 19]. Э. Клиндер предположил, что процесс мечтания тесно связан с целями и намерениями личности. Поскольку одновременно человек может сосредотачиваться только на одной задаче, спонтанные фантазии помогают ему помнить о других целях, которые продолжают быть активными и «разрабатываться» в фоне. Проведя ряд замечательных экспериментов, авторы сформулировали несколько важных выводов относительно появления спонтанных фантазий. Мечтание, во-первых, связано с текущими целями личности, во-вторых, появляется в ответ на ключевой стимул, соответствующий какой-либо цели, и, в-третьих, возникает в тот момент, когда действие, продиктованное намерением, в данной ситуации невозможно осуществить. При этом важным фактором выбора, который также может запускать процесс мечтания, являются эмоции. Именно эмоциональная реакция, вероятно, сигнализируя о важности осуществления той или иной цели, определяет порядок появления мыслей об этом намерении в поле внимания.

Наряду с изучением механизмов возникновения мечты, нам представляется важным рассмотреть еще два вопроса: 1) в каком возрасте впервые возникает мечта; 2) с чем связано, от чего зависит ее содержание?

Вопрос о времени возникновения мечты в онтогенезе практически не обсуждается. Вместе с тем, многие авторы видят тесную связь мечты с сюжетно-ролевой игрой. Так, Дж.Л. Зингер прямо указывает на то, что мечтание есть не что иное, как интериоризированная форма детской игры, различия в которой можно увидеть уже у 2-летних детей. По мнению Дж.Л. Зингера, подростки и взрослые продолжают «играть», т. е. проигрывать воображаемые ситуации, но уже не во внешнем плане, а в плане внутреннем [19]. С.Л. Рубинштейн и Л.Ф. Божович отмечают, что функции сюжетно-ролевой игры дошкольников и мечты в подростковом возрасте схожи – это освоение будущих ролей, которые пока не доступны, и проектирование своего будущего [2; 7; 12].

Однако вопрос о времени возникновения мечты эти авторы не рассматривают. Мы предполагаем, что мечта как синтез наиболее важных ценностей и целей человека формируется и впервые возникает в старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) и является



одним из первых актов творчества, авторства в собственной жизни. Наша гипотеза связана с тем, что именно в этом возрасте формируется развитый внутренний план действий, ребенок учится сознательно ставить цели и достигать их, развивается мировоззрение, нравственное сознание, а главное – возникает потребность осваивать будущие роли [2]. В пользу того, что мечта возникает в этом возрасте, говорят самоотчеты подростков и взрослых людей, которые относят первые воспоминания о мечте или похожей игре к 5–6-летнему возрасту. Вместе с тем, наше предположение нуждается в экспериментальной проверке.

Вопрос о содержании мечты долгое время связывался с идеей компенсации фрустрирующей ситуации. Но, как нам кажется, для создания мечты одной только фрустрации не достаточно. Мы предполагаем, что *в мечте соединяются наиболее важные для человека ценности и мотивы, возможности ситуации, в которой он оказался, а также его способности и чувствительность в определенной сфере*. Термин «способности» мы определяем, по Б.М. Теплову, как индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности освоения и выполнения деятельности, но не сводимы к знаниям, умениям и навыкам [14]. Другими словами, в мечте не столько компенсируется фрустрация, сколько моделируется будущая реализация и развитие способностей человека. Здесь нужно подчеркнуть, что мечту не стоит трактовать буквально, для понимания содержания каждой мечты требуется ее глубокий и тонкий анализ.

#### **Зачем человеку мечта?**

В работах начала XX в. авторы отмечали способность мечты смягчать неприятные переживания и отсрочить удовлетворение потребности [1; 15]. Отчасти поэтому, как мы уже писали выше, мечта долгое время рассматривалась негативно – с точки зрения снижения напряжения, ухода от деятельности и ее замены бесплодной фантазией. Вместе с тем, в современных исследованиях выделен ряд важных функций мечты, которые не сводятся только к сбросу напряжения. Во-первых, в мечте разрабатывается будущая ситуация – уточняются ее детали, проигрываются возможные сценарии поведения и развития событий [5; 18]. Следовательно, мечта выполняет функцию предвосхищения, подготовки, а нередко даже тренировки будущего поведения. Во-вторых, мечта поддерживает мобилизацию, включенность человека в деятельность, позволяет удерживать образ желаемого будущего, сохраняет его [18]. Это означает, что во многом благодаря мечтам, в том числе спонтанным, человек, как мы отмечали выше, может удерживать и не забывать большое количество своих целей, которые продолжают разрабатываться в фоне. В третьих, согласно исследованиям Р.Г. Натадзе, мечта создает настройку, формирует эмоциональную установку как готовность переживать определенные эмоции в будущем [5]. Кроме того, мечта насыщает человека определенными эмоциями, в которых он испытывает потребность. Многие авторы также указывают на то, что мечта позволяет творчески переработать фрустрацию [5; 18; 19]. Как мы уже писали выше, мечта позволяет моделировать собственное будущее и себя в нем. И, наконец, исследования Б.И. Додонова позволили автору обоснованно предположить, что, мечтая, человек создает для себя новую деятельность и, осуществляя ее, меняется сам [5].

Обобщая теоретические и экспериментальные работы отечественных и зарубежных авторов, можно выделить ряд функций мечты в подростковом возрасте: мечта позволяет предвосхищать и осваивать будущие взрослые роли; мечта продолжает процесс ассимиляции, благодаря ей подросток находит способы справляться с пугающими событиями; мечта развивает ощущение силы и автономии не только по отношению к родителям, но и по отношению к ситуации своей жизни в целом [2; 4; 7; 14; 19]. Все это, безусловно, говорит о большой важности мечты для развития личности – как подростка, так и взрослого человека.

Наша собственная гипотеза состоит в том, что мечта в структуре деятельности является ценностным ориентиром и помогает осуществлять ценностные выборы. Это

предположение основано на анализе случаев клинической практики (психотерапии). Так, недовольство своей жизнью, переживание тоски, растерянности, даже подавленности нередко оказывались связаны с мечтой: чем дальше в своих выборах человек «отходил» от своей мечты, тем большую тоску он испытывал. И наоборот, выборы в пользу мечты приносили радость, надежду и возвращали перспективу будущего. Мечта позволяет не только построить образ желаемого идеального будущего, но и затем осуществлять ценностные выборы, которые приближают человека к его мечте. Другими словами, способность мечтать – это способность проектировать и воплощать свой уникальный жизненный путь.

### Мечта в практике психотерапии

Американские коллеги провели целый ряд экспериментов, ясно подтверждающих, что мечтание в широком смысле является очень действенным инструментом для многих помогающих практик, в первую очередь для психотерапии [18; 19]. Практически все современные направления психотерапии так или иначе используют технику направленного фантазирования для символизации и более ясного представления желаний и целей человека, его системы отношений, а также для поиска ресурсов и поддержки в непростых жизненных ситуациях. В частности, немецкие психологи П. Гольвитцер (P.Gollwitzer), Х. Хекзаузен и Х. Ратайжак (H.Ratajczak) доказали, что направленное фантазирование способствует принятию решений [18].

В литературе также есть данные, косвенно указывающие на то, что способность мечтать может быть связана с успешной адаптацией личности [19]. В исследовании Дж. Спайвака и М. Левина принимали участие подростки, имевшие и не имевшие опыт правонарушений. Первых отличали трудности в мысленном протраивании шагов к достижению целей и низкая критичность к последствиям нарушения закона, т. е. подросткам первой группы было сложно проиграть всю ситуацию в уме, а между тем именно эта способность тренируется в том числе, когда человек мечтает. Кроме того, у подростков, уже имевших трудности с законом, была сужена временная перспектива как в области отдаленного прошлого, так и будущего. Следовательно, у подростков этой группы способность проектировать, моделировать свое будущее (мечтать о нем) оказывается не сформированной. А это в свою очередь означает, что для будущего как регулятора поведения в настоящем нет места в психологической реальности молодого человека.

В российском диссертационном исследовании Т.А. Юрьевой была показана также связь мечты как модели будущего с успешностью личностно-профессионального развития [17]. Результаты, полученные автором, имеют прямой выход в практику профессионального консультирования подростков и взрослых.

Эти и ряд других исследований, а также собственной опыт клинической практики позволили нам предположить, что **восстановление способности мечтать может быть отдельной психотерапевтической задачей и, одновременно, инструментом практических психологов и психотерапевтов**, которая поддерживает личностную целостность и автономию, возвращает личностные смыслы и перспективу будущего, а следовательно, авторство своей жизни.

### Заключение

Подводя итоги, сформулируем основные предположения нашего исследования мечты в подростковом возрасте, которые нуждаются в дальнейшей экспериментальной проверке.

1. Образ мечты как модели идеального будущего отражает не только фрустрирующую ситуацию, но и способности подростка развиваться и быть успешным именно в той области, о которой он мечтает, а также возможности этой ситуации.

2. Мечта является ценностным ориентиром деятельности, ее наличие помогает подростку осуществлять и реализовывать ценностный выбор.

3. Восстановление и развитие способности мечтать является эффективным методом психотерапевтической практики, который поддерживает личностную целостность и создает перспективу будущего, способствуя гармоничному развитию личности подростка.

## Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев: Наука жить, 1997. 357 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 352 с.
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–19.
4. Гобова Е.С., Игнатова О.Н. Цель, дело, мечта. Психологический портрет поколения. М.: Московский Технологический Институт, 2009. 230 с.
5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
7. Карабанова О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 2. С. 73—82.
8. Левин К. Динамическая психология: Избр. труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
9. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2(8). – С. 81-89.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 121 с.
11. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
13. Селье Г. От мечты к открытию. М.: Прогресс, 1987. 368 с.
14. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 356 с.
15. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969. 534 с.
16. Штоль Г. Шлиман: Мечта о Трое. М.: КДУ, 2005. 432 с.
17. Юрьева Т.В. Влияние мечты как модели будущего на личностно-профессиональное развитие студента: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2007.
18. Klinger E. Daydreaming: Using Waking Fantasy and Imagery for Selfknowledge and Creativity. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC., 1990. 331 p.
19. Singer J.L. The Inner World of Daydreaming. N.Y.: Harper and Row, 1975. 273 p.

# Dream as a subject of psychological research

**P.A. Egorova,**

*Practicing Psychologist, Lecturer, Institute "Higher School of Psychology", Moscow, Russia, umrick@gmail.com*

---

We discuss the main theoretical concepts of a dream: dream definitions, ideas about its genesis, functions, dream location in the structure of activity. We analyze the similarities and differences between the approaches. The results of empirical studies of adolescent and adult dreams are generalized, dream functions in adolescence are analyzed. Based on the analysis of different approaches, we chose theoretical basis of our own research – A. Leontiev activity theory, L.S. Vygotsky concept, K. Lewin's model. We formulated and substantiated the definition of dream as emotionally colored image of the desired future, having a subjective significance. We show the significance and hypotheses of our research: 1) the content of dreams is connected not only with a situation of frustration, but also with the teenager abilities, 2) the dream is involved in regulating of values choice; 3) restoration and development of the ability to dream can be used in the practice of counseling and psychotherapy as an effective tool to help adolescents and adults.

**Keywords:** psychology, dream, teenagers, abilities, moral choice, psychological counseling, psychotherapy.

---

## References

1. Adler A. Individual'naiapsikhologikiakak put' k poznaniuisamopoznaniucheloveka [Individual Psychology as a Path to Self-knowledge and Knowledge of Human]. Kiev: Naukazhit', 1997. 357 p.
2. Bozhovich L.I. Problemyformirovaniialichnosti: izbrannyepsikhologicheskietrudyy [Problems of Personality Formation in Children: Selected Psychological Works] / Pod red. D. I. Fel'dshteyna. Moscow; Voronezh: Institutprakticheskoiapsikhologii, 1995. 352 p.
3. Vygotskii L.S. Problemakul'turnogorazvitiiarebenka [The Problem of the Cultural Development of the Child]. Vestn. MGU. Ser. 14. Psikhologiya [Vestnik MSU. Series 14. Psychology]. 1991. № 4. P. 5–19.
4. Gobova E.S., Ignatova O.N. Tsel', delo, mechta. Psikhologicheskiiportretpokoleniia [Purpose, Business, Dream. Psychological Portrait of Generation]. Moscow: MoskovskiiTekhnologicheskiiInstitut, 2009. 230 p.
5. Dodonov B.I. Emotsiiaakaktseinnost' [Emotion as a Value]. Moscow: Politizdat, 1978. 272 p.
6. Il'in E.P. Motivatsiiaimotivy [Motivation and Motives]. Saint-Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
7. Karabanova O.A. Orientirujushhij obraz v strukture social'noj situacii razvitiia rebenka: ot L.S. Vygotskogo k P.Ja. Gal'perinu [The Orienting Image in the Structure of the Social Situation of the Child's Development: from L. Vygotsky to P. Halperin]. Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2012. № 2. p. 73—82.
8. Levin K. Dinamicheskaiapsikhologiya: Izbrannyetrudyy [Dynamic Psychology: Selected Works]. Moscow: Smysl, 2001. 572 p.
9. Levit L.Z., Radchikova N.P. Lichnostno-orientirovannaja koncepcija schast'ja: teorija i praktika [Personality-Oriented Concept of Happiness: Theory and Practice]. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2012. № 2(8). p. 81-89

10. *Leont'ev A.N.* Deiatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, Consciousness, Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 121 p.
11. *Meshcheriakov B.G., Zinchenko V.P.* Bol'shoipsikhologicheskii slovar' [Great Psychological Vocabulary]/ sost. iobshch. red. Meshcheriakov, B.G., Zinchenko V.P. Saint-Petersburg: PRAIM-EVROZNAK, 2004. 672 p.
12. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshcheypsikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
13. *Sel'e G.* Otmechty k otkrytiiu [From Dream to Breakthrough]. Moscow: Progress, 1987. 368 p.
14. *Teplov B.M.* Problemy individual'nykh razlichii [The Problems of Individual Differences]. Moscow: Izd-vo APN USSR, 1961. 356 p.
15. *Shibutani T.* Sotsial'naiapsikhologiya [Social Psychology]. Moscow: Progress, 1969. 534 p.
16. *Shtol' G.* «Shliman: Mechta o Troe» [The Dream about the city of Troy]. Moscow: KDU, 2005. 432 p.
17. *Iur'eva T. V.* Vliianie mechty kak modeli budushchego na lichnostno-professional'noe razvitiie studenta : avtoref. kand. dis [Influence of Dreams as a Model for Future Professional Development of Personality-student: author's Ph.D. Theses]. Tambov, 2007.
18. *Klinger E.* Daydreaming: using waking fantasy and imagery for self-knowledge and creativity. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC., 1990. 331 p.
19. *Singer J.L.* The Inner World of Daydreaming. N.Y.: Harper and Row, 1975. 273 p.

## Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии

**А.А. Пентин,**

*психолог, сотрудник отдела работы с правонарушениями несовершеннолетних, научный сотрудник лаборатории социальных и психологических проблем взросления Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, forpentin@gmail.com*

Статья посвящена проблеме дефицита эффективных способов выстраивания отношений, воспитания ответственности и разрешения конфликтов в школьном сообществе. Она обращена ко всему школьному сообществу – к администрации, к психологам и социальным работникам, к преподавательскому составу, родителям и к учащимся. Обсуждаются ключевые положения и принципы «восстановительной культуры» и основания для ее внедрения в образовательные учреждения. Под восстановительной культурой понимается деятельность по формированию и распространению ценностей межличностных отношений в плоскости взаимопонимания, доверия, принятия активной ответственности, разделения проблемы и человека и ориентации на успешный опыт. Совершается краткий экскурс в теории восстановительного правосудия и нарративной практики. Особое внимание уделяется типичным методам реагирования школ на конфликты, политике абсолютной нетерпимости. Утверждается, что школьное сообщество нуждается в ряде специфических технологий, которые бы оптимально подходили для разных категорий ситуаций и являлись бы элементом системы.

**Ключевые слова:** инновационные воспитательные технологии, восстановительная культура в школе, нарративный подход, школьная служба примирения, восстановительный подход.

### Для цитаты:

Пентин А.А. Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pentin.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Pentin A.A. Restorative culture in school. Continuation of discussion Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pentin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

### Конфликты – это нормально

Конфликт – естественное, неизбежное явление. Он является результатом взаимодействия различий людей – их культурного бэкграунда, личностных стилей, мировоззрений и точек зрения, целей, надежд и амбиций. Всегда будут ситуации, в которых будет возможно их столкновение. И в школьном сообществе они случаются не реже, чем где-либо еще, хотя здесь имеется тенденция обесценивать значимость конфликтов и представлять школу как среду, где конфликтов не существует. Однако, на наш взгляд, более конструктивный подход состоит в том, чтобы декларировать в качестве цели школы создание среды, где конфликты разрешаются эффективно (к различиям между людьми проявляется уважение, культурные особенности ценятся, голоса отдельных учащихся и педагогов услышаны и все они привлечены к обсуждению), т. е. разрешаются так, чтобы учебный процесс мог продолжаться.

Переживание конфликта часто оказывается болезненным. Это связано с недостаточной эффективностью, конструктивностью найденного способа обращения с этой ситуацией. Много энергии, которая могла бы пригодиться для учебного процесса, уходит на мысли о конфликте. Иногда конфликт порождает агрессию, и тогда степень болезненности переживаний сильно возрастает.

Конструктивное обращение с конфликтами часто оказывается очень сложным. Мы обычно учимся делать это в семье и в школе стихийно. Редко есть какая-то комплексная система обучения выстраивания отношений и разрешения разногласий. В частности, учащиеся далеко не всегда учатся обращаться с конфликтом. Иногда педагоги им рассказывают об этом и дают советы, но чаще всего – без примеров и без возможности попрактиковать соответствующие навыки.

В школах случаются конфликты самого разного толка, в том числе и конфликты между педагогами, у педагогов с администрацией. С нашей точки зрения, в современном мультикультурном мире необходимо воспринимать эти явления как норму и быть готовыми с ними работать. Такая работа включает в себя организацию процесса, в котором люди имеют возможность выразить свою точку зрения, повлиять друг на друга, выслушать и услышать, прийти к решению, которые будут учитывать разные позиции, а не лоббировать чью-то одну. Эффективное руководство в школе требует не способности всегда знать наилучшие решения, а скорее внимания к организации таких процессов конструктивного отношения к разногласиям и возникающим конфликтам.

Учитывая все вышесказанное, мы стремимся разработать модель целостного подхода, представляющего собой комплекс технологий, направленных на работу с отношениями, разного рода конфликтами в школьном сообществе.

В данной статье мы преследуем следующие цели:

- обосновать необходимость свежего взгляда на проблему школьного насилия и конфликтов;
- продолжить знакомство с контекстом восстановительной культуры [3] через призму нарративного подхода к социальной работе [4];
- описать основные связанные с этим контекстом идеи;
- попытаться сформулировать определение понятия «восстановительная культура».

Ниже мы обозначим основные положения, на которые опираемся в нашей работе, философскую позицию, которую мы здесь занимаем.

### **Насилие – это проблема**

То, что конфликт должен быть принят как норма и в приоритете должно быть обучение навыкам разрешения конфликтов, совершенно не значит, что мы можем принимать насилие как неизбежность. Насилие в школе – это проблема.

Определение насилия чаще всего подразумевает применение силы. Интерпретация сфокусирована на высчитывании степени проявленной агрессии. Какая-то степень агрессии может считаться терпимой или приемлемой в определенном контексте. Но действие признается насильственным только в том случае, если была проявлена большая степень физической силы, в особенности если в результате кому-то нанесен физический вред.

На наш взгляд, более полезным является определение *насилия как процесса*, направленного на то, что собственно становится предметом насилия. С этой точки зрения, иногда насилием оказываются действия, направленные на ущемление прав человека, в особенности на его право действовать самостоятельно, защищать себя, выражать свои мысли.

Альтернатива «силовой» интерпретации основана на понимании того, что стало предметом насильственных действий, чему нанесен *вред*. Такое понимание ведет к более глубокому признанию значимости насилия. Оно включает в себя внимание к социальному положению и то, как это положение влияет на проявления власти в отношениях. В этом толковании насилия процесс доминирования оказывается важнее, чем степень проявленной агрессии. Помимо физического вреда, оно включает в себя запугивания, угрозы, эмоциональное давление. Многие из этого происходит беззвучно и может быть легко не замечено преподавателями. Но оно наносит вред, и часто это оказывает куда большее влияние на жертв, чем физический вред. Смс-травля или буллинг в социальных сетях – примеры такого насилия без перехода границ «допустимой» агрессии. Так же, как и поведение, когда отдельно взятый человек, будь то ученик или преподаватель, стоит в двух сантиметрах от своего визави и кричит на него, намеренно вызывая страх, не дотрагиваясь до него. Это может также называться покушением на человеческое достоинство, т. е. расцениваться как насилие над личностью.

***Насилие представляет собой практику власти, нарушающую отношения между людьми.*** Впрочем, следует помнить, что далеко не все практики власти являются насилием. Власть, в терминах М. Фуко, часто является самой обычной характеристикой отношений между людьми, в контексте которых один из них пытается влиять на другого [6]. Для того чтобы такие отношения приобрели характер насилия, они должны содержать элемент или попытку доминирования одного над другим против его воли.

Эффективный учебный процесс возможен только в контексте эмоционального спокойствия и комфорта, но не в атмосфере доминирования стресса, злости и страха. Опасность состоит как в самом насилии, так и в его угрозе, страхе насилия, свидетельствах насилия, совершенного над другими. Все это плачевно сказывается на способности нормально обучать и учиться.

### **Проблема наказания и политика абсолютной нетерпимости**

Важно сказать несколько слов об общепринятых подходах. В большинстве образовательных учреждений основным подходом является политика абсолютной нетерпимости (далее АН) к проявлениям насилия. Такая политика предполагает определенный комплекс строгих мер карательного характера, предпринимаемых вне зависимости от степени серьезности поведения, меняющихся обстоятельств и контекста ситуации.

Когда учащийся совершает серьезное дисциплинарное нарушение, обычно, особенно при политике АН, нарушитель порядка должен быть изолирован из среды, в которой возникла проблемная ситуация, и затем полностью исключен из школы. При этом исходят из предположения, что климат взаимоотношений между учащимися в школе улучшится и будущие нарушители порядка будут предостережены. Кажется, что решение найден: виновные определены, они исключаются из школы, по отношению к ним (но не к самому насилию !) проявлена «абсолютная нетерпимость».

В основе такой политики лежит эссенциалистское положение, заключающееся в том, что проявления насилия являются неотъемлемыми характеристиками человеческой природы, сущности конкретных людей и что школьное сообщество не должно проявлять по отношению к ним какую-либо толерантность. В результате получается, что человек, совершивший насилие, сам подвергается символическому насилию со стороны школьного руководства и исключается из школы.

Ни жертве, ни нарушителю не предлагается осмыслить, что привело к проблемной ситуации. Никому из них не предлагается как-то отнестись к расщелине в отношениях, образовавшейся в результате проблемной ситуации. Вред, нанесенный людям и их имуществу, не возмещен или возмещен не стараниями нарушителя порядка. В итоге



формируется разделенное сообщество, в котором большинство учится испытывать страх и защищать себя от меньшинства.

Таким образом, этот подход не работает, если цель, которую мы преследуем – снижение уровня насилия в школе и повышение у учащихся уровня чувства безопасности. Наоборот, «абсолютная нетерпимость» значительно повышает уровень деструктивного поведения, ухудшает успеваемость, ведет к усугублению склонности к насилию исключенных детей. Школы с высоким уровнем отчисления также не показывают высоких учебных результатов, даже учитывая социально-экономические различия.

### Восстановительная культура

В 1960-х гг. в разных частях света стало развиваться влиятельное движение, именуемое *восстановительным правосудием*. Оно включает в себя ряд инновационных практик разрешения конфликтов, которые зарождались в сферах правосудия для несовершеннолетних, уголовного правосудия, политики сообществ, практики социальной работы и в школах. Впоследствии именно в школах практика применения восстановительных технологий все чаще стала обозначаться термином «восстановительная культура».

Ведущей фигурой в артикуляции идеи, стоящей за практикой, является Ховард Зер [2]. Отличающей чертой восстановительного подхода от того, что он называет «карательным правосудием», является акцент на понимании правонарушения через призму отношений. Карательное правосудие стремится восстановить авторитет государства (или школьной администрации) после того, как его скомпрометировало правонарушение. Общепринятый подход заключается в исполнении наказания. На контрасте восстановительное правосудие приглашает нас взглянуть на правонарушение как на нарушение против людей. Оно наносит им вред. Оно разрушает отношения. Оно наносит ущерб сообществу. Следовательно, вопрос правонарушения не может быть адекватно решен без попытки восстановить вред, нанесенный отношениям и сообществу. Правоохранительная система редко предлагает потерпевшим что-либо большее, чем возможность увидеть, как наказывают правонарушителя. Жертвы чаще всего не получают ни компенсации того, что они потеряли (что часто невозможно), ни эмоционального признания их унижения, ни достоверной гарантии того, что они не станут вновь жертвой преступления. Вместо этого у них остается горький привкус, когда их обидчики признаются в суде невиновными и не проявляют никакого сожаления о содеянном. Школы не сильно отличаются. Когда наказанные обидчики оказываются снова в классе лицом к лицу со своей жертвой, у жертвы возникает реальный страх и ожидание возмездия за то, что по их вине обидчики были подвергнуты наказанию.

Использование практик восстановительного правосудия за рамками самой системы правосудия часто условно обозначается термином «восстановительный подход», а также более общим понятием «восстановительная культура», которое возникло и развивается на стыке восстановительного подхода к разрешению конфликтов и нарративного подхода к социальной работе и работе с сообществами.

Ниже мы попытаемся раскрыть содержание понятия «восстановительная культура», а затем и дать ему рабочее определение. Подзаголовки отражают влияние на формирование понятия «восстановительная культура» восстановительного подхода к разрешению конфликтов и нарративного подхода к социальной работе.

### Основные составляющие восстановительной культуры.

**Приглашение к ответственности – восстановление авторства.** Восстановительный подход во главу угла ставит возмещение вреда, нанесенного правонарушением. Голосу жертвы придается важнейшее значение, а обидчику предлагается исправить причиненный ущерб. При этом аспект восстановления должен быть ясно отделен от акцента на реабилитацию. Отличие заключается в том, что правонарушитель приглашается

к ответственности, т. е. ему предлагается занять активную позицию ответа за содеянное перед тем, кого он обидел, вместо того, чтобы просто работать над саморазвитием и пытаться изменить себя. Никаких исключений не делается и никаких привилегий не оказывается в зависимости от тяжести жизненных условий, каким-либо образом оправдывающих и объясняющих содеянное.

Руководство Организации объединенных наций определяет восстановительное правосудие следующим образом: восстановительное правосудие сводится к ответу на преступление, который направлен на возмещение вреда, причиненного жертве, силами обидчика как ответственного за свои действия человека, а также часто при поддержке сообщества в разрешении данного конфликта.

**Формирование сообщества поддержки – восстановление связей.** Данный принцип заключается в идее, что любая проблема окружена сообществом людей, равнодушных к тому, что происходит, или как-то заинтересованных в ситуации. Задача восстановительной культуры – собрать вместе членов этого сообщества и вплести какой-либо процесс разрешения конфликта в ткань этого сообщества. Это инклюзивный процесс, он не изолирует и не отделяет правонарушителя от остальной части сообщества (в отличие от исключения из школы). Очень серьезно ставится вопрос: «Что же должно произойти с правонарушителем, чтобы он мог остаться в сообществе вместе с людьми, которым он причинил вред?» Нарушителю предоставляется шанс быть заново интегрированным в школьное сообщество на основе его попыток восстановить последствия проблемной ситуации.

**Возмещение вреда – восстановление отношений.** Через призму восстановительной культуры правонарушение видится как разрыв в отношениях, а не как свидетельство моральной или умственной недостаточности правонарушителя (подразумевающих реакцию в виде наказания или лечения). Это значимый сдвиг в мышлении в сравнении с традиционным правосудием. Фокус смещается на определение вреда, нанесенного человеку в отношениях, и на развитие ситуации, заключающееся в попытке ее исправить. Правонарушение рассматривается скорее с межличностной, чем с внутриличностной перспективы. Совершивший правонарушение обидчик, вполне возможно, и сам пострадал от содеянного. Ховард Зер считает, что правонарушение предполагает поиск обязательств, которые принимает на себя обидчик, чтобы восстановить нанесенный ущерб, а не определение и выявление дефицита в личностном «устройстве» правонарушителя.

Иногда бывает очень сложно или даже невозможно восстановить весь вред, нанесенный ситуацией. В таком случае имеет смысл символическое возмещение ущерба. Для жертв важен этот аспект. Часто жертвы находят утешение в извинениях и заверениях, что в будущем ничего подобного ни с кем не произойдет. Исцеление отношений, которое нельзя посчитать или измерить, нередко происходит подобным нематериальным образом. Говоря по-простому, основополагающее послание восстановительной культуры – «ИСПРАВЬ ЭТО!»

**Разделение проблемы и человека: «Человек – не проблема; проблема – не человек. Проблема и человек – разные вещи».** Важнейшей характеристикой логики мышления в рамках восстановительной культуры является принцип разделения проблемы и человека, корнями уходящий в такое философское направление, как социальный конструктивизм<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup>*Социальный конструктивизм* – социологическая и психологическая теория, изучающая процессы социально-психологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматриваются как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводятся к материальным условиям.

который связывают с именем известнейшего отечественного психолога Л.С. Выготского, и его ответвление – социальный конструкционизм<sup>2</sup>.

Человеческое мышление рождается с помощью языка, развивается с помощью языка и выражается в речи. Мышление и речь взаимно поддерживают друг друга и в каком-то смысле неразрывно связаны. Таким образом, использование языков – практика, которая влияет на жизни и отношения людей.

Эффективность работы качественно возрастает, если используется инклюзивный и уважительный язык. Мы утверждаем, что следует избегать языка обобщений ввиду его неуважительной природы: он использует слова и выражения, которые направлены на попытку обобщить природу человека в форме одного емкого и короткого описания. При этом обычно акцент ставится на один какой-то конкретный аспект поведения человека, а все остальные описания выстраиваются в соответствии с ним так, как будто альтернативных описаний не существует. Например, если кто-то наносит кому-то удар, его за тем обозначают как «жестокую/агрессивную» по своей природе. Другие примеры иллюстрируют клеймение учащихся с помощью таких ярлыков, как «поведенческие проблемы», «закрытый», «являющийся фактором риска», «учебно несостоятельный» или «из дисфункциональной семьи». Проблема не в том, что кто-то «жесток» или имеет «поведенческие проблемы» – ни одно описание не может исчерпать все противоречия и исключения в поведении людей. Универсальные слова, такие как «всегда» и «никогда», часто используются в языке обобщения. Когда для выстраивания целостного образа человека используется описание узко взятого сегмента его опыта, альтернативная история остается незаметной. А когда язык обобщения используется людьми с авторитетом (учителя, консультанты, завучи и директора), он имеет очень сильное влияние, так как учащимся очень сложно противостоять их влиянию. Даже в случае несогласия с обобщающими описаниями их эффекты часто интернализируются, т. е. присваиваются учащимися, и они начинают мыслить себя в соответствующем обесценивающем ключе, так как были описаны подобным образом теми, у кого власть и влияние. Язык обобщения оставляет возможность изменений и иного видения устройства вещей в слепой зоне для всех участников взаимодействия.

Нарративная практика направлена на противодействие интернализирующим эффектам языка обобщения средствами практики языка экстернализации. В контексте восстановительной культуры это означает, что не люди (учащиеся, педагоги или родители) обозначаются как проблемные, а действия и поведенческие проявления описываются как проблемы. Мышление и язык экстернализации предполагают выражение глубочайшего уважения к человеку во избежание присваивания ему вины и для создания условий движения в сторону принятия им ответственности.

Вообще темы «вины» и «ответственности» определяют одну из важнейших дихотомий в сравнении языка обобщения и языка экстернализации в дискурсе восстановительной культуры. В этом контексте нам представляется полезным поразмыслить об ответственности как характеристике мышления, являющегося высшей психической функцией с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Его идеи в значительной степени перекликаются и обосновывают нарративную практику. Идеи Л.С. Выготского и его представление о социальной ситуации развития находят также свое отражение в приведенном нами в названии раздела афоризме Майкла Уайта (1989),

---

<sup>2</sup> *Социальный конструкционизм* – социологическая теория познания, развитая Питером Бергером и Томасом Лукманом в их книге «Социальное конструирование реальности» (1966). По мнению ряда исследователей, социальный конструкционизм является одним из направлений конструктивизма. Целью социального конструкционизма является выявление путей, с помощью которых индивидуумы и группы людей принимают участие в создании воспринимаемой ими социальной реальности.

резюмирующем перспективу экстернализации: «Человек – не проблема; проблема – не человек. Проблема и человек разные вещи». Смысл состоит в том, что с нарушителями порядка будут обходиться с уважением, а их действия и поступки будут отделены от какого-либо предположения об их «болезненной» или «недоброкачественной» природе. Вместо этого к ним будут относиться как к компетентным экспертам, способным думать и брать на себя ответственность за свое собственное поведение. С учетом контекста развития взрослые обязаны давать возможность пока только взрослеющим детям взрослеть, создавая условия для развития, исходя из другой важнейшей концепции Л.С. Выготского – идеи о зоне ближайшего развития [1].

### Выводы

С учетом описанного Дж. Уинслейдом и М. Уильямсом опыта применения и распространения восстановительной культуры ее основными ценностными аспектами, на наш взгляд, являются ценности принятия активной ответственности участниками взаимодействия, понимания между ними и их взаимоподдерживающего сотрудничества в процессе взаимодействия. Для того чтобы сформулировать рабочее определение понятия «восстановительная культура», мы обратимся к идеям одного из выдающихся мыслителей, занимающихся проработкой понятия «культура», – Г.П. Щедровицкого [5]. Опираясь на его позицию, мы определяем **восстановительную культуру** как *деятельность по восстановлению и реализации системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятия активной ответственности.*

Распространение восстановительной культуры в школьном сообществе возможно за счет реализации таких технологий, как школьные службы примирения, медиация, круги сообщества и другие.

Для того чтобы всерьез создавать свободный от насилия климат и условия для конструктивного разрешения конфликтов, школе необходима система, представляющая собой комплекс стратегических технологий, в основе использования которых лежит взвешивание и принятие решения относительно конкретной ситуации. Ни отдельно взятая политика АН, ни школьная служба примирения, ни работа школьного психолога, ни антибуллинговая кампания, ни тренинги по коммуникативной компетентности не являются панацеей. Мы утверждаем, что в арсенале школьного сообщества должен быть целый ряд технологий, каждая из которых оптимально подходит той или иной ситуации и является элементом системы.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. 328 с.
3. *Коновалов А.Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура отношений: Практическое руководство. М.: Межрегиональный общественный центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 256 с.
4. *Москвичев В.В.* Нарративная терапия: реализация практики уважения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Moskvichev.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Moskvichev.shtml) (дата обращения 13.11.2013).
5. *Щедровицкий Г.П.* Курс лекций по педагогике/Из архива Г.П. Щедровицкого.1980. 400 с.
6. *Foucault M.* Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984. N. Y.: New Press, 2000. 528 p.
7. *Winslade J., Williams M.* Safe and Peaceful Schools: Addressing Conflict and Eliminating Violence. Corwin, 2012. 208 p.



# Restorative culture in school. Continuation of discussion

**A.A. Pentin,**

*Psychologist, Department of Juvenile Offenses, Research Associate, Laboratory of social and psychological problems of growing, Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, forpentin@gmail.com*

---

The article deals with the lack of effective ways of building relationships, parenting responsibility and conflict solving in the school community. It is addressed to the whole school community – to the administration, psychologists and social workers, to the faculty, parents and students. We discuss the key concepts and principles of “restorative culture” and the reasons for its introduction in educational institutions. The restorative culture refers to activities on formation and spread of interpersonal relations value in the aspect of its understanding, trust, acceptance of active responsibility, separation of problems and subjects, and focus on the successful experience. We briefly discuss the theory of restorative justice and narrative practice. Particular attention is paid to the typical methods of school response to conflicts, and to zero-tolerance policy. We propose that the school community needs a number of specific technologies that would optimally suit for different types of situations and would constitute a part of the system.

**Keywords:** innovative educational technology, restorative culture in school, narrative approach, school reconciliation office, restorative approach.

---

## References

1. *Vygotskij L.S.* Sbranie sochinenij: In 6 volumes Tom 2 [Collected works volume 2]. Moscow: Pedagogika 1982. 504p.
2. *Zer H.* «Vosstanovitel'noe pravosudie: novyj vzgljad na prestuplenie i nakazanie» [Restorative justice. Changing lenses], Moscow: Centr «Sudebno-pravovaja reforma», 2002. 328p.
3. *Konovalov A.Ju.* «Shkol'naja sluzhba primirenija i vosstanovitel'naja kul'tura otnoshenij» [School Reconciliation Service and Restorative culture of relationship]. Moscow: mezhregional'nyj centr "Sudebno-pravovaja reforma". 2012. 256p.
4. *Moskvichev V.V.* Narrativnaja terapija: realizacija praktik i uvazhenija [Narrative therapy. Realization of respect practice]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010. №5. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Moskvichev.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Moskvichev.shtml) (Accessed 13.11.2013).
5. *Shhedrovickij G.P.* Kurs lekcij po pedagogike [Lectures on pedagogy]. Izarhiva G. P. Shhedrovickogo. 1980. 400p.
6. *Foucault M.* Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984. New York: New Press, 2000. 528 p.
7. *Winslade J., Williams M.* Safe and Peaceful Schools: Addressing Conflict and Eliminating Violence. Corwin, 2012. 208 p.

## Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры

**А.В. Литвинова,**

*кандидат психологических наук, заведующая лабораторией социологических и социально-психологических мониторинговых исследований Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)*

Анализируются результаты изучения влияния социокультурных детерминант на становление молодежных субкультур. Приобщение к субкультуре понимается как один из этапов индивидуализации и становления молодого человека в качестве члена общества. В описываемом исследовании проверялось предположение о том, что ориентация подростков на субкультуру и доминирующую культуру обусловлена разными социокультурными детерминантами (общество, малая группа и личность). Участвовали 304 старших школьника, средний возраст которых – 15,2 лет. На основе применения комплекса диагностических методик и факторного анализа раскрыты социокультурные детерминанты, определяющие ориентацию подростков на доминирующую культуру и субкультуру геймеров. Внимание специалистов обращается на то, что учет специфики выявленных социокультурных детерминант позволит сделать более эффективными программы профилактической и коррекционной работы, которые направлены на формирование у подростков способов конструктивного межкультурного взаимодействия, ориентированных на разные уровни организации культуры.

**Ключевые слова:** социокультурные детерминанты, доминирующая культура, субкультура, геймеры, межкультурное взаимодействие.

### Для цитаты:

Литвинова А.В. Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Litvinova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Litvinova A.V. Sociocultural determinants of subculture orientation in adolescents Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Litvinova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Каждое общество имеет некоторую совокупность ценностей, верований, традиций и обычаев, которые принимаются большинством людей, – они и представляют собой доминирующую культуру. В то же время общество включает в себя группы людей, которые отличаются собственной системой ценностей, обычаями, нормами, лексикой, атрибутикой, свойственными той или иной субкультуре. Субкультуры являются динамичными элементами структуры культуры и развиваются в противоречивых, напряженных и сложных отношениях с доминирующей культурой [1; 5; 6; 8; 12].

По мнению отечественных исследователей (А.Б. Гофман, И.М. Ильинский, В.Т. Лисовский, В.А. Луков, М.Н. Топалов, В.А. Ядов и др.), молодежные субкультуры – явление, обусловленное социально-историческими предпосылками. Причины возникновения молодежных субкультур в России связаны, во-первых, со сменой социальных ориентиров, переоценкой традиционных ценностей, конкуренцией национальных и «западных» ценностей, во-вторых, с кризисным состоянием современной российской

культуры, недоступностью социальных лифтов для определенной категории молодежи, в-третьих, с возрастными особенностями молодежи. Подростковый возраст отличают порывистость, неустойчивость желаний, нетерпимость, категоричность. Именно эта специфика приводит подростков в группы сверстников, которые удовлетворяют их потребности в стиле поведения, моде, способе досуга, межличностном общении.

Молодежные субкультуры в нашей стране сформировались в процессе отчуждения молодежи от многих форм, стереотипов и образа жизни «взрослых». По мнению В.А. Лукова, «в российской социальной практике укоренились те стороны общинного взаимодействия молодежи, которые в советское время реализовывались в деятельности комсомола. Утеря этого института социализации по соображениям политического характера не была восполнена на уровне обыденности, что вызывает определенную неудовлетворенность и поиск новых форм коллективности» [7].

Российские молодежные субкультуры имеют ряд особенностей: связь с криминальными субкультурами; влияние западной молодежной культуры; романтическая компенсация повседневной рутины; воспроизводство отдельных черт советского прошлого. Специфика молодежных субкультур носит как региональный, так и локальный характер, проявляющийся в особенностях объединений молодежи в разных городских и районных социумах [3; 5; 7].

Индивид не может быть включен в общество «непосредственно», задачу его приобщения к обществу решают многочисленные социальные группы – от семьи до учебного коллектива. По мнению исследователей, важная роль в социализации подростков принадлежит «группе сверстников» [9, 10, 13, 14]. Функция молодежных субкультур заключается в социализации молодого человека в общество и становлении его в качестве профессионала и зрелой личности. Вследствие этого молодежные субкультуры – один из этапов на пути к индивидуализации и становлению молодого человека как члена общества.

Проблеме социализации личности в логике доминирующей культуры посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных философов (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М.К. Мамардашвили, Шевелев В.Н. и др.), социологов (У. Бронфенбреннер, Э.А. Домбровский, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Б. Уолмен) и психологов (Г.М. Андреева, А.А. Деркач, Т. Кемпер, Т. Ньюком, А. Оллпорт, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, К. Роджерс, В.К. Шабельников, В.Т. Шибутани).

Исследователи показывают, что процесс социализации личности осуществляется на трех уровнях: *макроуровне*, *мезоуровне* и *микроуровне*. На макроуровне детерминации (мировое сообщество, страна, общество, государство) целенаправленно задаются базовые ориентиры (материальные, духовные, организационные) социализации личности. На *мезоуровне* (этнокультурные, региональные условия, СМИ) формируются условия для взаимодействия подрастающего человека с различными организациями, созданными для его социализации или реализующими социализирующие функции параллельно со своими основными. На *микроуровне* агенты вышеназванных уровней влияют на подростка опосредованно – через семью, группы сверстников и субкультуры, а также образовательные и другие организации.

Необходимо отметить, что в современной ситуации постиндустриального общества происходит резкий переход от малоподвижных социально-групповых «классов» к динамичным малым группам, которые носят временный, функциональный характер и детерминированы новыми социокультурными факторами духовного характера. Постиндустриальное общество, в отличие от прежнего, лишено единого центра, составлявшего основу социальной жизни, и в связи с этим представляет собой «мозаичное общество», характеризующееся предельной подвижностью связей и зависимостей, постоянной сменой центров своего притяжения.



На первом этапе социализации общество и родители в наибольшей широте являют подросткам культурные образцы (нормы, ценности, знания и социальные роли). Если подростки эти образцы принимают, то тогда подростки ориентируются на доминирующую культуру, усваивают и демонстрируют модели жизни и поведения, выработанные в данной культуре. В.А. Петровский полагает, что это первый и наиболее заметный этап социализации, когда индивид относительно пассивно воспринимает то содержание, которое ему навязывает доминирующая в обществе культура. На втором этапе – этапе *индивидуализации* – молодой человек отказывается следовать групповому давлению, проявляет непокорность и даже конфликтность. Эта сторона социализации позволяет понять его бунтарское, противопоставленное доминирующей культуре поведение.

Выбирая субкультуру, подросток не только самовыражается в этом процессе, но и адаптируется, усваивая ценности, нормы и роли, транслируемые обществом через группу сверстников. В данном случае активный поиск самого себя компенсирует невозможность самореализации в формальных социальных институтах, способствует активному зарождению и распространению субкультур. При этом необходимо понимать, что приобщение к молодежной субкультуре – это только переходная стадия становления личности, которая утрачивает свое значение по мере социализации и приобщения молодых людей к миру взрослых.

Институтами социализации являются и образовательные организации – в них создаются условия, способствующие раскрытию актуального и перспективного потенциала личности подростков в школе и колледжах. Образовательные организации приоритетно транслируют целенаправленное воздействие доминирующей культуры на формирование личности, но в то же время они вынуждены рассматривать представителей молодежных субкультур в качестве влиятельного субъекта образовательного процесса. Проблема создания условий для развития личности подростков в образовательных организациях не может быть решена без учета их ориентированности как на доминирующую культуру, так и на субкультуру.

До настоящего времени исследовались отдельные характеристики социально-психологической направленности представителей молодежных субкультур (базовые ценности, особенности молодежных субкультур, личностные характеристики представителей молодежных субкультур и др.). Влияние социокультурных детерминант на становление молодежных субкультур отражено в работах «Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях» [2], «Роль прессы в трансформативном воздействии молодежных субкультур на массовую культуру современного российского общества» [4], «Особенности и специфика молодежных субкультур в России пореформенного периода XX–XXI вв.» [11], «Социально-психологические характеристики молодежных субкультур» [12] и др.

Социокультурные детерминанты, определяющие становление молодежных субкультур, могут рассматриваться на уровне общества (экономические, политические, социальные, духовные), на уровне малой группы (отношение к «типичному» однокласснику, «типичному» представителю субкультуры), на уровне личности (отношение к себе).

Анализ показал, что остается пока еще не раскрытым влияние социокультурных детерминант на способы межкультурного взаимодействия подростков, ориентированных на доминирующую культуру и субкультуру, что и определило выбор темы нашего исследования.

### **Программа исследования, ее результаты и обсуждение**

Для непосредственной оценки исследуемых параметров был подобран комплекс методик: 1) методики выявления социокультурных детерминант – «Методика векторного моделирования образовательной среды» (В. Ясвин), опросник «Подростки о родителях», ADOR (Э. Шафер, адаптация И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной), диагностический

тест отношений (Г. Солдатова); 2) методики определения способов межкультурного взаимодействия – опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский), шкала социальной дистанции (Э. Богардус), шкала этнонациональных установок (О.Е. Хухлаев), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Выборку исследования составили 304 подростка IX классов. На основании проведенного исследования были выделены три группы подростков: 1) ориентированные на доминирующую культуру (66,8 %); 2) ориентированные на субкультуру геймеров (6,6 %); 3) ориентированные на субкультуру рокеров (5,3 %), реперов и блогеров (2,6 %), экстремалов и хипстеров (1,6 %) и др.

Рассмотрим результаты факторного анализа, полученного методом вращения Варимакс с нормализацией Кайзера в группах школьников, ориентированных на доминирующую культуру и субкультуру рокеров. Анализ главных компонентов выявил три основных фактора (табл. 1), присущих подросткам данной группы.

В первый фактор вошли оценки отношения подростков к типичному представителю субкультур. Учащиеся считают представителя субкультур лицемерным, вспыльчивым, агрессивным, высокомерным, ехидным, настойчивым, жадным, хитрым, упрямым, гордым и трусливым. То есть подростки, ориентированные на доминирующую культуру, приписывают типичному представителю субкультур негативные характеристики, связанные, прежде всего, с проявлением агрессии (вспыльчивый, упрямый, настойчивый и др.).

Второй фактор составили оценки отношения подростков к типичному однокласснику. Они считают его высокомерным, агрессивным, вспыльчивым, лицемерным, ехидным, навязчивым, упрямым, гордым, настойчивым, а также бесхарактерным и трусливым. В данном случае учащиеся, ориентированные на доминирующую культуру, негативно оценивают характеристики типичного одноклассника, среди которых преимущественно преобладают агрессивные проявления, а также присутствуют качества, раскрывающие слабость волевой сферы.

Третий фактор составляют представления подростков о своих одноклассниках. В отличие от предыдущего в нем представлены качества одноклассника, отражающие другие грани отношений: дипломатичность, осторожность, экономность, покладистость, аккуратность, находчивость, активность, остроумие, педантичность, темпераментность и общительность. Исходя из результатов, полученных при анализе второго и третьего факторов, раскрывающих амбивалентное отношение к типичному однокласснику, можно предположить, что учащиеся, ориентированные на доминирующую культуру, испытывают трудности не только в межличностных отношениях с одноклассниками, но и в межкультурном взаимодействии.

Таблица 1

**Факторы школьников, ориентированных на доминирующую культуру**

<b>Фактор 1</b>		<b>Фактор 2</b>		<b>Фактор 3</b>	
Процент дисперсии	26,02	Процент дисперсии	17,85	Процент дисперсии	15,36
Тск-лицемерный	0,82	То-высокомерный	0,78	То-дипломатичный	0,75
Тск-вспыльчивый	0,81	То-агрессивный	0,77	То-осторожный	0,71
Тск-агрессивный	0,74	То-вспыльчивый	0,72	То-экономный	0,71
Тск-высокомерный	0,72	То-лицемерный	0,71	То-покладистый	0,71
Тск-ехидный	0,70	То-ехидный	0,70	То-аккуратный	0,67
Тск-настойчивый	0,66	То-бесхартерный	0,63	То-находчивый	0,61
Тск-жадный	0,61	То-навязчивый	0,61	То-активный	0,60
Тск-хитрый	0,58	То-упрямый	0,61	То-остроумный	0,58
Тск-упрямый	0,55	То-гордый	0,59	То-педантичный	0,53
Тск-гордый	0,52	То-трусливый	0,57	То-темпераментный	0,50
Тск-трусливый	0,43	То-настойчивый	0,39	То-общительный	0,50

*Примечание.* Тск – типичный представитель субкультур; То – типичный одноклассник.

Таким образом, необходимо отметить, что у подростков, ориентированных на доминирующую культуру, ярко выражено наличие такой социокультурной детерминанты, как межличностные отношения со сверстниками. Выявлено структурированное отношение данной группы старшеклассников к сверстникам – типичному представителю субкультур и к однокласснику, что соотносится с возрастной нормой. Наличие негативного отношения к типичному представителю субкультур, возможно, связано с наличием в традиционной культуре социального стереотипа «свой – чужой», предполагающего соответствующее отношение к другим, а также с трансляцией такого же отношения со стороны педагогов. Полученные результаты демонстрируют, что учащиеся, ориентированные на доминирующую культуру, принимают и реализуют традиционные стереотипы и нормы.

У подростков, ориентированных на субкультуру геймеров, выделено три фактора (табл. 2).

В первый фактор вошли социокультурные детерминанты: отношения с родителями и отношение к себе и другим, а также способы межкультурного взаимодействия – межличностные отношения, этнонациональные отношения и способы совладающего поведения. Представители субкультуры геймеров отмечают, что мать находит время для общения с ними. Себя представители данной группы оценивают как общительных, вспыльчивых и упрямых. Одноклассников они характеризуют как упрямых, лицемерных, высокомерных, что, возможно, связано со сложностями выстраивания отношений с окружающими. Этот вывод подтверждается тем, что в межличностных отношениях у подростков, ориентированных на субкультуру геймеров, ярко выражены конфликтность, агрессивность, отчужденность и напряженность отношений. В этнонациональном плане представителям данной группы свойственны нейтральные и националистические установки. С одной стороны, они выражают готовность использовать феномен национальности для анализа окружающего социального пространства и себя самого вне зависимости от вектора оценки представителей других этнических групп, с другой стороны, их отношение к «иным» является нейтральным.

Во втором факторе преобладают компоненты, характеризующие отношение к типичному представителю субкультур. Он представляется членам данной группы жадным,

вспыльчивым, настойчивым, гордым, упрямым, но в то же время общительным. Одноклассников они считают бесхарактерными, а себя ехидными. В данном факторе значительно выражен образ типичного представителя субкультуры. Возможно, это объясняет замкнутость подростков, ориентированных на субкультуру геймеров, и стремление воспринимать мир через представителей своей субкультуры.

В третий фактор вошло множество различных компонентов: враждебные и директивные отношения с родителями, негативные характеристики типичного одноклассника, духовные детерминанты (предпочтения молодежи и развитие науки), а также «бегство-избегание» как способ совладающего поведения. Данные характеристики в полной мере отражают образ жизни подростков, ориентированных на субкультуру геймеров. Поскольку они много времени уделяют жизни в виртуальном игровом мире, у них наблюдаются сложности во взаимодействии с родителями и одноклассниками.

Таблица 2

**Факторы подростков, ориентированных на субкультуру геймеров**

Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
Процент дисперсии	26,02	Процент дисперсии	17,85	Процент дисперсии	15,36
Конфликтность отношений	0,93	Тск-жадный	0,92	Враждебность отца	0,83
Агрессивность отношений	0,92	Тск-вспыльчивый	0,91	Отец не говорит, пока не начну сам	0,80
Отчужденность отношений	0,91	Тск-настойчивый	0,89	Тск среди моих одноклассников	0,79
Напряженность отношений	0,91	Тск-гордый	0,88	То-ехидный	0,77
Нейтральные установки	0,89	Тск-ехидный	0,85	Мать не вмешивается в уборку	-0,76
Поиск социальной поддержки	0,84	Тск-упрямый	0,84	Автономность матери	-0,74
Дистанцирование	0,79	Тск-общительный	0,81	Предпочтения молодежи	0,71
Националистические установки	0,77	Тск-навязчивый	0,75	То-находчивый	-0,70
Самоконтроль	0,77	Я=ехидный	0,70	То-остроумный	0,69
Мать всегда находит время для меня	0,75	Тск-активный	0,70	Бегство-избегание	0,66
Патриотические установки	0,73	Тск-агрессивный	0,68	То-вспыльчивый	0,63
Негативистские установки	0,72	Образование отца	0,66	То-настойчивый	-0,63
Конфронтационный копинг	0,67	Тск-остроумный	0,66	Отец не вмешивается в уборку	-0,59
Положительная переоценка	0,66	Образование матери	0,59	То-агрессивный	0,57
Я-общительный	0,54	То-бесхарактерный	0,46	Развитие науки	-0,55
Я-вспыльчивый	0,54			Отец не конкретен в указаниях	0,52
То-упрямый	0,49			Мать указывает, как вести себя	0,36
То-лицемерный	0,48				
Я-упрямый	0,47				
То-высокомерный	0,47				

*Примечание.* Тск – типичный представитель субкультур; то – типичный одноклассник.

Таким образом, необходимо отметить, что обучающиеся, ориентированные на субкультуру геймеров испытывают трудности в социальных контактах как

с представителями доминирующей культуры, так и с представителями своей субкультуры. Это обусловлено тем, что подростки данной группы не владеют способами налаживания межличностных контактов (конфликтность, агрессивность, отчужденность, напряженность отношений) и в качестве копинг-стратегии используют избегание. Однако в отличие от другой группы у них выявлены социальные (отношения с родителями) и духовные (предпочтения молодежи, отрицание роли развития науки) социокультурные детерминанты.

### Выводы

Стремительно изменяющееся современное общество предоставляет множественные пути становления личности, и выбор – следовать устоявшимся в культуре нормам поведения или находить новые возможности – остается за молодыми людьми.

Результаты, полученные в исследовании, раскрывают обусловленность ориентации подростков на субкультуру и доминирующую культуру разными социокультурными детерминантами. Проведенное исследование показало, что у школьников, ориентированных на доминирующую культуру, классический вариант социокультурной детерминации – отношения со сверстниками. Тревожным является преобладание негативных, агрессивных характеристик отношений, что отражает в целом кризис общества и институтов социализации. Можно предположить, что в случае внешних влияний деструктивного характера школьники, ориентированные на доминирующую культуру, могут реализовать свою агрессивность в асоциальном поведении. Поэтому они требуют к себе внимания и систематической работы по развитию рефлексии своих действий и формированию конструктивных способов межкультурного взаимодействия с опорой на одноклассников, обладающих таким умениями.

Содержание факторов, выявленных у школьников, ориентированных на субкультуру геймеров, более разнообразное. Но угроза ухода их из мира реальных взаимодействий в мир виртуальный просматривается в оценке ими отношений с родителями, сверстниками как конфликтных, враждебных, агрессивных. Отношения с окружающими мешают этим подросткам, отвлекают подростков данной группы от игрового мира, который увлекателен, полон захватывающих эмоциональных переживаний, успехов в прохождении игровых этапов. Поэтому очень важно как можно раньше выявлять склонность подростков к аддиктивному поведению и в работе с такими подростками больше опираться на продуктивные предпочтения молодежи.

Выявленные в исследовании социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуру и доминирующую культуру вносят вклад в теоретическое осмысление психологических закономерностей и путей становления личности. Результаты проведенного исследования могут стать основанием для разработки программ профилактической и коррекционной работы, направленных на формирование способов межкультурного взаимодействия школьников, ориентированных на субкультуру геймеров и доминирующую культуру, с учетом специфики выявленных социокультурных детерминант.

### Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 39-49.
2. *Аниканова А.А.* Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 193 с.
3. *Варфоломеева Е.А.* Субкультура и миграция // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2007. Т. 13. С. 192–195.

4. *Воронина С.А.* Роль прессы в трансформативном воздействии молодежных субкультур на массовую культуру современного российского общества: Дис. ... канд. социол. наук. Барнаул, 2002. 186 с.
5. *Гогуева М.М.* Специфика и негативное влияние субкультуры на развитие личности подростка // Вестн. Томского гос. ун-та. 2010. Вып. 5 (95). С. 153–159.
6. *Карпиленя С.С.* Молодежная субкультура как способ социализации молодежи в условиях модернизации российского общества: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов-н/Д, 2009. 34 с.
7. *Луков В.А.* Молодежные субкультуры в современной России [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/lib/subkult.htm> (дата обращения: 16.10.2013).
8. *Петраш Е. А.* Субкультура молодежных объединений: вызов современности или поиск смыслов // Вестн. Псковского гос. пед. ун-та. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2008. № 5 . С. 134–144.
9. *Подольский А.И., Карabanова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П.* Психоэмоциональное благополучие современных подростков и ресурсы его повышения: опыт международного исследования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 9—20.
10. *Реан А.А.* Подростковая субкультура – зона потенциальных рисков // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 5–10.
11. *Топилина Е.С.* Особенности и специфика молодежных субкультур в России пореформенного периода XX–XXI вв.: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-н/Д, 2008. 22 с.
12. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю.* Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/) (дата обращения: 16.10.2013).
13. *Шабанов Л.В.* Молодежная субкультура: социально-философский анализ: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 2007. 49 с.
14. *Шабельников В.К.* Функциональная психология. М.: Академический проект, 2004. 592 с.

# Sociocultural determinants of subculture orientation in adolescents

**A.V. Litvinova,**

*PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Sociological and Socio-psychological Monitoring Studies, Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, annaviktorovna@mail.ru*

---

We analyze the results of the study of the influence of sociocultural determinants on the formation of youth subcultures. An introduction to the subculture is understood as one of the stages of individualization and formation of the young person as a member of society. In the described study, we tested the assumption that the orientation of adolescents on a subculture or the dominant culture is due to different sociocultural determinants (society, small group and personality). The participants were 304 high schools students, average age 15.2 years. With the use of a number of diagnostic techniques and factor analysis, we revealed the sociocultural determinants of adolescents' orientation on the dominant culture or gamers subculture. Experts attention is drawn to the consideration of the specific of identified sociocultural determinants that will boost the effectiveness of the preventive and remedial work programs aimed at developing in teenagers the means of constructive intercultural interaction, focused on different levels of the organization culture.

**Keywords:** sociocultural determinants, the dominant culture, subculture, gamers, intercultural interaction.

---

## References

1. *Andreeva G.M.* Social'noe poznanie i social'nye problem [Social cognition and social problems]. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. [National psychological journal] 2013. № 1(9). p. 39-49.
2. *Anikanova A.A.* Psihologicheskie factory izmenenija social'nyh ustanovok molodezhi v social'nyh dvizhenijah [Psychological factors of change of social attitudes of youth in social movements]: Dis... kand. psih. nauk. Moscow, 2010. 193 p.
3. *Varfolomeeva E.A.* Subkul'tura i migracija [Subculture and migration]. Vestnik kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Kostroma [Bulletin of the Kostroma state University. N. A. Nekrasov], 2007. T. 13. P. 192-195.
4. *Voronina S.A.* Rol' pressy v transformativnom vozdejstvii molodezhnyh subkul'tur na massovuju kul'turu sovremennogo rossijskogo obshhestva [The role of the press in impact of youth subcultures on a mass culture of the modern Russian society]: Dis. ... kand.soc. nauk. Barnaul, 2002. 186 p.
5. *Gogueva M.M.* Specifika i negativnoe vlijanie subkul'tury na razvitie lichnosti podrostka [The specifics of the negative impact of the subculture of the development of the personality of the teenager]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Tomsk state University]. 2010.Vypusk 5 (95). P. 153-159.

6. *Karpilenja S.S.* Molodezhnajasubkul'turakaksposobsocializaciimolodezhi v uslovijahmodernizaciirossijskogoobshhestva [Youth subculture as a way of socialization of young people in the conditions of modernization of Russian society]: Avtoreferat dis. ...kand. sociol. nauk. Rostov-na-Donu, 2009. 34 p.
7. *Lukov V.A.* Molodezhnye subkul'tury v sovremennoj Rossii [Youth subcultures in modern Russia]. URL: <http://psyfactor.org/lib/subkult.htm> (Accessed 16.10.2013).
8. *Petrash E. A.* Subkul'tura molodezhnyh ob#edinenij: vyzov sovremennosti ili poisk smyslov [The subculture of youth associations: the challenge or the search for meanings]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki.* [Bulletin of the Pskov state pedagogical University. Ser. Social and psychological-pedagogical science]. 2008. № 5. P. 134–144.
9. *Podol'skij A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O.A., Hejmans P.* Psihojemocional'noe blagopoluchie sovremennyh podrostkov i resursy ego povyshenija: opyt mezhdunarodnogo issledovanija [Psycho-Emotional well-being of teenagers and resources of its improvement: the experience of international studies]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologija.* [Vestn. Mosk. University. Ser. 14. Psychology] 2011. № 2. S. 9—20.
10. *Rean A.A.* Podrostkovaja subkul'tura – zona potencial'nyh riskov [Adolescent subculture – zone potential risks]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education],* 2012. № 4. P. 5–10.
11. *Topilina E.S.* Osobennosti i specifika molodezhnyh subkul'tur v Rossii poreformennogo perioda XX–XXI vv. [Peculiarities and specifics of youth subcultures in Russia's post-reform period of XX–XXI centuries]: Avtoreferat dis. ... kand.filos. nauk. Rostov-na-Donu, 2008. 22 p.
12. *Huhlaev O.E., Chibisova M.Ju.* Teoreticheskie i prakticheskie voprosy mezhkul'turnoj kommunikacii: sovremennye tendencii [Elektronnyjresurs] [Theoretical and practical issues of intercultural communication: modern trends] // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2010. № 5. URL: [http://psyedu.ru/http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/](http://psyedu.ru/http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/) (Accessed 16.10.2013).
13. *Shabanov L.V.* Molodezhnaja subkul'tura: social'no-filosofskij analiz [Youth subculture: social-philosophical analysis]: Avtoreferat dis. Doktora filos. nauk. Tomsk. 2007. 49 p.
14. *Shabelnikov V.K.* Funktsionalnaya psihologiya [Functional psychology]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2004. 592 p.



## Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей

**А.А. Бочавер,**

*кандидат психологических наук, руководитель лаборатории «Социально-психологические проблемы взросления» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, a-bochaver@yandex.ru*

Рассматриваются определение и феноменология прямой и косвенной травли, описываются последствия травли для всех категорий участников. Обсуждаются наиболее распространенные установки педагогов (нормативная, ассертивная, избегающая) по отношению к травле и вытекающие из этих установок способы реагирования. Отмечается рассогласование в понимании явления травли между психологами и педагогами, подчеркивается необходимость выработки согласованных определений при проектировании программ профилактики и процедур пресечения ситуаций травли в конкретном учреждении. Описываются основные мифы, развиваемые в обществе и усугубляющие нормализацию травли, поддержку агрессора и унижение жертвы. Приводятся принципы организации системы пресечения и предупреждения буллинга на уровне школы. Рассматриваются возможности учителя уменьшить количество ситуаций травли в школе. Обосновывается необходимость более критического и осознанного отношения учителей к ситуациям травли и собственным стратегиям реагирования.

**Ключевые слова:** травля, буллинг, роль учителя, социальная ситуация в классе, отношения «ученик – учитель», преследователь, жертва, свидетели.

### Для цитаты:

Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.shtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Bochaver A.A. Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Velikotskaya.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Буллинг (травля) – очень болезненная и сложная тема для всех участников школьного сообщества. Практически у всех есть опыт встречи с ситуациями травли в той или иной роли, и этот опыт, как правило, травматичен, мало осознан и не привязан к последовательному алгоритму прекращения подобных ситуаций. Несмотря на множество зарубежных исследований, показывающих негативные последствия ситуаций травли как для непосредственных участников, так и для свидетелей буллинга, основной стратегией реагирования на эту тему в российском контексте является избегание и замалчивание.

Наиболее общепринятым является определение, предложенное Д. Ольвеусом: *буллинг* – это систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе/власти/статусу [17]. Существуют также близкие понятия: *виктимизация* (США; акцентируются переживания жертвы, в то время как намерения преследователя остаются почти без внимания); *моббинг* (скандинавские страны; обычно подразумевает групповое преследование жертвы); *ijime* (Япония; характеризует не только прямые акты агрессии, но и социальные манипуляции) [14].

В силу того, что образовательный процесс в школах во многом строится на конкуренции и оценке конкурентоспособности детей, неудивительно, что в детских коллективах много агрессии. Она может реализовываться конструктивно, способствуя интересу друг к другу и взаимному обучению, но может быть и разрушительной, выражаясь в ситуациях и отношениях травли между детьми, неравными по статусу, власти или силе. Систематическое преследование одних людей другими обычно выполняет функцию социального упорядочения статусов (и у детей, и у взрослых) и имеет множество негативных последствий: нарушение субъективной безопасности, привычка к насилию, признание власти как основной ценности в отношениях, безмолвная позиция свидетелей и др. [2; 9].

Исследователи-психологи, описывая феноменологию буллинга, выделяют *прямую травлю* (ребенка бьют, обзывают, дразнят, портят его вещи или отбирают у него деньги) и *косвенную* (о ребенке распространяют слухи и сплетни, бойкотируют его, избегают, манипулируют дружбой: «Если ты дружишь с ней – мы с тобой не друзья»). Однако для того, кто сталкивается с ситуациями травли и не является психологом, проявления прямой и косвенной травли имеют, очевидно, разное значение и совершенно разный уровень заметности. Физическая и вербальная агрессии наглядны, их негативное влияние понятно, и в целом школьные сообщества тяготеют к тому, чтобы их пресекать. Косвенную травлю сложнее увидеть, и ее влияние не так очевидно негативно, хотя именно косвенная травля приводит к более тяжелым последствиям [13].

Ключевой фигурой в том, как именно конструируется история о травле в классе, является *учитель*. Как правило, именно он маркирует ситуации как требующие или не требующие вмешательства специалистов, и его решение – своего рода призма [1], через которую ученики дальше начинают относиться к происходящему: считать буллинг повседневным явлением, полезным педагогическим воздействием или деструктивным элементом жизни класса.

В документах британского департамента образования учителям рекомендуется «решительно противодействовать буллингу»<sup>1</sup>. Однако, как подчеркивает С. Lee, недостатком большого числа исследований буллинга являются принятые по умолчанию определения, которые нуждаются в прояснении, согласовании и переводе из разряда имплицитных в разряд конвенциональных [14]. Понимание буллинга учителями создает основу для дальнейшей работы по его предупреждению и прекращению, и тем важнее согласованность их понимания с тем, которое предполагают разработчики профилактических программ. Т.М. Hazler и коллеги [11] и М. Boulton [7] показали, что и школьники, и учителя чаще всего отождествляют буллинг с проявлениями физического насилия. При ранжировании признаков травли на первые места учителя ставят словесные угрозы, битье, толкание и пинание, принуждение ребенка к чему-то; последние места отводят игнорированию и смеху над чьей-то неудачей [7]. В обширном исследовании того, как различаются представления школьников и преподавателей о ситуациях травли и их серьезности, было показано, что проявления косвенной травли значимо реже воспринимаются как травля и оцениваются как менее серьезные по сравнению с прямой травлей. Сотрудники школы склонны более широкий спектр ситуаций определять как травлю и оценивать их как более серьезные по сравнению с учениками [15].

Общая тенденция фокусироваться на вербальной и физической агрессии приводит к тому, что косвенная травля оценивается как менее серьезная и более нормативная: ученики легче вовлекаются в нее и меньше оказывают поддержку жертве; учителя реже узнают о ней и реже на нее реагируют. Словесные нападки и социальное исключение, свидетелями которых не становятся взрослые, признаются еще менее опасными и имеют еще меньше шансов стать поводом для интервенций специалистов. Сексуально окрашенные

---

<sup>1</sup>Department for Education, 1994b, para. 56.

комментарии и жесты, обсуждаемые детьми как частые и неприятные, взрослыми могут рассматриваться скорее как неявно приемлемые и не нуждающиеся в пресечении [16].

Для эффективного пресечения ситуаций преследования учителям необходимо, с одной стороны, иметь представление об основных компонентах буллинга, а с другой – быть непосредственными и гибкими при распознавании этих ситуаций в рассказах детей, где буллинг может появляться в неожиданных формах. С. Lee считает, что определение буллинга зависит от времени и культуры и периодически нуждается в пересмотре [14].

Учителя могут сталкиваться с ситуациями травли не только в среде учеников; они сами периодически становятся предметом травли. «Преследователь (пере)определяет “норму” и через техники контроля, такие, как остракизм, давление, исключение, успешно манипулирует школьной культурой» [10, с. 13]. Присутствие отношений травли в рабочем коллективе школы практически обесценивает результаты любой программы профилактики буллинга между детьми, поскольку идея желаемых позитивных отношений в сообществе перестает вызывать доверие как у детей, так и у взрослых.

Организация работы педагогического коллектива оказывает влияние на распространенность травли в школе: по данным исследования Э.Рулланна в 15 норвежских школах, «выявлена прямая зависимость между качеством работы руководства, сотрудничеством коллег и согласием в коллективе ... Низкий уровень школьной организации способствует распространенности моббинга среди учащихся, а высокий уровень, наоборот, снижает вероятность травли» [6, с. 80]. Исследование связи распространенности моббинга в классе и качества классного руководства (оцениваемого по таким показателям, как индивидуальная работа с каждым учеником, способность обучать и организовывать, способность осуществлять контроль, способность вмешаться в ситуацию и предпринять активные меры) показало, что эффективное классное руководство, во-первых, непосредственно снижает моббинг, во-вторых, позитивно влияет на структуру класса (отношения между учениками, эффективность учебы и социальные нормы), таким образом опосредованно также способствуя снижению моббинга в классе. «Определяющим является итоговое влияние грамотного классного руководства, которое, в свою очередь, может быть только результатом эффективного взаимодействия школьного руководства и педагогического коллектива, слаженности работы внутри коллектива» [6, с. 84].

Буллинг перестал рассматриваться как часть «нормального» пути взросления только в последние 30–40 лет, когда стали интенсивно развиваться идеи обучения через сотрудничество и вертикаль власти в отношениях «учитель – ученик» стала менее очевидной и необходимой. Однако по-прежнему процветают *мифы* о школьной травле, способствующие ее распространению: *травля – момент взросления; педагоги легко замечают и пресекают травлю; причина травли – исключительность ребенка; некоторые дети будут затравлены в любой группе, а другим это никогда не грозит*. Основная тенденция этих и подобных мифов – амнистировать агрессоров, обвинить жертв и поддержать невмешательство свидетелей [4; 5]. Основная ответственность за присутствие травли в школе ложится на педагогов, прямо или косвенно дающих разрешение на подобную форму взаимоотношений.

Исследование В. Kochenderfer-Ladd и М.Е. Pelletier показало связи между убеждениями учителей и их способами реагирования на ситуации травли. Учителя с ассертивными убеждениями (буллинг позволяет детям научиться уверенности и решительности) склонны поддерживать ребенка в умении защитить себя, давая советы и рекомендации ребенку и вовлекая родителей. Учителя, принимающие буллинг как норму, реже включаются в ситуации буллинга, менее склонны поддерживать самозащиту ребенка, оказавшегося в роли жертвы преследования, и реже вовлекают родителей. Учителя, поддерживающие избегание (травли не будет, если дети, которых обижают, будут избегать грубых и агрессивных детей), активно участвуют в увеличении дистанции между жертвой и преследователем в

пространстве класса и помогают ребенку, оказавшемуся в роли жертвы, найти других соседей по парте и партнеров по игре [12].

В немногочисленных российских работах на тему травли учителя упоминаются редко. Роль учителей в динамике травли мало изучена. С одной стороны, учителя – это те, кто может препятствовать ситуациям травли, с другой – они могут игнорировать эти ситуации, с третьей – они могут поддерживать травлю, таким образом упорядочивая детскую агрессию и делая ситуацию безопасной для себя. С.Н. Ениколопов, обсуждая особенности ситуации травли в школе и психологические особенности преследователей («булли»), жертв и реагирующих на них учителей, утверждает: «Учителя таких любят. В этом вся штука. Булли – люди, которые в отличие от обычных хулиганов, которые во дворе что-то делают, на улицах, очень часто просматриваются учителями, потому что они милые, хорошие и, главное, они точно знают: на глазах контролирующих органов, в том числе учителей, ничего плохо делать не надо. Надо делать все исподтишка, за стенами школы, и все получится».

Жертвы дистанцируются от родителей, закрытая позиция в общении, нежелание общаться, чувство одиночества, безразличия. Будут ли учителя их любить, будут ли за них заступаться так же активно, как они будут заступаться за булли? Будут ли они выявлены каким-либо другим способом? Поэтому очень часто мы можем быть свидетелями того, как учителя и учительский коллектив защищают булли, который выявлен по жалобе жертвы, но внешней стороной: либо психологической службой, в которую они могут пожаловаться, либо милицией, а учительский коллектив начинает защищать: это замечательный, хороший мальчик, а это такая противная одинокая фигура, с которой и за партой никто сидеть не хочет. Потому и не хочет» [3]. Такая конфигурация вынуждает детей смиряться с ситуацией травли; наличие учителя (ролевой модели), поддерживающего неравные, неуважительные отношения, усиливает поляризацию в классе, очень сильно повышает уровень субъективной небезопасности у детей.

В России на настоящий момент отсутствует систематическая работа по предотвращению и прекращению травли в школе. Основные способы работы с уже существующими эпизодами травли – это индивидуальная работа с теми, кто оказался в роли агрессора и жертвы, и работа с сообществом класса. Главные мишени в этом случае – повышение толерантности и навыков саморегуляции агрессоров, развитие социальной компетентности детей, ставших предметом травли, усиление атмосферы взаимопомощи и поддержки, взаимного доверия в классе.

Однако за рубежом все серьезнее транслируют необходимость работы с травлей на системном уровне. В США стали принимать законы, направленные на прекращение буллинга: в 2011 г. такие законы были уже в 49 штатах из 50 [18].

В Норвегии разработаны следующие ключевые *принципы* эффективного противостояния травле на уровне школы.

1. *Ясная и четкая, избегающая неопределенности руководящая позиция учителей, администраторов, других сотрудников школы.* Взрослые не передают детям полностью ответственность за эффективное разрешение сложных ситуаций в отношениях в классе, хотя поддерживают детские инициативы в этом направлении; взрослые подают личный пример поведения, основанного на уважении и интересе и не включающего обидные и унижающие практики общения; они ясно обозначают свою позицию и критерии соответствия поведения, выражают эту позицию в реагировании на поступки других, поддерживая позитивное поведение и пресекая нежелательное.

2. *Последовательность, согласованность, непротиворечивость.* Работа по прекращению и предупреждению травли эффективна, когда учителя придерживаются ясных принципов и транслируют ценность уважительного отношения и в словах, и в поступках, в учебное и вне учебное время; когда руководство школы принимает важность противостояния буллингу и поддерживает мероприятия в рамках этой задачи; когда

тематические мероприятия для детей по повышению осознанности и развитию навыков конструктивного общения своим посланием не противоречат основным практикам общения в школе. Несогласованность действия и позиций участников ведет к повышению неопределенности и напряжения и снижению взаимного доверия у участников школьного сообщества.

3. *Разработка правил, процедур и приемов работы.* Процесс работы должен быть упорядочен. Э. Руланн использует термин «процедура» для обозначения схем поведения, которых должен придерживаться сотрудник школы, столкнувшись с различными ситуациями травли, и о которых, соответственно, все сотрудники школы должны знать [6].

Как показывает на многочисленных примерах Э. Руланн, роль учителя в предупреждении и разрешении ситуаций буллинга может быть очень значительной. Авторитетное классное руководство, с его точки зрения, включает в себя: приоритет обучения над социально-психологическими процессами в классе, любознательность и методическую компетентность учителя; выстраивание персональных отношений с учениками; установление границ и четкое разъяснение того, что является неприемлемым; постепенное делегирование ответственности за прекращение буллинга ученикам, выращивание у детей инициативы контроля за безопасностью своих соучеников – что особенно важно в ситуациях, когда учитель отсутствует [6].

Аналогичные принципы лежат в основе всемирно известной программы предотвращения травли Д. Ольвеуса<sup>2</sup>: тепло, включенность со стороны взрослых; ограничения неприемлемого поведения; согласованное применение санкций при неприемлемом поведении и нарушении правил; вовлечение взрослых в качестве ролевых моделей.

Технологии предупреждения буллинга обычно включают в себя два уровня. На первом уровне осуществляется работа с психолого-педагогическим процессом в целом, которая одновременно решает задачи улучшения психологического климата и повышения субъективной безопасности в классе, профилактики выгорания у педагогов, повышения качества учебного процесса и подготовки школьного сообщества к тематической работе. Второй уровень посвящен тематической работе с проблемой буллинга и включает в себя более или менее непосредственное обсуждение темы травли и способов обращения с ней с детьми, учителями, родителями. Чрезвычайно важно, чтобы формирование ясного и согласованного представления у всех участников сообщества о феномене буллинга и его последствиях предшествовало внедрению технологий по прекращению и предотвращению буллинга.

В рамках работы с учителями по преодолению распространенной установки о нормативности буллинга имеют большое значение:

- работа по осознанию и возможной модификации своих убеждений (К. Вагархан предлагает основные принципы, облегчающие учителям задачу трансформации убеждений [8]);

- информационные сообщения, касающиеся психологических последствий травли для всех детей – участников и свидетелей травли и для учителей;

- поиск, определение, фиксация эффективных технологий и процедур реагирования на эпизоды буллинга и принятие школьных правил по противодействию буллингу.

Повышению эффективности предупреждения травли в школе способствует вовлечение родителей учеников в эту работу. Возможность признания и обсуждения эпизодов травли, выработка плана совместных действий учителями и родителями для ее прекращения усиливает согласованность действий взрослых, повышает степень

<sup>2</sup> <http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page>.

безопасности и определенности у детей и развеивает атмосферу запретности темы буллинга и замалчивания реальных происшествий.

Таким образом, роль учителя в предупреждении и пресечении ситуаций травли в школьном классе может быть очень велика. Однако для того, чтобы предупреждение травли происходило эффективно, необходимы как работа с убеждениями отдельных учителей, так и согласование персональных педагогических и административных стратегий и их упорядочение в единую последовательную структуру системы профилактики, в которой также могут принимать участие ученики и их родители. Замалчивание, подавленное напряжение и бессилие педагогов в отношении ситуаций буллинга могут трансформироваться в компетентные и открытые способы реагирования, но для этого нужно проводить работу по формированию ясной, согласованной и проработанной до уровня отдельных процедур позиции сотрудников школы, транслирующей ценность уважительных отношений и необходимость прекращения буллинга.

## Литература

1. *Бочавер А.А.* Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе)// Современная зарубежная психология. 2012. № 1. С. 65–75.
2. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен// Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2013. № 3. С. 149–159.
3. *Ениколопов С.Н.* Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). URL: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing) (дата обращения: 09.09.2013).
4. *Кутузова Д.А.* Травля в школе. Мифы и реальность. [Электронный ресурс]. URL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (дата обращения: 09.09.2013).
5. *Кутузова Д.А.* Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать// Журнал практического психолога. 2007. № 1. С. 72–90.
6. *Руланн Э.* Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. М.: Генезис, 2012. 264 с.
7. *Boulton M.* Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope// British Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 67(2). P. 223–233.
8. *Buaraphan K.* Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme // International Journal of Science Education. 2011. Vol. 33 (11). P. 1571–1595.
9. *Dontsov A.I., Perelygina E.B.* Psychology in Russia: State of the Art, Vol. 6, Issue 2, 2013.
10. *Fahie D., Devine D.* The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals [Электронный ресурс]// Scandinavian Journal of Educational Research. 2012. Vol. 56. Issue 1. P. 1–18. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.725099> (дата обращения: 09.09.2013).
11. *Hazler T. et al.* Adult recognition of school bullying situations// Educational Research. 2001. Vol. 43 (2). P. 133–146.
12. *Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E.* Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46. P. 431–453.

13. *Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W.* Cyberbullying: Bullying in the digital age: 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 282 p.
14. *Lee C.* Exploring teachers' definitions of bullying // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. Vol. 11 (1). P. 61–75.
15. *Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J.* Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness // Educational Research. 2010. Vol. 52. P. 263–282.
16. *Mishna F., Pepler D., Wiener J.* Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. Victims and offenders // An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice. 2006. Vol. 1. P. 255–288.
17. *Olweus D.* Bullying at School: What We Know what We Can Do. N. Y.: Blackwell, 1993. 140 p.
18. *Yerger W., Gehret C.* Understanding and dealing with bullying in schools // The Educational Forum. 2011. Vol. 75. P. 315–326.

# Bullying in a children's group: teachers' orientations and opportunities

**A.A. Bochaver,**

*PhD in Psychology, Head of the laboratory of social and psychological problems of growing, Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, a-bochaver@yandex.ru*

---

We discuss the definition and phenomenology of direct and indirect bullying, describe the effects of bullying for all categories of participants. We discuss the most common teachers' settings (normative, assertive, avoidant) in relation to bullying, and the ways to respond arising from these settings. We discuss mismatch in understanding the phenomenon of bullying between psychologists and educators, as well as the need to develop consistent definitions for the design of prevention programs and preventive procedures in situations of bullying in particular institution. We reveal the basic myths developed in society and aggravating bullying normalization, aggressor support and the victim's humiliation. We discuss the principles of organization of prevention system and school bullying prevention. The teachers' possibilities to reduce the number of school bullying situations are considered. We show the necessity of a more critical and informed teachers' attitude toward bullying situations and their own response strategies.

**Keywords:** bullying, teacher's role, social situation in the classroom, "student – teacher" relationship, persecutor, victim, witnesses.

---

## References

1. Bochaver A.A. Metaforakak instrument analizaubezhdenij (v kontekstepredstavlenijuchitelja o svoejrabote) [Metaphor as a tool for beliefs analysis (in the context of the teachers' representations of their work)] // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2012. № 1 P. 65–75.
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kakobjekt issledovanij I kul'turnyj fenomen [Bullying as a subject of research and cultural phenomenon]// *Psihologija. Zhurnal Vysšej Shkoly Jekonomiki* [Psychology. The Journal of the Higher School of Economics]. 2013. № 3. P. 149–159.
3. Enikolopov S.N. Psihologicheskieproblemybezopasnostivshkole (stenogramma). // Materialyproekta «Obrazovanie, blagopoluchie I razvivajushhajasja jekonomika Rossii, Brazili i Juzhnoj Afriki» Psihologicheskie problem bezopasnosti v shkole (stenogramma). [Psychological problems of safety at school // Materials of the project 'Education, well-being, and developing economy of Russia, Brazil, and South Africa' (verbatim)]. Available at URL: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing) (Accessed 09.09.2013).
4. Kutuzova D.A. Travlja v shkole. Mifyireal'nost' [Bullying in school: Myths and reality] Available atURL: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (Accessed09.09.2013).
5. Kutuzova D.A. Travlja v shkole: chtojetotakoeichtomozhno s jetimdelat' [Bullying in school: what is it and what we can do] //Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of practical psychologist]. 2007. № 1.P. 72–90.
6. Roland E. Kakostanovit' travlju v shkole: Psihologijamobbinga [How to stop mobbing in school]. Moscow: Genezis, 2012. 264 p.



7. Boulton M. Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope// *British Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 67(2). P. 223–233.
8. Buaraphan K. Metaphorical Roots of Beliefs about Teaching and Learning Science and their Modifications in the Standard-Based Science Teacher Preparation Programme // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33 (11). P. 1571–1595.
9. Dontsov A.I., Perelygina E.B. *Psychology in Russia: State of the Art*, Vol. 6, Issue 2, 2013.
10. Fahie D., Devine D. The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2012. Vol. 56, Issue 1. P. 1–18. [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.725099> (Accessed 09.09.2013).
11. Hazler T. et al. Adult recognition of school bullying situations// *Educational Research*. 2001. Vol. 43(2). P. 133–146.
12. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M.E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization// *Journal of School Psychology*. 2008. Vol. 46. P. 431–453.
13. Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 282 p.
14. Lee C. Exploring teachers' definitions of bullying// *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2006. Vol. 11 (1). P. 61–75.
15. Maunder R.M., Harrop A., Tattersall A.J. Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness // *Educational Research*. 2010. Vol. 52. P. 263–282.
16. Mishna F., Pepler D., Wiener J. Factors Associated With Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals. Victims and Offenders // *An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*. 2006. Vol. 1. P. 255–288.
17. Olweus D. *Bullying at school: What we know what we can do*. N.Y.: Blackwell, 1993. 140 p.
18. Yerger W., Gehret C. Understanding and dealing with bullying in schools // *The Educational Forum*. 2011. Vol. 75. P. 315–326.

## Значимые факторы социальной ситуации развития подростка-правонарушителя

**А.М. Великоцкая,**

*педагог-психолог Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, avelikotskaya78@gmail.com*

Статья представляет собой обзор зарубежных исследований, в которых анализируются факторы социальной ситуации развития подростка, оказывающие влияние на совершение подростком правонарушения: роль состава и социального статуса семьи (уровень дохода, уровень образования родителей); роль особенностей отношений подростка с родителями (уровень родительского контроля, качество отношений подростка с родителями); значение социальных связей подростка со сверстниками. Приведен ряд характеристик семьи, которые выступают факторами защиты подростков от совершения правонарушения. Показано также, что отношения подростка со сверстниками играют огромную роль в способах его социализации, что при проблемных отношениях со сверстниками вероятность криминализации подростка возрастает, несмотря на имеющиеся в семье факторы защиты. Изучение предпосылок правонарушения в социальной и семейной сфере подростков может быть использовано при разработке программ сопровождения для уже совершивших правонарушения подростков и программ профилактики для подростков, находящихся в группе риска по вероятности приобщения к криминальным сообществам и совершению правонарушений.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития подростка, преступное поведение подростка, формирование идентичности подростка, состав семьи, социальный статус семьи, уровень родительского контроля, качество отношений подростка с родителями, социальные связи подростка со сверстниками.

### Для цитаты:

Великоцкая А.М. Влияние социальной ситуации на идентичность подростка-правонарушителя [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Velikotskaya.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Velikotskaya A.M. Significant factors in the social situation of offender adolescent development [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Velikotskaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Психологическая работа в контексте правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, всегда актуальна: она необходима и тем подросткам, кто был осужден за преступление, и тем, кто получил осуждение условно, и тем, кто не совершал правонарушения, но находится в группе риска в силу особенностей социального контекста и семейной ситуации. Работа психолога в этой сфере включает в себя сопровождение подростков на протяжении судебных разбирательств, работу с семьей правонарушителя, часто – работу с пострадавшими, медиацию и практики примирения и заглаживания вреда; кроме того, важнейшей, хотя на настоящее время и недостаточно развитой в России, является подготовка отбывающих наказание подростков к освобождению: помощь в восстановлении отношений, поиске социально приемлемой ниши, адаптации к жизни в некриминальном сообществе и в итоге – предупреждение повторных правонарушений.

Исследования социального контекста подростков-правонарушителей являются важнейшим прогностическим ресурсом для предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних и для своевременной помощи наиболее подверженным риску криминализации подросткам. В данной статье мы рассмотрим ряд характеристик семейной и социальной ситуации подростков, которые признаются зарубежными исследователями в качестве значимых факторов, влияющих на совершение подростками правонарушений.

### Семейная ситуация подростка

В исследованиях, посвященных подростковому возрасту, в частности подростковой преступности, особенно много внимания уделяется составу семьи подростка. Установлено, что у подростков, воспитывающихся в неполных семьях, часто также описываемых как неблагополучные семьи, более высок риск проявлений преступного поведения, чем у подростков из полных семей. Одним из важнейших факторов, по мнению исследователей, является *развод родителей*: ситуация развода не только увеличивает вероятность асоциального поведения подростка, но и приводит к снижению уровня родительского контроля, что повышает вероятность появления у подростков криминальных связей и криминального референтного сообщества.

В одном из исследований в Иране изучалась взаимосвязь различных особенностей семейной ситуации подростков с преступным поведением. В исследовании участвовали 96 подростков-правонарушителей в возрасте от 14 до 18 лет из реабилитационного центра в Тегеране. Среди преступлений, совершенных подростками, были такие, как драки или угроза применения насилия (16,7 %), убийство или сексуальное насилие (9,4 %), преступления против собственности – кражи (44,8 %), преступления, связанные с употреблением алкоголя и наркотиков (16,7 %), смешанные типы преступлений (5,2 %) и другие виды преступлений (7,3 %) [10]. Исследование показало, что развод родителей действительно является значимым фактором при проявлении преступного поведения: 51 % подростков-правонарушителей испытывали сложности в семье после развода родителей. Также результаты исследования (табл.) показали, что значимым фактором семейной ситуации подростков является *состав семьи*: 95,4 % подростков из контрольной группы (не совершавших преступлений) проживают в полной семье. Кроме того, важнейшее значение имеет социальный *статус семьи*: 81,2 % подростков с асоциальным поведением проживают в семьях, взрослые члены которых испытывают трудности с работой [10].

Таблица

### Результаты сравнения социальной ситуации группы подростков с асоциальным поведением и контрольной группы подростков

№ п/п	Факторы	Подростки с асоциальным поведением, %	Контрольная группа подростков, %
1.	<b>Состав семьи</b>		
	Полная семья	49	95,4
	Неполная семья (в разводе)	51	4,6
2.	<b>Наличие судимости у родителей</b>		
	Да	21,9	10,3
	Нет	78,1	89,7
3.	<b>Химическая зависимость у родителей</b>		

	Да	31,2	3,4
	Нет	68,8	96,6
<b>4.</b>	<b>Доход семьи</b>		
	Больше 1000 \$	0	19,5
<b>5.</b>	<b>Сиблинги</b>		
	1-2	22,9	48,2
	3-4	42,7	44,8
	5-6	25	4,6
	6<	9,3	2,3
<b>6.</b>	<b>Трудности с работой</b>		
	Да	81,2	40,2
	Нет	18,8	59,8
<b>7.</b>	<b>Химическая зависимость у подростков</b>		
	Никотиновая зависимость	44,8	12,6
	Зависимость от алкоголя	51	13,8
	Зависимость от наркотиков	28,1	5,7
<b>8.</b>	<b>Образование</b>		
	Начальное образование	12,5	1,1
	Среднее образование	48,9	19,5
	Высшее образование	38,5	79,3

Исследование Дж. Бэнсон (J.Benson) и М.К. Джонсон (M.K. Johnson), в котором изучалась взаимосвязь семейного контекста подростка и появления у подростка чувства «взрослости», идентификации себя со взрослым, показало, что состав семьи является важным фактором формирования идентичности: подростки, которые воспитываются в неполных семьях (с одиноким отцом, одинокой матерью или приемным родителем), сильнее идентифицируют себя со взрослыми, чем подростки, которые живут в полной семье с двумя родителями (биологическими или приемными) [3].

Социальный статус семьи (доход семьи, уровень образования родителей) также является значимым фактором в процессе развития идентичности подростка. Подростки из семей с низким социальным статусом раньше начинают идентифицировать себя со взрослыми, чем подростки из более благополучных (образованных, экономически благополучных) семей [2; 6; 8]. Часто это связано с тем, что подростки из семей с низким социальным статусом меньше рассчитывают как на финансовую, так и на социальную поддержку семьи и стараются покинуть семью как можно раньше, чтобы начать самостоятельную жизнь. И в детстве, и в старшем возрасте такие подростки, как правило, берут на себя ответственность за определенные дела по хозяйству, имеют финансовые

обязательства и взаимодействуют со своими родителями на равных [4]. Чем больше ресурсов в семье, связанных с доходом и возможностями образования, тем позже появляется чувство взрослости у подростка [3].

#### Отношения подростка с родителями

Во многих зарубежных исследованиях, посвященных подростковой преступности, большое значение придается такому фактору семейной ситуации подростков-правонарушителей, как *уровень родительского контроля*. По мнению исследователей, этот показатель непосредственно связан с проявлением антиобщественного и преступного поведения у детей и подростков [6; 7; 12; 13]. Обычно уровень родительского контроля исследуется, если подросток нарушает общепринятые нормы и правила, т. е. при проявлениях у подростка асоциального поведения. Исследования показывают, что родительский контроль снижает вероятность отклонений в поведении подростков – является защитным фактором от проявлений асоциального, рискованного поведения у подростков [9; 11]. Достаточный уровень родительского контроля может предотвратить общение подростка с асоциальными сверстниками, которое напрямую способствует совершению преступления [10].

Формирование идентичности подростка происходит через взаимодействие со значимыми другими, и социальное окружение играет важную роль в этом процессе, поэтому исследователи, изучающие условия формирования идентичности подростков, даже вне контекста правонарушений, также уделяют внимание фактору родительского контроля. Дж. Бэнсон и М.К. Джонсон [2; 3; 8] показывают, что чем больше в семье степень близости между подростком и родителями, чем выше уровень родительского контроля, тем меньше подросток идентифицирует себя со взрослым. А отношения на равных между подростком и родителями, наличие конфликтов с родителями, выполнение обязанностей, наоборот, формируют у подростка чувство взрослости и независимости. Наиболее высокий уровень родительского контроля наблюдается в полных семьях с биологическими родителями. Наиболее низкий уровень родительского контроля – в семьях, где подростка воспитывает один родитель, особенно если это одинокий отец [3].

Как очень низкий, так и очень высокий уровень родительского контроля может выражаться в такой степени конфликтности и неблагополучия в семье, что подросток стремится отделить себя от родителей и как можно раньше покинуть семью. Это может привести, с одной стороны, к формированию у подростка самостоятельности и независимости, с другой – к появлению у подростка криминальных связей и выбору криминального пути развития. Чаще всего конфликты происходят в приемных семьях, где недостаточно доверия между подростком и родителями [2; 3].

Качество отношений подростка с родителями также является важным, однако, спорным показателем социальной ситуации подростка. Одни исследователи утверждают, что доверительные отношения с родителями важны для здорового социально-психологического развития подростка, в то время как другие считают, что конфликты подростка с родителями естественны и имеют значение для ощущения подростком своей автономии и значимости. Здесь трудно найти компромисс, так как, с одной стороны, конфликтные отношения подростка с родителями могут привести к положительным результатам и быть показателями психологической зрелости подростка, а с другой стороны, отсутствие контакта с родителями может негативно отразиться на развитии подростка и привести к тому, что подросток будет страдать от давления сверстников [1; 6; 14].

На базе института экономических и социальных исследований в Мельбурне было проведено исследование, в котором рассматривалось влияние фигуры отца на преступное поведение девочек и мальчиков-подростков. Результаты исследования показали, что мальчики-подростки чаще становятся участниками криминальных ситуаций, если в их жизни нет отца. Так, например, проявлений отклоняющегося поведения на 8,6 % меньше у

мальчиков-подростков, которые живут со своими биологическими отцами, и на 7,5 % меньше у мальчиков-подростков, живущих с отчимом [5].

Поведение девочек-подростков в основном не связано с тем, присутствует отец в их жизни или нет. Единственная значимая связь, которая была установлена, – девочки-подростки, которые живут со своими биологическими отцами, с меньшей вероятностью будут проявлять жестокость, участвовать в продаже наркотиков и применять оружие [5].

Помимо присутствия или отсутствия отца в жизни подростка в исследовании изучалось участие отца в жизни подростка и его взаимосвязь с преступным поведением подростков. Результаты показали незначительную разницу (2%) между проявлениями преступного поведения подростков, в жизни которых отец просто присутствует, и подростков, в жизни которых отец активно участвует [5]. Это говорит о том, что присутствие отца как фигуры в жизни подростка само по себе является защитным фактором, снижающим риск асоциального поведения подростка.

В некоторых группах подростков фактор участия отца (в отличие от присутствия) в их жизни являлся фактором риска и увеличивал проявления асоциального поведения, что, по всей вероятности, было связано с тем, что взаимодействие с отцом у этих подростков было, скорее, проблемным, чем поддерживающим [5].

#### Отношения подростка со сверстниками

Фактор социальных связей со сверстниками часто перечисляют в ряду важных составляющих социальной ситуации подростка, но в исследованиях этому фактору достаточно редко уделяют особое внимание. В исследовании Э.М. Томас (A.M. Thomas) социальные связи со сверстниками изучались в связи с качеством отношений с родителями, в частности, исследовалось влияние моральных ценностей родителей и преступного поведения сверстников на моральные ценности и преступное поведение подростков [15]. Результаты исследования показали, что моральные ценности родителей напрямую не влияют на преступное поведение подростка (рис. 1), а влияют лишь частично.

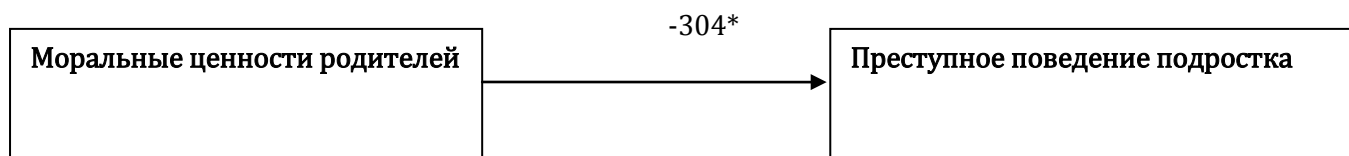
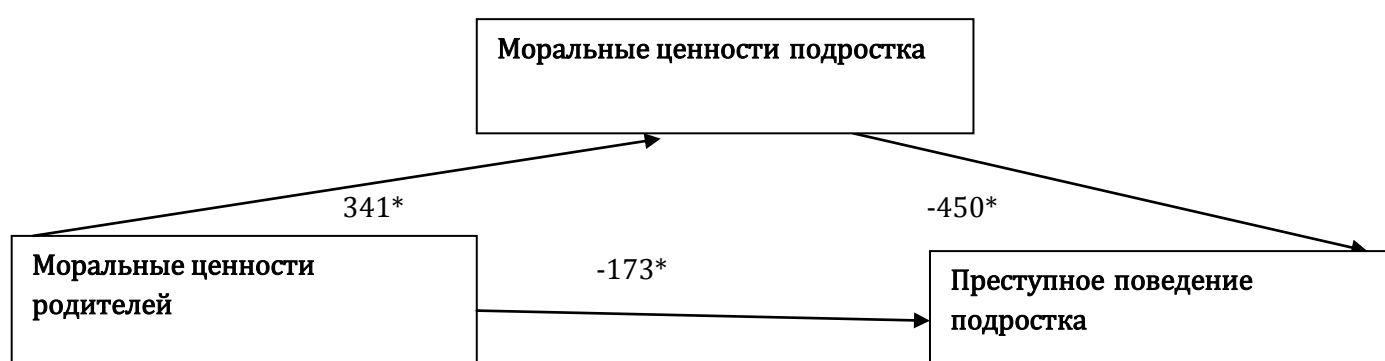
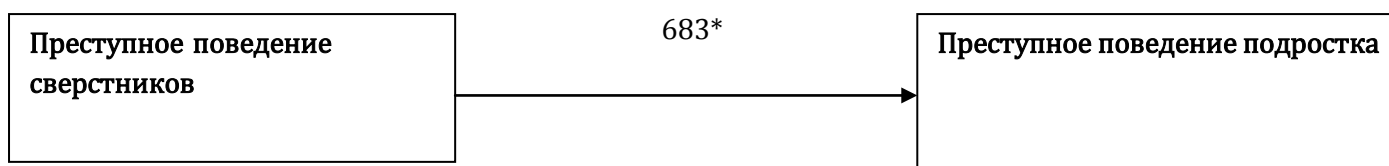
*Прямое соотношение**Опосредованное соотношение*

Рис. 1. Влияние моральных ценностей родителей на преступное поведение подростка:  
\* – стандартизированный коэффициент регрессии

При этом социальные связи со сверстниками имеют больше влияния на поведение подростка, чем установки родителей (рис. 2) [15].

Э.М. Томас предполагает, что если благодаря семье у подростка закрепляются положительные нравственные установки, то он с меньшей вероятностью попадет в криминальную ситуацию. Но если у подростка слабые социальные связи со сверстниками, и он попадает в асоциальную группу, то он, вероятнее всего, станет участником криминальной ситуации, независимо от того, какими моральными ценностями руководствовался до этого [15]. По мнению Э.М. Томас, это связано с тем, что подросток, у которого слабые социальные связи со сверстниками, чувствует себя незащищенным, и он с большей вероятностью примет «моральный кодекс» асоциальных сверстников и будет завоевывать статус в группе, следуя этому кодексу, нежели будет устанавливать свои правила, исходя из своих моральных ценностей [15].

## Прямое соотношение



## Опосредованное соотношение

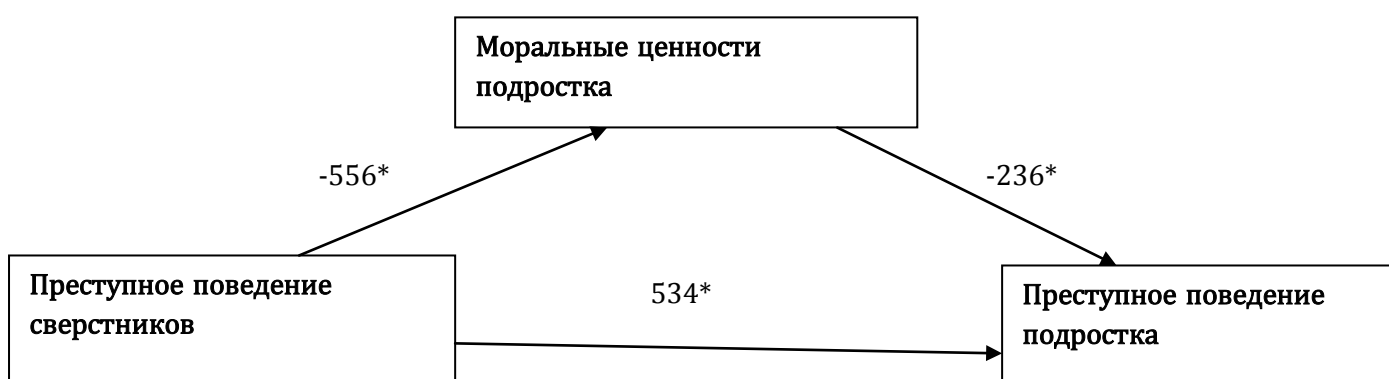


Рис. 2. Влияние преступного поведения сверстников на преступное поведение подростка: \* – стандартизированный коэффициент регрессии

## Взаимовлияние факторов социальной ситуации подростка

Как мы видим, и в анализе причин подростковой преступности, и в исследовании условий развития идентичности подростка такие факторы социальной ситуации развития подростка, как состав семьи и социальный статус семьи, играют важную роль. Но если в исследовании, изучающем причины подростковой преступности, подростки из неполных семей и семей с низким социальным статусом попадают в группу риска, то в исследовании условий развития идентичности подростка неполная семья и семья с низким социальным статусом, наоборот, интерпретируются как факторы, скорее, способствующие социализации подростка и развитию его идентичности.

Можно предположить, что это противоречие возникает в связи с тем, что факторы состава семьи подростка и социального статуса подростка, выдернутые из контекста социальной ситуации подростка, не могут быть объективными критериями оценки социального риска. Само по себе отсутствие одного из родителей у подростка не является фактором риска, так как важны качественные характеристики этого процесса. Например, развод родителей, который часто упоминается исследователями в качестве причины асоциального поведения подростков, может быть отнесен к факторам риска, поскольку это показатель резкого изменения состава семьи подростка, которое может привести к негативным последствиям.



Таким образом, основываясь на результатах описанных выше исследований, можно предположить, что такие особенности семейной ситуации подростка, как полная семья, биологические родители, высокий уровень образования родителей, наличие фигуры отца в жизни подростка, финансовая стабильность семьи, являются защитными факторами, т. е. чем больше этих факторов присутствует в жизни подростка, тем более благоприятны условия для благополучного развития идентичности подростка и меньше вероятность появления проблем в его поведении.

Соответственно, отсутствие этих факторов – развод родителей, низкий уровень культуры семьи, приемная семья, неполная семья, отсутствие отца, отсутствие работы у родителей – так или иначе усложняет условия развития подростка и может приводить к негативным последствиям в виде криминального поведения.

На рис. 3 показано, что защитные факторы, являясь базовыми, обеспечивают защиту психики подростка и расширяют его возможности, создавая благоприятные условия для формирования его идентичности, однако, даже наличие всех необходимых защитных факторов не гарантирует благополучного развития идентичности подростка и отсутствия проблем в его поведении, так как здесь на первый план выходит не просто наличие этих факторов, а качественные характеристики. Поэтому при анализе семейной ситуации подростка важно учитывать не только фактические (наличие или отсутствие) и количественные характеристики, но и качественные – уровень родительского контроля, качество отношений подростка с родителями и со сверстниками.

Например, уровень родительского контроля важен для успешного развития подростка, но если он слишком высокий (гиперконтроль, гиперопека), если в семье слишком большое количество правил и у подростка отсутствует возможность принимать самостоятельные решения, то это может негативно повлиять на развитие идентичности подростка. В то же время слишком низкий уровень родительского контроля (отсутствие контроля, гипоопека) может привести к раннему взрослению подростка и рискованному поведению подростка.

То же самое касается и фактора социальных связей со сверстниками, важность которого подтверждается многими исследованиями. Слабые социальные связи со сверстниками или отсутствие таких связей может привести к тому, что у подростка не сформируются необходимые социальные навыки взаимодействия, что, в свою очередь, может привести к отклонению в его поведении. Поэтому даже при наличии всех защитных факторов, слишком низкий или слишком высокий уровень родительского контроля и отсутствие социальных связей со сверстниками являются факторами риска для подростка.

Исследования отдельных факторов или взаимосвязи нескольких факторов, несомненно, важны, но, как мы видим на примере упомянутых в статье исследований, при проведении групповых исследований иногда невозможно учесть весь контекст ситуации подростка из-за большого количества участников, и чем масштабнее исследование и больше группы участников, тем меньше точности и определенности в результатах. Поэтому, чтобы понять, насколько благополучной является социальная ситуация развития подростка, важно проводить комплексный анализ различных факторов и их влияния друг на друга.

**Благополучное развитие**

Б л а г о п о л у ч н о е	Достаточный уровень родительского контроля		Позитивные отношения с родителями		Сильные социальные связи со сверстниками		Н е б л а г о п о л у ч н о е
	Кровная семья	Приемная семья	Приемная мать	Приемный отец	Отсутствие родителей		
	Полная семья	Одинокая мать	Мачеха	Одинокий отец	Развод родителей		
	Отец в семье	Приходящий отец	Отчим	Отсутствие отца			
	Высокий уровень образования	Средний уровень образования	Низкий уровень образования	Низкий уровень культуры			
	Наличие работы у обоих родителей	Наличие работы у одного из родителей		Отсутствие работы у обоих родителей			
	Высокий уровень дохода	Средний уровень дохода	Низкий уровень дохода				
	Высокий уровень родительского контроля		Симбиоз / конфликтные отношения с родителями		Слабые социальные связи со сверстниками		
	Низкий уровень родительского контроля		Отсутствие контакта с родителями		Отсутствие социальных связей со сверстниками		
	р а з в и т и е						

**Неблагополучное развитие**

*Рис. 3. Факторы социальной ситуации, влияющие на развитие идентичности и поведение подростка*

Итак, в данной статье отражены результаты зарубежных исследований, посвященных вопросу семейных и социальных предпосылок совершения подростками правонарушений. Как видно из приведенных данных, очень большое значение в качестве факторов защиты от совершения правонарушения имеют особенности семьи и отношений внутри семьи. Однако еще более значимым для развития и социализации подростка является качество его отношений с социальным окружением. Социальные связи со сверстниками играют огромную роль в этом процессе, так как во многих случаях проблемное общение со сверстниками оказывается для подростков ключевым фактором для вступления в криминальные сообщества, и в этой ситуации факторы защиты оказываются недостаточными.

Данные результаты имеют очень большое значение для психологической работы как с уже совершившими правонарушение подростками, так и с подростками группы риска. Понимание роли контекста семьи и отношений со сверстниками в совершении подростками правонарушений позволит более эффективно строить работу по повышению социальной адаптации подростков, уязвимых с точки зрения возможного приобщения к криминальному сообществу, и при повторной социализации подростков, отбывающих наказание и готовящихся к освобождению.

## Литература

1. *Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю.* Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 73—85.
2. *Benson J., Furstenberg F.F.* Entry into adulthood: are adult role transitions meaningful markers of adult identity? // R. Macmillan (Ed.). *Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in the Life Course*. L.: Elsevier Science. Ltd., 2007. P. 199–224.
3. *Benson J., Johnson M.K.* Adolescent family context and adult identity formation // *Journal of Family Issues*. 2009. № 30 (9). P. 1265–1286. doi:10.1177/0192513X09332967.
4. *Burton L.* Childhood adultification in economically disadvantaged families: an ethnographic perspective // *Family Relations*. 2007. № 6. P. 329–345.
5. *Cobb-Clark D.A., Tekin E.* Fathers and Youth's Delinquent Behavior / Working Paper №17507 // Melbourne Institute of Applied Economics and Social Research. 2011. 48 p.
6. *Glebov V.V., Arakelov G.G.* Influences of Different Factors on Dynamics of Children's Aggression and Teenage Criminality (on an Example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010. №3. P. 565- 578
7. *Dehghani M., Roshan M., Ganjavi A.* An investigation on insufficient forensic psychology assessment of juveniles in correction service center // *Journal of Family Research*. 2008. № 4 (2). P. 167–178.
8. *Johnson M.K., Berg J.A., Sirotzki T.* Differentiation in self-perceived adulthood: Extending the confluence model of subjective age identity // *Social Psychology Quarterly*. 2007. № 70 (3). P. 243–261.
9. *McShane M.D., Williams F.P.* *Youth Violence and Delinquency: Monsters and Myths*. L: Praeger publishers, 2007. 656 p.
10. Predictive factors for juvenile delinquency: the role of family structure, parental monitoring and delinquent peers / Alboukordi S., Nazari A.M., Nouri R., Sangdeh J.K. // *International Journal of Criminology and Sociological Theory*. 2012. Vol. 5. № 1. P. 770–777.

11. *Romero A.J., Ruiz M.* Does familism lead to increased parental monitoring?: protective factors for coping with risky behaviors// Journal of Child and Family Studies. 2007. № 16. P. 143–154.
12. *Shoemaker D.J.* Juvenile Delinquency: 1st ed. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009. 447 p.
13. *Shoemaker D.J.* Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior: 6th ed. N. Y.: Oxford University Press, 2010. 400 p.
14. *Soenens, B.* The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support/ Soenens B., Duriez B., Vansteenkiste M., Goossens L. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. № 33 (3). P. 299–311.
15. *Thomas A.M.* Parent and Peer Influences: Their Role in Predictive Adolescent Moral Values and Delinquent Behavior: Thesis for the Degree of Master of Science. Colorado: Colorado State University Fort Collins, 2011. 64 p.
16. *Zahn M.A.* The Delinquent Girl: 1st ed. Philadelphia: Temple University Press, 2009. 343 p.

# Significant factors in the social situation of offender adolescent development

**A.M. Velikotskaya,**

*Educational Psychologist, Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, avelikotskaya78@gmail.com*

---

The article is a review of foreign studies, which analyze the factors in the social situation of adolescent development, influencing the offenses committed by juveniles: the role of family structure and social status (income, parental education), the role of relationships with parents (parental control level, quality of teenager's relationships with parents), the importance of social relationships with peers. We show some characteristics of the family, which are the factors of adolescents protection from the offense commitment. It is also shown that adolescent relationship with peers play an important role in the processes of his socialization; that the problematic relationships with peers increase the likelihood of teenager's criminalization, despite having family protective factors. Studying the preconditions of offenses in teens' social and family sphere can be used to develop programs to support adolescents who have already committed offenses, and prevention programs for adolescents at risk of probability of initiation to the criminal community and committing crimes.

**Keywords:** social situation of adolescent development, adolescent criminal behavior, adolescent identity formation, family structure, social status of the family, parental control level, the quality of adolescent relationships with parents, teenager's social relationships with peers.

---

## References

1. *Karabanova O.A., Sadovnikova T.Iu.* Modeli vospriatiia moral'noi atmosfery shkoly sovremennymi rossiiskimi podrostkami kak komponent sotsial'noi situatsii razvitiia. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya.* 2011. № 2. P. 73—85.
2. *Benson J., Furstenberg F.F.* Entry into adulthood: are adult role transitions meaningful markers of adult identity? // R. Macmillan (Ed.). *Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in the Life Course.* L.: Elsevier Science. Ltd., 2007. P. 199–224.
3. *Benson J., Johnson M.K.* Adolescent family context and adult identity formation // *Journal of Family Issues.* 2009. № 30 (9). P. 1265–1286. doi:10.1177/0192513X09332967.
4. *Burton L.* Childhood adultification in economically disadvantaged families: an ethnographic perspective // *Family Relations.* 2007. № 6. P. 329–345.
5. *Cobb-Clark D.A., Tekin E.* Fathers and Youth's Delinquent Behavior / Working Paper №17507 // Melbourne Institute of Applied Economics and Social Research. 2011. 48 p.
6. *Glebov V.V., Arakelov G.G.* Influences of Different Factors on Dynamics of Children's Aggression and Teenage Criminality (on an Example of the Moscow and Altai Regions). *Psychology in Russia: State of the Art.* 2010. №3. P. 565- 578
7. *Dehghani M., Roshan M., Ganjavi A.* An investigation on insufficient forensic psychology assessment of juveniles in correction service center // *Journal of Family Research.* 2008. № 4 (2). P. 167–178.
8. *Johnson M.K, Berg J.A, Sirotzki T.* Differentiation in self-perceived adulthood: Extending the confluence model of subjective age identity // *Social Psychology Quarterly.* 2007. № 70 (3). P. 243–261.

9. *McShane M.D, Williams F.P.* Youth Violence and Delinquency: Monsters and Myths. L: Praeger publishers, 2007. 656 p.
10. Predictive factors for juvenile delinquency: the role of family structure, parental monitoring and delinquent peers / Alboukordi S., Nazari A.M., Nouri R., Sangdeh J.K.// International Journal of Criminology and Sociological Theory. 2012. Vol. 5. № 1. P. 770–777.
11. *Romero A.J., Ruiz M.* Does familism lead to increased parental monitoring?: protective factors for coping with risky behaviors// Journal of Child and Family Studies. 2007. № 16. P. 143–154.
12. *Shoemaker D.J.* Juvenile Delinquency: 1st ed. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009. 447 p.
13. *Shoemaker D.J.* Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior: 6th ed. N. Y.: Oxford University Press, 2010. 400 p.
14. *Soenens, B.* The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support/ Soenens B., Duriez B., Vansteenkiste M., Goossens L. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. № 33 (3). P. 299–311.
15. *Thomas A.M.* Parent and Peer Influences: Their Role in Predictive Adolescent Moral Values and Delinquent Behavior: Thesis for the Degree of Master of Science. Colorado: Colorado State University Fort Collins, 2011. 64 p.
16. *Zahn M.A.* The Delinquent Girl: 1st ed. Philadelphia: Temple University Press, 2009. 343 p.

## Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски

**Н.А. Иченко,**

*аспирант отдела послевузовской подготовки, гуманитарных и социальных дисциплин Северо-Кавказского научного центра высшей школы, Южный федеральный университет, руководитель Учебного центра практической психологии «СЕНТИО», Ростов-на-Дону, Россия, [ichenko\\_n@mail.ru](mailto:ichenko_n@mail.ru)*

Представлен материал, отражающий проблему исследования ресурсов и рисков подростка как субъекта самоопределения. Показаны основные особенности развития личности современного подростка. Дана подробная характеристика факторов, определяющих содержание и направление социализации в этом возрасте. Выделена детерминация возникновения конфликтов в подростковом возрасте. Рассмотрена роль взаимодействия «подросток – виртуальная среда» в становлении самопрезентации развивающегося субъекта. Дан анализ эмпирических результатов изучения особенностей ценностных ориентаций и самооценки современного подростка. Описано специфическое влияние характера самооценки и содержания ценностных ориентаций на выбор способов самоопределения на данном этапе возрастного развития субъекта. Показаны основные векторы социальной активности как фактора самоопределения в подростковом возрасте. Представлена модель программы психологического сопровождения развития личности подростка, включающая в себя следующие блоки: мотивационный, аксиологический, содержательный, инструментальный, рефлексивный, проективный.

**Ключевые слова:** субъект самоопределения, подросток, социальная активность, ресурсы, риски, аутопсихологическая компетентность, ценностные ориентации, выбор.

### Для цитаты:

Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Ichenko N.A. Teenager as the subject of self-determination: the resources and risks Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

В современной социальной реальности актуальной является проблема самоопределения человека как субъекта жизненного пути. Определение своего места в жизни, стратегии жизни и индивидуальной траектории развития задает в конечном итоге конструктивный или деструктивный способ взаимодействия «человек – мир». Особую актуальность приобретает изучение содержания, механизмов и факторов успешного самоопределения в подростковом возрасте. Подростковый возраст является уникальным этапом в развитии человека. Это период психологической и социальной примерки различных моделей взаимоотношений с самим собой, другими и миром, осмысления многообразия возможностей построения жизненного пути, апробации собственных ресурсов и определения границ личных и социальных ограничений. Подростковый возраст по своей психологической сущности – период поисков, инноваций и экспериментов, расширения активности и ярко выраженной мотивации самопрезентации. Вместе с тем это противоречивый и внутренне конфликтный период в развитии субъекта [4].

Подросток проявляет исключительную сензитивность к оценкам других и в то же время стремится к автономности и независимости. Важными жизнетворческими задачами подросткового возраста выступают развитие самосознания, стабилизация самооценки, становление индивидуальной системы ценностей и смыслов. В подростковом возрасте начинается выбор жизненного пути, построение собственной жизни, определение цели и способов ее достижения, первичный выбор профессии в соответствии с ценностными ориентирами.

Именно здесь субъект конструирует индивидуальный способ самовыражения, самоутверждения, самореализации в контексте социальной активности. Социальная активность в жизненном пространстве подростка оказывается мощным фактором конструктивного развития личности и становления субъектности, социально-психологическим гарантом будущего успеха. Поэтому особое значение имеет представленность в современной ситуации развития подростка механизмов фасилитации социальной активности: актуализации, адаптации, персонификации, персонализации, идентификации и интериоризации [3].

Актуализация мотивации компетентности, мотивации достижения личностного роста, формирование способов оптимального использования собственных потенциалов и ресурсов, а также возможностей социальной, образовательной, информационной среды позволяют выбрать адекватный вектор развития. Успешность подростка как субъекта самоопределения зависит от уровня способности к адаптации к собственным трансформациям, требованиям социума. Стремление к персонализации и персонификации активности может иметь различную содержательную специфику и направленность и, закрепляясь на уровне стереотипа, накладывает отпечаток на характер жизненно значимых выборов в будущем.

Стремясь стать взрослым, самостоятельным субъектом жизни, подросток вырабатывает индивидуальный формат ценностного отношения к жизни и людям, определяющийся интериоризированной иерархией ценностей и социокультурных эталонов [4].

Стремление к лидерству, независимости и самостоятельности и, одновременно, желание быть признанным в группе сверстников постоянно сталкивают подростка с проблемой идентификационного выбора. Предпринятые в подростковом возрасте выборы направляют активность субъекта по определенной траектории, оказывая влияние на весь жизненный путь.

Подростки чувствительны к социальной нестабильности, оценкам других, отсутствию желаемой включенности в социум, потому что принадлежность к определенной референтной группе дает ряд выгодных психологических приобретений: дополнительный информационный ресурс; опыт межличностных отношений разного порядка; специфический вид эмоционального контакта, автономизацию от взрослых, чувство эмоционального благополучия и устойчивости, психологическую защищенность [2].

Процесс самоопределения протекает в различных направлениях: в отношении самого себя (идеальный образ Я, образ достижений, Я-концепция, способы саморазвития, самотворчества, самоинициации); в пространстве взаимодействия с предметным миром (моделирование экологической, безопасной, психологически целесообразной предметной среды жизнедеятельности либо – деструктивной, хаотичной, угрожающей); в интерактивном пространстве (формирование и реализация гуманистически ориентированных либо агрессивных моделей взаимодействия); в выборе индивидуальной траектории развития (самоопределение в отношении цели, темпа, характера и результата саморазвития); в ходе начального профессионального самоопределения (выбор сферы деятельности и характера использования индивидуальных ресурсов). Подросток в каждый момент активности выступает, как правило, субъектом познания, общения и деятельности,



а успешность самоопределения обуславливается во многом характером опыта самопрезентации в каждой из обозначенных плоскостей.

Анализ психологических исследований в области эффективности человека как субъекта самоопределения и активного субъекта жизнедеятельности позволяет выделить ряд характеристик, обеспечивающих успешность развития в этом направлении: более адекватное, глубокое, экзистенциальное восприятие себя, других и мира; ориентированность на построение и поддержание позитивных отношений; доверие к себе и уверенность в самоэффективности; ориентация на постоянное развитие; автономность; умения самоконтроля, самоуправления, способность находить поддержку в собственной внутренней реальности.

Как показывают исследования Т.Н. Щербаковой, большую роль в успешности самоопределения личности играет уровень развития когнитивной, коммуникативной, социальной и аутопсихологической компетентности [5].

В данном контексте большое значение имеет помощь взрослых в развитии аутопсихологической компетентности подростков. Как показывает анализ опыта работы в этом направлении, эффективными здесь оказываются мероприятия, направленные:

- на расширение информированности по вопросам самопознания, самооценки, саморегуляции и самоконтроля, самореализации, самоопределения и самосовершенствования;
- формирование и развитие аутопсихологических умений и навыков и общей культуры, самообладания;
- освоение способов отслеживания самоэффективности в плане регуляции и контроля активности;
- оптимизацию системы саморегуляции, повышение эмоциональной толерантности, снижение конфликтности и агрессивности.

В подростковом возрасте аутопсихологическая компетентность становится важным личностным ресурсом развития. Влияние аутопсихологической компетентности на становление личности подростка выражается:

- в формировании адекватной самооценки, которая позволяет правильно оценить свои личностные характеристики и возможности и, в соответствии с ними, сделать выбор и выстроить стратегию поведения;
- изменении в ходе аутопсихологической деятельности личностных черт и поведения, в развитии социально значимых качеств;
- формировании волевых установок на достижение значимых результатов, в развитии системы субъективного контроля;
- использовании резервных возможностей и актуализации личностного потенциала, что способствует оптимизации построения желаемой и удачной жизненной стратегии.

Аутопсихологическая компетентность как интегральная характеристика подростка обеспечивает оптимальный самоконтроль, адекватное самопознание, уверенность в самоэффективности, актуализирует ориентацию на успех за счет целенаправленного развития настойчивости, азартности, работоспособности, ответственности, способствует формированию устойчивости к стрессу, способности планировать и устанавливать приоритетность задач, развитию полнезависимости и самостоятельности.

В содержании аутопсихологической деятельности, предметом которой выступает внутренний мир человека, выделяют: рефлексивный, проективный, интеркоммуникативный, конструктивный, организаторский и прогностический компоненты.

В подростковом возрасте происходит бурное развитие аутопсихологической деятельности, что позволяет подростку стать субъектом самопреобразующей деятельности, более адекватно понимать себя, развивать самокритичность по отношению к себе и своей деятельности.

Важно, насколько подросток способен осуществлять планирование перспективной внутренней самопреобразующей деятельности, предвидеть результаты своей активности.

Большое значение имеет способность построения внутреннего диалога, самопреобразующей ориентации и способность социального моделирования, направленного на формирование вокруг себя поддерживающей ресурсной среды.

Актуализация саногенного мышления, внутренние трансформации, активизация психологической конструктивности личности, предотвращение неблагоприятных состояний, блокирование неконструктивной активности являются значимым ресурсом развития процессов самоопределения.

Как показывают исследования психологов, увеличение самостоятельности, снижение возрастных параметров наступления взрослости, влияния СМИ, активное функционирование в социальных сетях продуцируют возникновение новых социально-психологических характеристик подростка как субъекта взаимодействия [1; 3]. Это, в свою очередь, требует от взрослого психологической компетентности, умения выстраивать фасилитирующую среду общения – толерантного и ассертивного. Анализ консультативной практики показывает, что во взаимоотношениях «подросток – взрослый» довольно часто проявляются разночтения требований, предъявляемых к поведению и деятельности, различия в оценке социальных событий и происшествий, различное видение перспектив и возможных рисков дальнейшего развития подростка. Проблема осложняется альтернативностью атрибуции ответственности за возникновение конфликта: взрослый считает подростка источником конфликтного общения, подросток – взрослого.

Определяющую роль в самоопределении человека играет опыт разрешения противоречий интерактивного характера.

Исследование причин возникновения конфликтов между подростками и взрослыми на основе анализа консультативной практики позволяет выделить следующую совокупность факторов: ценностно-смысловые противоречия в оценке событий, поведения, отдельных поступков; нарушение психологической дистанции; игнорирование правил; рассогласование эмоциональных эталонов; различия в понятийных полях; нарушение нормативных статусных и социальных предписаний относительно социальных ролей «взрослый», «ученик», социально-перцептивные барьеры; низкий уровень психологической компетентности в общении; субъективное занижение социальной и личностной значимости партнера; негативный прошлый опыт общения.

Подростковый возраст является наиболее сензитивным к воздействиям, ограничивающим самостоятельность, независимость и автономность. Развивающееся чувство взрослости продуцирует ярко выраженную потребность в признании, проявлении уважения и одновременно порождает протестные формы поведения, направленные на отстаивание личных границ и интересов. Поэтому конфликты подростка со взрослыми часто возникают импульсивно и неосознанно, как следствие дефицита конструктивного опыта решения проблемных ситуаций общения и деятельности.

Опыт организации коррекционно-развивающей работы показывает, что наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте выступает сотрудничество. Оно позволяет не только апробировать эффективные модели поведения, но и совершенствовать способность понимать интересы друг друга, находить оптимальные решения, развивать толерантность, эмпатию и ассертивность. Диагностика и осознание причин возникновения конфликта, открытость к требованиям друг друга, умение вырабатывать совместные проекты построения будущих взаимоотношений, вырабатывать совместные правила и

нормы взаимодействия не только способствуют профилактике конфликтов, но и обогащают индивидуальный опыт асертивного общения. Неэффективными стратегиями поведения в конфликте «взрослый – подросток» оказываются соперничество и игнорирование. В первом случае антагонизм возрастает, во втором – конфликт переходит в скрытую форму и начинает проявляться в различных провокационных ситуациях или при столкновении с затруднениями.

Использование ролевых игр, дискуссий, решения психологических ситуаций и других игротехник помогает подросткам не только расширить свои представления о возможных способах поведения в сложных ситуациях, но и приобрести конкретный опыт конструктивного поведения, развить конфликтологическую компетентность в целом.

Проблема конфликта «подросток – взрослый» сегодня выходит далеко за рамки школы и семьи, поскольку подросток как субъект социального взаимодействия постоянно сталкивается с проблемными ситуациями, требующими выбора, принятия решения, обеспечения собственной безопасности и здоровья. Во многом от взрослого зависит, насколько состоятельным окажется подросток в реализации компетентных оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Особое значение здесь приобретает организация совместной деятельности подростков и взрослых в рамках социальных проектов, общественных организаций, клубов, органов самоуправления. В процессе такого сотрудничества происходит углубление взаимопознания, повышение доверия, развитие толерантности, взаимообогащение, фасилитация личностного роста и саморазвития.

Современная социальная ситуация развития подростка в качестве одного из значимых компонентов включает в себя совокупность факторов, связанных с расширением представленности информационных технологий в жизнедеятельности субъекта. Подростки выступают в качестве активных пользователей ресурсов Сети для решения различного рода проблем самоопределения и удовлетворения когнитивных, социальных, коммуникативных и социогенных потребностей. Анализ результатов анкетирования подростков показал, что в качестве мотивов обращения к сетевым ресурсам выделяются интерес к обилию различной информации, возможность общения в различных социальных группах и самопрезентации, получение ответов на волнующие вопросы, обсуждение острых тем, заполнение времени. Вместе с тем оказалось, что виртуальное взаимодействие определенной частью подростков воспринимается как более комфортное и безопасное, чем реальное общение.

В сетевых сообществах субъект получает возможность презентации себя и своих жизненных событий с позиции не только реального Я, но и фактического Я, идеального Я. Это создает новые возможности для апробации различных моделей организации жизнедеятельности и самопредъявления и соответственно расширяет рамки развития. Вместе с тем здесь возникает ряд сопутствующих эффектов, которые правомерно обозначить как риски. Среди них – реальное замещение решения значимых реальных проблем виртуальным, погружение в виртуальную реальность, невозможность достоверной оценки характера и направленности предлагаемых контактов, слишком откровенное позиционирование личной жизни, сокращение психологической дистанции, Интернет-зависимость [1].

Сегодня одной из проблем современных подростков является снижение коммуникативной компетентности, вербальная агрессия, неспособность конструктивно разрешить конфликты. Так как виртуальное и реальное общение строятся по-разному, с психологической точки зрения подросток бывает не готов к расширению реальных контактов.

Возникающие конфликты виртуального и реального в социальной ситуации развития конкретного субъекта могут рационализироваться или вытесняться, игнорироваться или нивелироваться в результате актуализации психологической защиты. В ряду детерминант

конфликтов виртуального и реального взаимодействия в подростковом возрасте можно выделить дисгармоничность самооценки, неудовлетворенность своим статусом среди сверстников, ограниченность микросреды, фрустрированность социогенных потребностей, неспособность или невозможность найти подтверждение самооэффективности, неадекватный уровень притязаний. Роль такого рода конфликтов двояка: они могут, с одной стороны, без должной коррекции, стать причиной разного рода девиаций и привести к деструкции личностного развития, с другой – побудить к рефлексии, осознанию индивидуальной проблемы и стимулировать конструктивное развитие.

Ценностные ориентации, сформированные смыслы становятся ресурсом самоопределения подростка. Результаты исследования, проведенного нами, показывают, что в качестве наиболее значимых терминальных ценностей выделяются: «здоровье» (25 %), «активная деятельная жизнь» (21,5 %), «наличие хороших верных друзей» (15 %), а среди наиболее значимых инструментальных – «аккуратность, умение содержать в порядке вещи и дела» (26,5 %), «жизнерадостность» (21,5 %), «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» (15 %). Интересно отметить наличие проекций социальной рекламы, политики в области социальных проектов, общественного эталона успешного человека в содержании ценностных ориентаций подростков.

Выбор данных ценностей может рассматриваться как личностный ресурс самоопределения подростка.

Вместе с тем среди наименее важных, с точки зрения респондентов-подростков, в списке терминальных ценностей оказались «счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)» (26 %), «творчество» (21,5 %), «уверенность в себе» (15 %); среди инструментальных – «чуткость» (28,5 %), «высокие запросы» (21,5 %), «непримиримость к недостаткам в себе и других» (13,5 %).

Содержание и адекватность самооценки также могут рассматриваться в качестве ресурса самоопределения. Анализ результатов исследования в этом направлении с помощью методики Дембо–Рубинштейн показывает, что подростки демонстрируют завышенную самооценку по параметру «здоровье» (55 %), высоко оценивают показатель «ум» (50 %), завышено – «характер» (51,5 %), на уровне средних значений – «счастье» (60 %). Таким образом, большая часть подростков считает себя здоровыми, умными, имеющими хороший характер, но недостаточно счастливыми.

Полученная картина данных может лечь в основу содержания программ развития внутренних факторов успешного самоопределения подростков. Вместе с тем выявлены и противоречия по параметрам «ум» и «счастье», так как уровень притязаний значительно выше, чем самооценка, а по параметрам «здоровье» и «характер» наблюдается переоценка собственных характеристик. Это также может классифицироваться как запрос на развитие и психологическую помощь в направлении самоопределения.

В системе психологического сопровождения развития личности подростка сегодня необходимо выделить особый блок мероприятий, ориентированных на развитие самопознания, коммуникативной и аутопсихологической компетентности, оптимизации взаимоотношений с собой, другими и миром.

В основу содержания программы психологической поддержки самоопределения подростков может быть положена модель, включающая в себя следующие блоки: мотивационный, аксиологический, содержательный, инструментальный, рефлексивный, проективный. Повышение уровня аутопсихологической, коммуникативной и социальной компетентности подростков способствует конструированию желаемой стратегии и тактики самоопределения и самопрезентации в реальных контактах взаимодействия, а также служит определенным психологическим фильтром, обеспечивающим выстраивание

позитивной развивающей индивидуальной программы позиционирования в социальном пространстве.

## **Литература**

1. *Алексеева Е.Г.* Влияние через социальные сети: Монография. М.: Фонд «ФОКУС-МЕДИА», 2010. 200 с. URL: <http://sarafannoeradio.org/webiz/775-vliyanie-cherez-sotsialnye-seti.html>(дата обращения: 14.06.2013).
2. *Даудова Д.М.* Проблема одиночества в подростковом возрасте // Педагогическое образование и наука. 2011. № 8. С. 50–55.
3. *Крамаренко Н.С.* Исследование анонимности в самоосуществлении подростков в Интернет-среде // Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 32–39.
4. *Остапенко А.А.* Взрoсление подростков: нарушения и их преодоление // Народное образование. 2012. № 5. С. 225–232.
5. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя: Монография. Ростов-н/Д: РО ИПК и ПРО, 2010. 160 с.

# Teenager as the subject of self-determination: the resources and risks

**N.A. Ichenko,**

*Post-graduate Student, Southern Federal University, Head of the Training Center of Applied Psychology "SENTIO", Rostov-on-Don, Russia, ichenko\_n@mail.ru*

---

We present research data reflecting the problem of resources and risks of adolescent as a subject of self-determination. We show the main features of the personality of a modern teenager. We provide a detailed description of factors that determine the content and direction of socialization at this age. We reveal the determination of conflicts in adolescence. We examine the role of teenager and virtual environment interaction in the formation of self-presentation of a developing subject. We analyze the empirical results of studying features of value orientations and self-esteem of the modern teenagers. We describe the specific effect of self-esteem type and content of value orientations on choosing ways of self-determination at this stage of development of the subject. We reveal the basic vectors of social activity as a factor of self-determination in adolescence. We present a model of psychological support program of adolescent's personality development, which includes the following components: motivational, axiological, informative, instrumental, reflexive, projective.

**Keywords:** subject self-determination, teenager, social activity, resources, risks, autopsychological competence, values, choices.

---

## References

1. *Alekseeva E.G.* Vliyanie cherez social'nyeseti [Influence through social networks]: Monografia. Moscow: Fond «FOKUS-MEDIA», 2010. 200 p. Available at: <http://sarafannoeradio.org/webiz/775-vliyanie-cherez-sotsialnye-seti.html> (Accessed 14.06.2013).
2. *Daudova D.M.* Problema odinochestva v podrostkovom vozraste [Loneliness problem at teenage age] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogic education and science]. 2011. № 8. P. 50–55.
3. *Kramarenko N.S.* Issledovanie anonimnosti v samoosushhestvlenii podrostkov v internet-srede [Anonymity research in self-implementation of teenagers in an Internet environment] // Pedagogika i psihologija [Pedagogy and psychology]. 2012. № 3. P. 32–39.
4. *Ostapenko A.A.* Vzroslenie podrostkov: narusheniya i ih preodolenie [Growing of teenagers: violations and their overcoming] // Narodnoe obrazovanie [National education]. 2012. № 5. Pp. 225–232.
5. *Shherbakova T.N.* Psihologicheskaja kompetentnost' uchitelja [Psychological competence of the teacher]: monografija / T.N. Shherbakova. Rostov-na-Donu: RO IPK i PRO, 2010. 160 p.

## Факторы личности и среды при формировании экстремистских установок у молодежи

**Н.Г. Инсарова,**

*психолог, ведущий специалист управления социально-психологической адаптации и реабилитации подростков, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, pofyster@gmail.com*

Такие актуальные проблемы современного общества, как социальное расслоение, перенаселенность, бытовое неравенство, порождают напряжение, которое провоцирует развитие радикальных и агрессивных установок по отношению к другим людям. Особенно чувствительна к подобным влияниям молодежь. В статье рассматриваются определения экстремизма, приводятся различные подходы к объяснению причин экстремистского поведения, обсуждаются его предпосылки на личностном и социальном уровнях. Описываются ключевые социально-психологические эксперименты, моделирующие ситуацию, которая приводит к экстремистскому поведению, а также истории двух молодых людей (на основе результатов журналистского расследования), ставших террористами. Рассматриваются возможные пути профилактики присоединения подростков и молодежи к экстремистским организациям, предлагаются ключевые идеи, которые противостоят тоталитарному мышлению и экстремистскому поведению и могут лечь в основу профилактических программ.

**Ключевые слова:** экстремизм, молодежь, экстремистские установки, экстремистское поведение, профилактика экстремизма.

### Для цитаты:

Инсарова Н.Г. Экстремизм в молодежной среде: предпосылки и профилактика [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Insarova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Insarova N.G. Personality and environment factors in the formation of extremist orientation in youth [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Insarova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Исследование проблемы экстремизма среди молодежи сейчас особенно актуально. Множество факторов способствует усилению экстремистских настроений в обществе. Колоссальный разрыв между богатыми и бедными, порождающий, с одной стороны, ощущение, что вокруг «плавают» огромное количество легких денег, с другой – что они недоступны; бессилие и агрессия становятся закономерными чувствами в этой ситуации. Множество приезжих – носителей чужой культуры, языка, ценностей и «других» правил поведения, находящихся в зависимом положении, – воспринимаются как люди «второго сорта». Возведенное в норму бытовое неравенство часто насаждается «сверху» посредством высказываний публичных людей и законодательных инициатив. Оказывает влияние и плотность населения в мегаполисах: наверное, почти у всех, в том числе далеких от экстремизма людей, возникает ощущение, что «в этом городе слишком много народу». В маленьких городах действуют иные факторы: отсутствие работы, досуга, «дворовое воспитание» детей и, как следствие, развитие специфических норм и ценностей.

Подростки испытывают дефицит способов заработать и вообще проявить себя во взрослом мире, хотя у них есть такая потребность. Экстремистские идеи заполняют пустоту, дают точку отсчета в мире, где не очень понятно, что можно, а что нельзя и почему.

Задачи настоящей статьи – сделав обзор соответствующей литературы, рассмотреть личностные и средовые факторы, способствующие совершению экстремистских поступков, а также предложить меры профилактики подобных проявлений у молодежи.

*Экстремизм* (от франц. *extremisme*, лат. *extremus* – крайний) – приверженность к крайним взглядам и мерам, потребность в разрушении, деструктивные наклонности, ищущие себе оправдания. М.Я. Яхъяев в статье «Истоки и причины существования экстремизма как негативного социального явления» предлагает рассматривать экстремизм «как некую способность, имеющую негативный, резко отрицательный характер, как личностный “талант”, тяготеющий к противоположному от творчества полюсу, “талант” со знаком “минус”» [4].

П.Т. Коулман (P.T. Coleman) и А. Бартоли (A. Bartoli) в работе «Addressing Extremism» дали краткий обзор предлагаемых определений этого понятия [6]. Экстремизм – сложное явление, несмотря на то, что его сложность порой трудно увидеть. Проще всего определить его как деятельность, а также убеждения, отношение к чему-то или кому-то, чувства, действия, стратегии личности, далекие от общепринятых, в обстановке конфликта – демонстрация жесткой формы разрешения. Однако обозначение видов деятельности, людей и групп как «экстремистских», а также определение того, что следует считать «обычным» или «общепринятым» — это всегда субъективный, политический вопрос.

П.Т. Коулман рассматривает следующие **причины и предпосылки для формирования экстремистской направленности личности:**

*блокирование потребностей.* Это неблагоприятные социальные условия, отрицание основных потребностей человека, частый опыт унижения;

*конструирование экстремизма.* Выделяются два способа формирования экстремистского поведения: 1) политические лидеры стимулируют экстремизм для достижения собственных целей; 2) доминирующая группа в попытке сохранить власть и противостоять требованиям к переменам называет действия маргинальных групп «экстремистскими», тем самым создавая так называемое самоисполняющееся пророчество, которое вызывает все более крайние действия этих групп;

*эмоциональный выход для тяжелых чувств.* Получая постоянный опыт угнетения, нарушения безопасности, унижения и т. д., люди могут использовать разрушительные стратегии для «восстановления справедливости», мести. Возникают радикально настроенные группы, внутри которых экстремизм может быть санкционирован;

*рациональная стратегия в борьбе за власть.* Экстремизм хорошо работает как инструмент обретения политической власти;

*последствие апокалиптической идеологии,* обязательно включающей в себя идею борьбы добра со злом. Возвышение «светлой» стороны и причисление к ней носителя идеологии, а также санкционирование уничтожения «темной» стороны;

*патологическое заболевание.* Некоторые исследователи рассматривают экстремизм как проявление патологической тяги к жестокости с целью почувствовать себя живым. Такой деидеологизированный, деполитизированный подход в центр своего исследования ставит внутреннее патологическое стремление индивида к разрушению.

Т. Адорно [5], занимавшийся исследованиями предпосылок и истоков фашизма, вывел так называемую шкалу F, описав **совокупность черт фашистского характера**. Этот тип личности можно назвать экстремистским. Исследователь выделяет следующие черты:

*конвенциализм.* Непоколебимая привязанность к конвенциональным ценностям среднего сословия;

*авторитарное раболепие.* Некритическое подчинение идеализированным авторитетам собственной группы;



*авторитарная агрессия.* Тенденция выискивать людей, не уважающих конвенциональные ценности, чтобы осудить, отвергнуть и наказать;

*анти-интрацепция.* Неприятие всего субъективного, исполненного

фантазии;

*суеверность и стереотипизм.* Вера в мистическое предназначение собственной судьбы, предрасположенность к мышлению в жестких категориях;

*силовое мышление и культ силы.* Мышление в таких категориях, как «господство – подчинение», «сильный – слабый», «вождь – последователи»; идентификация себя с образами, воплощающими силу;

*деструктивность и цинизм.* Общая враждебность, очернение всего человеческого;

*проективность.* Предрасположение верить в мрачные и опасные процессы, происходящие в мире; проекция неосознанных, инстинктивных импульсов на внешний мир;

*сексуальность.* Чрезмерный интерес к сексуальным «происшествиям».

Эти переменные так дополняют друг друга, что способны образовывать *единый синдром*, более или менее устойчивую структуру в индивиде, которая делает его *восприимчивым к антидемократической пропаганде*. Поэтому можно сказать, что с помощью шкалы F предпринимается попытка измерить потенциально антидемократический и антигуманистический характер.

Вместе с тем следует отметить, что фашизм – это лишь одна из идеологий экстремизма. Т. Адорно описывает тип характера, сформированный в определенной среде и восприимчивый к фашистской идеологии.

Если говорить о массовых процессах, то широкое распространение экстремистских типов идеологии является следствием системного кризиса, в результате которого жизненные потребности социальных групп оказываются ущемлены. Опыт насилия, отношения «доминирование – подчинение» заставляют людей испытывать амбивалентные чувства: с одной стороны, подавленность, безысходность, страх, бессилие, с другой – ненависть, агрессию. Этот эмоциональный котел способствует формированию радикальных установок, направленных на насильственные действия по отношению к «врагам», которые рассматриваются как главная причина всех бедствий.

Механизм формирования таких установок прост: обстоятельства помещают человека в ситуацию, где у него возникает импульс «немедленно сделать что-то, чтобы изменить это». При этом спектр выборов сужен: схема насилия и подавления пропитывает окружающую среду. Поэтому любой вариант, который будет выбран, связан с насилием. Экстремистские установки характеризуются убеждением, что только жестокими мерами возможно радикальное исправление нестерпимой ситуации, критического положения, в котором оказалась данная социальная группа; ослабляются или отключаются нормативные запреты, начиная от юридических и заканчивая нравственными [4].

Многократно воспроизводится «треугольник Карпмана»<sup>1</sup>, в котором участники постоянно меняются местами. Длительное угнетение одной социальной группы нагнетает

---

<sup>1</sup> Одна из моделей созависимых отношений, в которой присутствуют роли жертвы, агрессора (палача) и спасителя, причем участники отношений могут примерять на себя разные роли, по-прежнему сохраняя модель в неприкосновенности. Эта модель воспроизводится как в личных отношениях, так и в характере взаимодействия человека с государством или обществом.

напряжение до критической точки, после которой под предводительством некоего лидера (спасителя) происходит кризис, взрыв. Этим взрывом может стать любое проявление ответной агрессии: восстание, революция, террористическая атака. Угнетенная сторона не испытывает сомнений в правоте и справедливости своих действий; мир для нее остается черно-белым, не наполняясь другими красками. Как правило, действия «восставших» сопровождаются риторикой «огня и меча», и их лидеры непременно обещают, что, как только справедливость будет восстановлена, можно будет зажить мирно, никого не обижая. Подобные ожидания не оправдываются до тех пор, пока обе стороны сознательно не решат выйти из этой системы координат и не договорятся о правилах.

Книга журналистки М. Шойбле «Джихад: террористами не рождаются» [2] – результат журналистских расследований – описывает жизни двух очень разных юношей.

Немец Даниэль рос в социально и материально благополучных условиях, хотя и в недостатке родительского внимания и любви. В юности он увлекался хип-хопом и модной одеждой, соответствовавшей этому музыкальному стилю; потом под влиянием друга увлекся романтикой гангстеров и уличных банд. Ему пришлось по душе идеи «реальных дел» в противовес «фальшивым» буржуазным ценностям мира, в котором ему было тесно и душно. То, что реальные дела приносили вред другим (Даниэль с приятелем совершил вооруженное нападение на прохожего с целью ограбления), его не смущало: мир казался ему плохим и погрязшим во зле. Однако после суда и исправительной тюрьмы для подростков он отказался от подобных идей, осознал их пагубность. Новая значимая встреча подтолкнула Даниэля к исламу. Вместо наркотиков и грабежей юноша стал вести праведный образ жизни, с ретивостью неопита заставляя родных соблюдать сложные ритуалы. Однако то направление ислама, которому он следовал, толкнуло его на путь терроризма.

Сверстник Даниэля Саид рос на палестинских территориях во времена второй интифады, в условиях системного кризиса, крайне тяжелого для его социальной группы. Его жизнь складывалась непросто: пришлось бросить школу, чтобы пойти работать, материальное положение семьи было очень сложным. Несколько знакомых Саида погибли в столкновениях с израильскими войсками. В культуре, к которой принадлежал Саид, террористов-смертников, взрывавших автобусы с мирными израильскими жителями, называли мучениками, воздавали им почести и верили, что они попадают в рай. Желание «сделать хоть что-нибудь» с невыносимой социальной ситуацией и одобрение подобных поступков окружающими послужили совершенно естественным для Саида толчком к террору. Кроме того, никакие другие варианты «что-то сделать», изменить ситуацию как-то иначе, по-видимому, не рассматривались – терроризм казался единственным путем для настоящего мужчины, желающего защитить свою семью.

В случае Даниэля недовольство окружающим миром имело скорее внутренние причины, определялось складом личности, дефицитом любви и принятия в сочетании с потребностью в духовном наставнике, и потому желание Даниэля оставить след в этом мире принимало деструктивные формы. Для Саида же изначально не было проложено другого пути. Социальная и культурно-нравственная среда создала все предпосылки для выращивания террориста из послушного, заботливого юноши, главной ценностью которого была семья. Сам Саид, судя по описанию, не нес в себе деструктивного начала. Можно сказать, что в его случае терроризм жил в воздухе, которым он дышал. Его не нужно было специально вовлекать в экстремистскую среду, поскольку он в ней родился.

Говоря о влиянии конкретной ситуации на формирование экстремистского поведения людей, необходимо вспомнить несколько **широко известных экспериментов** в области социальной психологии.

*Эксперимент Ф. Зимбардо, или Стэнфордский тюремный эксперимент* [1], был проведен в 1971 г. в подвале Стэнфордского университета. Добровольцы с помощью жребия были разделены на «заключенных» и «охранников» и помещены в специально

оборудованную «тюрьму». Были созданы условия для вживания в роли – унылая одежда «заключенных», у «охранников» – форма, зеркальные очки и дубинки. «Охранникам» была дана инструкция: «Вызвать в заключенных чувство тоски, страха, ощущение произвола, что их жизнь полностью контролируется нами, системой, вами, мной, и у них нет никакого личного пространства». Эксперимент вышел из-под контроля уже на второй день: в результате издевательств и жестокого обращения среди «заключенных» возник бунт, и «охранники» жестко подавили его без всяких дополнительных инструкций со стороны экспериментаторов.

Эксперимент С. Милгрэма был описан в 1963 г. Автор исследовал механизмы подчинения авторитету власти. Он хотел узнать ответ на вопрос: как стало возможным массовое участие немецких граждан в уничтожении невинных людей в концлагерях во время Второй мировой войны? Мнимый испытуемый (на самом деле – нанятый актер) отвечал на предлагаемые несложные вопросы. Задачей «ассистента» было нажимать на кнопку в случае, если ответ был неверный, наказывая «испытуемого» все более сильным электрическим разрядом. Когда «ассистент» отказывался продолжать, экспериментатор требовал продолжать, так как они договорились об условиях заранее и «ассистент» должен был подчиняться. Только 5 человек из 40 наотрез отказались продолжать нажимать на кнопку после первых признаков недовольства со стороны жертвы; 26 человек дошли до конца шкалы, «убив» жертву. Многие из них испытывали ужасные мучения и находились на грани нервного срыва, но продолжали нажимать на кнопку.

Оба эти страшных эксперимента наглядно продемонстрировали миру: наличие оправдывающей идеологии, поддержанной обществом и государством, или признанного авторитета делает людей крайне восприимчивыми и покорными чужой воле.

Еще один важный эксперимент, где испытуемыми были подростки, наиболее наглядно моделировал возникновение фашистской идеологии среди юношества. Эксперимент, получивший название *Волна*, был проведен в 1967 г. учителем истории американской средней школы Р. Джонсом на учениках [3]. Изучая события Второй мировой войны, школьники задали учителю тот же самый вопрос, ответ на который искал С. Милгрэм: почему немцы пошли на зверства и уничтожение невинных людей? В качестве ответа Джонс провел недельный эксперимент. Он предложил детям несколько слоганов. В первый день это была «дисциплина», во второй – «единство», в третий – «действие». Джонс потребовал, чтобы класс скандировал слоганы хором, а также приучил всех дружно вставать и садиться. Игра понравилась американским школьникам, для которых все это было совершенно новым опытом. В последовавшие дни была разработана эмблема нового движения, «Волны», жест приветствия, нескольким участникам было поручено разработать знамя. Появились желающие из других классов примкнуть к движению, и вскоре оно захватило всю школу. Добровольцы докладывали учителю о нелояльных, и очень скоро юноша, отказавшийся примкнуть к товарищам, оказался избитым. Никакого сопротивления со стороны взрослых не последовало – им нравилось, что дети стали лучше учиться и заняты общественной работой в школе, вместо того заниматься асоциальными вещами. В последний день эксперимента учитель собрал всю школу в актовом зале и объявил им, что «Волна» – часть общенациональной молодежной программы, задачами которой являются политические преобразования на благо народа, и что сейчас по телевизору выступит их лидер, кандидат в президенты на ближайших выборах. Когда никакого выступления не состоялось, Джонс признался, что движения не существует, а ученики, как выяснилось, отказались от собственного мнения и легко поддались манипуляции. По словам Джонса, их действия не сильно отличались от поведения немецкого народа в критические годы.

Этот эксперимент примечателен тем, что показал, насколько легко добиться подчинения, вообще не предлагая никакой идеологической платформы. Абсолютно нейтрально-позитивные слоганы и несложные ритуалы мгновенно запустили программу деления на своих и чужих в головах американских школьников и силовые сценарии устранения недовольных.

Таким образом, **при наличии устойчивого авторитета и «грамотного менеджмента» предпосылки для экстремистского поведения могут возникать как будто сами собой**, на самом же деле происходит активация «темной стороны» души, которая есть у каждого человека. Вместе с тем, всегда находится какое-то количество людей, чрезвычайно устойчивых к внешним авторитетам и к давлению общественного мнения. Представляется очень интересным исследовать те установки, которые позволяют им сохранять свои убеждения.

Исследуя **предпосылки формирования экстремистского поведения и устойчивости к ним**, можно выделить два типа взаимовлияющих факторов, способных спровоцировать экстремистские действия личности, – внутренние и внешние.

Первый тип факторов – определенные черты личности, склад характера, мышления, мировоззрение (в первую очередь именно склад мышления). Сюда относятся: черно-белое восприятие мира, жесткое деление на своих и чужих, идея силового подчинения, некритическое следование авторитетам, потребность следовать за сильным, харизматичным лидером, деструктивные наклонности, неприятие Другого и некоторые другие черты, комбинация которых создает основу для формирования экстремистского поведения. В случае Даниэля пессимистический и поляризованный взгляд на мир сочетался с потребностью совершать настоящие мужские поступки (что ассоциируется с силовыми методами воздействия), деструктивными наклонностями и потребностью в справедливости.

Второй тип факторов – условия среды и конкретные обстоятельства: системные социальные кризисы или кризисы личности, переживающей отчаяние, утрату веры, деструктивные побуждения и потребность реализовать в чем-то конкретном. Случайная встреча с кем-то, кто возьмет на себя роль проводника, может привести такого человека как к созидательному делу, так и в экстремистскую группировку. Кроме того, как показали эксперименты Ф. Зимбардо и С. Милгрэма, сформированная извне ситуация оказывает на большинство людей более сильное давление, чем внутренние побуждения.

В силу специфических особенностей возраста подростки являются уязвимой группой для попадания под влияние экстремистских идей. Этому способствуют такие черты, как юношеский максимализм и деление мира на черное и белое, потребность в групповой идентичности, страх оказаться в изоляции, поиск авторитета, которому можно верить и следовать во всем.

Итак, мы перечислили предпосылки для формирования экстремистских поведенческих проявлений. Для того чтобы **минимизировать риски, связанные с экстремистским поведением в молодежной среде**, мы предлагаем следующие **шаги**.

1. **Разработка диагностического инструментария** – батареи опросников и тестов, исследующих особенности личности, ценности и установки, характер отношений, выстраиваемых с окружающим миром, предпочитаемые поведенческие реакции в различных ситуациях. При этом важно, чтобы измерения проводились по нескольким шкалам и работали как на ценностно-мировоззренческом уровне, так и на поведенческом.

2. **Разработка и реализация профилактических программ.** Профилактика представляется нам успешной в том случае, если содержит центральную идею формирования сообщества людей, ориентированных на гуманистические ценности, занятых общей деятельностью или просто «живущих рядом» (в последнем случае «общим делом» вполне может стать формирование комфортной и приятной для жизни среды). Инициатива создания такого сообщества, например в школе, должна реализовываться и активно поддерживаться администрацией и педагогами, хотя возможно и привлечение внешних специалистов извне. Важнейшую роль для формирования мировоззрения подростков играет **опыт позитивного контакта** со значимым взрослым – опыт понимания и принятия. Педагоги сильнейшим образом включены в систему взаимодействия и могут стать «двигателем» всей работы.

Работа с коллективами учащихся как имеет «личный» смысл для отдельных учеников (улучшение контакта с собой и своими чувствами, развитие критического мышления, повышение уверенности в себе), так и решает задачи взаимодействия, улучшения микроклимата в классе, качества отношений молодых людей с ровесниками, взрослыми.

Также представляется важным сформулировать ряд **идей**, лежащих в основе любого гуманистически ориентированного сообщества. Их трансляция и открытое обсуждение среди молодежи (например, в рамках дискуссионного клуба) работают на осознание и рефлексии. Назовем некоторые из таких идей.

**«Мы разные, и это хорошо»** – антитоталитарная идея. Много разных людей создают палитру мнений и взглядов, и жить в таком мире интересно. Транслировать эту идею можно в дискуссиях, в работе над групповыми проектами, где ценен вклад каждого, в любой совместной деятельности.

**Экологическая идея**, ценность бережного обращения и активной заботы об окружающей среде. «Если происходит что-то плохое, что я могу сделать, чтобы вокруг меня стало чуть лучше?» Человек, мыслящий такими категориями, вряд ли поддастся экстремистским настроениям, поскольку не отказывается от ответственности и не склонен передавать кому-либо власть над своей жизнью. Кроме того, в этой активности может реализоваться свойственное подросткам желание быть взрослым и делать настоящее дело. Наиболее успешно эта идея реализуется через организацию жизни по принципу сообщества. Это небольшие административные единицы – городки, деревни, районы мегаполиса – с действующей системой самоуправления, жители которых знакомы друг с другом, сообща принимают важные решения о жизни своего района и активно способствуют их претворению в жизнь, а также помогают тем, кто нуждается в помощи. В таких сообществах идея коллективно посадить во дворе деревья, починить качели или устроить праздник находит живой отклик, потому что понятно, для кого это делается.

Кроме того, для общего снижения социальной напряженности необходимы *программы для успешной адаптации мигрантов*, работающие на самом «нижнем» уровне. В том числе, нужны люди, которые целенаправленно занимались бы этой адаптацией в каждом конкретном случае (кураторы групп и классов в учебных заведениях, причем не педагоги,

а например, студенты и вчерашние выпускники, или психологи, не участвующие непосредственно в учебном процессе). Разработка механизма встраивания этой работы в жизнь сообщества может стать отдельным блоком практической работы.

## Литература

1. *Зимбардо Ф.* Эффект Люцифера. М.: АНФ, 2013. 740 с.
2. *Шойбле М.* Джихад: террористами не рождаются. М.: Компас-Гид, 2012. 256 с.
3. *Штрассер Т.* Волна. М.: Самокат, 2013. 160 с.
4. *Яхьяев М.Я.* Истоки и причины существования экстремизма как негативного социального явления [Электронный ресурс] // Экстремизм.ru. URL: <http://www.ekstremizm.ru/biblioteka/knigi/item/684-lichnostno-psihologicheskie-korni-ekstremizma> (дата обращения 23.07.2013).
5. Adorno, T.W. The Authoritarian Personality / Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford R.N. N. Y.: Harper and Row, 1950. 228 p.
6. *Coleman P.T., Bartoli A.* Addressing Extremism. Position paper. N. Y.: Columbia University, The International Center for Cooperation and Conflict Resolution, 2003.

# Personality and environment factors in the formation of extremist orientation in youth

**N.G. Insarova,**

*Psychologist, Leading specialist, Department of the socio-psychological adaptation and rehabilitation of adolescents, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, pofyster@gmail.com*

---

The topical problems of modern society, such as social stratification, overcrowding, domestic inequality generate a voltage that triggers the development of radical and aggressive attitudes toward other people. Youth is particularly sensitive to such influences. The article deals with the definition of extremism, provide different approaches to explaining the reasons for extremist behavior, discusses its background on the personal and social levels. We describe the key socio-psychological experiments that simulate a situation that leads to extremist behavior, and the stories of two young people who have become terrorists (based on the results of journalist investigation). We discuss possible ways of preventing the participation of adolescents and youth in extremist organizations, suggest key ideas that oppose the totalitarian thinking and extremist behavior and could form the basis of prevention programs.

**Keywords:** extremism, youth, extremist orientation, extremist behavior, prevention of extremism.

---

## References

1. *Zimbardo, F.*, The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil. Moscow: ANF, 2013. 740 p.
2. *Shojble, M.*, Dzhikhad: terroristami ne rozhdaitsia [Dzhikhad: Nobody Is Born a Terrorist]. Moscow: Kompas-Gid, 2012. 256 p.
3. *Strasser, T.*, Volna [TheWave]. Moscow: Samokat, 2013.160 p.
4. *Iakh"iaev M. Ia.*, Istoki I prichiny sushchestvovaniia ekstremizma kak negativnogo sotsial'nogo iavleniia [The Origins and Reasons for the Existence of Extremism as a Negative Social Phenomenon] Available at: URL: <http://www.ekstremizm.ru/biblioteka/knigi/item/684-lichnostno-psihologicheskie-korni-ekstremizma> (Accessed 23.07.2013).
5. Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. The authoritarian personality. New York: Harper and Row, 1950. 228 p.
6. *Coleman, P.T.*, and Bartoli, A. Addressing Extremism. Position paper New York: Columbia University, The International Center for Cooperation and Conflict Resolution, 2003, p. 2.

## Экстремизм в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса)

**А.И. Кирсанов,**

*доктор политических наук, проректор по комплексной безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», руководитель Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, [kirsanov\\_mgppu@mail.ru](mailto:kirsanov_mgppu@mail.ru)*

**Д.Г. Давыдов,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, [ddavydov@hotmail.co.uk](mailto:ddavydov@hotmail.co.uk)*

**А.В. Завальский,**

*заведующий сектором информационно-методического обеспечения и просвещения Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, [zavalsky1@yandex.ru](mailto:zavalsky1@yandex.ru)*

**Н.А. Скрибцова,**

*психолог Межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, [synergy13@mail.ru](mailto:synergy13@mail.ru)*

### Для цитаты:

Кирсанов А.И., Давыдов Д.Г., Завальский А.В., Скрибцова Н.А. Характеристика экстремизма в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov\\_Davydov\\_Zavalskij\\_Skrib.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov_Davydov_Zavalskij_Skrib.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Kirsanov A.I., Davydov D.G., Zavalskiy A.V., Skribtsova N.A. Extremism among young people and its prevention in educational organization Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov\\_Davydov\\_Zavalskij\\_Skrib.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov_Davydov_Zavalskij_Skrib.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

---

Описаны результаты опроса 50 экспертов – представителей образовательных организаций города Москвы, окружных органов управления образованием и сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних. Отмечается, что в поле зрения исследователей редко попадает мнение самих субъектов профилактической работы.

Экспертный опрос позволил уточнить состояние и поведенческие проявления современного молодежного экстремизма, ранжировать его психологические причины, обобщить имеющиеся методы и формы профилактики. Показаны основные экстремистские идеи, которые распространены в молодежной среде, и особенности речи экстремистов. В ходе исследования раскрыто понимание субъектами профилактической работы содержания самого понятия «экстремизм», целей и механизмов профилактики, показаны типичные затруднения в этой работе. Результаты исследования могут быть использованы для поиска новых, более эффективных форм профилактики и совершенствования организации профилактической работы в целом.

**Ключевые слова:** экстремизм, профилактика, экспертный опрос, агрессия, насилие, молодежь, образование.

Начиная с 1960-х гг. молодежный экстремизм относится к числу проблем, актуальных для всех стран мира. В конце 1990-х гг. экстремистское насилие захлестнуло и нашу страну. Сегодня усилиями правоохранительных органов молодежный экстремизм приглушен, заметен, как мусор, под ковер, но он еще ждет случая, чтобы поднять голову. Наглядное свидетельство этому – события на Манежной площади в декабре 2010 г. и недавние беспорядки в московском районе Бирюлево. Поскольку среди лиц с экстремистским поведением преобладают молодые люди в возрасте до 30 лет [2], естественное и наиболее действенное поле профилактики для этой возрастной группы – образовательная среда.

О профилактике экстремизма в образовательной среде много говорится, соответствующие разделы есть в планах работы большинства школ и вузов. Вряд ли кто-либо будет утверждать, что эта профилактическая работа не нуждается в совершенствовании. Теоретический анализ проблемы молодежного экстремизма представлен довольно широко [4]. Многие публикации описывают саму профилактику как бы «со стороны», вне точки зрения субъектов профилактики [6, 11 ; 10 ; 1 ; 8]. При этом в поле рефлексии ученых и практиков не попадают вопросы: какими методами и формами и с какой эффективностью ведется эта работа, какие трудности встречают ее организаторы? Не менее интересен и вопрос, что представляет собой экстремизм в глазах педагогов и психологов, с чем, собственно, ведут борьбу те, кто занимается профилактикой молодежного экстремизма? Без ответов на эти вопросы сложно предложить какие-либо обоснованные рекомендации по совершенствованию профилактической работы.

С целью прояснить все обозначенные выше моменты мы провели экспертный опрос специалистов, участвующих в профилактической работе в образовательных организациях Москвы.

### **Методика экспертного опроса**

В качестве экспертов в опросе участвовали представители образовательных организаций, окружных органов управления образованием Москвы и сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних ГУВД Москвы. Критериями для отбора экспертов являлись: опыт работы с подростками, совершившими правонарушения экстремистской направленности; опыт работы по организации профилактики экстремизма в подростковой среде; должностные обязанности, предусматривающие функции по профилактике негативных поведенческих проявлений несовершеннолетних; самооценка степени знакомства с проблемой молодежного экстремизма. Подбор экспертов осуществлялся методом квотирования (по представлению заинтересованных организаций) и методом «снежного кома» (эксперты из исходного списка предлагали других экспертов того же уровня компетентности или более высокого). С экспертами была проведена предварительная беседа, в ходе которой разъяснялись цели проводимого опроса и важность подробных конкретных ответов на вопросы.

Опрос экспертов проводился в городе Москве в мае-июне 2013 г. Всего в опросе приняли участие 50 экспертов (16 % – мужчины, 84 % – женщины). Все эксперты имели



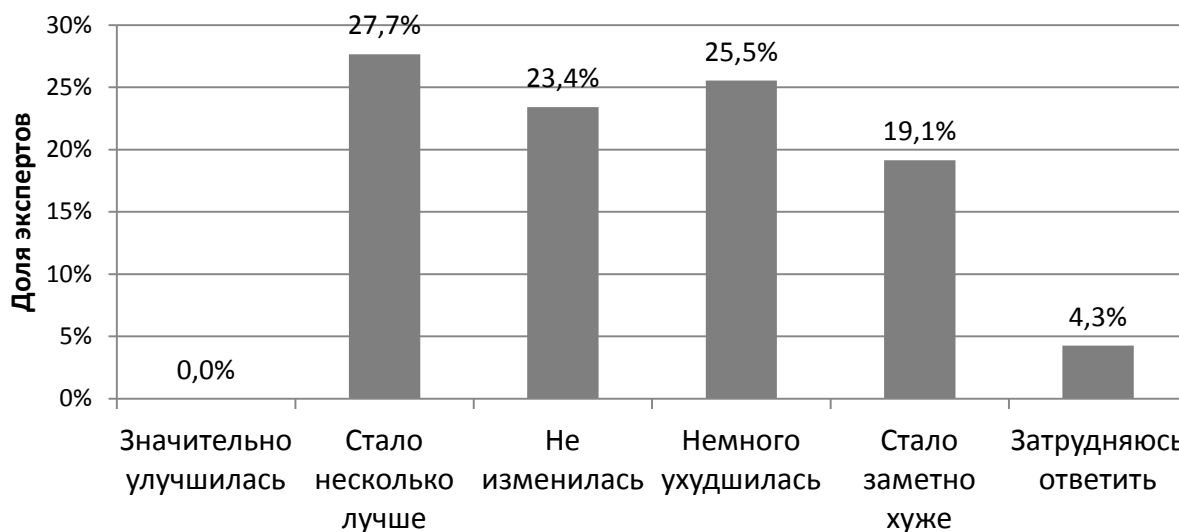
высшее образование, абсолютное большинство – по специальностям «психология», «социальная работа», «педагогика», «юриспруденция». Средний стаж работы в должности, связанной с профилактикой молодежного и подросткового экстремизма, составлял 10,1 лет.

Для проведения опроса была разработана анкета, предполагающая формализованные (зарытые и полуоткрытые) и неформализованные (открытые) варианты ответов на вопросы. Он-лайн опрос осуществлялся путем отправки сообщения на предварительно указанный экспертом адрес личной электронной почты. В сообщении содержалась персональная ссылка для перехода на страницу опроса. Для проведения он-лайн опроса использовались сервисы Интернет-системы проведения опросов SurveyMonkey.com. Эксперты могли пропускать вопросы, не соответствующих их компетентности.

Полученные качественные данные обрабатывались методом контент-анализа, количественные данные обрабатывались путем частотного анализа. Для обработки данных использовалась программа MS Excel 2010 и встроенные средства анализа сервисов SurveyMonkey.com.

### **Результаты опроса**

Характеризуя динамику молодежного экстремизма в Москве за последнее время (рис. 1), эксперты высказали различные мнения. Считают, что ситуация с молодежным экстремизмом за последние два года несколько улучшилась, 27,7 % от числа экспертов, ответивших на вопрос. Примерно столько же (25,5 %) отмечают некоторое ухудшение ситуации, 23,4 % ответивших на вопрос не видят существенных изменений, 9 экспертов (19,2 %) оценили ситуацию как заметно ухудшившуюся.



**Рис. 1.** Оценка экспертами состояния молодежного экстремизма в Москве за последние два года (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

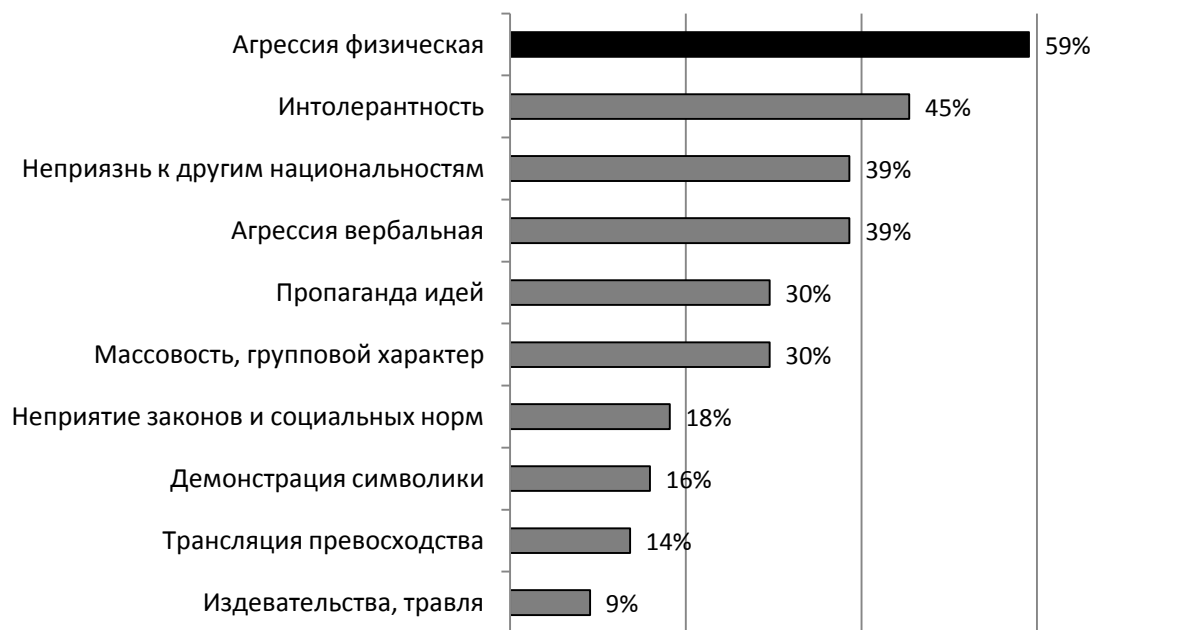
Большинство экспертов говорили о распространенности экстремистских идей среди обучающихся (включая достаточно «элитные» социальные группы). По мнению экспертов, представители экстремистских объединений или подростки, желающие к ним присоединиться, есть практически в каждом классе (начиная с VII класса) любой средней школы. Причем это могут быть как представители коренного населения Москвы, так и дети из семей мигрантов.

Эксперты отмечали, что в последние годы экстремистские движения стали менее заметны, реже используют атрибутику. Вместе с тем они продолжают активно распространять свои идеи. Экстремистские группировки весьма разнообразны, многие молодежные группы нельзя однозначно отнести к экстремистским. Некоторые эксперты отметили, что при определенных условиях экстремистскую направленность может принять любое молодежное объединение. Этот вывод представляется особенно важным для организации профилактической работы в современных условиях.

Описание проявлений экстремизма в виде свободных ответов респондентов было обработано с помощью контент-анализа.

**Основными** содержательными чертами молодежного экстремизма, по мнению экспертов, явились: **агрессия** (физическая, вербальная, психологическое давление и травля); **отсутствие толерантности** и негативное отношение к каким-либо социальным группам (обычно к другим национальностям); **пропаганда своих идей, демонстрация символики**, своего превосходства; **неприятие социальных норм и ценностей окружающих людей, игнорирование законов; массовость, групповой характер** экстремистских проявлений. Наиболее характерные категории описания приведены на рис. 2.

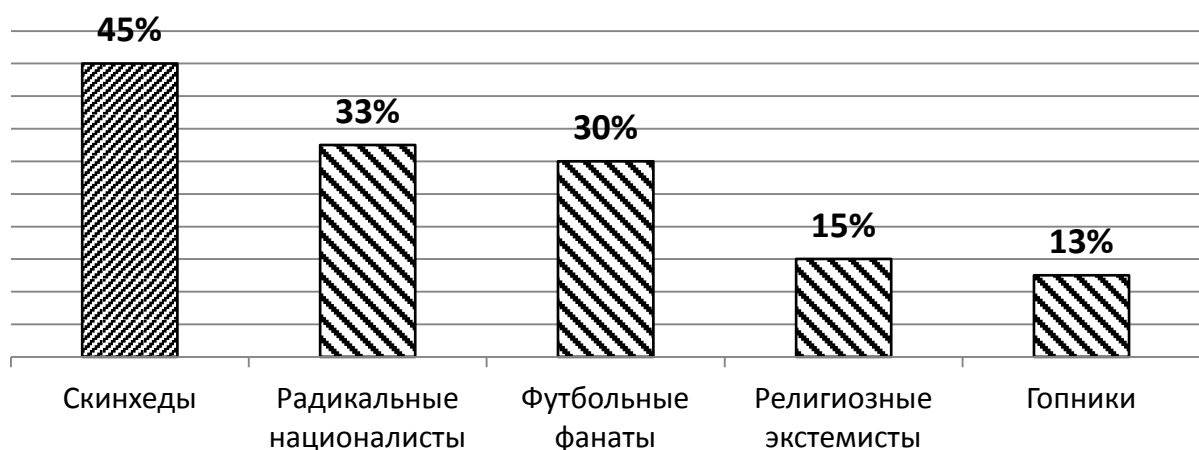
В ответах эксперты отмечали, что многие экстремистские группировки стремятся к заметности, публично нарушают закон с целью широкого общественного резонанса, устраивают массовые беспорядки. Таким образом, одной из существенных черт экстремистского поведения является **демонстративность**.



**Рис. 2.** Содержание понятия «молодежный экстремизм»: признаки, выделенные экспертами (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

Следует подчеркнуть, что большинство экспертов поведенческие признаки экстремизма связывают с проявлением агрессии и отсутствием толерантности. Необходимо отметить и тот факт, что около 4 % экспертов к экстремизму отнесли демонстративное использование родного языка представителями не титульной нации.

Наиболее распространенными экстремистскими группировками молодежи, по оценкам экспертов, являются скинхеды, радикальные националисты, футбольные фанаты, религиозные группировки (ваххабиты, сатанисты) и около криминальные группы «гопников» (рис. 3). Среди них наиболее опасными экспертам представляются скинхеды.



**Рис. 3.** Наиболее часто называемые экспертами молодежные экстремистские объединения (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

Экспертами отмечена также взаимосвязь между разными видами экстремизма. Так, футбольные фанаты могут со временем пополнять ряды националистов и скинхедов, а в среде скинхедов немало фанатов футбольных групп.

Среди поведенческих проявлений представителей молодежных экстремистских групп (рис. 4.) закономерно доминируют агрессивность и грубость. Кроме того, важной характеристикой их поведения является демонстративность – провоцирующее, вызывающее поведение. Отсюда и часто указываемое экспертами демонстративное непослушание и дерзость в разговоре. Очевидно, подростки такого типа ожидают от педагогов соответствующей негативной реакции, и даже вызывают ее, чтобы получить обоснование своему негативизму, чувствовать себя «гонимыми».



**Рис. 4.** Типичные поведенческие проявления представителей молодежных экстремистских групп (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

Большая часть экспертов (53,8 %), ответивших на вопрос об особенностях речи подростков с установками экстремистского поведения, отметили, что речь таких лиц вполне соответствует типичной для их возрастной группы. Здесь, как сообщил один из экспертов, важен сам тон речи, грубость, резкость высказываний. Такие подростки могут говорить мало (особенно с представителями «не своей» группы), демонстрировать скудный словарный запас, в разговоре использовать короткие фразы.

Среди *специфических признаков речи* (если они присутствуют) можно отметить:

- использование заученных идеологических штампов, цитирование авторитетных текстов;
- бравирование политическими терминами;
- использование специальной лексики (жаргона) в общении с представителями «своей» группы;
- высказывание или выкрикивание определенных словосочетаний (14/88, 282 и т. д.), фашистских лозунгов;
- частое использование понятий «русская нация», «русские»;
- использование устаревших слов русского языка, цитирование «волхвов».

В ответе на вопрос, в чем состоят **основные причины склонности** отдельных подростков и молодых людей **к экстремистскому поведению**, эксперты на первое место (рис.

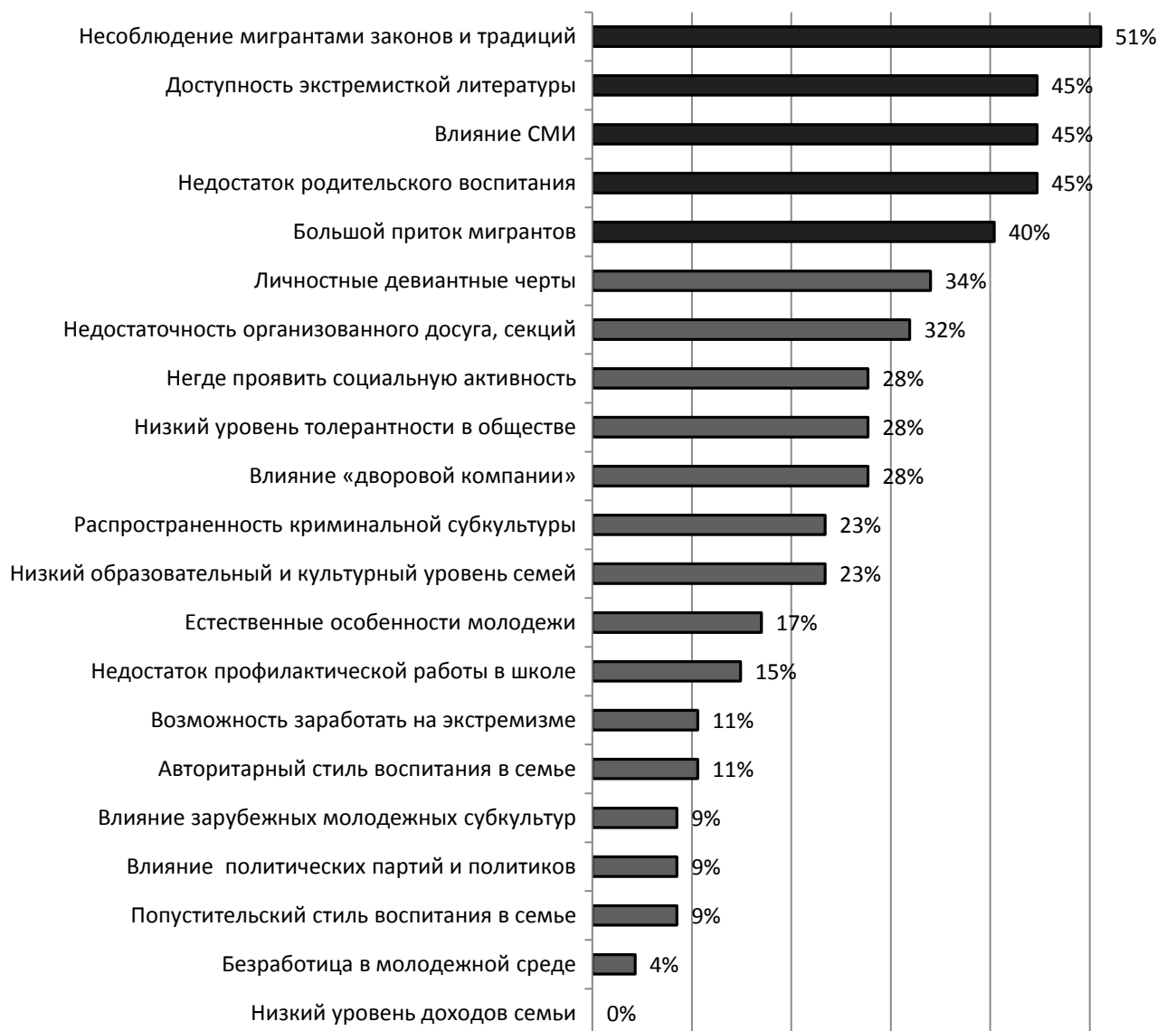
5) поставили *влияние значительного количества мигрантов* (40,4 % от общего числа экспертов, давших ответ) и *игнорирование ими принятых в обществе норм поведения* (51,1 %). Таким образом, говоря о молодежном экстремизме, **эксперты склонны основную негативную роль видеть в процессах массовой миграции** в Москву из других регионов и стран.

На второе место по значимости влияния на молодежный экстремизм эксперты поставили **влияние идей экстремизма**, черпаемых молодыми людьми из *доступной экстремистской литературы* (44,7 %) и СМИ (44,7 %).

Третье место по значимости среди причин занимает **недостаток внимания, систематической воспитательной работы со стороны родителей** (44,7 %) и во многом связанные с этим **личностные девиантные черты молодых людей** (34,0 %). Кроме того, часть экспертов считают, что за экстремистское поведение ответственен излишне *жесткий (авторитарный) стиль воспитания в семье* (10,6 %) или, наоборот, *слишком мягкий, попустительский стиль семейного воспитания* (8,5 %).

Необходимо сказать, что **мнения экспертов в целом не соответствуют имеющимся в современной науке представлениям о факторах молодежного экстремизма** [3].

Следует отметить, что лишь 17 % опрошенных экспертов назвали *естественные особенности молодежного возраста* в числе причин экстремистского поведения. Очевидно, что в существующей практике профилактической работы «экстремистские» особенности молодежного возраста учитываются слабо. При этом экстремистские движения часто используют такие естественные для молодежи потребности, как тяга к приключениям, к романтике, потребность в преодолении преград, и обещают своим сторонникам «...жизнь, полную героизма и приключений, жертвенности, гордую и сильную жизнь и героическую смерть» [8].



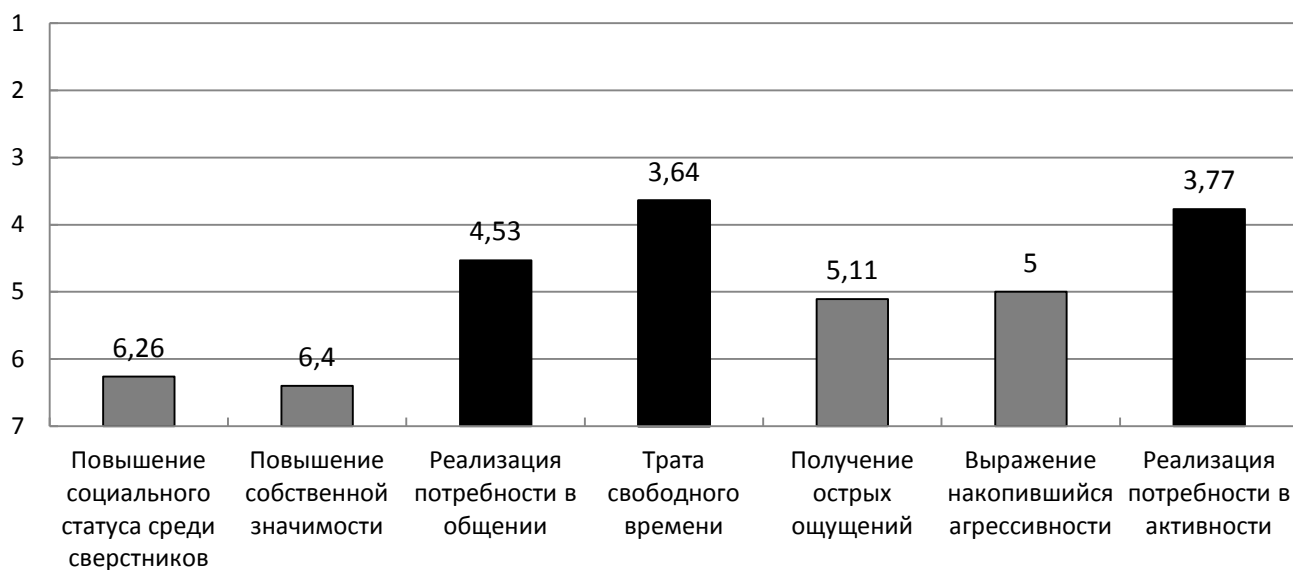
**Рис. 5.** Экспертная оценка причин молодежного экстремизма (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

Характерно то, что ни один из опрошенных экспертов не назвал низкий уровень доходов семьи в качестве причины молодежного экстремизма (рис. 6). Этот факт подтверждает, что экстремистское поведение вызвано не столько объективными причинами неблагополучия, сколько завышенными ожиданиями молодых людей. Так, вследствие сравнения своего социального положения и условий жизни с положением и условиями других людей возникает относительная депривация. При этом, чем больше человек имеет, тем сильнее завидует тем, кто имеет больше. Поэтому неудовлетворенность своим положением в обществе проявляют не самые обездоленные, а относительно благополучные социальные слои и группы молодежи. Ответственность за свое «незавидное положение» молодежь может возлагать на внешние обстоятельства (несправедливые законы, неразумное общественное устройство и т. д.).

Контент-анализ характеристик экспертами типичных семей, в которых выросли подростки с экстремистскими склонностями, показывает, что это – семьи различного социального-экономического статуса. Это подтверждает вывод о том, что уровень материального положения семьи в большинстве случаев не имеет ключевого влияния на

обращение подростка к экстремизму. Возможно, среди таких подростков несколько больше выходцев из семей неполных, малообеспеченных, с низким уровнем образования родителей, однако, различия не являются определяющими.

Помимо общих факторов, определяющих молодежный экстремизм, существуют психологические «выгоды», получаемые молодыми людьми, от участия в экстремистской деятельности. С целью выяснить, что привлекает подростков и молодых людей в экстремистские группы, эксперты осуществляли ранжирование нескольких психологических причин по степени их важности. Список психологических выгод был составлен на основе анализа научной литературы по проблеме исследования. Ранжирование экспертами психологических выгод экстремистского поведения представлено на рис. 6.



**Рис. 6.** Ранжирование экспертами психологических выгод участия в экстремистской деятельности (средний ранг). Наиболее важные причины имеют меньший по значению ранг

Понимание потребностей, толкающих молодых людей к участию в экстремистских группах, позволяет скорректировать направления профилактической работы с обучаемыми и воспитанниками. Так, по оценкам экспертов, первые места среди **психологических выгод** экстремистского поведения занимают «занятие свободного времени», «возможность реализовать свою активность» и «удовлетворение потребности в общении». Как заметил один из экспертов, характеризуя подростков склонных к вступлению в экстремистские группировки, «основная их угроза – ненужность родителям, школе, неприкаянность, незанятость и не востребованность их потенциала в обществе. Если участники таких групп никому не нужны и их ресурсы не востребованы, то их обязательно "приберут к рукам" по настоящему экстремистские и идеологически подкованные группировки».

Ряд вопросов анкеты был посвящен уточнению конкретных методов, средств и форм профилактической работы. Контент-анализ ответов экспертов показал, что наиболее часто проводятся мероприятия аудиторных форм **информирования** (классные часы, беседы, лекции), **обсуждения** (дискуссии и круглые столы), **выступления полицейских и тренинги**, направленные на формирование толерантности, коммуникативных навыков (рис. 7). Такие формы, как индивидуальная работа и работа с родителями, занимают далеко не первое место по распространенности.



**Рис. 7.** Мероприятия по профилактике экстремизма, которые организовывали (или в которых принимали участие) эксперты за последний год (процент от числа экспертов, ответивших на данный вопрос)

К сожалению, на вопрос «Какие мероприятия не проводились, но вы считаете, что их следовало бы провести?» большинство экспертов (65 %) не дали ответа. Возможно, это связано с не востребованностью новых идей и креативных технологий работы в педагогической среде.

Представления экспертов о целях, идеях и механизмах эффективных мероприятий по профилактике экстремизма оказались довольно разнообразными (рис. 8). Как и следовало ожидать, одной из главных идей проводимых мероприятий должно стать формирование установок толерантности. Однако это далеко не единственная цель. Важную роль в профилактической работе должны сыграть следующие факторы: формирование положительной социальной идентичности; создание условий, при которых каждый обучающийся ощущает значимость своей личности; формирование способности к нестереотипному, широкому восприятию мира; накопление опыта успешной деятельности в мультикультурной среде; показ и обеспечение социально приемлемых путей реализации социальной активности.

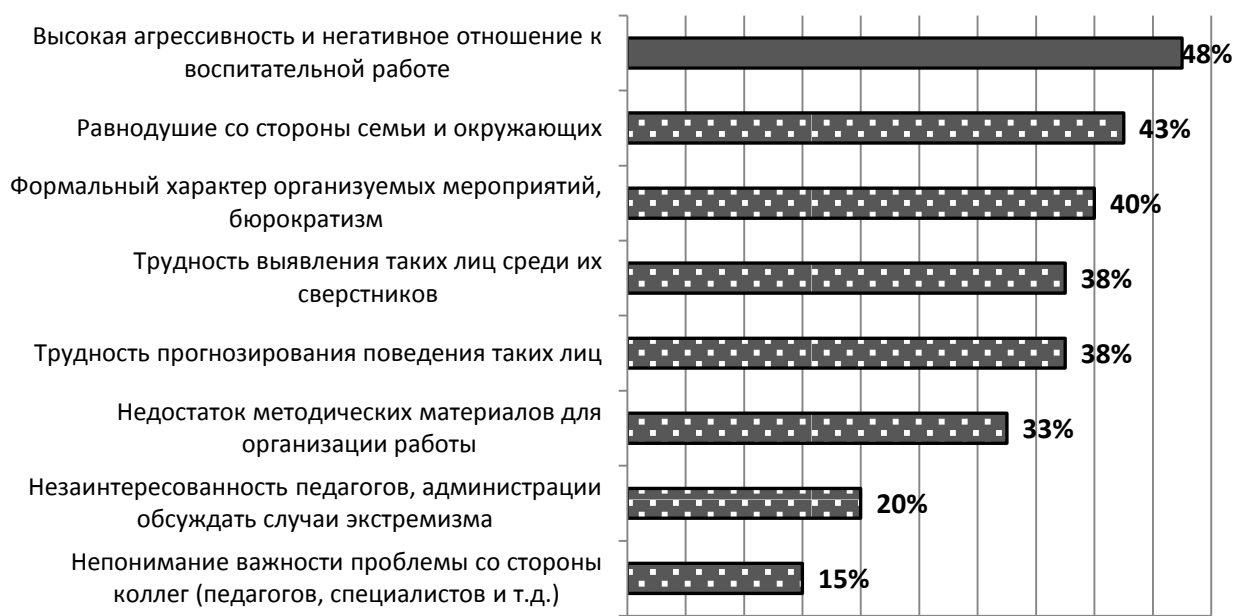




**Рис. 8.** Основные цели эффективных мероприятий (контент-анализ ответов, процент от числа ответивших экспертов)

Среди наиболее действенных **средств индивидуальной профилактической работы** с лицами, склонными к экстремистскому поведению, эксперты отмечают: *включение подростков в коллективную (школьную) деятельность, организацию их досуга (39,1 %); привлечение к общению с подростком различных специалистов и значимых сверстников (32,6 %); работу с родителями, привлечение их к различным мероприятиям (26,1 %); специальные коррекционные мероприятия, проводимые психологом (консультирование, тренинги; 15,2 %); диагностику экстремистских склонностей (8,7 %).*

В своей работе специалисты по профилактике молодежного экстремизма сталкиваются с рядом затруднений (рис. 9). Небольшие трудности, по мнению экспертов, вызывает характер самого контингента профилактической работы – их высокая агрессивность и негативное отношение к воспитательной работе, их непредсказуемость и сложность выявления. Затруднения связаны также с отношением семьи и окружающих подростка людей, формализмом проводимых мероприятий, недостатком методических материалов для организации работы, недостаточно ответственным отношением коллег. К затруднениям эксперты отнесли и недостаточную коммуникативную компетентность субъектов профилактической работы. К сожалению, как отмечали эксперты, не все педагоги и сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних могут «взять верный тон в разговоре с подростками».



**Рис. 9.** Затруднения в профилактической работе по оценкам экспертов (процент от числа ответивших экспертов)

### Выводы

Экспертный опрос позволил уточнить состояние и поведенческие проявления современного молодежного экстремизма, ранжировать его психологические причины, обобщить имеющиеся методы и формы профилактики. Можно отметить, что профилактическая работа, приводящаяся сегодня в образовательных организациях Москвы, включает в себя достаточно широкий перечень мероприятий. В ходе опроса раскрыто понимание психологами и педагогами целей и механизмов профилактики.

Мнения экспертов подтвердили высказываемое в научной литературе положение о «латентном» экстремизме молодежи [7, с. 38]. Экстремистское поведение вызвано не столько неблагоприятным материальным положением семей или влиянием какой-либо идеологии, сколько потребностью многих молодых людей в экстремальной активности, их агрессивностью и доминированием ценности власти [5].

Следует отметить неоднократно прозвучавшее в ответах экспертов мнение, что работа по профилактике экстремизма должна носить не «мероприятийный», а повседневный характер, быть включенной во все виды образовательной деятельности – от уроков до внешкольной активности подростков. Как выразился один из экспертов, «наиболее эффективны не “мероприятия”, а системная работа в рамках учебных занятий и сопутствующего воспитательного процесса».

Проведенное исследование позволило оценить как современные тенденции в движениях молодежного экстремизма в Москве, так и характерные черты восприятия организаторами профилактической работы самой проблемы экстремизма, выявить наиболее характерные трудности этой работы. Очевидно, что обеспечение действенной профилактики экстремизма среди молодежи невозможно без соответствующего повышения квалификации педагогов. В частности, представляются необходимыми создание обучающих программ для педагогов образовательных организаций (в рамках курсов повышения квалификации), а среди неотложных методических средств – разработка и издание современного методического пособия.

## Литература

1. *Беликов С.* Антифа. Молодежный экстремизм в России. М.: Алгоритм, 2012. 256 с.
2. *Гречкина Е.Н.* Молодежный политический экстремизм в условиях российской действительности: Дис. ... канд. полит. наук. Ставрополь, 2006. 174 с.
3. *Гурина О.Д., Дозорцева Е.Г.* Ксенофобия и молодежный экстремизм: истоки и взаимосвязи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53445.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53445.shtml) (дата обращения: 22.09.2013).
4. *Давыдов Д.Г.* Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. 2013. № 10. С. 4–18.
5. *Дворянчиков, Н.В.* Ценностные ориентации правых экстремистов/Дворянчиков Н.В., Ениколопов С.Н., Сокольская М.Д., Фурсова И.А. // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 92–103.
6. *Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С.* Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 48-59.
7. *Зубок Ю.А., Чупров В.И.* Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. № 5. С. 37–47.
8. *Корнилова О.А.* Исследование феноменов маргинальности и экстремизма в молодежной среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 65. № 1. С. 126–128.
9. Краткий курс НБП. 2006 [Электронный ресурс] // URL: [http://limonka.nbp-info.ru/print\\_1226837610.html](http://limonka.nbp-info.ru/print_1226837610.html) (дата обращения: 27.05.2013).
10. *Arnold R.* Visions of hate explaining neo-nazi violence in the Russian Federation// Problems of Post-Communism. 2010. Т. 57. № 2. P. 37–49.
11. *Worger P.A* mad crowd: Skinhead youth and the rise of nationalism in post-communist Russia // Communist and Post-Communist Studies. 2012. Т. 45. № 3–4. P. 269–278.

# Extremism among young people and its prevention in educational organization

**A.I. Kirsanov,**

*Doctor of Political Sciences, Vice-rector for Educational Environment Complex Security, Moscow State University of Psychology and Education, Head of the Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kirsanov\_mgppu@mail.ru*

**D.G. Davydov,**

*PhD in Psychology, Senior Research Associate, Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, davydovdg@mgppu.ru*

**A.V. Zavalskiy,**

*Head of Sector of Information and Methodological Support and Education of the Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, zavalsky1@yandex.ru*

**N.A. Skribtsova,**

*Psychologist, Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, synergy13@mail.ru*

---

We describe the results of a survey of 50 experts – representatives of educational institutions of Moscow, district education authorities and the staff of the juvenile justice system. We note that the researchers often miss the opinion of the subjects of preventive work. Expert survey allowed to specify the conditions and behavioral manifestations of contemporary youth extremism, rank his psychological reasons, summarize the available methods and forms of prevention. We show the basic extremist ideas that are common among young people, and extremists speech features. The study revealed the understanding by the subjects of the preventive work of the “extremism” concept content, of goals and mechanisms of prevention, shows the typical difficulties in this work. The results can be used to search for new and more effective forms of prevention and improving the organization of preventive work in general.

**Keywords:** extremism, prevention, expert interviews, aggression, violence, youth, education.

---

## References

1. *Belikov S.* Antifa. Molodezhnyiekstremizm v Rossii [Youth extremism in Russia]. Moscow: Publ.: Algoritm, 2012.256 p.
2. *Grechkina E.N.* Molodezhnyipoliticheskiiekstremizm v usloviakhrossiiskoideistvitel'nosti [Political extremism of Youth in the Russian]: PhD thesis. – Stavropol, 2006.174 p.
3. *Gurina O.D., Dozorcheva E.G.* Ksenofobijaimolodezhnyjiekstremizm: istokiivzaimosvjazi [Xenophobia and Extremism of Youth: Origins and Relationships]. Psihologicheskajanaukaioobrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru],

2012.no.2.Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53445.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53445.shtml) (Accessed 22.09.2013)

4. *Davydov D.G.* Prichiny molodezhnogo jekstremizma i ego profilaktika v obrazovatel'noj srede [The factors of youth extremism and its prevention in the education]. *Sociologija obrazovanija* [Sociology of Education], 2013.no.10, pp. 4-18.

5. *Dvorjanchikov N.V., Enikolopov S.N., Sokol'skaja M.D., Fursova I.A.* Cennostnye orientacii pravyyh jekstremistov [Value Orientations of the Right-Wing Extremists] *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010.no.5, pp. 92-103.

6. *Zinchenko Iu.P., Shaigerova L.A., Shilko R.S.* Psikhologicheskaja bezopasnost' lichnosti i obshchestva v sovremennom informatsionnom prostranstve. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal]. 2011. № 2(6). P. 48-59.

7. *Zubok Ju.A., Chuprov, V.I.* Molodezhnyj ekstremizm: sushhnost' i osobennosti proyavlenija [Youth Extremism: the Nature and Features of the Manifestation]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Studies], 2008.no. 5, pp. 37-47.

8. *Kornilova O.A.* Issledovanie fenomenov marginal'nostii jekstremizma v molodezhnoj srede [Study of phenomena of marginality and extremism among youth]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012.T. 65, no. 1, pp. 126-128.

9. *Kratkij kurs NBP* [Quick guide of National Bolshevik Party]. 2006. Available at: [http://limonka.nbp-info.ru/print\\_1226837610.html](http://limonka.nbp-info.ru/print_1226837610.html) (Accessed 27.05.2013)

10. *Arnold R.* Visions of Hate Explaining Neo-Nazi Violence in the Russian Federation. *Problems of Post-Communism*, 2010.T.57, no.2, pp. 37-49.

11. *Worger P.* A mad crowd: Skinhead youth and the rise of nationalism in post-communist Russia. *Communist and Post-Communist Studies*, 2012.T.45, no.3-4, pp. 269-278.

## Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте

**С.О. Кузнецова,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия, kash-kuznezova@yandex.ru*

**А.А. Абрамова,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия, aida-abramova@yandex.ru*

---

Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению психологических особенностей агрессивности и фрустрационного реагирования у подростков с разными типами социализации. Описаны количественные и качественные аспекты агрессивности в подростковом возрасте. Показан характер связи особенностей агрессивности с типом социализации подростков. В описываемом исследовании приняли участие 125 подростков мужского пола в возрасте 13–14 лет, обучающихся в VIII классе (56 кадетов и 69 школьников). Использованы методы тестирования, опроса, субъективного шкалирования. У кадетов были выявлены повышенные показатели агрессивности и враждебности, преобладание физической агрессии, высокие показатели по шкалам Раздражение, Вербальная агрессия и Подозрительность, а также преобладание в ситуациях фрустрации экстрапунитивных реакций с «фиксацией на самозащите». В группе учащихся общеобразовательной школы показатели агрессивности и враждебности соответствуют верхнему пределу тестовой нормы, преобладают импунитивные реакции, косвенная агрессия, чувство вины, конструктивно направленные реакции с «фиксацией на удовлетворении потребности».

**Ключевые слова:** агрессивность, враждебность, жестокость, подростковый возраст, подростки-кадеты, подростки-школьники.

---

**Для цитаты:**

Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kuznecova\\_Abramova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kuznecova_Abramova.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Kuznetsova S.O., Abramova A.A. Psychological features of aggression in adolescence Jelektronnyj resurs «Pshologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kuznecova\\_Abramova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kuznecova_Abramova.phtml) (Accessed dd.mm.yyyu)

На сегодняшний день проблема агрессивности и жестокости не потеряла своей актуальности. Особое внимание привлекает растущее число случаев проявления агрессии и насилия в образовательных учреждениях, интернатах и детских домах. Интернет и средства массовой информации пестрят статьями, сюжетами, роликами, показывающими сцены насилия, издевательств, мести и наказания подростками друг друга. Выложенные в Интернете и показываемые по телевидению материалы порой приводят в ужас и заставляют задуматься, что же происходит в современном мире и почему это происходит.

Как известно, основными новообразованиями подросткового возраста становятся интерес к самосознанию и своим возможностям, развитие своего Я, проявление своей зрелости. Именно в подростковом возрасте социальные условия развития ребенка

приобретают наиболее важное значение. В этом возрасте социальное окружение, социальная ситуация развития во многом определяют социальные установки, нравственные представления и личностную направленность подростка. При неблагоприятных для развития, неадекватных условиях процессы взросления и самосознания могут быть искажены и приводить к асоциальным, деструктивным, дезадаптивным, агрессивным формам поведения.

Агрессивность подростка во многом определяется его социальным окружением: друзьями, учителями, СМИ, Интернетом. Как известно, у подростков происходит перестройка психологической системы, которая уже сложилась к этому возрасту. В рамках этой проблемы представляется интересным сравнить влияние двух систем социализации (закрытой и открытой) на формирование личностных и поведенческих особенностей подростков.

Если говорить о закрытой социальной системе (кадетский корпус, интернат, детский дом), то у подростка в процессе его социализации практически нет выбора, и все его развитие связано с этой закрытой системой. Естественно, что закрытый социум формирует ограниченное пространство для общения подростка и оказывает на него более сильное влияние, чем открытая социальная система, которая существует при обучении и воспитании ребенка в общеобразовательной школе. Формирование личности подростка в условиях закрытого учебного заведения обусловлено двумя аспектами: с одной стороны, влияние возрастных особенностей психофизиологического и психического развития кадетов, с другой стороны, влияние специфической системы жизни в закрытом учебном заведении. К этому аспекту можно отнести: строгий распорядок дня, специфику требований и правил, ограничение самостоятельности и необходимость подчинения приказам воспитателей и учителей, обезличивание подростка и его индивидуальности, ограничение свободы передвижения и связей с внешним миром, необходимость контакта с узкой группой сверстников.

В подростковом возрасте одной из значимых потребностей становится потребность в признании его взрослости. Подросток – уже не ребенок, но еще и не полноценный взрослый. Такое промежуточное состояние во многом и определяет новообразования и путь развития в подростковом возрасте. Следует отметить, что в условиях закрытого учебного заведения удовлетворить потребность в признании взрослости довольно сложно, так как социальное окружение кадета игнорирует его индивидуальность и уникальность его личности. По мнению И.С. Кона, агрессивные формы поведения чаще проявляются в группах, где теряется уникальность каждого индивидуума, устраняется личная ответственность и происходит обезличивание [2].

Таким образом, на формирование психических и личностных особенностей подростков-кадетов большое влияние оказывает специфика закрытой социальной системы, в которой они развиваются.

Наше эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей агрессивности и фрустрационного реагирования у подростков с разными типами социализации, осуществлялось на базе общеобразовательной школы № 1218 и Второго московского кадетского корпуса (МЧС). Всего в исследовании участвовали 125 подростков, обучающихся в VIII классе. Основную (экспериментальную) группу составили 56 кадетов, контрольную группу – 69 школьников. Выборка состояла только из мальчиков в возрасте 13–14 лет. Группы испытуемых были уравнены по успеваемости, состоянию здоровья, составу семьи и социальному статусу.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась взаимно дополняемыми методами и методиками, а также применением методов непараметрической статистики (критерий Манна–Уитни). Батареею методик составили: опросник Басса–Дарки, тест Вагнера «Рука», тест диагностики межличностных отношений Т. Лири (октанты психограммы: I – *Авторитарность*, II – *Независимость*, III – *Агрессивность*, IV – *Подозрительность*,

V – Подчиненность, VI – Зависимость, VII – Сотрудничество, VIII – Ответственность), опросник «Шкала базисных убеждений», методика рисуночной фрустрации Розенцвейга.

Анализируя результаты, полученные в тесте Розенцвейга, выявили, что в группе кадетов преобладают экстрапунитивные реакции и практически отсутствует интропунитивная направленность реакций. Таким образом, у подростков-кадетов отмечается агрессия, направленная на окружение – как на живые, так и на неживые объекты, присутствует внешний локус контроля и перекалывание ответственности и контроля над ситуацией на других людей, отрицание своей вины за сложившуюся ситуацию.

У подростков-кадетов основным типом реакций является фиксация на самозащите. Согласно результатам тестирования, у кадетов основное место в поведении занимает защита себя, сохранение своей самооценки. При этом у них выражены агрессивные реакции по отношению к другому человеку, неспособность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, трудности в принятии самостоятельного решения, уверенность в том, что конфликтная ситуация разрешится сама по себе. Таким образом, у подростков, которые обучаются в закрытом учебном заведении, отмечается низкая адаптация к социальному окружению, и, как следствие, основная тенденция взаимодействия личности – направленность на конфликт. Полученные результаты согласуются с результатами А.А. Абрамовой и др. [1] и С.О. Кузнецовой [3; 4; 5].

Противоположные результаты были получены по тесту Розенцвейга в группе подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. У школьников более выражены импунитивные реакции (фрустрация не связана с чьей-то виной и может быть преодолена сама по себе или после обдумывания), менее значимы интронитивные реакции (внутренний локус контроля, фрустрирующая ситуация рассматривалась как выгодная, удобная для подростка, легко принималась ответственность за ситуацию на себя) и слабо представлены экстрапунитивные реакции. В основном у школьников отмечаются конструктивно направленные формы взаимодействия. В группе подростков-школьников значительно выражены реакции с «фиксацией на удовлетворение потребности». При этом, подростки-школьники, в отличие от подростков-кадетов, в меньшей степени демонстрируют агрессивные реакции и деструктивное поведение, у них практически отсутствуют реакции самозащиты. В связи с этим у школьников большинство ситуаций в жизни воспринимается конструктивно с готовностью к самостоятельному их решению, к принятию ответственности на себя, а также к пониманию того, что ситуации могут разрешаться сами по себе; и только небольшое количество ситуаций оценивается школьниками как фрустрирующие, конфликтные и деструктивные. Это, в свою очередь, способствует более высокой адаптации к окружающему миру у подростков, которые воспитываются в открытой социальной системе.

Анализируя полученные результаты по тесту Розенцвейга, можно выделить два типа реакций на фрустрирующую ситуацию – активный и пассивный и как следствие – конструктивное и деструктивное разрешение конфликтной ситуации. Активный тип реакций включает в себя реакции с «фиксацией на удовлетворении потребности», конструктивное поведение, направленное на самостоятельное разрешение конфликта. Пассивный тип реакций связан с «фиксацией на препятствии», избеганием ответственности за конфликтную ситуацию, вынесением ответственности вонне, трудностями самостоятельного разрешения конфликта и преобразования реальности. Следует отметить, что активный тип реакций демонстрируют подростки-школьники, а пассивный – подростки-кадеты.

Согласно результатам, полученным с помощью опросника Басса-Дарки, средние значения враждебности и агрессивности у подростков-кадетов значительно выше, чем у подростков-школьников. Выявление взаимосвязи выраженности враждебности



и агрессивности показывает, что в группах испытуемых высокий уровень враждебности положительно коррелирует с высоким уровнем агрессивности.

Известно, что враждебность определяется как предрасположенность индивида приписывать негативные характеристики вполне нейтральным объектам и явлениям окружающей действительности. Таким образом, у субъектов с высоким уровнем враждебности можно отметить специфические особенности когнитивной обработки окружающей действительности, можно также предположить возможность проявления агрессивности в восприятии и интерпретации окружающего.

Враждебное отношение к миру может выражаться в восприятии нейтральных ситуаций как потенциально конфликтных, в нежелании идти на компромисс, в пристрастности восприятия, в неумении сотрудничать, в избегании социальных контактов, в высоких показателях цинизма и настороженности. При этом враждебность часто связана с агрессией, которая является поведенческим компонентом в структуре враждебности.

Важно отметить, что агрессия может быть конструктивной и деструктивной. Деструктивная агрессия препятствует нормальной социальной адаптации подростков. Конструктивная же агрессия рассматривается как способ преодоления социальной дезадаптации.

Таким образом, у подростков-кадетов из-за высокого значения враждебности и агрессивности преобладает деструктивная агрессия, а у подростков-школьников агрессия (и соответственно агрессивность) носит конструктивную направленность.

Анализируя результаты, полученные с помощью опросника Басса–Дарки, следует отметить, что в группе подростков-кадетов преобладает физическая агрессия. Так, у кадетов отмечаются более высокие средние значения по шкалам *Физическая агрессия*, *Раздражительность* и *Подозрительность* по сравнению с подростками-школьниками. Данные результаты еще раз подчеркивают деструктивную направленность агрессии в ситуациях межличностного взаимодействия у подростков-кадетов, у которых в конфликтных ситуациях отмечается физическая агрессия, грубость, вспыльчивость, недоверие.

В группе подростков-школьников отмечаются высокие средние значения по шкале косвенной агрессии и низкие средние значения по шкалам *Раздражительность* и *Подозрительность* по сравнению с группой кадетов. Следует отметить, что косвенная агрессия – довольно тонкий поведенческий инструмент, который через определенные словесные формы, нюансы поведения, жесты, выражает негативное отношение подростка к объектам и явлениям окружающего его социума. При этом у подростков-школьников отмечаются более высокие средние значения по шкале негативизма, что свидетельствует о большей готовности школьников выражать свое недовольство установленными правилами, запретами и авторитетами с помощью вербальных средств. Такое оппозиционное поведение является одной из характеристик подросткового возраста.

Согласно полученным данным, подростки-школьники значимо меньше склонны к неадекватному проявлению агрессии, и восприятие действительности у них не носит враждебного характера. Кроме этого, у подростков-школьников были получены более высокие средние значения по шкале Вина, по сравнению с подростками-кадетами. Полученные данные хорошо согласуются с результатами теста Розенцвейга и свидетельствуют о наличии чувства вины и ответственности у подростка за собственное поведение в конфликтной ситуации и за свою агрессивность.

Таким образом, делая вывод по полученным показателям, мы можем характеризовать подростков-кадетов как агрессивных, враждебных, а подростков-школьников – как не агрессивных, не враждебных. Полученные результаты согласуются с результатами А.А. Абрамовой и др. [1] и С.О. Кузнецовой и др. [3; 4;5; 6]

Согласно результатам, полученным с помощью проективного теста «Рука», показатели по шкале *Эмоциональность* в группе подростков-школьников значительно выше, чем у подростков-кадетов. Это, возможно, вызвано специфическими условиями воспитания подростков в кадетском корпусе, где за каждую провинность и нарушение дисциплины может последовать довольно строгое наказание, вплоть до исключения из учебного заведения. Вследствие этого подростки-кадеты опасаются открыто выражать свои эмоции и, тем самым, привыкают сдерживать свою эмоциональность. У подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, имеется значительно меньше сдерживающих факторов, что позволяет им эмоционально реагировать на социальное окружение.

Показатели же по шкале *Демонстративность* у подростков-кадетов значимо более высокие, чем у подростков-школьников. Эти результаты могут опять же объясняться спецификой кадетского воспитания в атмосфере доблести и уважения к своей родине, участием в показательных выступлениях и парадах, высокими требованиями к внешнему виду и физической форме воспитанников. При этом желание подростков-кадетов показать себя с лучшей стороны, выделиться из массы сверстников позволяет им завоевывать авторитет в своей референтной группе, а также у воспитателей и учителей. Однородный по полу состав коллектива усиливает конкуренцию и требует постоянных доказательств своих притязаний на право лидерства. Для подростков-кадетов это очень важно, поскольку, оказавшись отвергнутыми коллективом, им гораздо сложнее, чем подросткам-школьникам, найти себе новую компанию, построить новые межличностные отношения из-за ограниченности и замкнутости круга общения, продиктованными спецификой закрытого учебного заведения.

Следует отметить, что показатели по шкале *Безличная активность* в группе подростков-кадетов значимо выше, чем в группе школьников. Причиной тому служат особенности воспитания. У подростков-кадетов сфера проявления активности ограничена и определяется заданными, заранее оговоренными рамками. Вследствие этого активность, которая должна направляться на людей, выражается в деятельности и совместных занятиях, т. е. в безличной форме. У подростков-школьников нет таких ограничений, и они склонны больше демонстрировать личную активность, направленную на социальное окружение. Эти результаты хорошо согласуются с данными, полученными в тесте Розенцвейга, где подростки-кадеты характеризовались пассивным типом реакций в ситуации фрустрации, избеганием личной ответственности и самостоятельности. Таким образом, видно, что формирование личностных характеристик подростков во многом продиктовано социумом, который его окружает.

Кроме этого, изучая особенности межличностных взаимоотношений с помощью методики Т. Лири, в группе подростков-школьников и подростков-кадетов были также получены значимые различия. В группе подростков-кадетов отмечается незначительный разброс значений по октантам, что говорит об акцентуации исследуемых свойств. Средние показатели у подростков-кадетов значимо выше по следующим октантам: *Авторитарность*, *Агрессивность*, *Подозрительность*, *Подчиненность*, зависимость, по сравнению с подростками-школьниками. За исключением значений по октанту *Ответственность*. Это согласуется с данными других методик, описанных выше. Результаты, полученные в группе подростков-школьников, соответствуют нормативному развитию личности.

Следует отметить, что характерный для подростков-кадетов, по сравнению со школьниками, высокий уровень агрессивности, подозрительности, склонности к конфликтным проявлениям усложняет им межличностные взаимодействия, взаимодействия с социумом, затрудняет восприятие, разрешение конфликтных ситуаций.

Кроме этого, в группе подростков-кадетов отмечается амбивалентность в выборе октантов, т. е. встречаются полярные октанты. Например, у подростков-кадетов одновременно присутствуют, с одной стороны, требовательность, прямолинейность, строгость и резкость в оценке других, непримиримость, склонность во всем обвинять

окружающих, с другой – дружелюбие, ориентация на принятие, стремление удовлетворить требования всех. Следует отметить, что значимых различий в октантах *Зависимый/Послушный* и *Сотрудничество* в исследуемых нами группах не выявлено. Это может свидетельствовать о том, что подростки-кадеты и школьники в силу возрастных особенностей испытывают потребность в признании и доверии окружающих, а также потребность в сотрудничестве с социумом.

Анализируя полученные с помощью теста Т. Лири результаты, можно отметить, что для подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, характерны высокие показатели активности, доминирования, уровня притязаний, готовности к принятию решений, а также низкие показатели подозрительности и агрессивности в отношениях с окружающими, склонности к подчинению.

Согласно результатам, полученным с помощью опросника «Шкала базисных убеждений», были выявлены значимые различия в исследуемых группах по шкале *Контролируемость* (представление о том, что субъект может контролировать свою жизнь). Так, в группе подростков-школьников средние значения по данной шкале выше, чем в группе подростков-кадетов. Эти результаты согласуются с данными методики Т. Лири. У подростков в открытой социальной системе воспитания существует довольно широкий спектр отношений, альтернатив, в том числе и касающихся их будущего, что позволяет делать более разнообразный выбор, нести ответственность за него и тем самым контролировать свою жизнь. У подростков-кадетов низкие показатели контролируемости связаны с регламентацией и распорядком учебного заведения, где постоянно осуществляется контроль со стороны взрослых, круг контактов ограничен и довольно узок спектр выбора будущего. Средние показатели по шкале самооценности у подростков-кадетов более высокие, по сравнению с подростками-школьниками. Завышенная самооценка подростков-кадетов объясняется престижностью и элитностью кадетского образования, которые демонстрируются в рамках данного учебного заведения, исключительностью воспитанников, попавших в кадетский корпус после сдачи вступительных испытаний, знаками отличия и атрибутикой учреждения и военной формой, а также привитой с детства любви, почету и уважению к военному делу. Подростки-школьники, имея гораздо более широкую взаимосвязь с окружающим миром, более гибкую систему оценок, постоянно сравнивают себя с разными «эталопами», оценивают свои возможности, достоинства и способности более адекватно, чем кадеты. Полученные данные по шкале *Самоценность* согласуются с результатами методики Розенцвейга, которые были описаны выше.

Обобщая все полученные в исследовании результаты, мы отмечаем значимые различия в особенностях агрессивного поведения, агрессивности и фрустрационного реагирования у подростков с разными типами социализации.

У подростков-кадетов, воспитывающихся в закрытой социальной системе, преобладают экстрапунитивные реакции, враждебность и агрессивность, подозрительность, настороженность, физическая агрессия, направленная на окружающих, внешний локус контроля и перекладывание ответственности и контроля над ситуацией на других людей, реакции с фиксацией на препятствии, сохранение своей самооценности, трудности в принятии самостоятельного решения, низкая контролируемость своей жизни.

У подростков-школьников, воспитывающихся в открытой социальной системе, показатели агрессивности и враждебности соответствует верхнему пределу тестовой нормы, а показатели подозрительности и настороженности значимо снижены. В данной группе подростков отмечается преобладание импунитивных и интропунитивных реакций, а также реакций с «фиксацией на удовлетворении потребности». Для школьников характерны высокие показатели контролируемости и эмоциональности, ответственности и самостоятельности, а также конструктивная направленность агрессии и адекватная самооценка.

Таким образом, у всех участвовавших в исследовании подростков, отмечаются показатели индекса агрессивности, что является доказательством того, что агрессивность является устойчивым свойством личности. Поскольку личность формируется через освоение социального, культурного опыта, постольку и агрессивность будет выступать в качестве социально приобретенной черты, которая развивается преимущественно в процессе ранней социализации. Поэтому, говоря о выборе типа социализации подростка, его социального окружения, мы, прежде всего, должны думать о тех личностных качествах и формах поведения, которые у него будут сформированы.

В ходе нашего исследования было показано, что агрессивность в группе подростков-кадетов по всем показателям значительно выше, чем в группе подростков-школьников. Вследствие этого стоит задуматься над социализацией подростков, обучающихся в системах «закрытого» типа, над расширением их круга общения, над воспитанием подростков в целом.

### Литература

1. *Абрамова А.А., Кузнецова С.О.* Влияние условий обучения на агрессивность у подростков //Тюменский медицинский журнал. 2012. № 1. С. 4.
2. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
3. *Кузнецова С.О.* Взаимосвязь проявлений агрессивности с типом социализации в подростковом возрасте //Суицидология. 2010. № 1. С. 19–20.
4. *Кузнецова С.О.* Проблема враждебности в психологии // Вестник славянских культур. 2009. № 4. С. 82–91.
5. *Кузнецова С.О.* Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте //Вестник славянских культур. 2010. № 4. С. 84–91.
6. *Кузнецова С.О., Абрамова А.А.* Социализация агрессивности //Академический журнал Западной Сибири. 2011. № 3. С. 39–40.

# Psychological features of aggression in adolescence

**S.O. Kuznetsova,**

*PhD in Psychology, Senior Research Associate, Mental Health Research Center of RAMS, Moscow, Russia, kash-kuznezova@yandex.ru*

**A.A. Abramova,**

*PhD in Psychology, Senior Research Associate, Mental Health Research Center of RAMS, Moscow, Russia, aida-abramova@yandex.ru*

---

We present the results of empirical study of the psychological characteristics of aggression and frustration response in adolescents with different types of socialization. We describe the qualitative and quantitative aspects of aggression in adolescence. We show the nature of the relationship of aggressiveness features with type of socialization in adolescents. The described study involved 125 male adolescents aged 13-14 years, enrolled in the VIII grade (56 cadets and 69 students). We used methods of testing, survey, subjective scaling. In cadets, we found elevated rates of aggression and hostility, the prevalence of physical aggression, high scores on Irritation, Verbal aggression and Suspicion, as well as the prevalence in situations of frustration of extrapunitive reactions with "fixation on self-defense". In the group of students of secondary school, the levels of aggression and hostility are on upper limit of test norms, impulsive reactions, indirect aggression, guilt, constructive reaction with "fixation on meeting needs" prevail.

**Keywords:** aggression, hostility, violence, adolescence, young cadets, teenagers, students.

---

## References

1. *Abramova A.A., Kuznetsova S.O. Vlianiye sloviy obucheniya na agressivnost' u podrostkov [Influence the learning environment on aggression in adolescents]. Tiumenskii meditsinskii zhurnal [Tyumen Medical Journal], 2012. no. 1, p.4.*
2. *Kon I.S. Psikhologiya rannei ustoni [Psychology early adolescence] Moscow Prosveshchenie, 1989. 255 p.*
3. *Kuznetsova S.O. Vzaimosvyez' proiavlennii agressivnosti s tipom sotsializatsii v podrostkovom vozraste [Relationship with the type of aggressive manifestations of socialization in adolescence]. Suitsidologiya [Suicidology], 2010. no. 1, pp. 19-20.*
4. *Kuznetsova S.O. Problema vrazhdebnosti v psikhologii [The problem of hostility in psychology]. Vestnik slavianskikh kul'tur [Herald Slavic cultures], 2009. no. 4, pp. 82-91.*
5. *Kuznetsova S.O. Psikhologicheskie osobennosti agressivnosti v podrostkovom vozraste [Psychological features of aggression in adolescence]. Vestnik slavianskikh kul'tur [Herald Slavic cultures], 2010. no. 4, pp. 84-91.*
6. *Kuznetsova S.O., Abramova A.A. Sotsializatsiya agressivnosti [Socialization aggressiveness]. Akademicheskii zhurnal Zapadnoi Sibiri [Academic Journal of Western Siberia], 2011. no. 3, pp.39-40.*

## Принципы построения профилактических программ для подростков

**А.А. Бочавер,**

*кандидат психологических наук, руководитель лаборатории «Социально-психологические проблемы взросления» Центра социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, a-bochaver@yandex.ru*

**Т.В. Третьякова,**

*медицинский психолог отделения профилактики зависимого поведения, Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия, tatjana.trt@mail.ru*

---

Приводятся основные принципы разработки эффективных программ профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди молодежи, применяемые в США. Они опираются на модель «факторов риска и факторов защиты» и предполагают последовательное, системное, согласованное разворачивание профилактических мероприятий для детей разных возрастов и в различных социальных контекстах (индивидуально, в семье, в школе, в сообществе). Эти принципы могут быть полезны для переноса зарубежного опыта на российскую действительность и для разработки программ нового поколения для предупреждения злоупотребления психоактивными веществами в России. Также данные принципы и идеи могут быть отчасти экстраполированы на разработку программ профилактики других социальных рисков.

**Ключевые слова:** профилактика злоупотребления психоактивными веществами, программы профилактики, подходы к профилактике, профилактика в молодежной среде, подростковый возраст.

### Для цитаты:

Бочавер А.А., Третьякова Т.В. Принципы построения профилактических программ для подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver\\_Tretjakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver_Tretjakova.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Bochaver A.A., Tretyakova T.V. Construction principles of prevention programs for adolescents Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver\\_Tretjakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver_Tretjakova.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Социокультурное одобрение одних психоактивных веществ (ПАВ; алкоголь, табак) и доступность других (курительные смеси, «спайсы») приводят к тому, что возраст первого употребления ПАВ снижается. Более 50 % детей в возрасте 11 лет уже пробовали спиртные напитки; каждая четвертая смерть среди подростков связана с употреблением алкоголя, притом, что подростковая смертность в целом по России в 3–5 раз выше, чем в европейских странах [1]. Эти обстоятельства делают необходимыми разработку и внедрение профилактических программ, направленных на снижение социальных рисков в молодежной среде.

Основными формами профилактики в России с советского периода остаются просвещение и агитация – лекционные занятия, информирующие аудиторию о вреде того

или иного поведения, и плакаты, призванные напугать или навязывающие готовое решение («Сделай правильный выбор: скажи НЕТ наркотикам»). Поскольку злоупотребление ПАВ у подростков остается на высоком уровне, данных форм профилактики, очевидно, недостаточно, и требуется разработка более современных, диалогичных и направленных на усиление активной жизненной позиции участников проектов, которых пока, к сожалению, в России мало.

Ниже мы опишем основные принципы, которыми руководствуются авторы-разработчики программ профилактики химических зависимостей за рубежом. Многие из этих принципов и идей могут быть полезны и при планировании профилактики других социальных рисков.

Профилактика зависимостей не ограничивается одним монолитным подходом. Основные подходы к профилактике можно разделить на традиционные и психосоциальные [2].

К *традиционным* подходам относятся следующие:

- 1) распространение информации. Повышение информированности о наркотиках и последствиях употребления используются для продвижения антинаркотических установок через дидактические инструкции, дискуссии, видео- и аудио- презентации, плакаты и пр.;
- 2) пробуждение страха. В фокусе – драматизация рисков, связанных с употреблением табака, алкоголя и наркотиков. Тиражируется недвусмысленное послание об опасности ПАВ;
- 3) обращение к морали. Профилактика осуществляется в обрамлении идей о морали и этике. В лекциях злоупотребление ПАВ рассматривается как порок;
- 4) эмоциональное обучение. В фокусе – повышение самооценки, ответственности, навыков принятия решений при использовании минимума информации; предлагаются альтернативные способы времяпрепровождения, позволяющие преодолеть скуку и ощущение отстраненности. Используются дидактические инструкции, дискуссии, услуги тренинговых центров.

*Психосоциальные* подходы включают в себя:

- 1) развитие навыков сопротивляемости. В фокусе – осознание социальных установок в отношении табака, алкоголя и наркотиков, развитие навыков резистентности, повышение информированности употребляющих ПАВ о быстрых негативных последствиях употребления. Используются тренинги навыков резистентности, домашние задания, участие старших сверстников;
- 2) тренинг социальных и персональных навыков. В фокусе – развитие навыков принятия решений, изменений поведения, снижения тревожности, коммуникативных и социальных навыков, использование общих навыков для сопротивления употреблению наркотиков. Проводятся дискуссии в классе, когнитивно-бихевиоральные тренинги.

Если подходы, связанные с пробуждением страхов и развитием морали, в настоящее время применяются все реже, то информационный подход и различные обучающие программы и тренинги переживают расцвет.

Одной из распространенных в США моделей, на которую опираются специалисты при разработке программ профилактики злоупотребления ПАВ, является модель «факторов риска и факторов защиты». В ее основе лежит представление о системе факторов, обуславливающих злоупотребление ПАВ, влияющих на начало и протекание употребления наркотиков. Факторы риска повышают шансы человека на злоупотребление ПАВ, а факторы защиты снижают эти шансы. Важно, что обе группы факторов не универсальны, они индивидуальны и изменяются на протяжении жизни.

На каждом этапе влияние факторов риска может быть скомпенсировано или снижено с помощью работы с семьей, образовательным учреждением и сообществом, направленной на развитие у ребенка конструктивного поведения. Без интервенций негативное (например, агрессивное) поведение у дошкольника может привести к последующим трудностям в обучении и общении, которые в дальнейшем повышают риск наркотизации ребенка. Профилактические программы предназначены для усиления факторов защиты до возникновения проблемного поведения.

В табл. отражены факторы риска и защиты, характерные для пяти основных сфер жизни, на которые может оказывать воздействие профилактическая деятельность (приводится с веб-сайта американского Национального института злоупотребления ПАВ, Мэриленд, США)<sup>1</sup>. Важнейшая задача профилактической работы – изменять баланс между факторами риска и защиты, делая факторы защиты более весомыми, чем факторы риска.

Таблица

**Факторы риска и защиты на различных социальных уровнях**

Факторы риска	Социальный уровень	Факторы защиты
Раннее агрессивное поведение	Личность	Самоконтроль
Недостаток родительского надзора	Семья	Наблюдение родителей
Злоупотребление ПАВ	Сверстники	Учебная компетентность
Доступность наркотиков	Школа	Антинаркотическая политика
Бедность	Сообщество	Прочные отношения привязанности между соседями

На основе идеи о факторах риска и факторах защиты в Национальном институте злоупотребления ПАВ были разработаны принципы профилактики<sup>2</sup>, направленные на то, чтобы помочь родителям, сотрудникам образования и общественным деятелям обдумывать, планировать и осуществлять основанные на научных исследованиях программы профилактики употребления наркотиков на уровне сообщества.

Эти принципы сформулированы следующим образом.

### ***1. Факторы риска и защиты.***

1. Профилактические программы должны усиливать факторы защиты и менять или снижать факторы риска.

- Риск стать зависимым от наркотиков включает в себя связи между числом и типом факторов риска и факторов защиты.

- Потенциальный вклад специфических факторов риска и защиты изменяется с возрастом. Например, внутрисемейные факторы риска сильнее влияют на маленького ребенка, а связь с употребляющей наркотики компанией может быть более значимым фактором риска для подростков.

<sup>1</sup><http://www.drugabuse.gov/publications/preventing-drug-abuse-among-children-adolescents/chapter-1-risk-factors-protective-factors/what-are-risk-factors>

<sup>2</sup>National Institute on Drug Abuse <http://www.drugabuse.gov/publications/preventing-drug-abuse-among-children-adolescents/prevention-principles>



- Раннее вмешательство в факторы риска часто оказывает более сильное влияние, чем позднее вмешательство, направленное на изменение жизненной траектории ребенка от проблемного поведения в сторону более позитивного.

- Хотя факторы риска и защиты влияют на все группы людей, это влияние происходит по-разному в зависимости от возраста, пола, этноса, культуры и окружения.

2. Профилактические программы должны быть направлены на все виды употребления наркотиков, в сочетании или по отдельности, включая употребление легализованных наркотиков (табак, алкоголь) несовершеннолетними, употребление незаконных наркотиков (марихуана, героин и др.), а также нецелевое использование легально доступных веществ (например, аэрозоли для ингаляции), выписываемых по рецепту медицинских препаратов или безрецептурных лекарств.

3. Профилактические программы должны быть ориентированы на присущий местному сообществу тип проблем с наркотиками и целенаправленное изменение факторов риска с усилением выявленных факторов защиты.

4. Для того чтобы эффективность профилактических программ была выше, они должны быть адаптированы к специфическим рискам и особенностям аудитории (полу, возрасту, этносу).

## ***II. Планирование профилактической работы.***

### ***Семейные программы***

Ориентированные на семью профилактические программы должны усиливать привязанность внутри семьи, способствовать улучшению отношений и родительских навыков; обеспечивать пространство для формирования, обсуждения и усиления принципов семьи в отношении употребления наркотиков; включать тренинг и информирование по вопросам наркомании. Привязанность между членами семьи может быть усилена посредством тренинга навыков родительской поддержки, детско-родительской коммуникации и родительской включенности.

- Надзор и контроль со стороны родителей чрезвычайно важны для предупреждения наркозависимости. Их можно развивать через тренинг соблюдения правил, техник осуществления контроля, поощрения соответствующего поведения и умеренной, согласованной дисциплины, поддерживающей ясные семейные правила.

- Просвещение в сфере наркотиков для родителей и опекунов делает яснее представления детей о связанном с наркотиками вреде и позволяет обсуждать в семье тему употребления легализованных и нелегализованных наркотиков.

- Короткие семейно-ориентированные вмешательства в основную популяцию могут менять специфическое родительское поведение в позитивную сторону и тем самым снижать последующий риск употребления наркотиков.

### ***Программы в школах***

1. Работа с факторами риска (например, агрессивным поведением, недостатком социальных навыков, сложностями с обучением) может осуществляться уже с дошкольниками.

2. Профилактические программы для начальной школы должны быть ориентированы на социально-эмоциональное обучение, сфокусированное на навыках самоконтроля, понимании своих эмоций, решении социальных задач, коммуникативных навыках; на поддержку академического обучения (особенно чтению); на предупреждение таких факторов риска, как агрессивность, академическая неуспеваемость и исключение из школы.

3. Профилактические программы для средней и старшей школы должны способствовать повышению академической и социальной компетентности через развитие

общения со сверстниками, уверенности в собственных силах и настойчивости, развитие навыков поддержания привычки к учебе, развитие сопротивления наркотикам, усиление антинаркотических установок и персональных договоренностей, противостоящих употреблению наркотиков.

### *Программы в сообществе*

1. Профилактические программы, направленные на популяцию в целом, в ключевые моменты перехода (например, из младшей в среднюю школу) могут иметь положительный эффект даже на семьи с высоким риском. Эти программы не выделяют группу риска и тем самым снижают вероятность стигматизации и способствуют повышению привязанности к школе и сообществу.

2. Комбинации, включающие в себя две или больше профилактических программ (например, школьную и семейную), более эффективны, чем одиночные программы.

3. Профилактические программы, проводящиеся в разных условиях (например, в школах, клубах, религиозных организациях и СМИ), более эффективны, если транслируют согласованные, охватывающие все сообщество послания в каждом из мест проведения.

### *III. Проведение профилактических программ.*

1. Когда сообщества адаптируют программы к своим потребностям, нормам и культурным особенностям, им следует сохранять ядерные элементы исходной основывающейся на исследованиях программы: структуру, содержание и проведение.

2. Профилактические программы должны быть долговременными и включать в себя повторные мероприятия, чтобы способствовать достижению исходных целей. Исследования показывают, что польза от программ средней школы снижается без продолжения программ в старшей школе.

3. Профилактические программы должны включать в себя тренинг позитивных практик управления классом для учителей (например, поощрения соответствующего поведения ученика): это помогает школьникам усвоить позитивное поведение, усилить учебную мотивацию, достижения и привязанность к школе.

4. Профилактические программы эффективнее, когда в них используются интерактивные техники, позволяющие детям активно включаться в обучение и обсуждение.

5. Профилактические программы, основывающиеся на исследованиях, могут быть эффективными и экономичными: показано, что каждый доллар, вложенный в профилактику, позволяет сэкономить более 10 долларов на лечении от алкоголизма и наркомании.

Данные принципы построения профилактических программ приняты к использованию в США и представлены в описании деятельности различных организаций (например, на веб-сайте Национального института злоупотребления ПАВ<sup>4</sup>). Рассмотрим некоторые примеры реализации принципов в деятельности конкретных организаций.

Американская организация Hazelden помогает отдельным людям, семьям и сообществам бороться с алкогольной зависимостью, используя 12-шаговую модель. Сотрудники этой организации считают ключевым моментом в профилактике алкоголизма среди молодежи трансляцию согласованных сообщений об употреблении ПАВ из разных

<sup>3</sup> Под сообществом (community) понимается социальная группа людей, объединенных общими интересами и целями (например, сообщество жителей поселка, сообщество родителей подростков, и т. п.).

<sup>4</sup><http://www.drugabuse.gov/publications/preventing-drug-abuse-among-children-adolescents/chapter-4-examples-research-based-drug-abuse-prevention-progr-1>

источников – в школах, от родителей, сверстников, в сообществе – постоянно на протяжении детства и подросткового возраста. Основной задачей является отдаление первого опыта употребления алкоголя или других ПАВ, поскольку, во-первых, дети, раньше начавшие употреблять алкоголь, с большей вероятностью становятся зависимыми, во-вторых, употребляющие алкоголь юноши и девушки находятся в зоне риска по другим негативным последствиям (физическое или сексуальное насилие, травмы, проблемы с законом, нарушения памяти и снижение успеваемости).

Многофакторная модель подразумевает возможность при снижении одного риска снизить также риск множества других сложностей в семье, школе и сообществе. Среди факторов риска выделяются: хаотичная домашняя среда, неэффективная позиция родителей, слабая взаимная привязанность детей и родителей, неадекватное/застенчивое/агрессивное поведение в классе, академическая неуспеваемость, низкая учебная мотивация, бедные социальные копинг-стратегии, дружба с девиантными сверстниками, внешнее одобрение употребления ПАВ (сверстниками, членами семьи, членами сообщества), зависимость от ПАВ или психическое заболевание у родителя. Факторами защиты являются: прочные семейные отношения, включенность родителей в жизнь ребенка, ясные ожидания и реакции родителей, успешная учеба, прочные связи с просоциальными институтами (школой, сообществом, церковью), приверженность конвенциональным нормам в отношении алкоголя и наркотиков.

Большое значение имеют программы профилактики, включающие других подростков, например, наставничество. Школьные профилактические программы (специфические для возраста и культуры) следует повторять при переходе ребенка из класса в класс и усиливать программами с участием сверстников, членов семьи и сообщества. В родительских программах обсуждаются ролевые модели, стандарты поведения и границы. На уровне сообщества необходима проверка даже незначительных сообщений, продвигающих злоупотребление алкоголем и наркотиками, необходимы ограничения доступа к табаку, наркотикам и алкоголю по возрасту; нужна система позитивных возможностей для вовлечения подростков.

Если образовательные проекты сообществ основаны на демонизации наркотиков и пробуждении страха, то они зачастую производят эффект, противоположный желаемому, поскольку накладываются на возрастную потребность подростков в протестах и проверке своих возможностей и тем самым усиливают привлекательность ПАВ. Пугающие тактики могут предохранить некоторых подростков от употребления ПАВ, но не могут остальных убедить в том, что «наркотики – это зло», а те, кто транслируют такую позицию, часто лишаются доверия подростков.

Основной альтернативой пугающему подходу является информирующий. Так, специалисты детской больницы города Лос-Анжелес показывают, что важно предоставлять молодежи, их родителям и сообществу в целом точную и соответствующую возрасту информацию о ПАВ, обеспечивать легализацию и нормализацию любопытства подростка к собственному здоровью и рискованному поведению, а также его желания стать более независимым от тех, кто о нем заботится. Они подчеркивают необходимость формальной оценки каждого индивидуального случая, включая оценку факторов риска и защиты, для того чтобы помочь подростку осознать свое употребление ПАВ на континууме между неупотреблением и зависимостью, и придерживаются философии, которая, призывая подростков оставаться независимыми от наркотиков и алкоголя, ставит на первое место безопасность. Молодежь имеет возможность принять участие в программах профилактики злоупотребления ПАВ по просьбе родителей или по направлению из школы или суда, при условном испытательном сроке, по направлению от офицеров, наблюдающих за условно осужденными подростками, направлению из департамента детских и семейных услуг, от

других организаций, занимающихся работой с молодежью, а также по просьбе самого молодого человека<sup>6</sup>.

Описание программ для участников и заинтересованных лиц обычно состоит из трех частей: 1) статистические выкладки (связанные с социальной ситуацией в контексте ПАВ, употреблением ПАВ, гибелью в связи с употреблением, ценой, которую платит общество за то, что часть его участников употребляет наркотики, причинах употребления и др.); 2) профилактическая деятельность (принципы, задачи, программы, целевая аудитория); 3) возможности участия в профилактической деятельности непосредственно читателя (конкретные рекомендации по региону, контакты организаций и т. п.). Например, возможности участия подростков в профилактических программах могут включать в себя: работу со школьниками, студентами или взрослыми; поддержку форумов и дискуссий; съемку видео; организацию перформансов; кукольные представления; медиакампании; создание текстов и музыки; организацию мероприятий с запретом на наркотики; конференции, консультирование сверстников; наставничество; и др. Описание сопровождается примерами реальных проектов и подробной инструкцией относительно того, как волонтеру следует себя вести, если у него возникло желание принять участие в подобных акциях (приводятся ресурсы, обучающие курсы и пр.). Уделяется внимание бюджету программы, отчетности перед спонсорами и др. Примеры материалов можно найти на многочисленных веб-сайтах, например: «Обучение для жизни»<sup>7</sup>.

Табакокурение также является значимым социальным риском среди несовершеннолетних, частным случаем зависимости от психоактивных веществ. Ключевые элементы профилактики, предложенные Центрами по контролю и профилактике заболеваний в США, включают в себя: энергичные образовательные и медиа- кампании; программы по работе с сообществами и программы в школе; эффективное обеспечение предписанных законом мер, запрещающих продажу табака несовершеннолетним; дешевую, доступную помощь курильщикам в прекращении курения; строгую оценку эффективности этих программ. Американская кампания «Дети без табака»<sup>8</sup> проходит под лозунгом «Снижение курения, сохранение жизни, сохранение денег». Организаторы программы делают простой вывод: чем больше Соединенные Штаты затрачивают усилий на проведение профилактических программ и чем больше их длительность, тем значительнее эффект.

Программы профилактики злоупотребления ПАВ среди подростков часто подвергаются критике со стороны специалистов по ряду причин. Первая – отсутствие согласованной позиции в сообществе относительно понятий «подростковый возраст» и «злоупотребление ПАВ», что мешает эффективной и согласованной работе программ. Вторая – установки на параметры, которые различаются в зависимости от пола, этноса, региона и пр. Третья – неточные методы изучения эффективности программ и неопределенность различия «употребления» и «злоупотребления». Четвертая – отсутствие единого представления о том, следует ли считать злоупотребление ПАВ следствием заболевания, тревоги, социальных проблем или низкого морального уровня. Кроме того, под вопросом находится достоверность крупных исследований о распространенности употребления наркотиков, поскольку большая часть из них опирается на данные самоотчетов, на которые большое влияние оказывает социальная желательность респондентов. Важно также, что в таких исследованиях обычно недостаточно представлены отдельные подгруппы популяции, те, кто часто прогуливает школу (например, молодые геи, лесбиянки и бисексуалы), выпадают из зоны изучения также небольшие и

<sup>6</sup> [http://www.chla.org/site/c.ipINKTOAJsG/b.4452453/k.6CC3/Substance\\_Abuse\\_Prevention\\_and\\_Treatment\\_Services\\_in\\_the\\_Division\\_of\\_Adolescent\\_Medicine\\_at\\_Childrens\\_Hospital\\_Los\\_Angeles.htm#.UdG-hNixnnb](http://www.chla.org/site/c.ipINKTOAJsG/b.4452453/k.6CC3/Substance_Abuse_Prevention_and_Treatment_Services_in_the_Division_of_Adolescent_Medicine_at_Childrens_Hospital_Los_Angeles.htm#.UdG-hNixnnb)

<sup>7</sup> <http://www.learningforlife.org/lfl/resources/99-349.pdf>

<sup>8</sup> <http://www.tobaccofreekids.org>

изолированные регионы (например, резервации индейцев). Иногда встречаются сравнения локальных процессов внутри отдельных сообществ с данными общенациональных исследований, что может исказить картину основных трендов. Все эти особенности снижают точность оценки эффективности программ и размывают представления о том, к чему приводит то или иное мероприятие. Для построения грамотных профилактических программ необходима корректная подготовка научной основы, организации полевой работы и схемы оценки эффективности.

Итак, в данной статье мы показали основные принципы, которыми руководствуются разработчики профилактических программ для подростков в США: опора на факторы риска и факторы защиты; длительная работа с участниками программ, начиная с их дошкольного возраста; согласованная и последовательная, взаимно подкрепляющаяся работа в разных сферах жизни (с ребенком, с семьей, школой, сообществом); активное включение самих подростков в профилактическую деятельность. Мы предполагаем, что эти данные могут быть полезны для разработки профилактических программ в российской действительности и способствовать продвижению идей о необходимости системности и согласованности профилактических мероприятий.

## Литература

1. *Хломов, К.Д.* Концепция программы профилактики девиантного и асоциального поведения, снижения ксенофобии и проявлений экстремизма в молодежной среде/ Хломов К.Д., Балаева А.В., Бочавер А.А., Бианки Е.М., Штинова О.В., Делибалт В.В., Назарова Л.А., Милованова Е.А., Дворянчиков Н.В., Тихомирова А.В., Кондрашкин А.В. М.: МГППУ, 2011. 62 с.
2. *Skiba D., Monroe J., Wodarski J.S.* Adolescents substance use: reviewing the effectiveness of prevention strategies// *Social Work*. 1994. Vol. 49 (3). P. 343–353.

# Construction principles of prevention programs for adolescents

**A.A. Bochaver,**

*PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Social and Psychological Problems of Growing, Center for Sociopsychological Adaptation and Development of Adolescents «Perekryostok», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, a-bochaver@yandex.ru*

**T.V. Tretyakova,**

*Clinical Psychologist, Department of prevention of addictive behavior, Moscow Scientific and Practical Center of Addiction, Moscow Health Department, Moscow, Russia, tatjana.trt@mail.ru.*

---

We present the basic principles for the development of effective programs for prevention of substance abuse among young people employed in the United States. They are based on the model of “risk factors and protective factors” and suggest a consistent, systematic, coordinated deployment of preventive interventions for children of different ages and in different social contexts (individually, in family, at school, in community). These principles can be useful for transfer of foreign experience on the Russian reality and for development of a new generation of programs for the prevention of substance abuse in Russia. Also, these principles and ideas may be partly extrapolated to develop prevention programs for other social risks.

**Keywords:** prevention of substance abuse, prevention programs, approaches to prevention, prevention among youth, adolescence.

---

## References

1. *Khломov K.D., Balaeva A.V., Bochaver A.A., Bianki E.M., Shtinova O.V., Delibalt V.V., Nazarova L.A., Milovanova E.A., Dvorjanchikov N.V., Tihomirova A.V., Kondrashkin A.V.* Konceptija programmy profilaktiki deviantnogo i asocial'nogo povedenija, snizhenija ksenofobii i projavlenij ekstremizma v molodezhnojsrede [Conception of the program of deviant and antisocial behavior prevention and xenophobia and extremism behavior reduction among young people]. Moscow, MSUPE, 2011. 62 p.
2. *Skiba D., Monroe J., Wodarski J.S.* Adolescents Substance Use: Reviewing the Effectiveness of Prevention Strategies // *Social Work*. 1994. Vol. 49(3), pp. 343-353.

## Принципы организации социально-психологического сопровождения, направленного на профилактику социальных рисков подросткового возраста, в России и за рубежом

Т.В. Третьякова,

*научный сотрудник лаборатории «Модернизация психологической службы системы образования», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, tatjana.trt@mail.ru*

Рассматриваются особенности разработки и внедрения программ социально-психологического сопровождения подростков в отечественной и зарубежной практике. Приоритетным направлением в сфере профилактики социальных рисков среди подростков и молодежи является предоставление систематизированной, комплексной, достоверной информации о последствиях употребления психоактивных веществ, обучение подростков методам самопомощи, саморегуляции, использование здоровьесберегающих технологий, формирование личной стойкой отрицательной позиции к проблеме употребления психоактивных веществ. Эффективность профилактических антинаркотических программ обусловлена выявлением целевой группы (с учетом психофизиологическим возрастными особенностями), разработкой комплекса профилактических мероприятий на основе межведомственного взаимодействия с привлечением к работе родителей (законных представителей) несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** аддиктивные формы поведения, социальные риски, химическая зависимость, межведомственное взаимодействие по вопросам профилактики, социально-психологическое сопровождение социальных рисков.

### Для цитаты:

Третьякова Т.В. Принципы организации социально-психологического сопровождения направленного на профилактику социальных рисков подросткового возраста в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Tretjakova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Tretyakova T.V. Principles of the organization of social and psychological support aimed at preventing the social risks of adolescence in Russia and abroad Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Tretjakova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Подростковый возраст по праву считается одним из сложных этапов в развитии человека. Несовершеннолетние познают себя, свой внутренний мир, а также стремятся «заглянуть во взрослую жизнь». Нередко это сопровождается реализацией рискованного поведения (аддиктивного, делинквентного и девиантного). Зачастую подобный опыт характеризуется отрицательными последствиями и для самого подростка, и для его семьи, поэтому большое значение имеет профилактика социальных рисков в подростковом возрасте, поскольку это – условие предотвращения развития отклоняющегося поведения у несовершеннолетних.

Наряду с различными формами девиантного поведения (от лат. *deviatio* – поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся норм социума) более детального рассмотрения требует приобщение подростков к употреблению наркотических средств и психоактивных веществ – аддиктивные модели поведения (от англ. *addiction* – зависимость, пагубная привычка).

Аддиктивное поведение – одна из форм отклоняющегося поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности. Факт приобщения подростка к одному виду аддиктивного поведения повышает вероятность вовлеченности в другие типы зависимости. По мнению С.А. Кулакова, аддиктивное поведение следует рассматривать «как злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами без признаков индивидуальной психической и физической зависимости, сопровождающееся ухудшением социального функционирования» [7, с. 15].

Проблема приобщения подростков к употреблению алкоголя и наркотиков как к одному из видов рискованного поведения остается по-прежнему актуальной. В 2012 г. специализированными учреждениями Министерства здравоохранения Российской Федерации были зарегистрированы 85750 подростков с диагнозом наркологических расстройств [10]. Отечественные и зарубежные исследователи (А. Адлер, А.Е. Личко, Ц.П. Короленко и др.) сходятся в определении мультифакторной природы развития аддиктивного поведения. Исследователи выделяют следующие причины, приводящие к реализации аддиктивных форм поведения: медико-биологические, индивидуально-психологические, социальные [1; 8].

Аддиктивное поведение в подростковом возрасте проявляется в следующих формах: химическая зависимость (наркотическая, алкогольная, токсикомания), лудомания, компьютерная зависимость. В исследованиях А.Е. Личко, В.С. Битенского и других ученых в качестве причины формирования химических зависимостей рассматривается воздействие среды. Влияние референтной группы также может выступить решающим фактором приобщения подростка к наркотикам и алкоголю. Такие группы, как правило, складываются стихийно на почве нездоровых интересов и часто представляют собой микросреду, отрицательно влияющую на подростка, формирующую социально негативные интересы. Отсутствие духовных ценностей, моральных принципов, норм общественной жизни приводит к тому, что подростки охотно становятся активными участниками различных групп, в том числе и асоциальных. Подростки ищут понимания и принятия своих чувств, но на фоне наркотизации и алкоголизации в наркотическом или алкогольном дурмане формируется искаженное мировоззрение [8].

Рассматривая социальные факторы формирования аддиктивных паттернов в подростковом возрасте, следует уделить особое внимание роли семьи в этом процессе. Именно в семье закладываются и развиваются базовые качества личности ребенка (воля, эмоции, целеустремленность). Необходимое условие для гармоничного развития детей в семье – реализация следующих функций: воспитательной, экономической, эмоциональной, коммуникативной, освоение всеми членами семьи социальных норм и правил, а также ценностных ориентаций, определяющих стиль жизни, планы и способы их достижения. Алкоголизация, наркотизация родителей, их эмоциональная холодность, неудовлетворение жизненно важных потребностей ребенка влияют на тип личности подростка, на его интеллектуальную сферу и могут являться фактором, предрасполагающим к употреблению несовершеннолетними алкоголя и наркотиков [13].

В исследованиях Т.И. Шульги, Л.Я. Олиференко выявлено, что дезадаптированность семьи сказывается на таких отклонениях в поведении подростков, как правонарушения, употребление психоактивных веществ, воровство, побеги из дома, прогулы в школе. На фоне



воспитания в деструктивной семье у подростка деформируются личностные особенности, изменяются в негативную сторону мотивационно-потребностная, эмоционально-волевая сферы, что может способствовать развитию аддиктивных паттернов поведения. Превентивные меры, направленные на предотвращение вовлечения подростков в процесс употребления наркотических веществ и алкоголя, составляют основу профилактической антинаркотической работы в учебных коллективах с привлечением к данной работе родителей (законных представителей) [16].

Таким образом, учитывая мультифакторную природу возникновения социально рискованного поведения у несовершеннолетних, в профилактическую работу следует вовлекать самого подростка, его родителей, ближайшее окружение (родственники, друзья, близкие, учебный коллектив), в противном случае эффективность мероприятий по профилактике социальных рисков снижается. Итак, мероприятия по профилактике социальных рисков подросткового возраста должны быть направлены не только на «группу риска» (подростков), но и на микросоциум и макросоциум (семья, образовательное учреждение, референтная группа).

В настоящее время на государственном уровне большое внимание уделяется программам, направленным на профилактику социальных рисков у подростков. В течение последних четырех лет в сфере государственной политики по борьбе с алкоголизмом и наркоманией принят ряд документов: «Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года», «План создания государственной системы профилактики немедицинского потребления наркотиков и совершенствования медицинской помощи и реабилитации больных наркоманией (на 2012-2020 годы)» и др. Намечилась тенденция к стабилизации количества лиц, страдающих наркологическими заболеваниями, как среди подростков, так и среди взрослого населения. В обществе создаются предпосылки к изменению приоритетных ценностей, основой которых является следование принципам здорового образа жизни. Следует отметить, что программы профилактики социальных рисков подросткового возраста реализуются на всей территории РФ [15].

На базе ГКУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения города Москвы» разработана и проводится «Комплексная программа первичной позитивной профилактики аддиктивного поведения в образовательных учреждениях» (Е.А. Брюн, О.Ж. Бузик, Е.И. Сокольчик, О.А. Габрильянц и соавторы). Программа состоит из двух частей: 1) методика проведения профилактических занятий для молодых людей в возрасте 15–17 лет, обучающихся в образовательных учреждениях и колледжах; 2) методика проведения профилактических занятий для педагогов и родителей подростков. Занятия для подростков направлены на снижение внутренних факторов риска и развитие возможностей противостояния внешним негативным воздействиям. Эффективность профилактических мероприятий во многом определяется системностью воздействия и степенью вовлеченности родителей и педагогического коллектива в данную работу. Особое внимание в программе уделяется формированию навыков эффективной коммуникации, личностной компетенции с учетом возрастных особенностей различных целевых групп [4].

В лаборатории медико-психологической реабилитации МГППУ разработана концепция «Становление в сфере образования системы профилактики аддиктивного поведения детей и молодежи города Москвы» (В.В. Аршинова, В.В. Барцалкина). В этой концепции представлена модель профилактической системы. Реализация концепции позволяет осуществлять в каждом конкретном случае адресное профилактическое вмешательство, которое «совместно с духовно-нравственным воспитанием является залогом становления благополучия и высокого качества жизни подрастающего поколения» [2, с. 11].

Институтом прикладных социальных технологий города Москвы разработана «Комплексная программа профилактики социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия». Решение проблемы социального сиротства тесно связана с профилактической работой с семьями, в том числе с семьями группы риска. Эта работа обеспечивается комплексом современных диагностических, коррекционных, реабилитационных технологий, разработанных с учетом специфики конкретной группы. Целевое назначение данной программы определяется внедрением целостной системы мультидисциплинарной поддержки и коррекционно-реабилитационной помощи детям и подросткам группы риска по социальному сиротству, а также развитием социозащитных учреждений как центрального звена профилактики социального сиротства [3].

Специалистами кафедры клинической психологии Московского государственного медико-стоматологического университета имени А.И. Евдокимова реализуются следующие программы: «Кораблик» (возраст участников от 6 до 12 лет), «Поддержка» (от 12 до 15 лет), «Опора» (от 16 до 20 лет), направленные на формирование здорового образа жизни на основе развития духовно-творческого позитивного потенциала и собственной ценностной позиции.

Программа «Кораблик» представляет собой обучение здоровому жизненному стилю. Она направлена на развитие эмоциональной сферы, обучение навыкам рефлексии чувств, формирование стремления преодолевать жизненные трудности, справляться со стрессом без использования отклоняющихся форм поведения. Программа разработана с учетом возрастных особенностей младшего школьного возраста.

Целью профилактической программы «Точка опоры» является формирование здорового жизненного стиля, личностных ресурсов и стратегий поведения, препятствующих употреблению наркотических веществ и других психоактивных веществ, и устойчивости к отрицательным социальным влияниям.

В процессе реализации программы «Поддержка» происходит формирования адаптивной личности, способной эффективно развиваться и преодолевать жизненные трудности.

Важно отметить, что только концептуально и стратегически обоснованные программы, разработанные на основе современной психологической науки и выполняемые профессиональными и подготовленными в данной области психологами, могут быть эффективными. Эффективность реализации профилактических программ обусловлена стратегическим обоснованием, концептуальной составляющей и внедрением программ профессионалами, подготовленными в данной области (Н.А. Сирота) [9].

В Южном федеральном округе действует долгосрочная краевая целевая программа «Дети Кубани» Департамента семейной политики Краснодарского края [11]. Одним из основных направлений этой программы является реализация государственной политики в отношении семей и несовершеннолетних, находящихся в сложной жизненной ситуации, в социально опасном положении. В Краснодарском крае на базе общеобразовательных учреждений реализуется программа антинаркотического воспитания «Здоровый образ жизни», в рамках которой проводятся спортивные мероприятия, лекции [6].

В Сибирском федеральном округе реализуется региональная программа профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних, один из ее компонентов – система профилактики безнадзорности и правонарушений. Здесь созданы специализированные учреждения для лиц группы риска, нуждающихся в социальной реабилитации. В таких учреждениях большое внимание уделяется трудовой и творческой реабилитации подростков, что предполагает организацию их игровой, коммуникативной, познавательной деятельности, формирование навыков социального поведения.

Важнейший аспект профилактической работы – взаимодействие специалистов с микросоциумом, с семьей. В Барнауле действует клуб «Надежда», он объединяет женщин, заинтересованных в решении проблем, связанных с воспитанием детей. На базе центра социальной помощи семье и детям работает «Школа эффективного родителя». На занятиях у родителей формируются навыки эффективного общения с детьми, ответственная родительская позиция [12]. Для подростков действуют программы «Умей сказать: “Нет”», «Твой выбор», направленные на формирование стойкой отрицательной позиции по отношению к употреблению психоактивных веществ, навыков позитивной коммуникации и т. д.

Профилактическая работа в различных регионах Российской Федерации имеет ряд особенностей. Так, мероприятия по профилактике употребления психоактивных веществ у коренных народов разрабатываются и проводятся с учетом физиологических особенностей: стремительная дезадаптация, узкий спектр социальных предложений, «безвозвратность потерь». В связи с этим в программах профилактики акцентируются просветительская деятельность, расширение возможностей альтернативной позитивной занятости населения (сохраняя самобытную культуру этих народов), подготовка специалистов из числа коренного населения, формирование собственной активной «трезвеннической» позиции.

На всей территории Российской Федерации разработку и реализацию антинаркотических профилактических программ осуществляют специалисты (педагоги-психологи, медицинские психологи, специалисты по социальной работе, врачи психиатры-наркологи), имеющие специальное образование, профессиональную подготовку и необходимую квалификацию для работы с детско-подростковой аудиторией и молодежью по вопросам профилактики употребления наркотических средств и других психоактивных веществ. Следует отметить, что профилактическая работа проводится с привлечением специалистов всех субъектов профилактики: КДН, ФСКН, администрации ГОУ, родительской общественности, центров психологического здоровья.

Таким образом, в Российской Федерации программы профилактики социальных рисков направлены на предупреждение вовлечения подростков в различные формы отклоняющегося поведения. Следует отметить, что на государственном уровне приоритетное значение придается именно профилактической работе, поскольку предотвращение вовлечения подростков и молодежи в различные формы отклоняющегося поведения – залог сохранения здоровья будущего поколения и формирования гармоничной личности, свободной от зависимости.

Анализируя зарубежный опыт (США, страны Западной Европы), следует отметить, что там наряду с антинаркотическими программами реализуется и профилактическая работа, направленная на предупреждение других социальных рисков подросткового возраста. Например, Департамент социального обеспечения штата Орегон (США) в сотрудничестве с другими организациями предлагает программы сохранения психического и физического здоровья подростков, предупреждения алкоголизма и зависимого поведения, программы для семей, программы предупреждения заболеваний ВИЧ и программы предупреждения подростковой беременности [5].

Рассматривая зарубежный опыт построения профилактических программ для подростков, следует отметить, что их целью является повышение у несовершеннолетних устойчивости к различным негативным социальным влияниям, в том числе и к употреблению наркотиков, а также формирование индивидуальной компетентности путем обучения личностным и социальным навыкам. В настоящее время такие программы широко распространены в США и странах Западной Европы и охватывают, в основном, три следующие области: информация и социальная устойчивость; развитие ряда личностных и поведенческих навыков; обучение различным социальным навыкам.

Деятельность Американской организации «PartnershipatDrugFree.org» ориентирована на прекращение употребления наркотиков среди подростков и молодежи, а также на родителей подростков, употребляющих ПАВ. Она охватывает множество программ, состоящих из следующих блоков: профилактический, лечебный, восстановительный. В каждом блоке родителям представлены рекомендации и приводятся содержание программ, подборки результатов исследований [17].

Таким образом, зарубежные профилактические программы, направленные на предотвращения развития отклоняющегося поведения, базируются на принципах формирования у несовершеннолетних устойчивости к различным негативным социальным влияниям и развития индивидуальной компетентности посредством освоения личностных и социальных навыков.

Следует отметить, что программы профилактики социальных рисков среди несовершеннолетних на территории Российской Федерации разрабатываются и действуют с учетом психофизиологических особенностей подросткового возраста, с привлечением к работе родителей (законных представителей) несовершеннолетних, т. е. профилактические программы направлены не только на подростка, но и на его непосредственное окружение – семью. Приоритетными направлениями в сфере профилактики социальных рисков в подростковом возрасте являются не «пугающие практики», а систематизированная, комплексная, достоверная, адекватная информация о последствиях употребления психоактивных веществ, обучение методикам самопомощи, саморегуляции, использование здоровьесберегающих технологий, формирование личной стойкой отрицательной позиции к проблеме употребления психоактивных веществ.

При составлении профилактических программ, безусловно, необходимо акцентировать внимание на психологическом и социальном аспектах данной работы, так как психокоррекционная работа с подростком будет неэффективной без изменения модели взаимодействия несовершеннолетнего и его родителей. В настоящее время осуществление социально-психологического сопровождения программ профилактики социальных рисков подросткового возраста является необходимым аспектом в создании единого профилактического пространства с целью предотвращения развития отклоняющихся моделей поведения у несовершеннолетних.

## Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Прогресс, 1997. 88 с.
2. Аршинова В.В., Барцалкина В.В. и др. Концепция «Становление в сфере образования системы профилактики аддиктивного поведения детей и молодежи города Москвы». М.: МГППУ, 2011. 99 с.
3. Борисов В.А., Ананьев Е.И., Кабакова Е.А. Комплексная программа профилактики социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия [Электронный ресурс]. URL: [www.institutesocionom.ru](http://www.institutesocionom.ru).
4. Брюн, Е.А. Комплексная программа первичной позитивной профилактики аддиктивного поведения в образовательных учреждениях / Брюн Е.А., Бузик О.Ж, Сокольчик Е.И., Габрильянц О.А. и др. 2013 [Электронный ресурс] . URL: [www.narcologos.ru](http://www.narcologos.ru).
5. Департамент социального обеспечения штата Орегон (США). Программы сохранения психического и физического здоровья подростков; предупреждение алкоголизма и зависимого поведения; программы для семей и т. д. [Электронный ресурс] URL: <http://www.drugfree.org/about>.

6. Краснодарский край. Программа антинаркотического воспитания «Здоровый образ жизни» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.antinarko.ru>.
7. Кулаков С.А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков // Журнал практического психолога. 1996. № 4. С. 4–7.
8. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркомания. М.: Медицина, 1991. 300 с.
9. Москаленко У.Д. Зависимость семейная болезнь. М.: ПЕР СЭ, 2009. 129 с.
10. Национальный научный центр наркологии Министерства здравоохранения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [www.nncn.ru](http://www.nncn.ru).
11. Программа «Дети Кубани». Департамент семейной политики Краснодарского края [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kubzan.ru>.
12. Программы: «Школа эффективного родителя», «Ответственное отцовство» г. Барнаул [Электронный ресурс]. URL: e-mail: [criscentr@mail.ru](mailto:criscentr@mail.ru).
13. Пятницкая И.Н., Найденова Н.Г. Подростковая наркомания. М.: Медицина, 2008. 251 с.
14. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 175 с. URL : [www.clinical-psy.ru](http://www.clinical-psy.ru).
15. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года. 2009 [Электронный ресурс]. URL: [www.fskn.gov.ru](http://www.fskn.gov.ru).
16. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 12–15.
17. PartnershipatDrugFree.org [Электронный ресурс]. URL: [http://theparenttoolkit.org/images/uploads/toolkit/resource\\_files/grandparents\\_guide.pdf](http://theparenttoolkit.org/images/uploads/toolkit/resource_files/grandparents_guide.pdf).

# Principles of the organization of social and psychological support aimed at preventing the social risks of adolescence in Russia and abroad

**T.V. Tretyakova,**

*Research Associate, Laboratory "Modernization of the psychological service of the education system", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, tatjana.trt@mail.ru*

---

We discuss the features of development and implementation of programs of social and psychological support of adolescents in domestic and foreign practice. The priority in the field of prevention of social risks among young people is to provide systematic, comprehensive, accurate information about the consequences of substance use, adolescent training in self-care and self-regulation, the use of health-care technology, the formation of stable personal negative attitude to the problem of substance abuse. The effectiveness of preventive anti-drug programs is caused by the identification of the target group (including psychophysiological age characteristics), development of a set of preventive measures based on interagency cooperation with involvement of the minors' parents (legal representatives).

**Keywords:** addictive behaviors, social risks, chemical dependency, interagency cooperation on prevention, social and psychological support to social risks.

---

## References

1. *Adler A.* Poniat' prirodu cheloveka [To understand the nature of man]. St. Petersburg, 1997, 88 p.
2. *Arshinova V.V., Bartsalkina V.V. i soavtory.* Kontseptsii Stanovlenie v sfere obrazovaniia sistemy profilaktiki addiktivnogo povedeniia detei i molodezhi goroda Moskvy [Becoming education system for the prevention of addictive behavior in children and youth of the city of Moscow]. Moscow: MGPPU, 2011. 99 p.
3. *Borisov V.A., Anan'ev E.I., Kabakova E.A.,* Kompleksnaja programma profilaktiki social'nogo sirotstva, rehabilitacii i korrekcii social'nyh sirot i detej, postradavshih ot semejnogo nasilija [Integrated program for the prevention of social orphanhood, rehabilitation and correction of orphans and children affected by domestic violence]. Available at: [www.institutesocionom.ru](http://www.institutesocionom.ru). (Accessed 17.03.2013).
4. *Brjun E.A., Buzik O.Zh, Sokol'chik E.I., Gabril'janc O.A i soavtory,* Kompleksnaja programma pervichnoj pozitivnoj profilaktiki addiktivnogo povedeniija v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah [Comprehensive program of primary positive prevention of addictive behavior in educational institutions]. – Moscow, 2013. Available at: [www.narcologos.ru](http://www.narcologos.ru). (Accessed 23.02.2012).
5. Departament social'nogo obespechenija shtata Oregon (SShA). Programmy sohraneniija psihicheskogo i fizicheskogo zdorov'ja podrostkov; preduprezhdenie alkogolizma i zavisimogo povedeniija; programmy dlja semej i t.d. [The Social Welfare Department of Oregon (USA). Conservation program of mental and physical health; prevention of alcoholism and addictive behavior; programs for families, etc.] Available at: <http://www.drugfree.org/about> (Accessed 05.08.2013).

6. Krasnodarskij kraj programma antinarkoticheskogo vospitaniya Zdorovyj obraz zhizni [Krasnodar region antidrug education program Healthy Lifestyle]. Available at: <http://www.antinarko.ru>. (Accessed 17.09.2013)

7. *Kulakov S.A.* Psikhoterapiia i psikhoprofilaktika addiktivnogo povedeniia u podrostkov [Psychotherapy and psychoprophylaxis addictive behaviors in adolescents]. Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of the practical psychologist]. Moscow, 1996. no.4, p. 15.

8. *Lichko A.E., Bitenski V.S.* Podrostkovaia narkomaniia [Teenage drug addiction]. Moscow, 1991. 300 p.

9. *Moskalenko U.D.* Zavisimost' semeinaia bolezn' [Dependence of family illness]. Moscow, 2009, 129 p.

10. Nacional'nyj nauchnyj centr narkologii Ministerstva zdravoohraneniya Rossijskoj Federacii [National Research Center on Addiction of the Russian Federation Ministry of Health]. Available at: [www.nncn.ru](http://www.nncn.ru). (Accessed 10.09.2013).

11. Programma «Deti Kubani» departament semejnoi politiki Krasnodarskogo kraja [Children of Kuban" Family Policy Department of Krasnodar Region]. Available at: <http://www.kubzan.ru> (Accessed 11.09.2013).

12. Programmy: Shkola jeffektivnogo roditelja, Otvetstvennoe otcovstvo g. Barnaul [Program: School effective parent, Responsible Fatherhood Barnaul]. Available at: e-mail: [criscentr@mail.ru](mailto:criscentr@mail.ru). (Accessed 15.09.2013)

13. *Piatnitskaia I.N., Naidenova N.G.* Podrostkovaia Narkomaniia [Teenage drug addiction]. Moscow, 2008, 251 p.

14. *Sirota N.A., Ialtonskii V.M.* Profilaktika narkomanii i alkogolizma [Prevention of drug addiction and alcoholism]. Moscow, 2007, 175 p.

15. Strategija gosudarstvennoj antinarkoticheskoi politiki Rossijskoj Federacii do 2020 goda [The strategy of state anti-drug policy of the Russian Federation until 2020]. Moscow, 2009. Available at: [www.fskn.gov.ru](http://www.fskn.gov.ru). (Accessed 17.08.2013).

16. *Shul'ga T.I.* Problemy volevoi reguliatsii v ontogeneze [Problems of voluntary regulation in ontogeny]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. Moscow, 1994, no.1, 86 p.

17. PartnershipatDrugFree.org, [http://theparenttoolkit.org/images/uploads/toolkit/resource\\_files/grandparents\\_guide.pdf](http://theparenttoolkit.org/images/uploads/toolkit/resource_files/grandparents_guide.pdf)

## От редактора рубрики

Статьи этой рубрики – отклик наших авторов на актуальные вопросы диагностики кризисных состояний подростков, оказания экстренной психологической помощи несовершеннолетним, находящимся в ситуациях ненормативных кризисов. Обсуждаются проблемы диагностики антивитаальных переживаний, суицидальных намерений, гендерных факторов социальной тревожности в подростковом возрасте, влияния психотравмирующего события, пережитого в детстве, на психологическое благополучие уже взрослого человека.

В обзорной статье И.Б. Бовиной внимание сфокусировано на проблеме диагностики риска суицида, а именно на тех переменных, которые помогают прогнозировать этот риск. Обсуждается потенциал теста имплицитных ассоциаций для диагностики риска совершения суицида.

Вопросы первичной профилактики суицидального поведения, в частности эффективные методы выявления антивитаальных переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению подростков, раскрываются в статье Г.С. Банникова с соавторами.

Социальной тревожности подростков как фактору социально-психологической дезадаптации, ведущему в том числе и к аутоагрессивному поведению, суицидальным мыслям и намерениям, посвящена статья Т.С. Павловой. Известно, что социальная фобия в детстве – надежный предиктор развития высокого уровня тревожности во взрослом возрасте.

Различные травматические события, переживаемые человеком в детском возрасте, прежде всего, нарушают чувство собственной безопасности. Наиболее уязвимыми в этом случае оказываются дети: их психика находится в процессе развития, и последствия травмирующих событий могут оставить в ней неизгладимый след. Влияние таких событий на дальнейшую жизнь человека исследуется в статье Л.В. Миллер.

Тематический редактор,  
*Вихристюк О.В.*,  
кандидат психологических наук,  
руководитель Центра экстренной психологической помощи,  
ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»



## Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты)

**Г.С. Банников,**

*кандидат медицинских наук, заведующий НИЛ «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», старший научный сотрудник ФГБУ Московский научно-исследовательский институт психиатрии Минздрава Российской Федерации, Москва, Россия, bannikovgs@mgppu.ru*

**Павлова Т.С.,**

*научный сотрудник НИЛ «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, pavlovats@mgppu.ru*

**Вихристюк О.В.,**

*кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, vihristyukov@mgppu.ru*

### Для цитаты:

Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov\\_Pavlova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov_Pavlova.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Bannikov G.S., Pavlova T.S., Vikhristyuk O.V. Screening diagnostics of antivital experiences and propensity toward impulsive, autoaggressive behavior in adolescents (preliminary results) Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov\\_Pavlova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov_Pavlova.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Разработка методов выявления антивитаальных переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению в образовательных учреждениях является одним из ключевых этапов разработки стратегий первичной профилактики суицидального поведения у подростков. Целью данного исследования явилась разработка эффективного скринингового диагностического пакета, направленного на выявления антивитаальных переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению. Методы обследования: Шкала безнадежности Бека, Шкала одиночества D. Russell, Опросник суицидального риска А.Г. Шмелева, шкалы пограничности и нарциссизма Опросника PDQ-IV. На первом этапе были обследованы 750

несовершеннолетних в возрасте 12–18 лет и выявлена группа риска (85 человек – 11,4 %), в которую вошли подростки с высокими показателями как по отдельным шкалам, так и в их сочетании. На втором этапе были обследованы 10 подростков из группы риска. У 7 подростков из этой группы (70 %) были выявлены антивитальные, суицидальные мысли пассивного или навязчивого характера, признаки субъективной и объективной социально-психологической дезадаптации. Предварительно можно заключить, что высокие показатели шкал безнадежности и одиночества у подростков являются устойчивыми предикторами психоэмоционального неблагополучия и социально-психологической дезадаптации в период психологических кризисов и декомпенсации акцентуаций характера пограничного и нарциссического типов. Указанные шкалы могут быть рекомендованы для первичного скрининга антивитальных (депрессивных) переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению подростков.

**Ключевые слова:** антивитальные переживания, суицид, аутоагрессивное поведение, скрининговая диагностика, подростковый возраст.

По данным Всемирной организации здравоохранения, за последние 45 лет показатели самоубийств возросли во всем мире на 60 %. В ряде стран самоубийство – одна из основных причин смерти в возрасте 15–44 лет и вторая по значимости в возрасте 10–24 лет, без учета попыток самоубийств, совершаемых в 20 раз чаще [10]. Уровни суицидов подростков и молодежи в России и странах СНГ втрое выше, чем в США [42].

Согласно концепции А.Г. Амбрумовой и ее соавторов, в основе формирования суицидального поведения лежит социально-психологическая дезадаптация личности, развивающаяся в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта [1]. «Объективно дезадаптация проявляется в поведении человека, в среде ближайшего социального окружения, ограничением возможности справляться со своими социальными функциями. Субъективным выражением дезадаптации является широкая гамма психоэмоциональных переживаний (тревоги, горя душевной боли, обиды, стыда, возмущения, злобы, гнева)» [1, с. 9].

Так, признаки субъективной дезадаптации в виде наличия суицидальных мыслей отмечают у себя значительное число подростков и молодежи. Мысли о самоубийстве (без намерения его осуществления) присутствуют у 11,8 % школьников, желание убить себя – у 2% [22]; по данным опросника депрессии М. Kovacs, 14 % подростков отметили утверждение «Я думаю о самоубийстве, но не совершу его»; 8,8 % отметили утверждение «Я хочу покончить с собой» [18]. Среди 553 студентов-третьекурсников у 28 % выявлены суицидальные мысли и намерения, 4 % из них готовы к самоубийству «в подходящий момент» [15].

Данные свидетельствуют о серьезности проблемы и необходимости разработки профилактических программ, ориентированных на соответствующие группы населения, в первую очередь это касается подростково-молодежной среды. Разработка инструментария сопряжена с разработкой той или иной объяснительной модели, определением, какой именно набор факторов позволяет точнее предсказать индивидуальный риск или какой вес имеют различные факторы. Эффективность оценки риска суицида зависит также от того, насколько чувствителен измерительный прибор.

#### **Безнадежность, одиночество и склонность к импульсивному, аутоагрессивному поведению как факторы риска социально-психологической дезадаптации**

Наиболее часто среди факторов риска суицидального поведения подростков упоминаются следующие антивитальные переживания: *безнадежности, безбудущности и брошенности, ненужности, одиночества* [23; 30; 21; 37; 40]. Их сила и выраженность могут нарастать от пассивного, психологически понятного уровня до навязчивых

и сверхценных образований. Состояние безнадежности включает в себя два основных компонента: пессимистические установки на будущее и ощущение беспомощности перед ожидаемыми негативными событиями. Это один из трех механизмов, чаще всего проявляющихся у суицидентов, наряду с дефицитом навыков решения проблем и склонностью к обобщенным воспоминаниям, т. е. неспособностью опираться на свой жизненный опыт [20]. Безнадежность рассматривается как один из важных психологических предикторов суицида и сопутствующих форм поведения, связанный с наличием суицидальных намерений, формированием суицидальных идей и суицидами. Безнадежность может быть даже более важным предиктором суицидальных намерений, чем депрессия [5].

У мальчиков психологическими предикторами суицидального поведения являются безнадежность, зависимость и нарушения социально-психологической адаптации, у девочек – разлад в семье, нарушение семейно-ролевых отношений и, соответственно, представлений о них, ранние нарушения поведения [33]. Подросткам с суицидальными попытками, в отличие от подростков, лишь размышляющих о суициде, свойственны более глубокие переживания, связанные с безнадежностью, изоляцией и самим наличием суицидальных мыслей без желания обсуждать суицидальные мысли [39].

«Одиночество – катастрофа для психики человека, – пишет А.Г. Амбрумова, – одно из самых тяжелых переживаний» [2, с. 24]. Выделение невроза одиночества «как самостоятельной единицы кажется тем более настоящей потребностью суицидологии – поскольку состояние это имеет большую протяженность во времени, обладает неизменно осложняющейся динамикой и является одним из высоко суицидоопасных» [2, с. 24]. По Г.С. Салливану, у подростков с недостаточными социальными навыками вследствие искаженных отношений с родителями в детстве, как правило, наблюдаются трудности установления приятельских отношений со сверстниками. Неспособность удовлетворить потребность в личных контактах может привести к глубокому одиночеству подростка [16]. В исследовании переживаний безнадежности и одиночества подростков, совершавших попытку самоубийства, показано, что безнадежность и одиночество связаны с наличием суицидальных попыток, безнадежность связана с наличием попыток и при исключении фактора одиночества. У подростков обоих полов с попыткой самоубийства (за последний год или ранее) показатели одиночества и безнадежности выше, чем у не совершавших таких попыток. Однако без параметра одиночества связь между безнадежностью и суицидальным поведением значительно ослаблена. В последующие исследования одиночество может быть включено как потенциальная детерминанта подросткового суицидального поведения [36].

Важной составляющей в патогенезе суицидального поведения является выраженность в структуре личности импульсивности, эмоциональной нестабильности, склонности к аутоагрессивному поведению. Данному поведенческому паттерну соответствует в МКБ-10 и DSM-IV [26] пограничное и нарциссическое расстройство личности. Пограничный тип характеризуется постоянной тревогой, чувством брошенности и импульсивными поступками, нередко идущими в паре с суицидальным поведением. Аутодеструктивное поведение, которое проявляется в азартных играх, безответственных тратах денег, употреблении наркотиков, также является одной из типичных черт пограничного типа личности. Саморазрушающее поведение, свойственное людям с этим типом личностной организации, нередко проявляется и в суицидальных мыслях и попытках. Ключевыми чертами нарциссического типа личности являются гипертрофированное чувство собственной важности, стремление к неограниченному успеху в идеальной любви, потребность в восхищении, неспособность воспринимать точку зрения других, отсутствие сочувствия, высокая агрессия или аутоагрессия в ответ на отвержение. Суицид может выступать как нарциссический кризис [21], включающий в себя: нереалистичную самооценку, неспособность понять противоречивый характер межличностных

отношений, расхождение между фантазиями о смерти и реальностью смерти, сложности в понимании различий между естественной смертью и самоубийством, магическое обращение с реальностью.

Вопросам диагностики суицидальных тенденций подростков и молодежи с помощью разнообразных опросников в качестве скрининга посвящены многочисленные иностранные исследования [26; 24; 25; 28; 31; 32; 29; 34; 36] и пока малочисленные отечественные [8; 21; 13] в связи с отсутствием в России как единой современной концепции развития суицидального поведения подростков, так и, соответственно, диагностического инструмента для их выявления.

Психодиагностика суицидальных намерений (ПСН-2) [7], предложенная в системе образования как инструмент выявления суицидального поведения, не может быть использована в силу недостаточной теоретической обоснованности, отсутствия валидации и стандартизации, как и Опросник суицидального риска А.Г. Шмелева [12] (для подростков), а Тест суицидальной мотивации Ю.Р. Вагина [8] эффективен при уже сформированных суицидальных намерениях и наличии доверительных отношений между подростком и психологом.

Целью проведенного нами научно-практического исследования была разработка эффективного скринингового диагностического пакета, направленного на выявления антивитаальных переживаний и склонности к аутоагрессивному поведению.

Гипотезой исследования стало утверждение, что у подростков с высокими показателями шкал безнадежности, одиночества и акцентуаций характера будут наблюдаться признаки психоэмоционального неблагополучия и социально-психологической дезадаптации.

Исследование было осуществлено в два этапа: 1) проведение скрининга по выявлению субъективной дезадаптации (антивитаальных, аутоагрессивных переживаний среди подростков и молодежи; 2) выявление группы риска и индивидуальная работа с подростками для подтверждения и/или опровержения данных скрининга и профилактики развития суицидальных тенденций.

Методы исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Методы исследования		
Методика	Время на выполнение, мин.	Цели
<i>Инструменты оценки на первом этапе исследования</i>		
Шкала безнадежности (Hopelessness Scale) Beck et al. (1974) [6]	5–10	Оценка восприятия настоящего, прошлого и будущего
Шкала одиночества (UCLA – версия 3) Russell D. (1996) [38]	10–15	Оценка выраженности одиночества
Опросник суицидального риска (ОСР) А.Г. Шмелева (Т.Н. Разуваевой) [12]	10	Оценка суицидального риска
Опросник PDQ-IV – 2 шкалы (пограничная, нарциссическая)	5–10	Оценка личностных характеристик, отражающих нестабильность восприятия мира, диффузность Я, повышенную ранимость,

		чувствительность, нарциссическую уязвимость
<i>Общее время опроса</i>	30–45	
<i>Дополнительная методика на втором этапе исследования</i>		
Шкала тревоги и депрессии Гамильтона, карта оценки клинического состояния	15–40	Дифференцированная оценка психического состояния

Шкала *безнадежности* предназначена для предсказания возможности развития суицидального поведения на основе анализа мыслей о будущем и возлагаемых на него надежд. Данная методика служит косвенным индикатором суицидального риска у лиц, страдающих депрессией, а также у лиц, ранее совершавших попытки самоубийства. Методика может предъявляться в индивидуальном или групповом порядке. На выборке взрослых испытуемых в исследовании А. Бека средние показатели составили для группы с суицидальными мыслями  $M=13,27$ , для контрольной группы  $M=8,94$  [23].

*Шкала одиночества* (UCLA Russell D. Версия 3) использовалась нами для оценки характера и выраженности взаимодействия с миром, переживаний свой нужности, необходимости. Степень градации шкалы одиночества автором и другими исследователями не выделяются, ограничиваясь в целом ее факторной структурой. В предыдущем варианте шкалы D. Russell, M. Ferguson были использованы следующие степени градации: высокая степень одиночества – 43–63 балла; средний уровень одиночества – 23–43 балла; низкий уровень одиночества – 5–23 балла [13].

*Опросник суицидального риска* предназначена для экспресс-диагностики суицидального риска, выявления уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства. Возможно индивидуальное и групповое тестирование. Нами этот опросник был использован не для диагностики суицидального риска, а для определения структуры переживаний внутри исследуемой группы. Под структурой переживания мы понимаем характер профиля по выделенным в опроснике шкалам.

Для оценки личностных характеристик, отвечающих, по литературным данным, за импульсивное, аутоагрессивное поведение использованы пограничная и нарциссическая шкалы *Опросника PDQ-IV*. Оценка результатов проведена по количеству баллов, набранных по каждой шкале, и общей сумме баллов. Стандартизация и валидизация опросника проведена в ФГБУ Московском НИИ психиатрии Минздрава РФ [3; 4].

*Шкала оценки депрессии Гамильтона* (Hamilton Rating Scale for Depression) разработана в 1960 г. М. Гамильтоном для количественной оценки состояния пациентов с депрессивными расстройствами до, во время и после лечения (наблюдения клинической динамики). Она заполняется специалистом, имеющим опыт в оценке психического здоровья. Оценка суммарного балла: легкая степень депрессии – 14–17 баллов, умеренная депрессия – 18–25 баллов, тяжелая – более 25 баллов.

*Клиническая карта* разработана в ФГБУ Московском НИИ психиатрии Минздрава РФ под руководством О.П. Вертоградовой для углубленной оценки психического состояния [3].

На первом этапе исследования были обследованы 750 несовершеннолетних в возрасте 12–18 лет (медиана 14,6 лет): 60,8% – девочки и 39,2% – мальчики; 51,2% – жители Москвы и области и 48,8% – жители различных регионов России, преимущественно центральных ее районов. 440 подростков (Москва и регионы России) обследованы анонимно в период окончания учебного года. 310 подростков, преимущественно из Москвы и Московской области, писали свои имена или фамилии и знали, что к ним в последующем может обратиться психолог. Отказавшихся практически не было, психологи,

проводившие исследование, сообщали о начальном сопротивлении со стороны некоторых подростков и необходимости их дополнительной мотивации. Методом Колмогорова–Смирнова проведен сравнительный анализ показателей шкал по таким категориям, как пол, возраст, место проживания (Москва/Московская область – регионы), анонимность ответов, группы риска и нормы. Была выявлена группа риска, составившая 11,4 % (85 человек) от всех испытуемых, в которую вошли подростки с высокими показателями как по отдельным шкалам, так и в их сочетании.

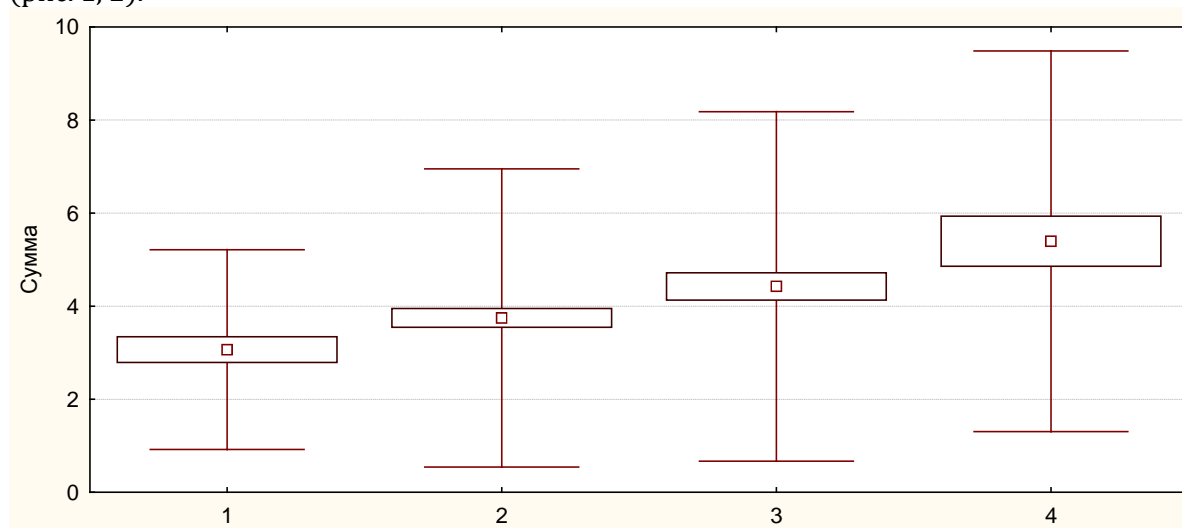
На втором этапе исследования была проведена углубленная диагностика психического состояния 10 подростков группы риска (7 девочек и 3 мальчика, средний возраст – 15,6 лет).




### Результаты исследования

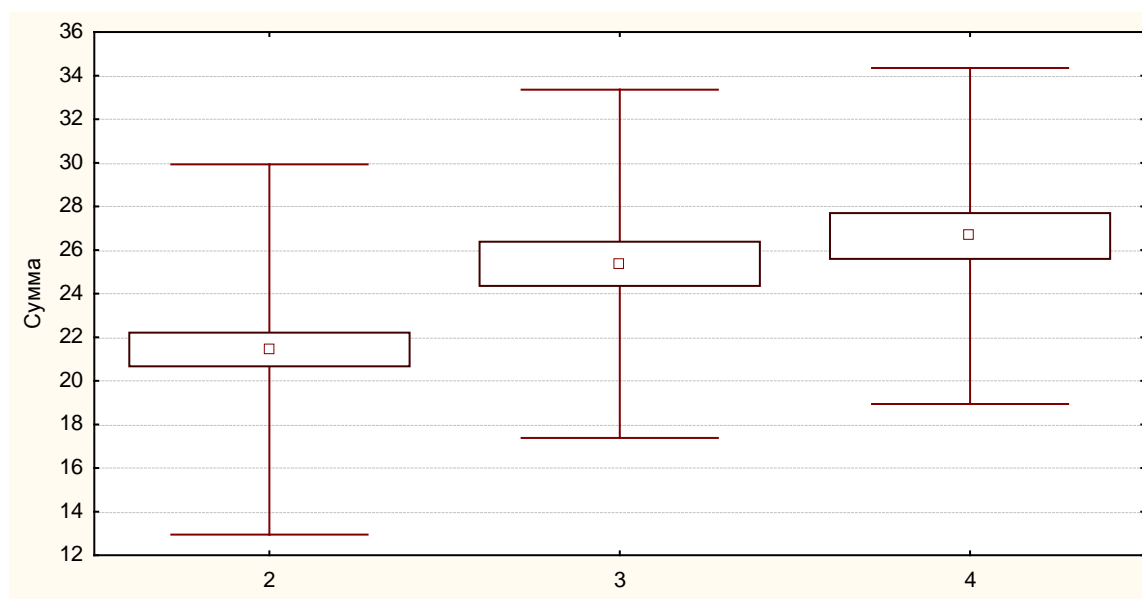
**Первый этап исследования.** Средний показатель по шкале Бека составил 4,07 (0–20) баллов, что соответствует легкой степени безнадежности. Безнадежность не выявлена у 77,6 % респондентов, средний уровень безнадежности отмечен у 21 %, тяжелый уровень безнадежности – у 0,8 % подростков. Средний показатель *Шкалы одиночества* составил 23,03 баллов. Одиночество не выявлено в 49,5 % наблюдений, средняя степень одиночества выявлена в 48,5 % наблюдений, в 1,8 % наблюдений – тяжелая степень. Возможная акцентуация характера пограничного и нарциссического типа выявлена в 24,7 % и 22,4 % наблюдений соответственно, их сочетание – в 9,8% наблюдений.

Группу риска составили 85 человек (11,4 % выборки): 47 девочек и 38 мальчиков с высокими показателями по отдельным шкалам и в сочетании. Средний возраст – 13,8 лет. Из них 43 человека (50,5 %) проживают в регионах РФ и отвечали на анкеты анонимно, 42 человека (49,5 %) проживают в Москве и Московской области, что позволило провести обследование не анонимно.

В группе 17–18-летних средние показатели *Шкалы безнадежности* и *Шкалы одиночества* достоверно ( $<0,05$ ) выше, чем в группе 13–14-летних (5,11940 против 3,82042) (рис. 1, 2).



**Рис. 1.** Показатели *Шкалы безнадежности* в зависимости от возраста: 1 – группа 10–12-летних; 2 – группа 13–14-летних; 3 – группа 15–16-летних; 4 – группа 17–18-летних;  – Mean;  – Mean ± SE;  – Mean ± SD



**Рис. 2.** Показатели *Шкалы одиночества* в зависимости от возраста: 2 – группа 13–14-летних; 3 – группа 15–16-летних; 4 – группа 17–18-летних;

■ – Mean ; □ – Mean±SE; ┆ – Mean±SD

У мальчиков – большее одиночество (средн. муж. – 24,43049; средн. жен. – 20,80714;  $p < 0,005$ ) и меньший социальный пессимизм (средн. муж. – 4,33153; средн. жен. – 4,77419;  $p < 0,05$ ). Разницы по акцентуациям не определялось.

При анонимных ответах по *Шкале безнадежности* показатели ниже, чем при не анонимных (средн. аноним. – 3,71509; средн. – не аноним. – 5,36434;  $p < 0,001$ ), что может быть связано со временем проведения исследования (после окончания учебного года)

и предвкушением отдыха в лагере; по *Шкале одиночества* достоверных различий не получено (средн. аноним. – 23,09957; средн. не аноним. – 22,91667;  $p < 0,10$ ).

Место жительства (Москва – регионы) не влияло на показатели по *Шкалам безнадежности, одиночества, акцентуации*.

При сравнении группы нормы и группы риска по *Шкале безнадежности* были выявлены достоверные различия по пунктам 11 и 14 (табл.1).

Таблица 2

**Сравнения группы риска и группы нормы по Шкале безнадежности Бека**

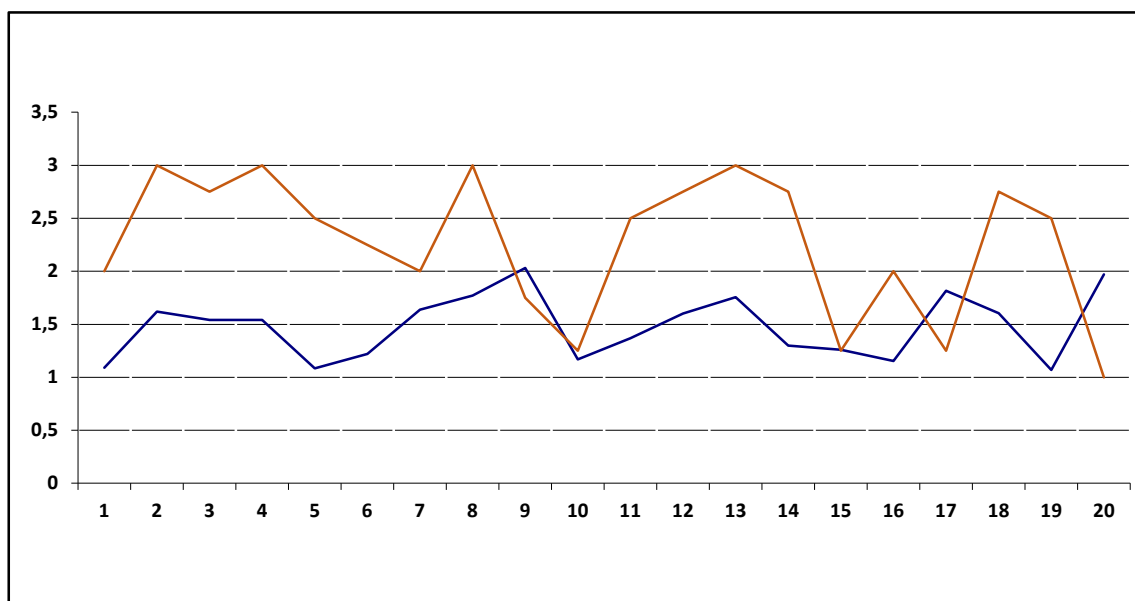
Переменные по Шкале безнадежности	P-уровень	Среднее – группа норма	Среднее – группа риска
«Все, что я вижу впереди, – скорее, неприятности, чем радости»	$p < ,005$	0,137996	0,523810
«Дела идут не так, как мне хочется»	$p < ,025$	0,305085	0,666667

По *Шкале одиночества* в этих группах методом Колмогорова–Смирнова получены значимые различия по пунктам 3, 4, 8, 11, 13, 14 (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнения группы риска и группы нормы по *Шкале одиночества***

Номер пункта шкалы	Переменные по <i>Шкале одиночества</i> (UCLA, версия 3)	Р-уровень	Среднее – группа норма	Среднее – группа риска
3	«Как часто вы чувствуете, что нет никого, к кому можно обратиться?»	p < 0,025	1,038235	2,85509
4	«Как часто вы чувствуете себя одиноким?»	p < 0,001	0,997085	2,105263
8	«Как часто вы чувствуете, что окружающие вас люди не разделяют ваших интересов и идей?»	p < 0,05	1,294118	2,052632
11	«Как часто вы чувствуете близость, единение с другими людьми?»	p < 0,005	0,865103	1,894737
13	«Как часто вы чувствуете, что ваши отношения с другими поверхностны?»	p < 0,005	1,315789	2,421053
14	«Как часто вы чувствуете себя изолированным от других?»	p < 0,001	0,801749	1,833333





**Рис. 3.** Профиль *Шкалы одиночества*: — средний уровень одиночества;  
— тяжелый уровень одиночества

Статистически достоверной разницы между группой нормы и группой риска по Опроснику суицидального риска (ОСР) выявлено не было (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнения группы риска и группы нормы по Опроснику суицидального риска**

Переменная	Р - уровень	Среднее – группа норма	Среднее – группа риска
Демонстративность	$p > 0,10$	2,32621	2,85509
Аффективность	$p > 0,10$	3,59482	4,52941
Уникальность	$p > 0,10$	1,89871	2,47059
Несостоятельность	$p > 0,10$	3,26408	3,44118
Социальный пессимизм	$p > 0,10$	4,49935	4,47059
Слом культурных барьеров	$p > 0,10$	2,45210	2,70588
Максимализм	$p < 0,10$	1,82977	2,82353
Временная перспектива	$p > 0,10$	1,62637	2,35714
Антисуицидальный фактор	$p > 0,10$	3,42857	4,57143

Однако можно говорить о тенденциях – о преобладании в группе риска следующих переменных:

*временная перспектива*, отвечающая за невозможность планирования будущего с погруженностью в настоящую ситуацию и страхом неудач и поражений в будущем;

*аффективность*, характеризующаяся доминированием эмоций над рациональностью в оценке ситуации, импульсивным реагированием в стрессовой ситуации, а в крайнем варианте — аффективным сужением восприятия;

*несостоятельность*, выражающаяся в негативном восприятии себя, своей некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира;

*уникальность*, заключающаяся в восприятии себя, ситуации и, возможно, собственной жизни в целом, как явлений исключительных, не похожих на другие, что предполагает исключительные варианты выхода, в частности суицид (рис. 4).

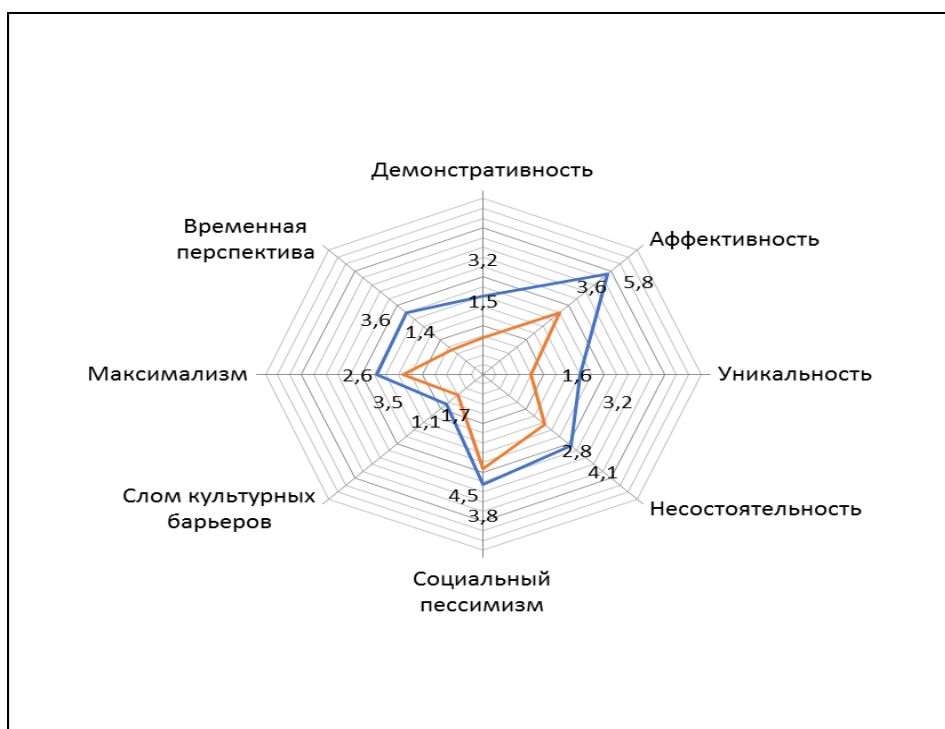


Рис. 4. Сравнительный профиль группы нормы и группы риска по Опроснику суицидального риска: — группа нормы; — группа риска

Нарциссизм и пограничные черты в структуре личности коррелируют только с выраженностью *Шкалы одиночества*; только пограничные черты коррелируют с *демонстративностью, аффективностью, уникальностью, несостоятельностью и социальным пессимизмом* по Опроснику суицидального риска; положительная корреляция выраженности *Шкалы безнадежности и Шкалы одиночества*.

Таблица 4

**Взаимосвязь выраженности показателей безнадежности и одиночества с показателями Опросника суицидального риска и пограничной и нарциссической шкалой PDQ-IV**

Переменные		Безнадежность	Одиночество
Безнадежность, общий балл		1,000000	0,346*
Шкалы Опросника суицидального риска	Демонстративность	0,153*	0,170*
	Аффективность	0,129*	0,270*
	Уникальность	0,260*	0,342*
	Несостоятельность	0,112*	0,258*
	Социальный пессимизм	-0,097	0,042
	Слом культурных барьеров	0,042	-0,003
	Максимализм	0,055	0,050
	Временная перспектива	0,456*	0,361*
Пограничная акцентуация личности		0,132	0,328*
Нарциссическая акцентуация личности		0,173	0,258*
<i>Примечание.</i> * – корреляции значимы при $p < 0,05$ .			

Таким образом, в результате скрининга была выявлена группа риска 11,4 % (85 человек), в которую вошли подростки с высокими показателями как по отдельным шкалам, так и по их сочетанию, требующая уточнения их состояния через индивидуальную консультацию.

**Второй этап исследования.** Проведена первичная консультация 10 подростков группы риска (7 девочек и 3 мальчика), средний возраст – 15,6 лет. Использовались шкала депрессии Гамильтона и клиническая карта, разработанная в отделении аффективной патологии Московского НИИ психиатрии. Клиническая оценка психического состояния подростков группы риска проводилась с участием сотрудников отделения суицидологии ФГБУ Московского НИИ психиатрии Минздрава РФ. Учитывая небольшую выборку, в настоящее время можно говорить о некоторых тенденциях в различии клинических картин у мальчиков и девочек.

Так, у девочек развитие социально-психологической дезадаптации наблюдалось на фоне значимой психотравмирующей ситуации. В клинической картине на первый план выходила эмоциональная нестабильность, астенодепрессивный симптомокомплекс, мысли о смерти носили аффективный характер и легко поддавались коррекции в процессе психологического вмешательства. В целом представления о своей смерти носили фантазийный, нереалистичный характер и чаще были мотивационно связаны с протестом, обращением на себя внимания из-за несправедливости. Аутоагрессивные действия носили импульсивный характер (по типу разрядки аффекта) и в дальнейшем приводили к формированию идей вины, ангедонии. Средний балл по шкале Гамильтона

составил 14,5, что соответствует средней степени депрессии. В качестве пресуицидальных психологических маркеров на первый план в кризисном состоянии выходят эмоциональная нестабильность, импульсивность, сопровождающиеся агрессивностью в поведении, сужением восприятия по типу тоннельного видения.

У мальчиков развитие социально-психологическая дезадаптация было связано с реакциями декомпенсации у акцентуированной по пограничному и нарциссическому типу личности. Для мальчиков характерны сочетание таких противоречивых черт, как чувствительность, ранимость и холодность, жестокость, отгороженность от окружающего. Кризисные ситуации развивались на фоне отвержения, «непонимания» со стороны значимых им людей, угрозы потери или потери отношений со значимым человеком, невозможности достичь цели. Как правило, первой реакцией на травмирующее событие была вербальная форма агрессии, раздражительность, дисфоричность или надменная сдержанность. Эти ситуации объединяет производимый на личность подростка эффект, заключающийся в усилении размытости границ Я, и как следствие, в нарастании растерянности, тревоги, подавленности, раздражения. Мальчики в большей степени демонстрировали устойчивые мировоззренческие характеристики общего негативного взгляда на мир и себя, отчасти связанные с личностным радикалом (нарциссизм, негативизм), кризисными периодами подросткового возраста и, в некоторых наблюдениях, с расстройствами депрессивного спектра.

Средний балл по шкале Гамильтона составил 17,5, что соответствует средней степени депрессии.

Полученные нами данные носят предварительный характер, поскольку в недостаточном объеме проведен второй этап исследования, между тем именно он может либо подтвердить, либо опровергнуть гипотезу исследования. Важным этапом продолжения данного проекта, направленного на выявление эффективных скрининговых методик для определения антивитальных переживаний, станет проведение клинического исследования с помощью аналогичных методик.

Использование Опросника суицидального риска в качестве феноменологического, а тем более диагностического, инструмента исследования представляется затруднительным в силу нечеткости определений выделенных категорий, отсутствия данных по его валидации и стандартизации как для взрослых, так и для подростков. Также в нашем исследовании не было выявлено с помощью данного опросника статистически значимых различий между группой нормы и группой риска. Нормы Опросника одиночества, возможно, требуют пересмотра в сторону расширения группы с «глубокой степенью одиночества». Одиночество и безнадежность в целом представляют собой феноменологически и патогенетически разные образования.

Безнадежность, возможно, теснее связана с депрессией, а одиночество – с личностными особенностями. Однако данная гипотеза требует подтверждения, для чего в дальнейшем в качестве диагностического инструмента планируется использовать опросник «Индекс хорошего самочувствия».

В качестве первичной профилактики дальнейшего развития и углубления антивитальных переживаний нами была разработана программа тематических групповых и индивидуальных занятий, тематического кинозала (в настоящее время она апробируется и внедряется в практику в ряде учебных заведений).

### Выводы

1. Высокие показатели по *Шкале безнадежности* и *Шкале одиночества* у подростков являются устойчивыми проявлениями психоэмоционального неблагополучия и социально-психологической дезадаптации при психологических кризисах и декомпенсации акцентуаций характера пограничного и нарциссического типов и расстройств аффективного спектра.

2. В рамках социально-психологической дезадаптации в 15 % наблюдений выявлены актуальные суицидальные мысли пассивного или навязчивого характера.

3. Безнадежность и одиночество – патогенетически разные образования, сочетание которых прогностически усиливает суицидальный риск. Степень выраженности безнадежности более связана с депрессивной симптоматикой, а одиночество больше отражает нарциссические черты личности.

4. *Шкала безнадежности* и *Шкала одиночества* могут быть рекомендованы в образовательных учреждениях для первичного скрининга антивитаальных (депрессивных) переживаний.

Авторы выражают благодарность Е.А. Лескиной, психологу ЦЭПП МГППУ, за сбор и введение данных, А.В. Летовой, лаборанту-исследователю ЦЭПП МГППУ, за введение основного массива данных, П.Л. Пономареву за сбор данных среди спортсменов, И.Б. Бовиной за редакторскую работу с текстом.

### Литература

1. *Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А.* Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации. М.: Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1980. 48 с.
2. *Амбрумова А.Г.* Психология одиночества и суицид //Актуальные проблемы суицидологии. 1981. Т. 92. С. 69–81.
3. *Банников Г.С.* Роль личностных особенностей в формировании структуры депрессии и реакций дезадаптации: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1998. 22 с.
4. *Банников Г.С., Кошкин К.А.* Антивитаальные переживания, аутоагрессивное поведение и особенности личностного профиля подростка // Врач-аспирант. 2012. Т. 6.2 (55). С. 266–277.
5. *Бек А.* Когнитивная терапия депрессии/ Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
6. *Бек П., Ольсен Л., Нимеус А.* Психометрические шкалы оценки суицидального риска // Напрасная смерть. Причина и профилактика самоубийств / Ред. Д. Вассерман. М.: Смысл, 2005. С. 163–170.
7. Профилактика суицидального поведения/ Биркин А.А., Войцех В.Ф., Закондырина В.А., Кучер А.А. Мурманск: Пазори, 2004. 77 с.
8. *Вагин Ю.Р.* Профилактика суицидального и аддиктивного поведения у подростков. Пермь: Департамент образования и науки Администрации Перм. обл., 1999. 110 с.
9. *Войцех В.Ф., Гальцев Е.В.* Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19. № 2. С. 17–25.

10. Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/ru/index.html](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/ru/index.html) (дата обращения: 12.09.2013).

11. *Дебольский М.Г., Матвеева И.А.* Суицидальное поведение осужденных, подозреваемых и обвиняемых в местах лишения свободы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63783.shtml> (дата обращения: 18.01.2014).

12. Диагностика личности / Сост. Т.Н. Разуваева. Шадринск: Исеть, 1993. 26 с.

13. *Ишмухаметов И.Н.* Психометрические характеристики шкалы одиночества ucla (версия 3): изучение студентов вуза // Computer Model lingand New Technologies. 2006. Vol. 10. № 3. P. 89–95.

14. *Каргин А.М., Холмогорова А.Б., Войцех В.Ф.* Личностные факторы суицидального поведения у пациентов кризисного стационара, совершивших суицидальные попытки // Социальная и клиническая психиатрия Т. 19. № 4. С. 15–20.

15. *Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и суицидальная направленность у студентов // Журнал неврологии и психиатрии. 2013. № 4. С. 50–53.

16. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. 624 с.

17. *Мягих Н.И., Ларина Н.И.* Теория и практика психологии кризисных ситуаций [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40903.shtml> (дата обращения: 18.01.2014).

18. *Павлова Т.С.* Копинг-стратегии подростков с антивитаальными переживаниями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 1. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 07.10.2013).

19. *Ростомова Л.Н.* Актуализация конструктивного переживания вины несовершеннолетними правонарушителями [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40906.shtml> (дата обращения: 18.01.2014).

20. *Сальковскис П.М.* Психологическое лечение суицидальных пациентов // Напрасная смерть. Причина и профилактика самоубийств / Ред. Д. Вассерман. М.: Смысл, 2005. С. 171–184.

21. *Хензелер Х.* Вклад психоанализа в проблему суицида // Энциклопедия глубинной психологии: В IV т. Т. II: Пер. с нем. М.: Когито-Центр: МДМ, 2001. С. 88–102.

22. *Холмогорова А.Б.* Суицидальное поведение в студенческой популяции/Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М. // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101–110.

23. *Beck, A.T.* Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation/ Beck A.T., Steer R.A., Kovacs M., Garrison B. // American Journal Psychiatry. 1985. Vol. 142(5). P. 559–563.

24. *Bridge J.A., Golstein T.R., Brent D.A.* Adolescent suicide and suicidal behavior // Journal of Clinical Psychology and Psychiatry. 2006. Vol. 47 (3/4). P. 372–394.

25. *Cull J., Gill W.* Suicide Probability Scale (SPS) Manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988. P. 35–39.

26. DSM-IV-TR American Psychiatric Association «Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR». Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000. 955 p.

27. *Eggert L., Thompson E., Herting J.* A measure of adolescent potential for suicide (MAPS): development and preliminary findings // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 1994. Vol. 24. P. 359–381.

28. *Firestone R., Firestone L.* Voices in suicide: The relationship between self-destructive thought processes, maladaptive behavior, and self-destructive manifestations // *Death Studies*. 1998. № 22. P. 411–443.

29. *Goldston D.* Assessment of suicidal behaviors and risk among children and adolescents. 2000 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.suicidology.org/c/document\\_library/get\\_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf](http://www.suicidology.org/c/document_library/get_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf) (дата обращения 14.10.2013).

30. *Joiner T.E., Pfaff J.J., Acres J.G.* A brief screening tool for suicidal symptoms in adolescents and young adults in general health settings: reliability and validity data from the Australian National General Practice Youth Suicide Prevention Project // *Behavior Research and Therapy*. 2002. № 40. P. 471–481.

31. *Joiner T.* Why people die by suicide. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2005. 63 p.

32. *Kazdin A., Rodgers A., Colbus D.* The Hopelessness Scale for Children: Psychometric characteristics and concurrent validity // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1986. № 54. P. 241–245.

33. *Lewinsohn, P.* The Life Attitudes Schedule: A scale to assess adolescent life-enhancing and life-threatening behaviors / Lewinsohn P., Langhinrichsen-Rohling J., Langford R., Rohde P., Seeley J., Chapman J. // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 1995. № 25. P. 458–474.

34. *McGee R., Williams S., Nada-Raja S.* Low self-esteem and hopelessness in childhood and suicidal ideation in early adulthood // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2001. Vol. 29. № 4. P. 281–291.

35. *Meichenbaum D.* 35 years of working with suicidal patients: Lessons learned // *Canadian Psychology*. 2005. Vol. 46. P. 64–72.

36. *Page R., Yanagishita J., et. al.* Hopelessness and loneliness among suicide attempters in school-based samples of Taiwanese, Philippine and Thai adolescents // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27(5). P. 583–598.

37. *Randell B.P., Eggert L.L., Pike K.C.* Immediate post intervention effects of two brief suicide prevention interventions // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2001. Vol. 31(1). P. 41–61.

38. *Roxborough, H.M.* Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model / Roxborough H.M., Hewitt P.L., Kaldas J., Flett G.L., Caelian C.M., Sherry S., Sherry D.L. // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2012. Vol. 42(2). P. 217–233.

39. *Russell D.* UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // *Journal of Personality Assessment*. 1996. Vol. 66. P. 20–40.

40. *Shaffer M.J., Delgado J.A.* Field techniques for modeling nitrogen management // *Nitrogen in the Environment: Sources, Problems, and Management* / Ed. by A. Follett et al. N. Y: Elsevier, 2001. P. 391–411.

41. *Wenzel A., Beck A.T.* A cognitive model of Suicidal Behavior: Theory and Treatment // Applied and Preventive Psychology. 2008. № 12. P. 189–201.

42. World Health Organization. Suicide Rates and Absolute Numbers of Suicide by Country. 2002. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/) (дата обращения: 10.12.2013).



## Screening diagnostics of antivital experiences and propensity toward impulsive, autoaggressive behavior in adolescents (preliminary results)

**Bannikov G.S.,**

*PhD in Medicine, Head of Research Laboratory «Scientific and Methodological Basis of Emergent Psychological Aid», Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow State Research Institute of Psychiatry, Ministry of Public Health and Social Development, Moscow, Russia, bannikovgs@mgppu.ru*

**Pavlova T.S.,**

*Research Associate, Research Laboratory «Scientific and Methodological Basis of Emergent Psychological Aid», Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, pavlovats@mgppu.ru*

**Vikhristyuk O.V.,**

*PhD in Psychology, Head of Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, vihristukov@mgppu.ru*

---

Development of methods for revealing antivital experiences and propensity to autoaggressive behavior in educational institutions is one of the key steps in developing strategies for the primary prevention of suicidal behavior in adolescents. The purpose of this study was to develop an effective screening diagnostic package aimed at identifying antivital experiences and propensity to autoaggressive behavior. The survey methods we used were: Beck Hopelessness Scale, Russell Loneliness Scale, A.G. Shmelev Suicide Risk Questionnaire, PDQ-IV Borderline disorder and Narcissism scales. At the first stage we examined 750 minors aged 12-18 and identified risk group (85 people – 11.4%), which included adolescents with high levels of both individual scales, and their combination. At the second stage we examined 10 adolescents at risk. In 7 of them (70%) were identified antivital, suicidal thoughts of passive or compulsive nature, signs of subjective and objective socio- psychological maladjustment. Our preliminary conclusion is that high levels of hopelessness and loneliness in adolescents are stable predictors of mental and emotional distress and psychosocial maladjustment in the period of psychological crises and decompensation of character accentuation of borderline and narcissistic types. These scales can be recommended for primary screening of antivital (depressive) experiences and propensity to autoaggressive behavior in adolescents.

**Keywords:** antivital experiences, suicide, autoaggressive behavior, screening diagnostics, adolescence.

---

## References

1. *Ambrumova A.G., Tikhonenko V.A.* Diagnostika suitsidal'nogo povedeniia. Metodicheskie rekomendatsii [Diagnostics of suicidal behavior. Methodological recommendations]. Moscow: Moskov. NII psikiatrii MZ RSFSR, 1980. 28 p.
2. *Ambrumova A.G.* Psikhologiya odinochestva i suitsid. Aktual'nye problemy suitsidologii [Psychology of loneliness and suicide. Current issues of suicidology]. Moscow: Moskov. NII psikiatrii MZ RSFSR. 1981. T. 92. P. 69–81.
3. *Bannikov G.S.* Rol' lichnostnykh osobennostei v formirovanii struktury depressii i reatsii dezadaptatsii [The role of personality traits in depression structure formation and disadaptive responses]: Avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Moscow, 1998. 22 p.
4. *Bannikov G.S., Koshkin K.A.* Antivital'nye perezhivaniia, autoagressivnoe povedenie i osobnosti lichnostnogo profilia podrostka [Antivital experiences, self-destructive behavior and personality traits in adolescence]. Nauchno-prakticheskii zhurnal «Vrach-aspirant» [Research and Practice Journal "Postgraduate student in medicine"]. 2012. T. 6.2 (55). P. 266–277.
5. *Bek A., Rash A., Sho B., Emeri G.* Kognitivnaia terapiia depressii [Cognitive therapy of depression]. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. 304 p.
6. *Bek P.* Psikhometricheskie shkaly otsenki suitsidal'nogo riska [Psychometric scales of suicide risk assessment]/ P. Bek, L. Ol'sen, A. Nimeus. Naprasnaia smert'. Prichina i profilaktika samoubiistv [Death in vain: reasons and prevention of suicides]/ Red. D. Vasserman. Moscow: Smysl, 2005. 310 p.
7. *Birkin A.A., Voitsekh V.F., Zakondyrina V.A., Kucher A.A.* Profilaktika suitsidal'nogo povedeniia [Suicidal behavior prevention]. Murmansk: Pazori. -2004. 77 p.
8. *Vagin Iu.R.* Profilaktika suitsidal'nogo i addiktivnogo povedeniia u podrostkov [Prevention of suicidal and addictive behavior in adolescents]. Perm': Departament obrazovaniia i nauki Administratsii Perm. obl., 1999. 110 p.
9. *Voitsekh V.F., Gal'tsev E.V.* Narushenie adaptatsii i suitsidal'noe povedenie u molodezhi [Disruption of adaptation and suicidal behavior in youth]. Sotsial'naia i klinicheskaia psikiatriia [Social and clinical psychiatry]. 2009. T. 19. № 2. P. 17–25.
10. Vsemirnaia Organizatsiia Zdravookhraneniia (VOZ). URL: [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/ru/index.html](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/ru/index.html) (data obrashcheniia: 12.09.2013).
11. *Debol'skii M.G., Matveeva I.A.* Suitsidal'noe povedenie osuzhdennykh, podozrevaemykh i obviniaemykh v mestakh lisheniia svobody [Suicidal behavior of those suspected of and charged with crimes in detention] [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]. 2013. №3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63783.shtml> (data obrashcheniia: 18.01.2014).
12. Diagnostika lichnosti [Personality assessment]/ Sost. T. N. Razuvaeva. Shadrinsk: Iset', 1993. 26 p.
13. *Ishmukhametov I.N.* Psikhometricheskie kharakteristiki shkaly odinochestva ucla (versiia 3): izuchenie studentov vuza [Psychometric characteristics of UCLA Loneliness scale (3 version): research on students]. Computer Model lingand New Technologies. 2006. Vol.10. № 3. P. 89–95.
14. *Kargin A.M., Kholmogorova A.B., Voitsekh V.F.* Lichnostnye faktory suitsidal'nogo povedeniia u patsientov krizisnogo statsionara, sovershivshikh suitsidal'nye popytki [Personal

factors of suicidal behavior in patients of crisis clinic department who have committed suicidal attempts]. *Sotsial'naiia i klinicheskaia psikhiaitriia* [Social and Clinical Psychiatry] T. 19. № 4. P. 15–20.

15. *Krasnova V.V., Kholmogorova A.B.* Sotsial'naiia trevozhnost' i suitsidal'naia napravlennost' u studentov [Social anxiety and suicidality in students]. *Zhurnal nevrologii i psikhiaitrii* [Journal of Neurology and Psychiatry]. 2013. № 4. P. 50–53.

16. *Labirinty odinochestva* [Labyrinths of loneliness]: Per. s angl. Sost., obshch.red. i predisl. N. E. Pokrovskogo. Moscow: Progress, 1989. 624 p.

17. *Miagkikh N.I., Larina N.I.* Teoriia i praktika psikhologii krizisnykh situatsii [Theory and practice of psychology of crisis situations] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiiia i pravo* [Psychology and Law]. 2011. №2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40903.shtml> (data obrashcheniia: 18.01.2014).

18. *Pavlova T.S.* Koping-strategii podrostkov s antivital'nymi perezhivaniiami [Coping strategies in adolescents with non-vital emotional experiences]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013. № 1. Available at: <http://psyedu.ru/> (Accessed 07.10.2013).

19. *Rostomova L.N.* Aktualizatsiia konstruktivnogo perezhivaniia viny nesovershennoletnimi pravonarushiteliiami [Actualization of constructive guilt in minor delinquents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiiia i pravo* [Psychology and Law]. 2011. №2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40906.shtml> (data obrashcheniia: 18.01.2014).

20. *Sal'kovskis P.M.* Psikhologicheskoe lechenie suitsidal'nykh patsientov [Psychological treatment of suicidal patients]/ P.M. Sal'kovskis. *Naprasnaia smert'. Prichina i profilaktika samoubiistv* [Death in vain: reasons and prevention of suicides]/ Red. D. Vasserman. Moscow: Smysl, 2005. P. 171–184.

21. *Khenzeler Kh.* Vklad psikhoanaliza v problemu suitsida [Psychoanalysis contribution to better understanding of suicide]. *Entsiklopediia glubinnoi psikhologii* [Encyclopedia of depth psychology] T.II. Per. s nem. Moscow: Kogito-Centr: MDM, 2001. P. 88–102.

22. *Kholmogorova A.B., Garanian N.G., Gorshkova D.A., Mel'nik A.M.* Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populiatsii [Suicidal behavior in students]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia* [Cultural-historical psychology], 2009. № 3. pp. 101–110.

23. *Beck, A.T.* Hopelessness and eventual suicide: A 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation/ A.T. Beck, R.A. Steer, M. Kovacs, B. Garrison // *Amtrican Journal Psychiatry*. 1985. Vol. 142(5). P. 559–563.

24. *Bridge J.A., Golstein T.R., Brent D.A.* Adolescent suicide and suicidal behavior // *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*. 2006. Vol. 47 (3/4). P. 372–394.

25. *Cull J., Gill W.* *Suicide Probability Scale (SPS) Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988. P. 35–39.

26. *DSM-IV-TR American Psychiatric Association* «Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR». Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000. 955 p.

27. *Eggert L., Thompson E., Herting J.* A measure of adolescent potential for suicide (MAPS): development and preliminary findings// *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 1994. Vol. 24. P. 359–381.

28. *Firestone R., Firestone L.* Voices in suicide: The relationship between self-destructive thought processes, maladaptive behavior, and self-destructive manifestations// *Death Studies*. 1998. № 22. P. 411–443.

29. *Goldston D.* Assessment of suicidal behaviors and risk among children and adolescents. 2000 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.suicidology.org/c/document\\_library/get\\_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf](http://www.suicidology.org/c/document_library/get_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf) (дата обращения 14.10.2013).

30. *Joiner T.E., Pfaff J.J., Acres J.G.* A brief screening tool for suicidal symptoms in adolescents and young adults in general health settings: reliability and validity data from the Australian National General Practice Youth Suicide Prevention Project // *Behavior Research and Therapy*. 2002. № 40. P. 471–481.

31. *Joiner T.* Why people die by suicide. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2005. 63 p.

32. *Kazdin A., Rodgers A., Colbus D.* The Hopelessness Scale for Children: Psychometric characteristics and concurrent validity // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1986. № 54. P. 241–245.

33. *Lewinsohn, P.* The Life Attitudes Schedule: A scale to assess adolescent life-enhancing and life-threatening behaviors / P. Lewinsohn, J. Langhinrichsen-Rohling, R. Langford, P. Rohde, J. Seeley, J. Chapman // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 1995. № 25. P. 458–474.

34. *McGee R., Williams S., Nada-Raja S.* Low self-esteem and hopelessness in childhood and suicidal ideation in early adulthood // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2001. Vol. 29. № 4. P. 281–291.

35. *Meichenbaum D.* 35 years of working with suicidal patients: Lessons learned // *Canadian Psychology*. 2005. Vol. 46. P. 64–72.

36. *Page R., Yanagishita J., et al.* Hopelessness and loneliness among suicide attempters in school-based samples of Taiwanese, Philippine and Thai adolescents // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27(5). P. 583–598.

37. *Randell B.P., Eggert L.L., Pike K.C.* Immediate Post Intervention Effects of Two Brief Suicide Prevention Interventions // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2001. Vol. 31(1). P. 41–61.

38. *Roxborough H.M., Hewitt P.L., Kaldas J., Flett G.L., Caelian C.M., Sherry S., Sherry D.L.* Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 2012. Vol. 42(2). P. 217–233.

39. *Russell D.* UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // *Journal of Personality Assessment*. 1996. Vol. 66. P. 20–40.

40. *Shaffer M.J., Delgado J.A.* Field techniques for modeling nitrogen management // *Nitrogen in the Environment: Sources, Problems, and Management* / Ed. by A. Follett et al. N. Y: Elsevier, 2001. P. 391–411.

41. *Wenzel A., Beck A.T.* A cognitive model of Suicidal Behavior: Theory and Treatment // *Applied and Preventive Psychology*. 2008. № 12. P. 189–201.

42. World Health Organization. Suicide rates and absolute numbers of suicide by country (2002). URL: [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/) (дата обращения: 10.12.2013).

## Проблема диагностики риска суицида и возможности теста имплицитных ассоциаций для ее разрешения

**И.Б. Бовина,**

*доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, innabovina@yandex.ru*

В последние годы очевиден рост исследовательского интереса к проблеме суицида. В литературе представлены модели, объясняющие совершение этого действия. В зависимости от того, какой аспект проблемы суицида рассматривается, различаются медицинские, философские, психологические и социологические модели. Выявлена целая палитра взаимодействующих факторов, позволяющих прогнозировать совершение суицида: социально-культурные, психосоциальные, биологические. Разработаны и продолжают разрабатываться превентивные и профилактические программы. Несмотря на столь солидный арсенал знаний о суициде количество суицидов продолжает расти. В представленном литературном обзоре внимание уделяется проблеме диагностики риска суицида, тем переменным, на основе которых можно прогнозировать этот риск. Обсуждается потенциал теста имплицитных ассоциаций для диагностики риска совершения суицида.

**Ключевые слова:** суицид, диагностика риска, тест имплицитных ассоциаций, переменные, позволяющие прогнозировать риск совершения суицида.

### Для цитаты:

Бовина И.Б. Диагностика риска суицида: некоторые аспекты проблемы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bovina.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Bovina I.B Problem of suicide risk diagnostics and possibility to use implicit association test Elektronnyy resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bovina.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Преждевременный уход из жизни, связанный с совершением самоубийства, является одной из самых серьезных проблем общественного здоровья во всем мире. Ежегодно человечество теряет примерно 1 млн человек по этой причине. Более того, последующие прогнозы довольно пессимистичны – этот показатель может составить 1, 5 млн человек к 2020 г. [14]. Эти прогнозы основываются на том, что Всемирная организация здравоохранения зафиксировала рост числа самоубийств за последние четыре десятилетия, причем этот рост не зависит от возрастной группы (заметим, что возраст индивида является достаточно важным «маркером» суицидального риска, как это было показано в исследованиях [1]). Особо отметим, что Россия имеет высокие показатели как по суицидам в целом, так и по их числу среди подростков [4].

Суицид не является новым феноменом [15], люди лишали себя жизни в различных обществах и в различные эпохи. Однако вопрос состоит в том, какое место эта причина

смертности занимает в тот или иной момент среди других причин смертности. Насколько нам позволяет судить статистика [3], в 1876 г. Россия занимала по показателю смертности от суицида последнее место среди европейских стран. По показателям, рассчитанным на 100 тыс. человек, лидировала Саксония – 31, за ней следовала Франция – 15, Пруссия – 13, Австрия – 13, Бавария – 9, Англия – 7. Показатель России – 3. Тот же показатель через 50 лет (в 1926 г.) составил в России – 7,8, для сравнения в Германии – 26,2. В 1994–1995 гг. в России был установлен «рекорд» по показателю самоубийств – 42,1. Хотя с тех пор этот показатель и снизился, но Россия по-прежнему продолжает лидировать по показателям смертности от суицида [3]. Все это только еще раз указывает на серьезность сложившейся ситуации и важность изучения проблемы суицида.

Современное состояние проблемы суицида характеризуется определенной парадоксальностью.

С одной стороны, существует значительное количество работ, посвященных различным аспектам проблемы суицида. Проиллюстрируем это на следующем примере: если обратиться к базе данных Американской психологической ассоциации PsycARTICLES<sup>1</sup>, то поиск по ключевому слову «суицид» позволяет обнаружить 1732 статьи за период с 1898 г. по 2013 г. Динамика интереса к проблеме суицида за последние годы выглядит следующим образом: 127 статей за период с 1981 г. по 1991 г., 596 статей – за промежуток с 1992г. по 2002 г., наконец, 830 статей за промежуток с 2003г. по 2013 г. Очевиден рост исследовательского интереса к проблеме суицида. При более детальном рассмотрении работ можно отметить следующее. Во-первых, в литературе представлены модели, объясняющие совершение этого действия, причем, в зависимости от того, какой аспект проблемы суицида рассматривается, можно различать медицинские, философские, психологические и социологические модели [2]. Во-вторых, исследователи выявили целую палитру факторов, позволяющих предсказать совершение суицида: социокультурные, психосоциальные, наконец, биологические факторы [например, 1; 2; 4; 11; 10 и др.]. Исследователи рассматривают системы взаимодействующих факторов. В-третьих, уже разработаны и продолжают разрабатываться превентивные и профилактические программы международного и национального уровня, ориентированные на различные целевые группы<sup>2</sup> [2].

С другой стороны, количество суицидов продолжает расти, в чем мы уже убедились выше, обратившись к данным ВОЗ [14], хотя, казалось бы, такой солидный арсенал имеющегося знания о суициде, эмпирические данные и пр. должны были бы помочь специалистам некоторым образом изменить эту тревожную динамику.

Нет никаких сомнений в необходимости последующих усилий, направленных на проверку и уточнение объяснительных моделей, а также на выявление и уточнение предикторов совершения суицида.

---

<sup>1</sup> PsycARTICLES – это база данных Американской психологической ассоциации, дающая полный доступ к текстам журналов по поведенческим наукам, а также по педагогике, бизнесу и пр.

<sup>2</sup> Вслед за Дж.Хенденом можно различать следующие виды профилактики: первичная, вторичная, третичная [11]. В первом случае речь идет об общей популяции, предназначение профилактики заключается в том, чтобы продвигать ценности здоровья и жизни в целом. Во втором случае речь идет о направленности на тех людей, которые уже предпринимали попытки суицида; наличие попыток совершения суицида является одним из факторов, позволяющим предсказывать последующие попытки [1; 11]. Палитра мер здесь достаточно широка: от различного рода тренингов до психотерапевтического воздействия [2]. В третьем случае речь идет о близком окружении человека, совершившего суицид. Основная задача здесь заключается в оказании помощи по совладанию с трагической ситуацией, в том числе с помощью психотерапевтического воздействия [2; 11].

Анализ литературы по проблеме суицида свидетельствует о том, что вопрос о разработке диагностического инструментария, позволяющего предсказать индивидуальный риск суицида, по-прежнему остается в фокусе самого пристального внимания исследователей [6]. По результатам исследования [8], проведенного среди 264 психологов и 167 психиатров еще в конце 1980-х гг., 28 % психологов и 62 % психиатров имеют опыт «потери пациента» (т. е. пациент совершает суицид). Причем эти показатели оказались более высокими по сравнению с более ранними данными (22 % и 51 % соответственно). О проблеме «потери пациента» пишет и Дж. Хенден в своей работе [11].

Разработка инструментария сопряжена с разработкой той или иной объяснительной модели, определением того, какой именно конструкт позволяет точнее предсказать индивидуальный риск или какой вес имеют конструкты. Более того, эффективность оценки риска совершения суицида зависит от того, насколько чувствителен измерительный прибор. Сложность, с которой сталкиваются исследователи, с одной стороны, и практики – с другой, заключается в том, что риск совершения суицида – подвижен. Он во многом определяется теми состояниями, в которых пребывают индивиды.

В исследованиях уже было показано, что существуют статистически значимые связи между различными факторами, которые позволяют прогнозировать риск совершения суицида [1; 11]. Причем такие результаты были получены на большой выборке испытуемых. Однако попытки применить эти закономерности для оценки риска отдельно взятого индивида оборачиваются поражением – прогнозы оказываются ошибочными [10]. Анализируя сложившуюся ситуацию, Дж. Фуллер предлагает разводить два типа переменных, которые были выявлены в исследованиях [6; 7] как переменные, позволяющие предсказывать риск совершения суицида. Тогда, с одной стороны, речь должна идти о статичных переменных, «удаленных» по отношению к моменту совершения суицида, а с другой стороны – о переменных, которые приближены к этому моменту [5].

Остановимся подробнее на рассмотрении идей Дж. Фуллера, одного из немногих авторов, предлагающих обсуждение проблемы ошибочного прогноза в отношении совершения суицида.

В *первую группу*, по мысли Дж. Фуллера, попадают, например, следующие переменные:

- 1) прошлые попытки совершения суицида;
- 2) наличие у индивида психиатрического расстройства;
- 3) сила психического расстройства;
- 4) сочетание ряда переменных (наличие психического расстройства, демографические характеристики, история госпитализации и пр.);
- 5) психологическая уязвимость (например, импульсивность, агрессивность, тревожность, депрессивность, чувство безнадежности и пр.);
- 6) генетические маркеры<sup>3</sup> (в наибольшей степени изучено влияние уровня серотонина, остальные маркеры варьируют от исследования к исследованию);

---

<sup>3</sup> С одной стороны, линия исследований, призванная «заглянуть в мозг самоубийцы», могла бы дать чрезвычайно важные результаты. Зная биологическую сторону вопроса, можно было бы точнее прогнозировать совершение суицида. С другой – исследователи, не без оснований, настаивают на том, что знания только лишь биологической составляющей не достаточно для того, чтобы прогнозировать суицид [2]. Как мы заметим чуть дальше, Дж. Фуллер помещает сочетание генетического маркера

7) демографические характеристики (например, как пишет Дж. Хенден [11], по эти параметрам можно обозначить следующие группы: мужчина, неженатый; подростки или люди пожилого возраста; белые и пр.).

Дж. Фоулер [10] отмечает, что попытки сконцентрировать внимание на той или иной переменной как предикторе совершения суицида приводит к ошибочным прогнозам, и даже сочетание нескольких статичных переменных оборачивается построением ошибочных предположений. В меньшей степени это касается такой переменной, как прошлые попытки совершения суицида.

Во *вторую группу* Дж.Фоулер относит, например, переменные:

- 1) суицидальная идеация;
- 2) тяжелые жизненные события (потеря близких, разрыв близких отношений, унижения, предательство и пр.);
- 3) когнитивные и аффективные конструкты, доступные имплицитному измерению (в большей степени это касается аффективных состояний, которые можно, например, фиксировать в ходе интервью);
- 4) сочетание генетического маркера и тяжелого жизненного события;
- 5) возвращение к привычной жизни после госпитализации.

Фокусирование внимания на одной из переменных опять же, по мысли Дж. Фоулера [10], способствует формулированию ошибочного прогноза в отношении риска совершения суицида. Однако вероятность ошибочных прогнозов ниже в этом случае – ниже по сравнению с первой группой переменных. Если говорить о каждой переменной отдельно, то, как подчеркивает Дж. Фоулер, вероятность ошибочного прогноза оказывается высокой в случае суицидальной идеации (наличия мыслей о суициде)<sup>4</sup>, средней – в случае тяжелых жизненных событий и возвращения к привычной жизни после госпитализации, средней и даже низкой – в случае когнитивных и аффективных конструктов. И здесь, как подчеркивает Дж. Фоулер [10], интервью оказывается самой пригодной стратегией для анализа риска совершения суицида индивидом, ибо в его рамках есть возможность оценить аффективные состояния субъекта, не делая при этом ссылок на сам суицид, что крайне ценно для диагностики.

На обсуждении возможностей диагностики этих когнитивных и аффективных конструктов мы остановимся ниже. Сочетание генетического маркера и ситуативной переменной требует дальнейшего анализа.

*Третью группу* Дж. Фоулер обозначает «защитные переменные». Сюда он относит то, что удерживает индивида от совершения суицида: 1) религиозные убеждения; 2) причины для продолжения жизни; 3) пребывание в браке; 4) наличие детей в доме; 5) наличие социальной поддержки; 6) наличие терапевтического контакта; 7) использование психотропных лекарств; 8) наличие контактов, с помощью которых можно получить поддержку.

Оценка риска суицида должна опираться на анализ вклада этих переменных. И в этой связи интервью могло бы оказаться тем инструментом, который позволял бы отчасти справиться с этой задачей. Конечно, едва ли возможно получить оценку вклада

---

с неблагоприятной ситуацией во второй блок переменных, ибо такое сочетание, по его мнению, – более сильное основание для прогнозирования суицида.

<sup>4</sup> Ранее, вслед за шведскими коллегами [2], мы отмечали, что соотношение между мыслями о суициде, интенциями к действию и самим действием соотносятся как 100:10:1. В этом смысле только наличие так называемой суицидальной идеации еще не является достаточным признаком, позволяющим предсказывать совершение суицида.



каждой переменной в финальное решение о совершении или не совершении суицида, но попытка учесть аргументы и контраргументы в связи с этим решением представляется перспективной.

Итак, задачей исследователей по-прежнему является разработка надежного инструментария для диагностики риска совершения суицида. Хотя Дж. Фуллер и не предлагает конкретного решения, но комбинирование измерительных средств из разных областей, а также использование имплицитных методик, которые позволили бы выявить маркеры, дающие основания для более точной оценки риска совершения суицида, представляет чрезвычайный интерес и дает надежду на небольшое продвижение в разрешении проблемы суицида.

Кроме того, среди переменных, приближенных к совершению суицида, Дж. Фуллер различает когнитивные и аффективные конструкты, доступные имплицитному измерению [10]. Остановимся здесь подробнее на тесте имплицитных ассоциаций, разработанном А. Гринвальдом [9]. Потенциал этой методики, по нашему мнению, может быть полезным для фиксации конструктов, обозначенных Дж. Фуллером.

Итак, суть теста имплицитных ассоциаций (компьютерной методики) заключается в понимании природы имплицитных мыслей. Приведем следующий пример, который А. Гринвальд с коллегами использует для измерения самооценки [9]. Испытуемым предлагается выполнить серию заданий на классификацию объектов (слов или изображений), причем каждый раз нужно отвечать на вопросы как можно быстрее. Например, на первом этапе предлагается список понятий, обладающих позитивной или негативной коннотацией («радость», «мир», «смерть», «агония» и пр.) Задача испытуемых заключается в том, чтобы как можно быстрее категоризовать их на две группы – «понятия с позитивной коннотацией» и «понятия с негативной коннотацией» – путем нажатия на соответствующие клавиши правой и левой рукой. На следующем этапе список содержит понятия, связанные с «Я» и «не-Я» («Я», «мое», «они», «их» и пр.). Наконец, на следующем этапе оба списка предъявляются одновременно, а задача испытуемых сводится к тому, чтобы один раз образовывать сложную категорию ««понятия с позитивной коннотацией» и «Я»» (другая категория, соответственно, – ««понятия с негативной коннотацией» и «не-Я»»). Во второй раз требуется категоризовать объекты на две группы: ««понятия с негативной коннотацией» и «Я»» и ««понятия с позитивной коннотацией» и «не-Я»». Индивиды быстрее справляются с задачей (т. е. время реакции оказывается меньшим), когда в сложной категории оказываются связанные понятия, чем когда в ней оказываются несвязанные понятия.

Таким образом, эффект этой методики заключается в том, что классификация связанных объектов происходит быстрее, чем несвязанных.

Эта методика, с нашей точки зрения, позволяет получать более точные оценки когнитивных и аффективных конструктов, о которых говорит Дж. Фуллер, чем это возможно в случае интервью.

На настоящий момент существует серия исследований, в рамках которых адаптация теста имплицитных ассоциаций позволяет измерить имплицитные ассоциации, которые люди имеют относительно суицида, смерти и причинения себе вреда [12; 13] и прогноза относительно причинения себе вреда. Кроме того, использование этой методики в группах подростков (подростки, имеющие попытки совершения суицида; подростки с суицидальной идеацией, а также подростки без попыток совершения суицида и без суицидальной идеации – группа контроля) позволило точно предсказать как текущую суицидальную идеацию, наличие опыта совершения суицида, так и последующую суицидальную идеацию [12].

Обозначенная линия использования теста имплицитных ассоциаций, с нашей точки зрения, обладает значительным потенциалом для того, чтобы продвинуться в диагностике риска суицида.

## Литература

1. *Банников Г.С.* Психологические маркеры пресуицидального состояния// Человеческий капитал. 2012. № 10–11 (46). С. 240–243.
2. *Бовина И.Б.* Профилактика суицида в подростковой и молодежной среде: размышляя над опытом западных моделей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. №2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61355.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61355.shtml) (дата обращения: 12.01.2014).
3. *Валиахметов Р., Мухамадиева Р., Хилажева Г.* Российские самоубийства: случай Башкортостана [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly. № 523–524. 2012, 17–30 сент. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0523/demoscope523.pdf> (дата обращения: 11.01.2014).
4. *Холмогорова А.Б., Воликова С.В.* Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2012. № 2 (13) URL:[http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2012\\_2\\_13/nomer/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php) (дата обращения: 12.01.2014).
5. *Bae, S.* Risky behaviors and factors associated with suicide attempt in adolescents / Bae S., Ye R., Chen S., Rivers P.A., Singh K.P. // Archives of Suicide Research. 2005. Vol. 9. № 2. P.193–202.
6. *Brown G.K.* A Review of Suicide Assessment Measures for Intervention Research with Adults and Older Adults. 2002. Available at <http://sbsirvntweb.uqac.ca/archivage/15290520.pdf> (Accessed: 25.08.2013).
7. *Bursztein C., Apter A.* Adolescent suicide// Current Opinion in Psychology. 2008. Vol. 22. № 1. P.1–6.
8. *Chemtob, C.M.* Patient suicide: occupational hazard for psychologists and psychiatrists / Chemtob C.M., Bauer G.B., Hamada R.S., Pelowski S.R., Muraoka M.Y // Professional Psychology: Research and Practice. 1989. № 20. P. 294–300.
9. *Farnham S.D., Greenwald A.G., Banaji M.R.* Implicit self-esteem// D. Abrams, M. Hogg (Eds.). Social Identity and Social Cognition. Oxford, UK: Blackwell, 1999. P. 230–248.
10. *Fowler J.C.* Suicide risk assessment in clinical practice: pragmatic guidelines for imperfect assessments// Psychotherapy. 2012. Vol. 49. № 1. P. 81–90.
11. *Henden J.* Preventing Suicide: the Solution Focused Approach. NY: John Wiley and Sons, Ltd., 2008, 246 p.
12. *Nock M.K., Banaji M.R.* Prediction of suicide ideation and attempts among adolescents using a brief performance-based test//Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 75. № 5. 2007. P. 707–715.
13. *Randall, J.R.* Assessment of self-harm risk using implicit thoughts / Randall J.R., Rowe B.H., Dong K.A., Nock M.K., Colman I.// Psychological Assessment, Advance Online Publication. 2013, May, 6. doi: 10.1037/a0032391, Available at: <http://www.wjh.harvard.edu/~nock/nocklab/Randall%20-%202013.pdf> (Accessed: 12.01.2014).

14. *Westerlund M., Hadlaczky G., Wasserman D.* The representation of suicide on the Internet: implications for clinicians// Journal of Medical Internet Research. 2012. Vol. 14. № 5. Available at: <http://www.jmir.org/2012/5/e122/#ref1>(Accessed: 11.01.2014).

15. *Zdanow C., Wright B.* The representation of self- injury and suicide on emo social networking groups// African Sociological Review. 2012. Vol.16. № 2. P. 81–101.

# Problem of suicide risk diagnostics and possibility to use implicit association test

**Bovina I.B.,**

*PhD, Associate Professor, Senior Researcher Laboratory «Scientific and methodical support of psychology of extreme situations» Center of psychological assistance in extreme situations, «Moscow State University of Psychology and Education», Professor, Department of clinical and forensic psychology, Faculty of legal psychology, «Moscow State University of Psychology and Education», innabovina@yandex.ru*

---

If we make a search for the term suicide in the database PsycARTICLES, we will find 1732 articles published from 1898 till 2013. The dynamics of the scientific interest towards the problem is following: 127 articles were published from 1981 till 1991, 596 articles were published from 1992 till 2002; finally, 830 articles were published from 2003 till 2013. The rise of the research interest is obvious. The more detailed analysis of the articles showed that there are different models explaining suicide (for example: medical, philosophical, psychological and sociological). The different interacting predictors of suicide were revealed in the numerous studies: sociocultural, psychosocial, and biological ones. The preventive measures are already worked out and the new ones are in the process of validation. Having such a rich and complex scientific knowledge and practical tools to handle the problem the statistics say that the number of suicides continues to grow. The brief literature review is focused on the problem of the diagnostics of suicide risk. The potential of the implicit associations test for the diagnostics of suicide risk is discussed in this paper.

**Keywords:** suicide, diagnostics of suicide risk, test of implicit associations, risk prediction variables.

---

## References

1. *Bannikov G.S.* Psihologicheskie marker presuitsidalnogo sostoyaniya [Psychological marker of pre-suicidal state]// Chelovecheski capital [Human capital]. 2012. № 10–11 (46). P. 240–243.
2. *Bovina I.B.* Profilaktika suitsida v podrozkovoi I molodezhnoi srede: razmyshlyaya nad opytom zapadnyh modelei [Suicide prevention among adolescents and young people: reflecting on the experience of Western models] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education]. 2013. №2 Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61355.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61355.shtml) (Accessed: 12.01.2014).
3. *Valiakhmetov R., Mukhamadieva R., Khilazheva G.* Rossoiskie samoubiistva: sluchai Bashkortostana [Russian suicides: a case of Bashkir Stan]//DemoskopWeekly [Demoscope Weekly]. № 523-524. September, 17-30, 2012. Available at: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0523/demoscope523.pdf> (Accessed: 11.01.2014).
4. *Kholmogorova A.B., Volikova S.V.* Osnovnye itogi issledovani factorov suitsidalnogo riska podrozkov na osnove psychosotsialnoi mnogofactornoi modeli rasstroistva affektivnogo spektra [The main results of the studies (based on psychosocial multifactorial model of affective disorders) of suicidal risk factors among adolescents]// Meditsinskaya psichologiya v Rossii [Medical psychology in Russia]. 2012. № 2 (13). Available at: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2012\\_2\\_13/nomer/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php) (Accessed: 12.01.2014).

5. *Bae, S.* Risky behaviors and factors associated with suicide attempt in adolescents / Bae S., Ye R., Chen S., Rivers P.A., Singh K.P. // Archives of Suicide Research. 2005. Vol. 9. № 2. P.193–202.
6. *Brown G.K.* A Review of Suicide Assessment Measures for Intervention Research with Adults and Older Adults. 2002. Available at <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15290520.pdf> (Accessed: 25.08.2013).
7. *Bursztein C., Apter A.* Adolescent suicide// Current Opinion in Psychology. 2008. Vol. 22. № 1. P.1–6.
8. *Chemtob, C.M.* Patient suicide: occupational hazard for psychologists and psychiatrists / Chemtob C.M., Bauer G.B., Hamada R.S., Pelowski S.R., Muraoka M.Y // Professional Psychology: Research and Practice. 1989. № 20. P. 294–300.
9. *Farnham S.D., Greenwald A.G., Banaji M.R.* Implicit self-esteem// D. Abrams, M. Hogg (Eds.). Social Identity and Social Cognition. Oxford, UK: Blackwell, 1999. P. 230–248.
10. *Fowler J.C.* Suicide risk assessment in clinical practice: pragmatic guidelines for imperfect assessments// Psychotherapy. 2012. Vol. 49. № 1. P. 81–90.
11. *Henden J.* Preventing Suicide: the Solution Focused Approach. NY: John Wiley and Sons, Ltd., 2008, 246 p.
12. *Nock M.K., Banaji M.R.* Prediction of suicide ideation and attempts among adolescents using a brief performance-based test//Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 75. № 5. 2007. P. 707–715.
13. *Randall, J.R.* Assessment of self-harm risk using implicit thoughts / Randall J.R., Rowe B.H., Dong K.A., Nock M.K., Colman I.// Psychological Assessment, Advance Online Publication. 2013, May, 6. doi: 10.1037/a0032391, Available at: <http://www.wjh.harvard.edu/~nock/nocklab/Randall%20-%202013.pdf> (Accessed: 12.01.2014).
14. *Westerlund M., Hadlaczky G., Wasserman D.* The representation of suicide on the Internet: implications for clinicians// Journal of Medical Internet Research. 2012. Vol. 14. № 5. Available at: <http://www.jmir.org/2012/5/e122/#ref1> (Accessed: 11.01.2014).
15. *Zdanow C., Wright B.* The representation of self- injury and suicide on emo social networking groups// African Sociological Review. 2012. Vol.16. № 2. P. 81–101.

## Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к вузу студентов с опытом психотравмирующего события

**Л.В. Миллер,**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», старший научный сотрудник отдела суицидологии, Московский НИИ психиатрии Минздрава РФ, Москва, Россия, lmill@rambler.ru*

В исследовании показано, что наличие давнего травматического события в жизни не имеет однозначной связи с актуальным состоянием (выраженностью посттравматического стрессового расстройства, тревоги, депрессии), с адаптированностью (как личностной особенностью в целом) и с адаптацией к вузу. Психологическое благополучие личности не только является следствием адаптации, но и, имея взаимосвязь с восприятием жизненных событий, их оценкой, в свою очередь, способствует социально-психологической адаптации личности. Психологическое благополучие выступает частью адаптационного потенциала, а также отражает уровень адаптированности к тяжелым событиям жизни, среди которых самые тяжелые – смерть, серьезные заболевания близких людей или же насилие с их стороны. В статье описываются также особенности студентов в зависимости от выраженности суицидальных мыслей. Показано, что выраженность суицидальных мыслей связана с выраженностью показателей психологического благополучия, проявляющегося в актуальном состоянии, адаптированности (как личностной характеристики), адаптации к вузу, определенных механизмах защиты.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, социально-психологическая адаптация, травматическая ситуация, психотравмирующее событие, суицидальные мысли, депрессия, тревога.

**-Для цитаты:**

Миллер Л.В. Психологическое благополучие студентов в отдаленный период времени после психотравмирующего события [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Miller.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Miller L.V. The interplay between psychological well-being, university adjustment and previous experience of traumatic events Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Miller.phtml> (Accessed dd.mm.yyy)

Травматические события, происходящие в жизни человека, вызывают необходимость использования ресурсов (как личностных, внутренних, так и внешних), направленных на преодоление трудностей, на адаптацию к новым условиям.

К травматическим относят ситуации, связанные с угрозой жизни (или ее благополучию), чести и достоинству в отношении себя, близких и других, незнакомых людей. Эти ситуации требуют от индивида экстраординарных усилий по совладанию с последствиями воздействия, т. е. выступают в качестве стрессора [2], и могут вызвать

психическую травму. Психотравмирующими также являются ситуации преднамеренного обмана, мошенничества, поскольку ведут к потере доверия в целом к людям, к миру.

Психическая травма – переживания, вызванные тяжелым событием, травмирующим психику. Когда стресс перегружает психологические, физиологические, адаптационные возможности человека и разрушает защиту, он переходит в разряд травматических.

Результаты исследований влияния травматических ситуаций, экстремальных условий жизнедеятельности на развитие и функционирование личности, на психологическое благополучие личности, на ее адаптационный потенциал, как отмечает О.С. Ширяева, характеризуются неоднозначностью и противоречивостью. В исследованиях отмечаются как негативное влияние подобных событий, так и их особая роль в мобилизации личностных ресурсов, необходимых для психологического благополучия и личностного роста [5].

Ориентируясь на разработки специалистов в области психологии здоровья, психологического благополучия и учитывая результаты их исследований, под **«психологическим благополучием»** мы будем понимать следующее:

- многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов (Л.В. Куликов) [3];

- системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций и проявляющееся у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально ориентированных целей. Оно является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей человека (А.В. Воронина) [1].

К. Рифф, опираясь на описанные М. Яходой критерии психологического благополучия, выделяет следующие критерии: самопринятие; позитивные отношения с окружающими; автономия; управление окружающей средой, компетентность; цели в жизни, занятия, придающие смысл жизни; личностный рост, самореализация. Таким образом, данные критерии психологического благополучия говорят о возможности позитивного, оптимального функционирования [5; 6].

Основная функция психологического благополучия, по мнению Р.М. Шамионова, заключается в создании динамического равновесия между личностью и окружающим миром [4].

Таким образом, психологическое благополучие может выступать в качестве предпосылки согласованности между личностью и средой. Оно может являться также одним из критериев социально-психологической адаптации.

Под **«социально-психологической адаптацией»** мы понимаем процесс включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающий ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной деятельности в данных условиях с целью достижения соответствия между собой (своими интересами, потребностями, возможностями) и социальной средой. Наиболее успешная адаптация имеет место в том случае, когда потребности и потенциал личности гармонируют с потребностями социальных общностей, в которые она включена (малых и больших социальных групп), с условиями окружающего мира. Адаптацию можно рассматривать как процесс и как результат. В последнем случае имеется в виду адаптированность.

Большинство исследований влияния психотравмирующих событий на функционирование личности, психологическое благополучие были проведены в периоды, ближайšie к перенесенным травматическим событиям, когда негативные последствия событий для психики еще не были самостоятельно преодолены. Выборку зачастую

составляли люди, которые проходили лечение либо в связи с серьезными физическими травмами, влекущими за собой негативные психические состояния, либо с явными нарушениями в психической сфере. Эта проблема также изучалась посредством практической деятельности в случае, когда клиенты обращались самостоятельно (или их направляли) за психологической или психотерапевтической помощью и в ходе работы с ними обнаруживались психологические травмы. Таким образом, во всех этих случаях прослеживалась очевидная связь психологического и психического состояния с пережитыми событиями.

Учет множества субъективных и объективных факторов, определяющих реакцию человека и ее динамику, дает возможность выявить ресурсы, стратегии самостоятельного совладания, а в случае дезадаптивных реакций, нарушения социально-психологической адаптации – оказать психологическую помощь. Однако следует признать, что в исследовании и даже в ходе психотерапевтической работы невозможно учесть все детерминирующие факторы, их первичность и взаимообусловленность.

Целью проведенного нами исследования стало изучение психологического благополучия студентов в отдаленный период времени после психотравмирующего события.

Выборку составили студенты вечерней формы обучения I и II курсов вуза г. Москвы: 220 человек в возрасте 18–19 лет (80 % – девушки, 20 % – юноши).

В качестве гипотезы было высказано предположение о том, что психологическое благополучие личности является не только следствием адаптации, но и (поскольку связано с восприятием жизненных событий, их оценкой), в свою очередь, способствует дальнейшей социально-психологической адаптации личности, представляя собой часть адаптационного потенциала. Субъективная оценка влияния события на жизнь связана с актуальным состоянием.

Использовались следующие методики: Миссисипская шкала – гражданский вариант; опросники тревожности и депрессивности А. Бека; Оценка травматических ситуаций (Live Experience Questionnaire – LEQ); Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптированная А.К. Осницким); анкета «Оценка адаптации студентов начальных курсов в вузе» Л.В. Миллер; проективные методики – рисунок на свободную тему, «Мое состояние», «Человек под дождем» и др.

### Результаты исследования

**Содержание и встречаемость жизненных событий.** Каждый второй студент I–II курсов указал, что пережил в своей жизни ситуации, связанные с заболеванием, смертью близких людей, каждый третий – ситуации насилия: эмоционального (37 %), сексуального (30 %), физического (12–15 % – в семье, 20% – в результате нападения с целью ограбления). Больше трети студентов испытали на себе негативное влияние члена семьи, имевшего эмоциональные нарушения, такие, как, например, депрессия, алкоголизм (37 %). У этих студентов отмечается большее количество травматических ситуаций, в том числе с получением физических травм. Примерно пятая часть студентов испытали на себе последствия стихийных бедствий и катастроф. Ситуация экономической нужды была отмечена примерно у 12 % студентов. Более 11 % студентов указали на развод родителей.

**Субъективная оценка силы воздействия травматических событий (оценка их влияния на жизнь за последний год).** Наиболее пролонгированное по времени и силе психотравмирующее воздействие оказывают события, связанные с серьезной болезнью или внезапной смертью родственников, близких, любимых людей. Ситуации, связанные с собственным заболеванием, опасным для жизни, оцениваются слабее, чем то же в отношении близких людей, и даже чем развод родителей. Довольно сильным травматическим стрессором выступает наличие в семье человека с эмоциональными нарушениями.



Следующей по степени влияния на жизнь травмирующей ситуацией выступает серьезная экономическая нужда (это особенно значимо для студентов вечерней формы обучения, совмещающих работу и учебу). Также негативно сказываются ситуации насилия, которые были у студентов в разные периоды их жизни. Наиболее негативный след оставляет эмоциональное насилие (оскорбления, пренебрежение, унижения), затем сексуальное, физическое. Ситуация физического насилия (если это не было со стороны близких людей, а было нападением, ограблением) имеет влияние, но уже не такое пролонгированное во времени. Последствия природных и техногенных катастроф преодолеваются быстрее (если они не связаны с потерей близких и серьезным заболеванием; рис. 1).

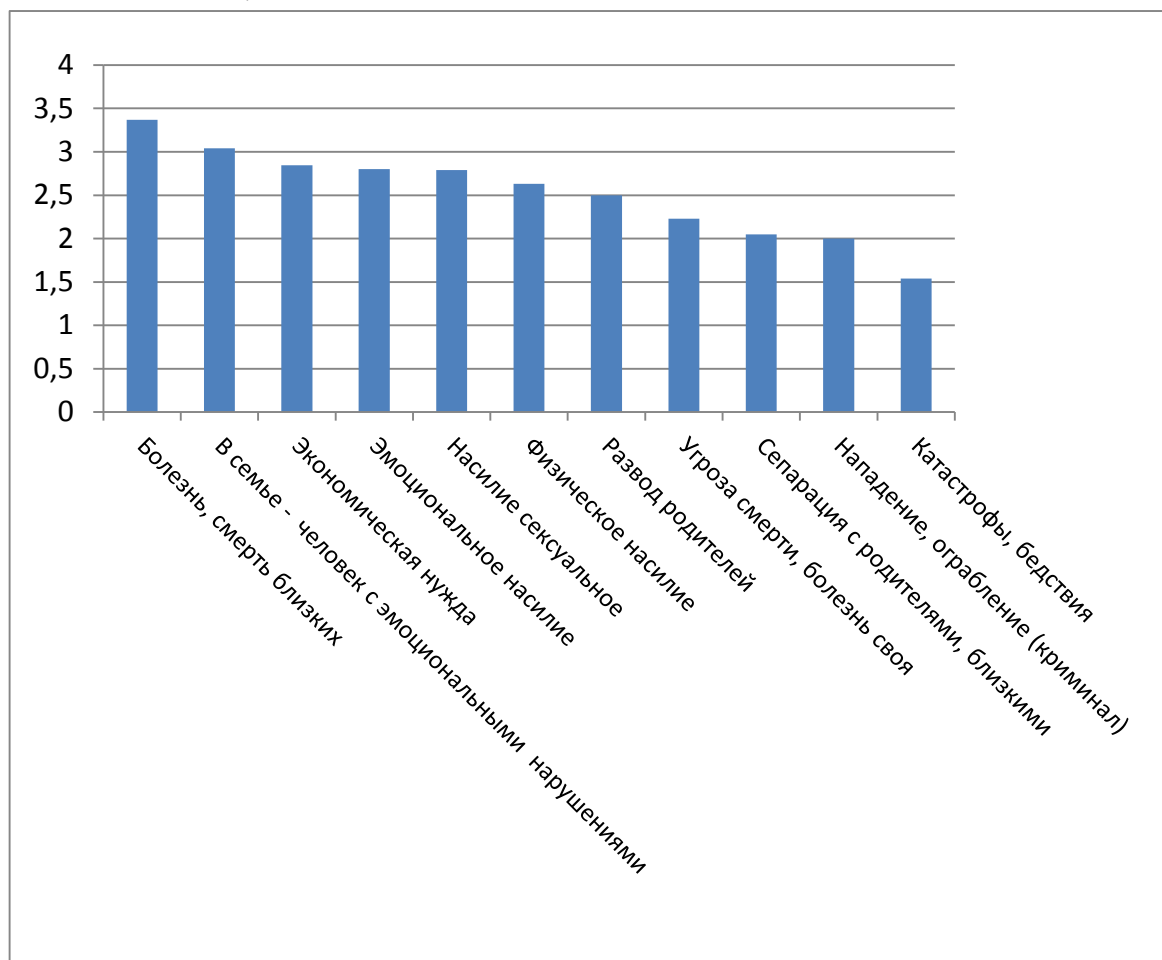


Рис. 1. Средние значения оценки влияния события на жизнь за последний год

**Сравнительный анализ выраженности посттравматических расстройств, депрессивности и тревожности у лиц, имеющих и не имеющих тот или иной травматический опыт.** Для сравнительного анализа уровня выраженности посттравматических расстройств, депрессивности и тревожности у студентов, имеющих и не имеющих тот или иной травматический опыт, использовался метод t-критерия Стьюдента. Значимых различий в выраженности этих показателей между теми студентами, которые пережили различные травматические события и теми, у кого их не было, не выявлено. Отсутствие достоверных различий можно объяснить давностью этих событий (человек с ними уже справился), а также выборкой (здоровые молодые люди, получающие высшее образование).

Когда же мы взяли только выборку студентов, переживших ту или иную травматическую ситуацию, и посмотрели выраженность оценки влияния этих событий на их жизнь за последний год во взаимосвязи с выраженностью депрессии, тревожности, показателей посттравматического стрессового расстройства и др., связь была обнаружена. Таким образом, восприятие и оценка событий связаны с актуальным состоянием личности. Студенты с более высокой выраженностью тревожности, депрессивности, показателей посттравматического стрессового расстройства дают более высокие оценки влияния данного события на их жизнь за последний год.

Студенты с высокими показателями адаптации при наличии травматической ситуации в их жизни оценивают влияние данного события на жизнь за последний год ниже, чем не адаптированные. У адаптированных личностей (принимающих себя и других, испытывающих эмоциональный комфорт, не склонных к уходу от решения проблем, с интернальным локусом контроля) индекс травматичности ниже.

Таким образом, можно сделать вывод, что наличие опыта переживания давнего события в жизни в отдаленный период не имеет прямой однозначной связи с актуальным состоянием. Субъективная оценка влияния события на жизнь связана с актуальным состоянием.

**Взаимосвязь адаптации к вузу с выраженностью посттравматического стрессового расстройства, депрессивности, тревожности и адаптированности как личностной особенности.** Более успешными в адаптации к вузу являются студенты с низкими оценками по показателям посттравматического стрессового расстройства, депрессивности, тревожности. Для них характерны в большей степени принятие себя и других, эмоциональный комфорт, интернальность.

Адаптация успешна на формальном уровне (усвоение дисциплин) и на неформальном (установление межличностных отношений со сверстниками в вузе). Этим студентам учеба дается легче, они охотнее учатся, у них лучше складываются межличностные отношения в группе. Они отстаивают свои взгляды, удовлетворены преподавательским составом и выбором вуза.

#### **Суицидальное поведение как крайняя форма дезадаптации.**

Анализ ответов студентов на вопрос о наличии и выраженности суицидальных мыслей и намерений с использованием опросника депрессивности А. Бека и взаимосвязь (на достоверном уровне значимости, где  $p < 0,05$ ) этих ответов с другими показателями психологического благополучия и адаптации к вузу показали следующее. Из 148 человек, ответивших на данный тест, 121 человек (81,7 %) не имеют мыслей о том, чтобы покончить с собой, 16 человек (10,8 %) имеют такие мысли, но не сделают этого, 2 человека (1,4 %) хотели бы покончить жизнь самоубийством, 1 человек (0,7 %) покончил бы с собой, если бы представился удобный случай.

Студенты с более выраженной суицидальной установкой менее охотно учатся, имеют чаще пересдачи из-за болезни, других жизненных обстоятельств, у них отмечается меньший контакт с однокурсниками, они оценивают уровень профессиональных знаний и умений преподавательского состава ниже, менее склонны считать, что правильно выбрали вуз.

Наблюдаются различия и в выраженности интернальности: внутренний контроль ниже, а внешний – выше; уровень адаптации ниже, дезадаптации – выше. Более выражены тревожность, депрессивность, показатели посттравматического стрессового расстройства.

Среди психотравмирующих событий чаще всего (в виде тенденции) называется развод родителей. Возможно, травматичным является не столько сам развод, сколько нарушение отношений в семье, которое, с одной стороны, приводит к разводу, с другой – может возникать вследствие изменения и нарушения семейной системы в целом уже после

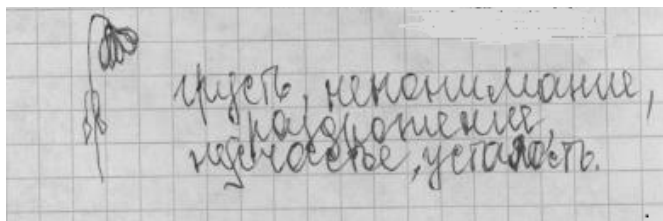
развода. Экономическая нужда имеет отрицательную взаимосвязь с развитием суицидальных мыслей (оценка влияния этих условий ниже).

Отмечаются также физиологическая возбудимость (усталость, ухудшение аппетита, раздражительность), сложности сосредоточения внимания, эмоциональная нестабильность (беспричинный плач, страхи). Наблюдается снижение принятия себя и других, самооценки, которая может доходить до ненависти к себе, восприятия себя как неудачника. Возникают также сложности с принятием решения. Ухудшается качество межличностных отношений: они отмечают, что в прошлом у них было больше друзей, чем сейчас, друзья и члены семьи их меньше понимают или вообще не понимают их чувств. Таких студентов чаще беспокоят мысли о прошлых событиях, а если что-то напоминает об этих событиях, то это легко выводит их из равновесия, приводит к потере самообладания. Характерно ощущение отсутствия сил. Стратегия избегания решения проблем (эскапизм) становится более выраженной. Такой механизм психологической защиты, как отрицание, снижается, начинают преобладать регрессия, реактивные образования и замещение.

**Отражение суицидальных мыслей в проективных методиках.** Используемые в исследовании проективные методики (рисунки на свободную тему, «Мое состояние», «Человек под дождем» и др.) отражают психическое и психофизиологическое состояние, выражают их отношение с миром, с социумом, подтверждают характер описываемых выше проблем, выявленных с использованием формальных методик. Рассмотрим некоторые из них. В рамках задачи, поставленной в данной статье, возьмем один из критериев оценки актуального состояния, проявленного в рисунках, – содержание (тему) рисунка.

**Рисунки студентов, имеющих мысли о том, чтобы покончить с собой, но считающих, что не сделают этого.** Студенты, одинаково ответившие на данный вопрос, имеют разные индивидуально-личностные особенности, механизмы защиты. Эти рисунки часто отражают антисуицидальные факторы.

Например, рисунок 18-летней студентки отражает эмоциональное, психофизиологическое состояние (рис. 2).



**Рис. 2.** Мое состояние. «Грусть, непонимание, раздражение, усталость»

При высокой адаптации к вузу (есть желание учиться, складываются межличностные отношения в группе) на данный период времени у нее умеренно выражены показатели депрессивности, уровень тревожности критический, что проявляется в вегетативных нарушениях, усталости, откладывании принятия решений, неспособности расслабиться. Она отмечает, что с трудом заставляет себя что-либо сделать. Выше нормы выражены такие механизмы защиты, как регрессия и замещение.

Часто в рисунках студентов отражается тема одиночества, нарушения социального контакта, проблемы в отношениях с миром, социумом, ограничения свободы.



**Рис. 3.** Рисунок на свободную тему. «Одиночество»

У 18-летнего юноши, автора рисунка на свободную тему, названного им «Одиночество» (рис. 3), неформальный уровень адаптации в вузе ниже, чем формальный, похоже, что сложности межличностных отношений наблюдаются не только с близкими людьми, но и в других сферах.



**Рис. 4.** На свободную тему. «Как в заточении»

Рисунок 18-летней девушки на свободную тему отражает актуальное состояние, определяемое ею как ограничение свободы («Как в заточении») (рис. 4). На фоне выраженных показателей посттравматического стрессового расстройства, тревожности, достигающей критического уровня, в норме показатели адаптированности (как личностной особенности). Среди травматических событий в прошлом был развод родителей, эмоциональное насилие в семье, опыт столкновения со смертью других людей. Механизм замещения выше нормы.

Рисунки людей, имеющих суицидальные мысли без суицидальных намерений, могут содержать также и антисуицидальные факторы, ресурсы (рис. 5).



Рис 5. Мое состояние. «Все будет замечательно»

В следующем рисунке, содержащем информацию о мире, также можно увидеть ресурсные, антисуицидальные факторы (например, слева, сверху нарисована церквушка, люди и др.; рис.6).

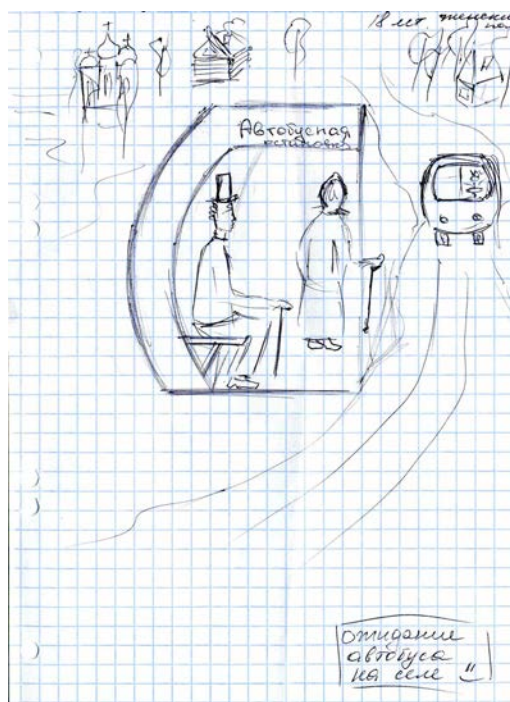


Рис. 6. «Ожидание автобуса на селе»

**Рисунки студентов, которые хотели бы покончить жизнь самоубийством, но не намереваются при случае это осуществить.** У 18-летней девушки, которая назвала свой рисунок на тему «Мое состояние» «Хаос», актуальное состояние на период проведения исследования характеризовалось выраженным уровнем депрессии, критическим – тревоги (рис. 7). Эта девушка отмечает, что ей свойственно иногда терять самообладание, взрываться из-за мелочей.



**Рис. 7.** Мое состояние. «Хаос»

Следующий рисунок отражает суицидальную тематику (рис. 8). Показатели посттравматического стрессового расстройства студентки, пережившей большое количество травматических ситуаций (ограбление, автомобильная авария, развод родителей, физическое насилие в семье, и др.), выше нормы (117 баллов по Миссисипской шкале). Уровень депрессивности критический, тревожности – явно выраженный. Адаптация к вузу средняя. Механизмы защиты: регрессия, замещение, реактивные образования.

Рисунок студента, имеющего готовность совершить суицид, не получен в связи с частыми прогулами.



Рис. 8. «Любовь на лавочке заканчивается на небесах»

**Рисунки, отражающие оптимальный уровень адаптированности.** Показательные рисунки студентов с оптимальным уровнем адаптированности (рис. 9) найти было не просто, поскольку таких мало. Сочетание выраженности показателей психологического благополучия, адаптации может быть самым различным, что усложняло задачу. Рисунки более адаптированных студентов также могли содержать как проблемы, с которыми они сталкиваются в жизни, так и ресурсы, или тот адаптационный потенциал, который позволяет справляться с жизненными трудностями.

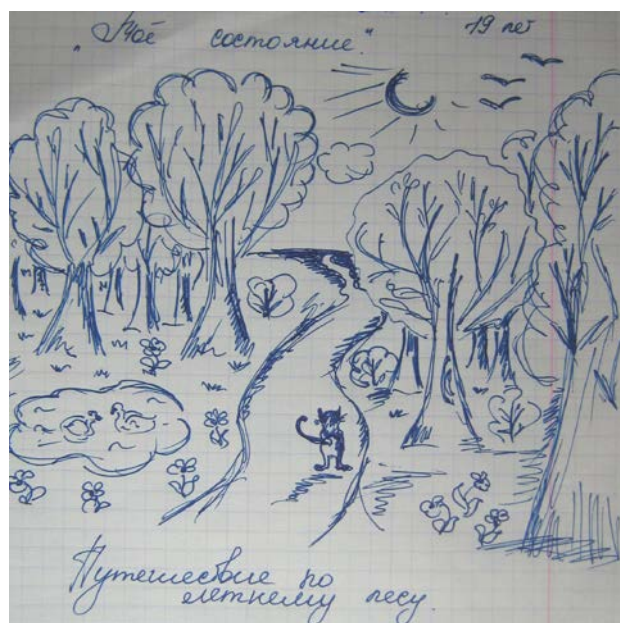


Рис. 9. На свободную тему «Путешествие по летнему лесу»

Таким образом, мы видим, что особенности, содержание (тема) рисунка отражают актуальное состояние его автора. Рисунки студентов с оптимальным уровнем выраженности адаптации могут отражать, помимо жизненных проблем, наличие ресурсов для совладания с ними. Однако нельзя полагаться только на рисунки, поскольку рисунок одного и того же человека может отличаться по степени проекции, а интерпретация рисунка другими несет отпечаток субъективности и может быть далека от мировосприятия автора рисунка. На рисунки следует обращать внимание, но в таком случае необходимо совместное обсуждение, беседа, дополнительные методы получения данных (наблюдение, опрос).

### Выводы

Содержание и встречаемость жизненных событий студентов вуза обусловлены естественными жизненными ситуациями, происходящими в семье, региональной принадлежностью, ситуацией в общественной системе, а в случае миграции – ситуацией в регионе, откуда студент прибыл и куда периодически возвращается, событиями, происходящими на данных территориях в определенное время. Многие жизненные события обусловлены возрастными стадиями развития личности и, соответственно, сферами жизнедеятельности, в которые она включена.

Среди психотравмирующих событий самыми тяжелыми являются смерть, серьезные заболевания близких людей или же насилие с их стороны.

Наличие опыта переживания давнего события в жизни не имеет однозначной связи с актуальным состоянием (выраженности показателей посттравматического стрессового расстройства, тревожности и депрессивности) и с адаптированностью (как личностной характеристики, отражающей отношение с социумом, так и адаптации к вузу). У человека может быть достаточно ресурсов для дальнейшей адаптации. Переживания, вызванные событием, характеризуются динамичностью.

Субъективная оценка влияния события на жизнь связана с актуальным состоянием.

Психологическое благополучие личности в отдаленный период времени после события, с одной стороны, является следствием адаптации, с другой – способствует социально-психологической адаптации личности.

Студенты с более выраженной суицидальной установкой менее охотно учатся, чаще вынуждены пересдавать экзамены из-за болезни и других жизненных обстоятельств, имеют меньший контакт с однокурсниками, оценивают ниже уровень профессиональных знаний и умений преподавательского состава, менее склонны считать, что правильно выбрали вуз. У них более выражены тревожность, депрессивность, показатели посттравматического стрессового расстройства. Они воспринимают развод родителей как событие, оказавшее более негативное воздействие на их жизнь, а материальные проблемы – менее. Показатели адаптированности как личностной характеристики значительно ниже (больше свойственно неприятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, экстернальный локус контроля, уход от решения проблем). Такой механизм психологической защиты, как отрицание, снижается, начинают преобладать регрессия, реактивные образования и замещение.

Содержание (тема) рисунка, отражает актуальное состояние его автора, уровень адаптированности. С усилением степени выраженности дезадаптации личности, суицидальных тенденций, рисунки все больше отражают проблему, и меньше – ресурсы.

Так, рисунки студентов, имеющих мысли о том, чтобы покончить с собой, но считающих, что не сделают этого, могут отражать такие проблемы, как недостаток общения, отсутствие поддержки, непонимание со стороны близких людей, одиночество, ограничение свободы, раздражительность, усталость и др. Ресурсы могут выражаться в виде установок, прозвучавших в названии рисунка («Все будет хорошо», «После дождя выглянет солнце»), систем жизненных ценностей, социальных институтов, являющихся опорой (люди, церковь, дома).

Рисунки студентов, которые хотели бы покончить жизнь самоубийством, но не намереваются осуществить это при случае, отражают уже более высокий уровень эмоционального расстройства и могут (но не обязательно) содержать тему суицида.

Рисунки студентов с оптимальным уровнем выраженности адаптации могут отражать сложную ситуацию, а также наличие ресурсов для совладания с ними.

Однако нельзя полагаться только на рисунки, поскольку, во-первых, рисунок одного и того же человека может отличаться по степени проекции, а во-вторых, интерпретация



рисунка другими несет отпечаток субъективности и может быть далека от мировосприятия автора рисунка. На рисунки следует обращать внимание, но в таком случае требуется совместное обсуждение, беседа, дополнительные методы получения данных (наблюдение, опрос).

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость, так как показывают, что в случае снижения адаптационного потенциала может развиться крайняя его форма – суицидальное поведение. Большую роль в формировании психологического благополучия играют, прежде всего, отношения в семье, наличие поддержки, взаимопонимания. Наличие ресурсов позволяет справиться с переживаниями, вызванными травматическими событиями. Субъективная оценка влияния события на жизнь связана с актуальным состоянием.

Студенты, имеющие суицидальные мысли и намерения, нуждаются в психологической помощи. Развитая система психологической поддержки, в том числе наличие психолога в вузе, дает этим студентам возможность получить своевременную психологическую, специализированную помощь.

## Литература

1. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск: ТГУ, 2002. 28 с.
2. *Калмыкова Е.С., Миско Е.А., Тарабрина Н.В.* Особенности психотерапии посттравматического стресса // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 70–80.
3. *Куликов Л.В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Под ред. В.Ю. Большакова. СПб: СПбГУ, 2000. С. 476–510.
4. *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2004. 296 с.
5. *Ширяева О.С.* Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск: КамГУ им. В. Беринга, 2008. 27 с.
6. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

# The interplay between psychological well-being, university adjustment and previous experience of traumatic events

**L.V. Miller,**

*Ph.D. in Psychology, Leading Research Associate, Laboratory "Scientific and methodological support of emergency psychological aid", Center for Emergency Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Associate Professor, Chair of Scientific Bases of Extreme Psychology Department of Extreme Psychology, Moscow University of Psychology and Education, Senior Research Associate, Department of Suicidology, Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russian Federation, lmill@rambler.ru*

---

It was shown that traumatic event that happened long ago does not have univocal connection with the current condition (intensity of post traumatic stress disorder, anxiety, and depression), adjustment (as personality trait in general) and university adaptation. Psychological well-being is not only a result of good adjustment, but at first contributes to socio-psychological adaptation of a person being connected with the way of perception and appraisal of life events. Psychological well-being is a part of adjustment potential and also reflects the level of adaptation. The most stressful events are death and/or serious illness of close others, or abuse. Special characteristics of students are described in the paper depending on the intensity of their suicidal thoughts. It is shown that the intensity of suicidal thoughts is connected with characteristics of psychological well-being showing itself in current condition, adjustment (as personality trait), university adaptation and choice of defense strategies.

**Keywords:** psychological well-being, social and psychological adaptation, traumatic event, suicidal thoughts, depression, anxiety, students.

---

## References

1. *Voronina A.V.* Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiiia shkol'nikov v sisteme profilakticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologicheskoi sluzhby [Assessment of pupils' psychological well-being in preventive and consulting activity of psychological service]: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Tomsk: TGU, 2002. 28 p.
2. *Kalmykova E.S., Misko E.A., Tarabrina N.V.* Osobennosti psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa [Special aspects of post-traumatic stress psychotherapy]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2001. Vol. 22. no 4. pp. 70–80.
3. *Kulikov L.V.* Determinanty udovletvorennosti zhizn'ju [Determinants of life satisfaction]. *Obshchestvo i politika* [Society and politics] / Pod red. V.Iu. Bol'shakova. Saint-Petersburg: SPbGU, 2000. pp. 476-510.
4. *Shamionov R.M.* Psikhologiiia sub"ektivnogo blagopoluchiiia lichnosti [Psychology of the individual's subjective well-being] Saratov: SGU im. N.G. Chernyshevskogo, 2004. 296 p.
5. *Shiriaeva O.S.* Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v ekstremal'nykh usloviiax zhiznedeiatel'nosti [Psychological well-being of the individual in the extreme life conditions]: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Khabarovsk: KamGU im. V. Beringa, 2008. 27 p.

6. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. pp. 719–727.

## Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте

**Т.С. Павлова,**

*научный сотрудник НИЛ «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, pavlovats@mgppu.ru*

**А.Б. Холмогорова,**

*доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологического консультирования и клинической психологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», руководитель лаборатории клинической психологии и психотерапии, МНИИ психиатрии Росздрава, Москва, Россия, psytab2006@yandex.ru*

---

Социальная тревожность в подростковом возрасте является одним из значимых факторов социально-психологической дезадаптации. Данные отечественных и зарубежных исследований по различиям в выраженности социальной тревожности у мальчиков и девочек не однозначны. В проведенном авторами исследовании приняли участие 183 подростка в возрасте 12–16 лет (90 мальчиков и 93 девочки), учащиеся VII–X классов. Был измерен уровень социальной тревожности и определен тип гендерной идентичности. Результаты показали, что биологический пол не оказывает влияния на выраженность социальной тревожности: различия по этому показателю у мальчиков и девочек подросткового возраста отсутствовали. Фактором, оказывающим влияние на уровень социальной тревожности, оказалась гендерная идентичность, причем виды гендерной идентичности (маскулинность, фемининность, андрогинность) были распределены примерно одинаковым образом у мальчиков и у девочек. Уровень социальной тревожности демонстрирует обратную связь с выраженностью маскулинности у подростков обоего пола и прямую – с показателем фемининности. Величина разрыва между показателями реальной и идеальной маскулинности Я больше у подростков с выраженной социальной тревожностью.

**Ключевые слова:** социальная тревожность, застенчивость, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность, подростковый возраст.

### Для цитаты:

Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova\\_Holmogorova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova_Holmogorova.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Velikotskaya A.M. Significant factors in the social situation of offender adolescent development [Электронный ресурс] «Психологическая наука и образование psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova\\_Holmogorova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pavlova_Holmogorova.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

В настоящее время феномен социальной тревожности является за рубежом предметом интенсивных эмпирических и теоретических исследований, что обусловлено широкой распространенностью этой проблемы. По данным D. Beidel, один из пяти детей,

доставленных в специализированную клинику, имеет сильные социальные страхи [13]. По данным Ф. Зимбардо [3], согласно опросам родителей и воспитателей, около 30 % детей в детских садах страдают от сильной застенчивости. Ретроспективные исследования взрослых людей с сильной тревожностью продемонстрировали, что социальная фобия в детстве является надежным предиктором развития высокого уровня тревожности во взрослом возрасте [13]. Высокий уровень социальной тревожности в подростковом возрасте часто сопровождается снижением настроения, потерей надежды и социальной изоляцией и может приводить к аутоагрессивному поведению, суицидальным мыслям и намерениям, злоупотреблению алкоголем и наркотиками [16], снижению успеваемости и даже отчислению из школы [23].

Социальная тревожность определяется как страх нахождения в ситуациях взаимодействия с незнакомыми людьми или в ситуациях потенциальной оценки (American Psychiatric Association) [11]. В основании этого конструкта А.М. LaGrecа, W.L. Stone и другие авторы выделяют три параметра: страх негативной оценки, избегание социальных ситуаций и дистресс при нахождении в ситуациях взаимодействия.

Избегающее расстройство личности (крайняя форма проявления социальной тревожности) – расстройство с очень ранним возрастом манифестации. Два пика развития избегающего расстройства личности – 5 лет и 13 лет. Средний возраст манифестации 15,1 лет. Крайне редко развитие расстройства начинается после 25 лет [22].

В детском возрасте девочки чаще, чем мальчики, страдают от каких бы то ни было тревожных расстройств [12]. Например, при анализе результатов, полученных при исследовании популяционной выборки из 1079 подростков, Р. Lewinsohn с коллегами [20] обнаружили, что девочки гораздо чаще, чем мальчики, имели диагноз «тревожное расстройство» на момент исследования или в анамнезе. Девочки подросткового возраста проявляют больше тревог вообще и большую сепарационную тревогу в частности [17] и в шесть раз чаще страдают генерализованным тревожным расстройством, чем мальчики того же возраста [14]. Однако по распространенности социальной тревожности и обсессивно-компульсивного расстройства половые различия наиболее сглажены по сравнению с другими тревожными расстройствами [15].

В норвежском исследовании социальной тревожности у детей в возрасте 8–13 лет, согласно родительским оценкам, 2,3 % детей были отнесены в группу с высоким уровнем социальной тревожности. Никаких значимых гендерных и возрастных различий обнаружено не было [24]. Во французском исследовании у 503 детей в возрасте 9–14 лет было обнаружено значительное снижение уровня социальной тревожности от IV до IX класса. Разницы в уровне социальной тревожности между мальчиками и девочками обнаружено не было, за исключением небольших различий в страхе негативной оценки – у девочек он оказался немного выше [21].

Немного меньший процент распространенности выраженной социальной тревожности отмечается в немецком исследовании, проведенном на 1035 подростках 12–17 лет. По результатам диагностического интервью критериям социальной фобии соответствуют 1,6 % обследованных, из которых больше девочек, чем мальчиков, причем частота встречаемости расстройства увеличивается с возрастом. Ситуации, наиболее часто вызывающие страх и тревогу, – публичные выступления и выполнение каких-либо действий на глазах у других людей [19].

В отечественной психологии проблема социальной тревожности становится в последнее время предметом интенсивных исследований [1; 4; 5; 7; 9]. Уделено достаточное внимание социальной тревожности в студенческом возрасте [4; 8], рассмотрены особенности проявления и семейные факторы застенчивости в дошкольном и младшем школьном возрастах [7; 9], однако подростковый возраст все еще остается в этом аспекте terra incognita.

В свете вышесказанного представляется актуальным изучение распространенности социальной тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста, так как возможно, что выраженность этой проблемы связана не столько с биологическим полом, сколько с гендерной идентичностью подростка, поскольку в последнее время наблюдается нарастающая тенденция в смещении гендерных ролей – маскулинизация девочек и феминизация мальчиков [10]. Полученные данные могут быть полезны психологам, консультирующим подростков и их родителей в образовательных или медицинских учреждениях, могут использоваться для разработки занятий по преодолению застенчивости.

Целью проведенного нами исследования явилось изучение гендерных факторов социальной тревожности у детей подросткового возраста.

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 183 учащихся VII–X классов (12–16 лет) школ г. Москвы и Московской области. Обследование проводилось очно, анонимно, в форме фронтального опроса.

Для диагностики уровня социальной тревожности использовался опросник «Шкала социального избегания и дистресса» (SADS). Он разработан для диагностики двух параметров социальной тревожности: склонности избегать социальные ситуации и испытывать в них дискомфорт. Опросник адаптирован и валидизирован в лаборатории клинической психологии МНИИ психиатрии [4].

Для определения гендерной идентичности был применен опросник «Маскулинность и фемининность» (Т.Л. Бессонова, модификация Н.В. Дворянчикова). Этот опросник выявляет четыре типа гендерной идентичности: фемининную, маскулинную, андрогинную и незрелую [2]. Для оценки реального и идеального образов Я были использованы две шкалы этого опросника: «*На самом деле я...*» и «*Хотелось бы, что бы я был...*».

В ходе исследования был проведен анализ распределения типов гендерной идентичности у мальчиков и девочек по данным опросника «Маскулинность и фемининность». Картина распределения типов идентичности у подростков обоих полов в целом схожа (рис.). И у девочек, и у мальчиков самый выраженный тип – андрогинный (48 % – у мальчиков, 36% – у девочек) фемининная идентичность, как и можно было ожидать, больше выражена у девочек (33 %– у девочек, 12 % – у мальчиков), а маскулинная – у мальчиков (26 % – у мальчиков, 17 % – у девочек), подростки с незрелой идентичностью составили наименьший процент: 14 % – и у мальчиков, и у девочек.

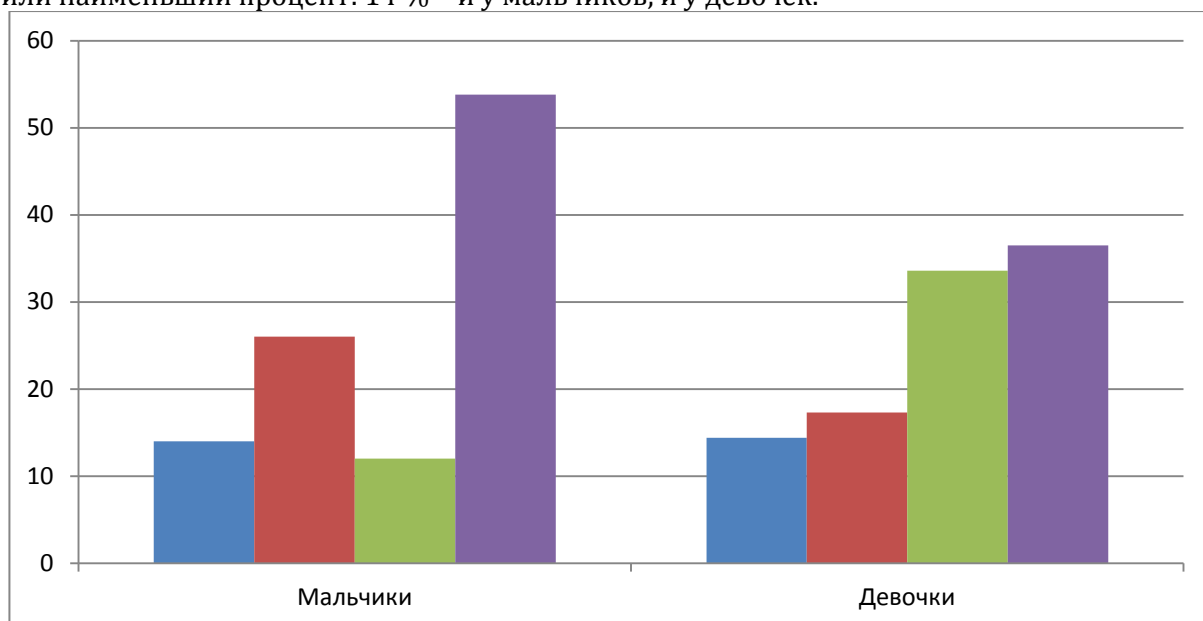


Рис. Распределение типов гендерной идентичности у девочек и мальчиков: – незрелая; – маскулиная; – фемининная – андрогинная.

По результатам сравнения групп с помощью критерия Манна–Уитни не было обнаружено статистически значимых различий по уровню социальной тревожности между мальчиками и девочками ни у младших, ни у старших подростков.

Однако хотя различий по фактору половой принадлежности обнаружено не было, выявились статистически значимые различия по уровню социальной тревожности у мальчиков и девочек с разной гендерной идентичностью (табл. 2 и табл. 3). К тому же, по данным корреляционного анализа, социальная тревожность демонстрирует значимую отрицательную связь с параметром маскулинности как у мальчиков, так и у девочек. То есть более маскулинные подростки обоего пола проявляют меньшую социальную тревожность (табл.1).

Таблица 1

**Связь между социальной тревожностью и гендерной идентичностью**

Шкалы опросника социальной тревожности		Маскулинность	Фемининность
Мальчики N=71	Социальная тревожность общий балл	-0,306**	0,056
	Социальный дистресс	-0,266**	0,108
	Социальное избегание	-0,311**	-0,017
Девочки N=69	Социальная тревожность общий балл	-0,372**	0,108
	Социальный дистресс	-0,381**	0,128
	Социальное избегание	-0,283**	0,062

Примечание.\*\* – при уровне значимости  $p < 0,001$ .

По результатам сравнения групп с помощью критерия Манна–Уитни у мальчиков с фемининной идентичностью уровень социальной тревожности выше, чем у мальчиков с маскулинной и андрогинной идентичностью (табл. 2). Эта же закономерность имеет место у девочек, однако в отличие от мальчиков высокий уровень социальной тревожности присутствует также у девочек с незрелой идентичностью (табл. 3). Следует подчеркнуть, что численность подгруппы с незрелой идентичностью оказалось довольно небольшой как среди мальчиков, так и среди девочек, поэтому полученные в отношении этой подгруппы данные нельзя считать надежными.

Таблица 2

**Социальная тревожность у мальчиков с разной гендерной идентичностью**

Шкалы опросника социальной тревожности	Гендерная идентичность			
	андрогинная	маскулинная	фемининная	незрелая
	1-я группа (N=32)	2-я группа (N=11)	3-я группа (N=21)	4-я группа (N=6)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)

Общий балл	5,6 (3)	4,2 (2,4)	<b>8,3a,b</b> (5,6)	7,8 (8,7)
Социальный дистресс	3,1 (1,9)	1,8 (1,4)	<b>4,4a</b> (3,5)	3,8 (4,6)
Социальное избегание	2,5 (1,4)	2,4 (1,5)	<b>3,9b</b> (2,5)	4 (4,2)

*Примечание.* **a** – различия между испытуемыми с маскулинной и фемининной идентичностью статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни); **b** – различия между испытуемыми с андрогинной и фемининной идентичностью статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни).

Таблица 3

**Социальная тревожность у девочек с разной гендерной идентичностью**

Шкалы опросника социальной тревожности	Гендерная идентичность			
	андрогинная	маскулинная	фемининная	незрелая
	1-я группа (N=30)	2-я группа (N=11)	3-я группа (N=21)	4-я группа (N=6)
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Общий балл	6,2 (3,7)	4,2 (2,7)	<b>7,8b</b> (4,5)	<b>9,6a,c</b> (3,6)
Социальный дистресс	2,9 (2,3)	1,7 (1,3)	<b>4 b</b> (2,2)	<b>4,6a,c</b> (2,5)
Социальное избегание	3,2 (1,7)	2,4 (1,8)	3,7 (2,3)	<b>5c</b> (2)

*Примечание.* **a** – различия между испытуемыми с андрогинной и незрелой идентичностью статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни); **b** – различия между испытуемыми с маскулинной и фемининной идентичностью статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни); **c** – различия между испытуемыми с маскулинной и незрелой идентичностью статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни).

Также мы предположили, что фактором социальной тревожности может быть не только гендерная идентичность как таковая, но и величина разрыва между показателями, отражающими представления о нормативной для того или иного пола идентичности, и представлениями о себе. Этот разрыв во многих случаях может вызывать чувство тревоги и неполноценности и проявляться в чувстве дискомфорта при межличностном общении и избегании ситуаций социального взаимодействия в силу представления о своем несоответствии половой роли. При сравнении групп с помощью критерия Манна–Уитни эта гипотеза подтвердилась: разрыв между показателями реального Я и идеального Я по параметру «маскулинность» значительно выше в группе подростков с высокой социальной тревожностью (табл. 4).

Таблица 4

**Показатели фемининности и маскулинности в группах подростков с низким, средним и высоким уровнем социальной тревожности**



Шкалы	Группы		
	низкая социальная тревожность (N=93)	средняя социальная тревожность (N=36)	высокая социальная тревожность (N=10)
Я-реальное (маскулинность)	18,5 (3,5)	17,2 (3,2)	<b>14,9ab</b> (2)
Я-реальное (фемининность)	17,9 (2,9)	18,1 (2,6)	18,9 (3,8)
Я-идеальное (маскулинность)	21,2 (2,3)	20,4 (3)	21,3 (2,5)
Я-идеальное (фемининность)	19,3 (2,7)	20,1 (2,6)	18,8 (3,2)
Разрыв между реальным Я и идеальным Я (маскулинность)	2,6 (2,7)	3 (2,5)	<b>6,6a,b</b> (2,4)
Разрыв между реальным Я и идеальным Я (фемининность)	1,5 (2,3)	1,7 (3,6)	0,3 (4,1)

*Примечание.* **a** – различия между испытуемыми с высоким и низким уровнем социальной тревожности статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни); **b** – различия между испытуемыми со средним и высоким уровнем социальной тревожности статистически достоверны (U критерий Манна–Уитни).

### Обсуждение результатов

Данные исследования подтверждают маскулинную модель психологического благополучия, согласно которой связь между андрогинностью и психологическим благополучием существует преимущественно за счет маскулинного компонента андрогинности [23]. Согласно этой модели, фемининность не оказывает влияния на психическое здоровье, в то время как психологическое благополучие связано с выраженностью маскулинных черт в характере вне зависимости от пола. Возможно, что выраженность маскулинных черт (ассертивность, напористость, агрессия) влияет на снижение социальной тревожности. Однако людям с маскулинной гендерной идентичностью может быть свойственно в меньшей степени осознавать и выразить чувства, связанные с застенчивостью.

Отсутствие различий в уровне социальной тревожности может быть связано, в том числе, с тем, что в исследованной выборке гендерная идентичность распределяется довольно сходным образом и у мальчиков, и у девочек. Социальная тревожность обнаруживает связь именно с типом гендерной идентичности, а не с биологическим полом, а именно значимую обратную связь с выраженностью показателей маскулинности.

Направлением дальнейших исследований может стать изучение конкретных качеств, связанных с маскулинностью, которые являются факторами-протекторами для социальной тревожности.

### Выводы

1. Различия в выраженности социальной тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста отсутствуют.

2. Гендерная идентичность распределяется похожим образом у мальчиков и девочек: наиболее выражена андрогинная идентичность (48 % – у мальчиков, 36 % – у девочек), фемининная идентичность как и следовало ожидать, больше выражена у девочек (33 % – у девочек, 12 % – у мальчиков), а маскулинная – у мальчиков (26 % – у мальчиков, 17 % – у девочек), подростки с незрелой идентичностью составили наименьший процент: 14 % – и у мальчиков, и у девочек.

3. Обнаружена обратная связь между уровнем социальной тревожности и показателем маскулинности у подростков обоего пола.

4. У мальчиков с фемининной идентичностью уровень социальной тревожности выше ( $M=8,3$ ), чем у мальчиков с маскулинной ( $M=4,2$ ) и андрогинной идентичностью ( $M=5,6$ ). У девочек в целом та же картина, однако самый высокий уровень социальной тревожности у девочек мы наблюдаем в группе с незрелой идентичностью ( $M=9,6$ ).

5. Величина разрыва между показателями реальной и идеальной маскулинности Я больше у подростков с выраженной социальной тревожностью.

### Литература

1. Булатова Т.А., Черных Е.И. Социальная тревожность в контексте психологических защит // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2010. № 2. С. 107–112.
2. Дворянчиков Н.В., Носов С.С., Саламова Д.К. Половое самосознание и методы его диагностики: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 210 с.
3. Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок. М.: АСТ Астрель, 2005. 294 с.
4. Краснова В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
5. Никитина И.В., Холмогорова А.Б., Краснова В.В. Социальная тревожность у пациентов с расстройствами аффективного спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2012. Т. 22. № 3. С. 30–35.
6. Павлова Т.С., Пуговкина Н.Е. Интерперсональные факторы социальной тревожности у студентов-выпускников // Сборник материалов V съезда «Российского психологического общества» /Под ред. О.В. Решетникова: В 3 т. Т. 3 М., 2012. С. 51.
7. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста // Дефектология. 2010. № 6. С. 30–38.
8. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 1. С. 29–43.
9. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Когнитивно-поведенческие паттерны отношения родителей к ребенку как фактор социальной тревожности и выученной беспомощности в младшем школьном возрасте // Вектор науки Томского государственного университета. 2011. № 3 (6). С. 282–285.
10. Степанова Л.Г. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n2/27854.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27854.shtml) (дата обращения: 22.09.2013).

11. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington DC: American Psychiatric Association. 1994. 886 p.
12. *Anderson, J.C.* DSM-III disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population / Anderson J.C., Williams S.M., McGee R., Silva P.A. // *Archives of General Psychiatry*. 1987. Vol. 44. № 1. P. 69—76.
13. *Beidel D.C., Turner S.M.* Shy children, Phobic adult: Nature and treatment of social phobia. Washington DC: American Psychological Association, 1998. 324 p.
14. *Bowen R.C., Offord D.R., Boyle M.H.* The prevalence of overanxious disorder and separation anxiety disorder: Results from the Ontario Child Health Study // *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*. 1990. Vol. 29. № 5. P. 753–758.
15. *Breslau, N.* Gender differences in major depression: The role of anxiety/ Breslau N., Chilcoat H.D., Peterson E.L., Schultz I.R.// E. Frank (Ed.). *Gender and Its Effects on Psychopathology*. Washington DC, US: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000. P. 131–150.
16. *Bruch M.A., Fallon M., Heimberg R.G.* Social phobia and difficulties in occupational adjustment // *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50. P. 109—117.
17. *Campbell M.A., Rapee R.M.* The nature of feared outcome representations in children // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1994. Vol. 22. № 1. P. 99–111.
18. *Crick N.R., Ladd G.W.* Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance // *Developmental Psychology*. 1993. Vol. 29. P. 244–254.
19. *Essau C.A., Conradt J., Petermann F.* Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents // *Behavior Research and Therapy*. 1999. Vol. 37. P. 831–843.
20. *Lewinsohn, P.M.* Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents / Lewinsohn P.M., Gotlib I.H., Lewinsohn M., Seeley J.R., Allen N.B.// *Journal of Abnormal Psychology*. 1998. Vol. 107. P. 109–117.
21. *Mallet P., Rodriguez-Tome G.* Social anxiety with peers in years 9 to 14-olds: developmental process and relations with self-consciousness and perceived peer acceptance // *European Journal of Psychology and Education*. 1999. Vol. 14. № 3. P. 387–402.
22. *McGinn L.K., Newman M.G.* Status Update on Social Anxiety Disorder // *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013. Vol. 6. № 2. P. 88–113.
23. *Moscovitch D.A., Hofmann S.G., Litz B.T.* The impact of self-construals on social anxiety: a gender-specific interaction // *Personality and Individual Differences*. 2005. № 8. P.659–672.
24. *Van Roy B., Kristensen H., et al.* Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8–13 years // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 2009. Vol. 44. P. 407–415.

## Gender factors of social anxiety in adolescence

**Pavlova T.S.,**

*Research Associate, Research Laboratory «Scientific and Methodological Basis of Emergent Psychological Aid», Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, pavlovats@mgppu.ru*

**Kholmogorova A.B.,**

*Doctor of Psychology, Professor, Dean, Department of Psychological Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State Research Institute of Psychiatry, Ministry of Public Health and Social Development, Moscow, Russia, psylab2006@yandex.ru*

---

Social anxiety in adolescence is one of the most important factors of social and psychological maladjustment. The data of Russian and international research of the differences in the severity of social anxiety in boys and girls is not uniform. In a study conducted by the authors, participants were 183 adolescents aged 12-16 years (90 boys and 93 girls), students of VII-X grades. We measured the level of social anxiety and defined the type of gender identity. The results showed that biological sex does not influence the severity of social anxiety: there were no differences in this indicator between boys and girls. The factor influencing the level of social anxiety was gender identity, and gender identity types (masculinity, femininity, androgyny) have approximately the same distributions in both boys and girls. The level of social anxiety shows inversed connection with level of masculinity in adolescents of both sexes and direct connection with femininity index. The magnitude of the gap between the real and the ideal of masculinity of the Self is more pronounced in adolescents with social anxiety disorder.

**Keywords:** social anxiety, shyness, gender identity, masculinity, femininity, androgyny, adolescence.

---

### References

1. *Bulatova T.A., Chernyh E.I.* Social'najatrevozhnost' v kontekste psihologicheskikh zashhit [Social anxiety in the light of psychological defences]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University of Education]. 2010. № 2. P. 107–112.
2. *Dvorjanchikov N.V.* Polovoe samosoznanie i metody ego diagnostiki: Ucheb. posobie [Gender self-consciousness and its diagnostics: tutorial]/ N.V. Dvorjanchikov, S.S. Nosov, D.K. Salamova. Moscow: Flinta: Nayka, 2011. 210 p.
3. *Zimbardo F.* Zastenchivyy rebenok [Shy child]. Moscow: AST Astrel', 2005. 294 p.
4. *Krasnova V.V.* Social'naja trevozhnost' kak factor narushenij interpersonal'nyh otnoshenij i trudnostej v uchebnoj dejatel'nosti u studentov [Social anxiety as a factor of difficulties in interpersonal relationships and educational activity in students]: Avtoreferat nasoiskanie stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. Moscow, 2013. 25 p.
5. *Nikitina I.V., Kholmogorova A.B., Krasnova V.V.* Social'naja trevozhnost' u pacientov s rasstrojstvami affektivnogo spektra [Social anxiety in patients with affective disorders]// Social'naja i klinicheskaja psixiatrija [Social and Clinical Psychiatry]. 2012. T. 22. № 3. P. 30–35.
6. *Pavlova T.S., Pugovkina N.E.* Interpersonal'nye factory social'noj trevozhnosti u studentov-vypusknikov [Interpersonal factors of social anxiety in undergraduate students]//

Sbornikmaterialov V s'ezda «Rossijskogopsihologicheskogoobshhestva» [Conference materials of V Russian Psychological society congress] V trech tomach, pod red. O.V. Reshetnikova. Moscow, 2012.T. 3. P. 51.

7. *Pavlova T.S., Holmogorova A.B.* Semejnye factory social'noj trevozhnosti u detej doskol'nogo vozrasta [Family factors of social anxiety in preschool children] //Defektologija [Defectology]. 2010. № 6. P. 30–38.

8. *Pavlova T.S., Holmogorova A.B.* Psihologicheskie faktoryr social'noj trevozhnosti v studencheskom vozraste [Psychological factors of social anxiety in students]// Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija [Consulting Psychology and Psychotherapy]. 2011. № 1. P. 29–43.

9. *Sagalakova O.A., Truevcev D.V.* Kognitivno-povedecheskie pattern otnoshenija roditel'ej k rebjonku kak factor social'noj trevozhnosti I vyuchennoj bespomoshhnosti v mladshem shkol'nom vozraste [Cognitive-behavioral patterns of parents' attitude towards children as a factor of social anxiety and learned helplessness in primary school age]// Vektor nauki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Science vector of Tomsk State University]. 2011. № 3(6). P. 282–285.

10. *Stepanova L.G.* Osobennosti formirovaniya gendernoj identichnosti sovremennyh junoshej i devushek v kontekste social'no-psihologicheskogo razvitija lichnosti [Specifics of modern youth gender identity development in the light of socio-psychological personality development]// Psihologicheskaja nauka i obrazovaniePSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]. 2010. № 2. P. 1–10. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n2/27854.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27854.shtml)(Accessed 22.09.2013).

11. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington DC: American Psychiatric Association. 1994. 886 p.

12. *Anderson, J.C.* DSM-III disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population / Anderson J.C., Williams S.M., McGee R., Silva P.A. // Archives of General Psychiatry. 1987. Vol. 44. № 1. P. 69—76.

13. *Beidel D.C., Turner S.M.* Shy children, Phobic adult: Nature and treatment of social phobia. Washington DC: American Psychological Association, 1998. 324 p.

14. *Bowen R.C., Offord D.R., Boyle M.H.* The prevalence of overanxious disorder and separation anxiety disorder: Results from the Ontario Child Health Study // Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry. 1990. Vol. 29. № 5. P. 753–758.

15. *Breslau, N.* Gender differences in major depression: The role of anxiety/ Breslau N., Chilcoat H.D., Peterson E.L., Schultz I.R.// E. Frank (Ed.). Gender and Its Effects on Psychopathology. Washington DC, US: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000. P. 131–150.

16. *Bruch M.A., Fallon M., Heimberg R.G.* Social phobia and difficulties in occupational adjustment // Journal of Counseling Psychology. 2003. Vol. 50. P. 109—117.

17. *Campbell M.A., Rapee R.M.* The nature of feared outcome representations in children // Journal of Abnormal Child Psychology. 1994. Vol. 22. № 1. P. 99–111.

18. *Crick N.R., Ladd G.W.* Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance // Developmental Psychology. 1993. Vol. 29. P. 244–254.

19. *Essau C.A., Condrat J., Petermann F.* Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents // Behavior Research and Therapy. 1999. Vol. 37. P. 831–843.

20. *Lewinsohn, P.M.* Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents / Lewinsohn P.M., Gotlib I.H., Lewinsohn M., Seeley J.R., Allen N.B.// Journal of Abnormal Psychology. 1998. Vol. 107. P. 109–117.

21. *Mallet P., Rodriguez-Tome G.* Social anxiety with peers in years 9 to 14-olds: developmental process and relations with self-consciousness and perceived peer acceptance // *European Journal of Psychology and Education*. 1999. Vol. 14. № 3. P. 387–402.

22. *McGinn L.K., Newman M.G.* Status Update on Social Anxiety Disorder // *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013. Vol. 6. № 2. P. 88–113.

23. *Moscovitch D.A., Hofmann S.G., Litz B.T.* The impact of self-construals on social anxiety: a gender-specific interaction // *Personality and Individual Differences*. 2005. № 8. P.659–672.

24. *Van Roy B., Kristensen H., et al.* Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8–13 years // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 2009. Vol. 44. P. 407–415.

## От редактора рубрики

25 января 2013 г. ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования при активном содействии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» в восьмой раз принял участие в XXI Международных Рождественских образовательных чтениях. Была проведена научно-практическая конференция «Святоотеческая традиция и нравственно-психологический запрос современного мира». Тематика этих Чтений фокусировалась преимущественно на проблеме ценностей. По словам со-ведущего конференции проф. Ф.Е. Василюка, запрос современной науки и образования становится все более направленным на обращение к традиционным ценностям, в плане не только их сохранения, но и развития и преумножения. А это невозможно без осмысления святоотеческого наследия – того единого корня, который питает и оживотворяет все ветви жизненного творчества человека, воспитанного в русле отечественной культуры.

Сегодня перед научным сообществом остро стоит задача аксиологической рефлексии насущных проблем личности и социума. Потому основной акцент в ходе конференции был сделан на интегративном поиске ее решения, опирающегося на силу и достижения современной научной мысли и возможности новых прикладных технологий. В ходе обсуждения были отмечены точки соприкосновения святоотеческой антропологии со светскими гуманитарными дисциплинами, условная соотносимость их понятийных концептов; рассмотрены основные результаты исследования историко-генетических корней современной отечественной психологии; в поле христианского общения в качестве его важнейшей составляющей выдвинута научная проблема конгруэнтности; на уровень теоретического осмысления поставлены практические вопросы востребованности психологической помощи и социокультурного самоопределения психолога; предложена к обсуждению инновационная авторская методика исследования представлений о святости у людей различных возрастных категорий.

С этими и целым рядом других не менее интересных вопросов и с предложениями по их разрешению знакомят читателей авторы статей, публикуемых в данной рубрике.

Тематические редакторы,

*Серова О.Е.*

кандидат психологических наук,

ведущий научный сотрудник,

ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования

*Гусева Е.П.*

кандидат психологических наук,

старший научный сотрудник

ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования

## Возможности святоотеческой антропологии для формирования новых гуманитарных подходов в научной и образовательной среде

**Вадим Леонов, протоиерей,**

*кандидат богословия, доцент кафедры общей педагогики факультета педагогики ПСТГУ, доцент Сретенской духовной семинарии, клирик Патриарших приходов в Зарядье, Москва, Россия, posad@inbox.ru*

Автор констатирует возросший интерес к святоотеческой антропологии в течение последних десятилетий, подчеркивает точки ее соприкосновения со светскими гуманитарными дисциплинами (особенно с психологией, педагогикой и философией), отсутствие принципиальных противоречий между ними и условную соотносимость их понятийных концептов; определяет основные координаты проблемного поля при ее изучении и пути преодоления разногласий. Для психологии и педагогики христианская антропология может стать новой координатной системой, в пространстве которой откроется духовное содержание уже установленных научных фактов и теорий, появятся возможности для нравственных интерпретаций известных явлений с выходом на конкретную реальную помощь человеку. Данный подход позволяет говорить о перспективах создания православной педагогики и православной психологии. По убеждению автора потенциал христианской антропологии и перспективы ее использования в научной среде велики, однако для освоения этого богатства необходимы не только интеллектуальное напряжение группы исследователей, но и переосмысление ценностных установок жизни современного общества.

**Ключевые слова:** святоотеческая антропология, образ человека в культуре, духовное содержание научных фактов, гуманитарный кризис, духовное делание.

### Для цитаты:

Леонов Вадим, прот. Возможности святоотеческой антропологии для формирования новых гуманитарных подходов в научной и образовательной среде [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Leonov.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Vadim Leonov, Fr. Patristic anthropology opportunities to form new humanitarian approaches in scientific and educational environment Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Leonov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

В течение последних десятилетий в научном сообществе предпринимаются активные попытки выстроить смысловые связи между научным знанием и церковным духовным опытом, и в этом контексте из всех богословских дисциплин именно христианская антропология вызывает наибольший интерес прежде всего для гуманитарных наук, особенно для педагогики, психологии и философии. Стали к ней присматриваться политологи и социологи. Почему? В чем секрет?

1 В данной публикации слова «православный», «святоотеческий», «христианский», «церковный» употребляются как синонимы, потому что в своем подлинном значении все они указывают на единый источник – Божественное Откровение, дарованное людям Иисусом Христом и хранимое в духовном опыте Православной Церкви.



Тому есть две причины.

Первая причина – это гуманитарный кризис современного общества, где человек вроде бы занимает ключевую позицию, но часто используется как некая функция, или сырье, или предмет манипуляций, или источник дохода либо гибнет от погони за наслаждениями. Декларируется высокая ценность человеческого бытия, но в реальности процессы деградации развиваются по самым печальным сценариям.

Разработаны и активно используются методы разрушения человека, управления, развлечения, но они не приводят к оздоровлению бытия как конкретных личностей, так и общества в целом. Падать люди научились, и весьма искусно, а вот подниматься вверх, преображаться к лучшему не получается. Постоянно слышатся рассуждения типа: сегодня хуже, чем вчера, но можем успокоить вас, что завтра будет еще хуже. Все согласны, что необходимо развернуть эту негативную тенденцию, но для этого необходимы новые идеи, методы, силы. Где их взять? В этой ситуации взоры ряда исследователей еще в начале XX в. обратились в сторону христианства. Возник внешний запрос на христианскую разгадку тайны человека, и он не разрешен должным образом по сей день.

Вторая причина повышенного интереса именно к антропологической части святоотеческого учения кроется в том, что, как бы люди не относились к Церкви, трудно проигнорировать тот факт, что Церковь обладает внутренним потенциалом преображения человека и не смотря на все внешние потрясения и события в ее среде в ней появляются святые люди, преподобные, блаженные, мученики, исповедники. То есть Православие живо и действительно, а слова Господа нашего Иисуса Христа *«Создам Церковь Мою и врата ада не одолеют ее»* (Матф.16:18) истинны.

Итак, с одной стороны, есть обоснованный запрос, а с другой – возможности удовлетворения. Почему бы этому плану не реализоваться? Чтобы ответить на этот вопрос, прежде всего надо ответить на другой. А соответствуют ли запрос и ожидания научной и образовательной среды целям и возможностям святоотеческой антропологии?

Христианская антропология в ряду иных богословских и научных дисциплин

Православная антропология как самостоятельная богословская дисциплина выделилась из догматического богословия в середине XX в. В содержательном плане она частично пересекается с аскетикой, патрологией, агиологией, нравственным, пастырским и литургическим богословием Церкви.

В отношениях со светской наукой христианская антропология соприкасается едва ли не со всеми гуманитарными дисциплинами, но преимущественно – с психологией, педагогикой и философией. Принципиальные противоречия здесь едва ли возможны, ибо различны их сферы интересов: христианская антропология занимается метафизикой и онтологией человека, а гуманитарные науки – конкретными процессами, действиями и феноменами его бытия. Впрочем, есть ряд тем, где суждения обеих сторон выстраиваются в параллель. Однако в силу того, что христианская антропология – не научная, а богословская дисциплина, соотносить ее утверждения с научными концепциями если и возможно, то с предельной осторожностью и долей условности.

Актуальность христианской антропологии

Значимость христианской антропологии – не только в целостном системном изложении церковного учения о человеке. Ее содержание может и за пределами церковной жизни быть действенным, способным в некоторой степени повлиять на научные представления о человеке и даже способствовать духовному переосмыслению культуры. Каким образом?

Дело в том, что центром современной культуры является человек. Образ человека в культуре во многом не соответствует церковному пониманию, но все же homo sapiens в рамках культуры есть высшая ценность, и это очень важно. Культурная деятельность современной цивилизации обращена к этому центру и вращается вокруг него. Поэтому

всякое суждение, раскрывающее ценность и достоинство человека, признается культурно значимым, и, наоборот, все уничижающее и ограничивающее человека, умаляющее его ценность, отвергается культурой. В секулярной среде человек предстает гигантским идолом, которому необходимо поклоняться разными способами (антрополатрия), чтобы иметь право на существование в современном обществе. Подмена реального человека мифическим человекобогом – причина многих проблем современности.

В этом плане христианская антропология способна сказать о человеке нечто важное, дать ответы и предложить решение насущных вопросов в жизни общества. Христианство может предложить иное видение человека, показать людям, что без Бога человек – самое несчастное существо во Вселенной, не достойное тех почестей, которые ему воздает культура. Понятно, что усвоить эту простую истину тяжело, но, может быть, для этого еще есть шанс? Ибо и для христианской антропологии, и для светской культуры человек чрезвычайно ценен. А когда у вступивших в диалог есть общие ценности, то у них есть возможность сблизиться и понять друг друга. Иными словами, в наши дни христианская антропология востребована как одно из важнейших связующих звеньев между христианством и культурой, между Церковью и обществом.

Использование христианской антропологии в такой перспективе прекрасно осознается священноначалием Русской Православной Церкви, поэтому важнейшие церковные документы – например, «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви», «Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека» и др. – имеют твердое, ясно выраженное богословско-антропологическое основание.

Христианская антропология значима также и тем, что с богословских позиций открывается ограниченность некоторых научных утверждений, культурных явлений и даже их опасность для человека в случае возможной реализации. Причем в рамках науки эти опасности часто не просматриваются, ибо в научных исследованиях не учитывается нравственный аспект бытия. Духовные законы жизни находятся за пределами научной картины мира, и, тем не менее, они реальны и действенны. Поэтому изучение христианской антропологии может представлять интерес для самого широкого круга специалистов.

Для гуманитарных наук, особенно для психологии и педагогики, христианская антропология может стать новой координатной системой, в пространстве которой откроется духовное содержание уже установленных научных фактов и теорий, появятся возможности для нравственных интерпретаций известных явлений с выходом на конкретную реальную помощь человеку. Данный подход позволяет говорить о перспективах создания православной педагогики и православной психологии.

В педагогике подобные попытки предпринимались с середины XIX в. и дали значимые результаты: например, работы К.Д. Ушинского [36], С.А. Рачинского [30], К.П. Победоносцева [28] и др. В XX в. православную педагогику развивали С.И. Миропольский [26], М.И. Демков [7], протоиерей Василий Зеньковский [10; 11], митрополит Амфилохий (Радович) [1], С.С. Куломзина [21] и многие современные авторы [5; 9; 33; 32; 31; 20], сознательно положившие в основание своей педагогической системы православную антропологию. В этой области накоплен значительный положительный опыт, и работа продолжается весьма активно.

В психологии сотрудничество с богословием идет пока еще робкими шагами, однако специальные научные исследования уже появляются, и многие психологи говорят о больших перспективах изучения святоотеческого наследия и православной антропологии. Среди современных ученых, развивающих это направление в России, необходимо особо выделить: В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [34; 35], Б.С. Братуся [3], Ф.Е. Василюка [4], Ю.М. Зенько [10], Л.Ф. Шеховцову [39], М.Я. Дворецкую [6] и других. Указанные авторы работают на стыке православной антропологии и психологии и позиционируют себя как в одной, так и в другой сфере, но в целом их публикации весьма содействуют становлению христианской психологии как особого научного направления.

Конечно же, в области педагогики и психологии православная антропология – не альтернатива существующим научным знаниям и даже не дополнение, ибо научные и богословские знания разноприродны, но, как мы уже сказали выше, это – система координат, в которой можно изучать человека и интерпретировать полученные результаты.

В основе любой деятельности, обращенной к человеку, лежит определенное общее представление о человеке, или антропологическое учение, в соответствии с которым и строится эта деятельность. Исходное антропологическое представление во многом определяет и даже предопределяет любую гуманитарную деятельность.

Например, если в основе педагогического подхода лежит представление о человеке как о высокоорганизованном животном, то и соответствующие педагогические методы будут подобны дрессировке; если изначально человек представляется в виде сложно организованной машины по типу компьютера, то и приемы воспитания будут напоминать программирование; если же основываться на мнении, что человек формируется исключительно под влиянием внешних условий, то и педагогическая методика будет ориентирована лишь на воздействие внешней среды, без учета внутреннего мира и изначальной личной уникальности каждого человека. Антропологические рамки во многом определяют направление, масштаб, содержание, средства и возможности того или иного педагогического или психологического подхода. Поэтому знание христианских антропологических основ принципиально важно для любой православной гуманитарной деятельности, чтобы правильно организовать ее в соответствии с Божиим замыслом о человеке. То есть знание христианской антропологии важно не только в плане содержания, но и методологически.

#### Проблемы в изучении православной антропологии

Если, осознав важность антропологии для гуманитарной деятельности, с надеждой обратиться к Православной Церкви, чтобы изучить ее учение о человеке и начать действовать, то, следует сразу предупредить, мы столкнемся с рядом проблем.

*Первая проблема* состоит в том, что христианская антропология как некая система упорядоченного знания пока еще не сформировалась. Знание о человеке рассыпано бесценным бисером по страницам Библии, творениям святых отцов, но собирать этот бисер приходится по большей части самостоятельно.

Как уже отмечалось выше, с конца XIX в. стали появляться богословские работы, посвященные отдельным антропологическим темам с достаточно подробным изложением святоотеческого учения. Среди них прежде всего следует назвать труды святителя Феофана Затворника, который придавал большое значение изучению человека в свете Священного Предания Церкви и внес значительный вклад в становление православной антропологии<sup>2</sup>. Особого внимания заслуживают появившиеся в этот же период работы В.И. Несмелова [27] и С.М. Зарина [8]. Однако названные труды еще не дают столь необходимого многопланового описания человека.

С середины XX в. появляются первые опыты системного изложения христианской антропологии. В это время архимандрит Киприан (Керн) защитил магистерскую диссертацию по теме «Антропология свт. Григория Паламы» [17], где не только излагается учение фессалоникийского архипастыря, но и дается содержательный обзор антропологических идей в святоотеческом богословии по персоналиям за 14 веков христианской истории.

В 1965 г. издается маленьким тиражом двухтомная книга А.С. Позова «Основы древнецерковной антропологии» [29]. Работа интересная, глубокая, содержит много

---

<sup>2</sup> Особого внимания заслуживают его книги «Путь ко спасению. Начертание христианского нравоучения. Ч. 3» [37] и «Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться» [38], которые многократно переиздавались.

святоотеческих ссылок и цитат, но при этом весьма субъективная. Автор шел в богословии своим путем и для этого разработал свою оригинальную понятийно-терминологическую систему, порой трудно совместимую с православным учением. Хотя исследователь постоянно декларирует свою верность Православию, в тексте часто просматриваются следы заимствования антропологических идей индуизма, буддизма и иных религиозно-философских учений. Скорее всего, это – последствия личных духовных исканий автора. В результате книга была воспринята неоднозначно и оказалась на периферии богословской мысли. Рекомендовать ее можно только богословам-специалистам.

Среди современных зарубежных авторов, развивающих своими трудами православную антропологию, можно выделить митр. Иерофея (Влахоса) [14], митр. Амфилохия (Радовича) [2], митр. Иоанна (Зизиуласа) [40], еп. Каллиста (Уэра) [16], П. Нелласа [42], Г. Мантзаридиса [41], Жан-Клода Ларше [22]. В России на этом поприще в наши дни трудятся митр. Игнатий (Пологрудов) [13], архиеп. Константин (Горянов) [18], священник Андрей Лоргус [23], священник Вадим Коржевский [19]. В наше время исследования по христианской антропологии стали публиковаться регулярно, но проблема системного изложения основных православных идей о человеке пока еще не решена.

*Вторая проблема* состоит в том, что понятийный аппарат православной антропологии формируется в истории Церкви постепенно, и этот процесс не завершен. Разработка терминологии вообще находится на начальной стадии, поэтому вопросы понимания и интерпретации библейских фраз и святоотеческих суждений оказываются сложными и часто неоднозначными. Многие отцы предлагают свою уникальную парадигму, поэтому формальное понимание их текстов невозможно и требуется сопричастность их опыту хотя бы в некоторой степени через личную молитву и духовные усилия.

Приходится постоянно учитывать и то, что в творениях святых отцов некоторые идеи заимствованы из античной философии и современного им естествознания. И хотя они излагаются святыми людьми – это не значит, что такие идеи богодухновенны по сути. В подобных случаях святые отцы выступают как ученые своего времени, поэтому их высказывания вполне подлежат критичному осмыслению.

*Третья проблема* – проблема использования антропологических знаний. Недостаточно изучить богословие, необходимо еще научиться использовать христианские идеи в определенной сфере, увидеть и освоить их как средства в новом, деятельном контексте. Для этого нужно и уверенно владеть богословскими знаниями, и быть специалистом в конкретной научной сфере, а также иметь соответствующий личный опыт деятельности. Другими словами, необходимы «переводчики», которые, например, не только понимают богословский смысл фразы «воссоздание образа Божия в человеке», но и способны адекватно интерпретировать его в области педагогики или психологии, в том числе и в практическом аспекте.

Пути решения проблем

1. **Исследование церковного учения** (патрологическое направление). В святоотеческой традиции накоплен большой опыт и глубокое знание о человеке, но все это сокровище не представлено в системном, последовательном, развернутом виде, а предлагается фрагментарно по ходу аскетических и духовно-нравственных поучений. Даже самые крупные древнехристианские произведения в этом плане – трактат свт. Григория Нисского «Об устройении человека» и епископа Немесия Эмесского «О природе человека» – не охватывают и в минимальной степени необходимые темы. С конца XIX в. начинают издаваться богословские работы, посвященные отдельным антропологическим разделам с достаточно подробным изложением святоотеческого учения, но они не дают еще многопланового и целостного описания человека. Начиная с середины XX в. появляются первые попытки систематизированного изложения христианской антропологии, но и они носят предварительный характер.

**2. Разработка способа систематизации и изложения материала** (методологическое направление). Это очень важный вопрос для любой научной или богословской дисциплины. Каким образом изложить полученные знания, чтобы они были доступны, по возможности понятны и инструментальны для специалистов из гуманитарных сфер? Если говорить о способе изложения святоотеческой антропологии, то, исходя из своего опыта, могу сказать, что самым удобным и эффективным оказался хроно-генеалогический подход, в рамках которого рассматривается состояние человека в соответствии с этапами изменения человеческой природы: 1) до грехопадения, 2) после грехопадения, 3) во Христе и 4) после всеобщего воскресения. Но возможны и другие варианты изложения материала.

**3. Проработка терминологии** (философско-филологическое направление). Христианская антропология очень богата в содержательном плане. Однако это богатство в отличие от триадологического и христологического учения Церкви почти не оформлено четкой терминологией. Святые отцы, чтобы не исказить словами суть явлений, не торопились создавать определения и антропологические формулировки, предоставляя возможность людям познавать глубины человеческого бытия не через внешние рассуждения, а через личный опыт духовной жизни. Для Православия вообще характерна богословская сдержанность и предпочтение апофатического («отрицательного») богословия катафатическому («положительному»). Часто лишь опасность возникновения ереси (из-за превратного толкования тех или иных моментов) заставляла святых отцов излагать свой духовный опыт в человеческих словах. Замечательно эту мысль выразил св. Иларий Пиктавийский: «Злоба еретиков понуждает нас облекать в слова то, что открывается в созерцании и о чем следовало бы молчать» [15].

Этим объясняется некоторая неопределенность и порой двусмысленность святоотеческой терминологии. Все святые отцы жили единым Богом, в единой Церкви, в единой благодати Божией, но когда они приступали к изложению своего личного духовного опыта, то часто вкладывали в известные слова свои смыслы, создавали свою терминологическую систему, которая лишь отчасти совпадает с подобными построениями предшественников или современников. Несомненно, что святоотеческое учение целостно и непротиворечиво на уровне основных идей и представлений, но на уровне терминов есть масса различий. Поэтому усвоение их наследия не может происходить формально, лишь через внимательное изучение текстов. В определенном смысле чтение святых отцов – это духовное делание, которое помимо текстуальной работы предполагает молитвенное обращение к ним и помощь Божию.

В завершение отмечу, что по моему личному убеждению потенциал христианской антропологии и перспективы ее использования в научной среде велики, но для того чтобы этим богатством воспользоваться, необходимо не столько интеллектуальное напряжение группы исследователей, сколько глобальное переосмысление ценностных установок в жизни современного общества. Переломный момент наступит, когда люди, с большим усердием доказывающие свое родство с животными, вспомнят о своем родстве с Богом и с еще большим усердием возжелают святости и возвращения к своему Небесному Отцу. Пока что подобное сложно представить, но сложно – не значит невозможно. Мы уже на этом пути.

## Литература

1. *Амфилохий (Радович), митр.* Основы православного воспитания. Пермь: Панагия, 2000. 208 с.
2. *Амфилохий (Радович), митр.* Человек – носитель вечной жизни / Пер. с серб. С. Луганской. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2005. 302 с.
3. *Братусь Б.С.* Двойное бытие души и возможность христианской психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 71–79.

4. *Васильюк Ф.Е.* Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. М.: Смысл, 2005. 191 с.
5. *Георгий (Шестун), игум.* Православная педагогика. Онтологические и историко-теоретические основы педагогики православной цивилизации. М.: Про-Пресс, 2010. 672 с.
6. *Дворецкая М.Я.* Святоотеческая психология: Учеб. пособие: 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Русская Симфония, 2005. 111 с.
7. *Демков М.И.* История русской педагогики: В 2 ч. Ч. 2. Новая русская педагогика. М.: Изд. автора, 1910. 694 с.
8. *Зарин С.М.* Аскетизм по православно-христианскому учению. СПб.: Тип. В.Ф. Киршмана, 1907. 264 с.
9. *Зелинский Константин, прот., Черникова Т.В.* Нравственное воспитание школьников. М.: Планета, 2010. 288 с.
10. *Зенько Ю.М.* Основы христианской антропологии и психологии. СПб.: Изд-во «Речь», 2007. 912 с.
11. *Зеньковский Василий, прот.* Педагогика. М.: ПСТБИ, 1996. 154 с.
12. *Зеньковский Василий, прот.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. 187 с.
13. *Игнатий (Пологрудов), митр.* Проблема самосознания в святоотеческом понимании // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 3 (70). С. 19–23.
14. *Иерофей (Влахос), митр.* Православная психотерапия: святоотеческий курс врачевания души. Сергиев Посад: Изд-во Св.-Троицкой Сергиевой Лавры, 2004. 368 с.
15. *Иларий Пиктавийский, св.* О Святой Троице. Кн. 2. Гл. 2 // PL 10, 51.
16. *Каллист (Уэр), еп.* Внутреннее Царство: Пер. с англ. Киев: Дух и буква, 2003. 268 с.
17. *Киприан (Керн), архим.* Антропология свт. Григория Паламы / Репринт. М.: Паломник, 1996. 450 с.
18. *Константин (Горянов), архиеп.* Религиозно-философская антропология: история и определение термина, современные проблемы // И познаете истину. СПб., 2011. С. 140–164.
19. *Коржевский Вадим, свящ.* Пропедевтика аскетике. Компендиум по православной психологии. М.: Центр информац. технологий и информатики, 2004. 648 с.
20. *Корольков А.А.* Духовная антропология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 324 с.
21. *Куломзина С.С.* Наша Церковь и наши дети. М.: Мартис, 1993. 194 с.
22. *Ларше Ж.-К.* Исцеление психических болезней: Опыт христианского Востока первых веков: Пер. с франц. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2007. 223 с.
23. *Лоргус Андрей, свящ.* Православная антропология: Курс лекций. М.: Граф-пресс, 2003. Вып.1. 216 с.
24. *Миропольский С.И.* Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. СПб.: Синодальная типография, 1910. 237 с.
25. *Миропольский С.И.* Учебник дидактики. СПб.: Синодальная тип., 1895. 176 с.

26. *Миропольский С.И.* Учитель народной школы. Его призвание, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. СПб.: Синодальная тип., 1890. 148 с.
27. *Несмелов В.И.* Наука о человеке: Т. 1. Опыт психологической истории и критики основных вопросов жизни. Казань: Тип. Императорского ун-та, 1898. 440 с.; Т. 2. Метафизика жизни и христианское откровение. Казань: Центральная тип., 1908. 450 с.
28. *Неллас П.* Обожение: Основы и перспективы православной антропологии. М.: Изд. дом «Никея», 2011. 304 с.
29. *Победоносцев К.П.* Ученые и учитель. М.: Синодальная типография, 1903. 56 с.
30. *Позов А.С.* Основы древнецерковной антропологии: Т. 1. Сын Человеческий. Мадрид, 1965. 421 с.; Т. 2. Апокатастасис. Мадрид, 1966. 350 с.
31. *Рачинский С.А.* Сельская школа: Сб. статей. СПб.: Тип. Мин-ва народного просвещения, 1899. 394 с.
32. *Склярова Т.В.* Православное воспитание в контексте социализации. М.: Изд-во ПСТГУ, 2006. 149 с.
33. *Склярова Т.В., Янушкявичене О.Л.* Возрастная педагогика и психология. М.: Изд. дом «Покров», 2004. 144 с.
34. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
35. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии: Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1995. 384 с.
36. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии: Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 421 с.
37. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: В 2 т. СПб.: Тип. Ф.С. Сущинского, 1868 – 1869.
38. *Феофан Затворник, свт.* Путь ко спасению. Начертание христианского нравоучения. В 3 ч. Ч. 3. М.: Лепта Книга, 2008. 753 с.
39. *Феофан Затворник, свт.* Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. М.: Изд-во «Отчий дом», 2012. 304 с.
40. *Шеховцова Л.Ф.* Человек в современной психологии и христианской антропологии. Lambert Academic Publishing, 2011. 358 с.
41. *John (Zizioulas), metr.* Being as Communion: Studies in Person hood and the Church. N.Y.: St. Vladimir's Seminary Press, 1993. 270 p.
42. *Mantzaridis Georgios I.* The Deification of man: Saint Gregory Palamas and Orthodox Tradition / Trans. from the Greek. N. Y: St. Vladimir's Seminary Press, 1984. 124 p.
43. *Nellas Panayiotis. Nellas, Panayiotis.* Deification in Christ: Orthodox Perspectives on the Nature of the Human Person. Crestwood, N. Y: St. Vladimir's Seminary Press, 1987. 156 p.

# Patristic anthropology opportunities to form new humanitarian approaches in scientific and educational environment

**Vadim Leonov, Fr.,**

*Candidate of Theology, Associate Professor, Chair of General Pedagogy, Department of Pedagogy, Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities, Lecturer, Sretensky Ecclesiastical Seminary, Clergyman of the Patriarchal Parishes in Zaryadye, Moscow, Russia, posad@inbox.ru*

---

The author notes the growing interest in patristic anthropology in recent decades, emphasizes its contact points with the secular humanities (especially with psychology, pedagogy and philosophy), lack of fundamental contradictions between them and relevance of their concepts, defines the basic coordinates of the problem field of its study and ways to overcome differences. For psychology and pedagogy, the Christian anthropology could become a new coordinate system, in space of which the spiritual content of already established scientific facts and theories will be revealed, the opportunities will occur for moral interpretations of the known phenomena in order to be used for specific real help. This approach allows us to speak about the prospects of the Orthodox psychology and Orthodox pedagogy. According to the author, the potential of Christian anthropology and its potential use in the scientific community are great, but for the development of this area not only intellectual effort of the research team is necessary, but a global rethinking of attitudes of modern society.

**Keywords:** patristic anthropology, the image of man in culture, the spiritual content of the scientific evidence, humanitarian crisis, spiritual action.

---

## References

1. Amfilohij (Radovich), mitr. *Osnovy pravoslavnogo vospitaniya* [The foundations of Orthodox education]. Perm': Panagija, 2000. 208 p.
2. Amfilohij (Radovich), mitr. *Chelovek - nositel' vечноj zhizni* [Man - of eternal life] / Per. s serb. S. Luganskij. Moscow: Sretenskij mon-r', 2005. 302 p..
3. Bratus' B. S. *Dvojnoe bytie dushi i vozmozhnost' hristianskoj psihologii* [Dual existence of the soul and the possibility of Christian psychology] *Voprosy psihologii* [Questions of psychology]. 1998, № 4. P. 71–79.
4. Vasiljuk F. E. *Perezhivanie i molitva. Opyt obshhepsihologicheskogo issledovaniya* [Experience and prayer. The experience the general psychological research]. Moscow : Smysl, 2005. 191 p.
5. Georgij (Shestun), igum. *Pravoslavnaia pedagogika. Ontologicheskie i istoriko-teoreticheskie osnovy pedagogiki pravoslavnoj civilizacii* [Orthodox education. Ontological and historical and theoretical foundations of pedagogy Orthodox civilization]. Moscow: Pro-Press, 2010. 672 p.
6. Dvoreckaja M. Ja. *Svjatootecheskaja psihologija* [The patristic psychology]: Uchebnoe posobie. 3-e izd., ispr. i dop. Sankt-Peterburg: Russkaja Simfoniya, 2005. 111 p.
7. Demkov M. I. *Istorija russkoj pedagogii. Ch. 2: Novaja russkaja pedagogija*. [The History of Russian pedagogy. Part 2: New Russian pedagogy]. Moscow: izd. avtora, 1910. 694 p.



8. Zarin S. M. Asketizm po pravoslavno-hristianskomu ucheniju [The Asceticism on Orthodox Christian teaching]. Sankt-Peterburg: tip. V. F. Kirshmana, 1907. 264 p.
9. Zelinskij Konstantin, prot., Chernikova T.V. Nравstvennoe vospitanie shkol'nikov [Moral education of schoolchildren]. Moscow: Planeta, 2010. 288 p.
10. Zen'ko Ju. M. Osnovy hristianskoj antropologii i psihologii [Basis of Christian anthropology and psychology]. Sankt-Peterburg: Izd-vo «Rech'», 2007. 912 p.
11. Zen'kovskij Vasilij, prot. Pedagogika [Pedagogics]. Moscow: PSTBI, 1996. 154 p.
12. Zen'kovskij Vasilij, prot. Problemy vospitanija v svete hristianskoj antropologii [Problems of education in the light of Christian anthropology]. Klin: Fond «Hristianskaja zhizn'», 2002. 187 p.
13. Ignatij (Pologrudov), mitr. Problema samosoznanija v svjatootecheskom ponimanii [The problem of identity in the patristic understanding]. Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2011, № 3 (70). P. 19–23.
14. Ierofej (Vlahos), mitr. Pravoslavnaja psihoterapija [Orthodox Psychotherapy Orthodox Psychotherapy: patristic rate of healing of the soul]. Sergiev Posad: izd-vo Sv.-Troickoj Sergievoj Lavry, 2004. 368 p.
15. Ilarij Piktavijskij, sv. O Svjatoj Troice [On the Holy Trinity]. Kn. 2. Gl. 2. PL 10, 51.
16. Kallist (Ujer), ep. Vnutrennee Carstvo [The inner kingdom] / Per. s angl. Kiev: Duh i bukva, 2003. 268 p.
17. Kiprian (Kern), arhim. Antropologija svt. Grigorija Palamy [Anthropology of St. Gregory Palamas] / Reprint. Moscow: Palomnik, 1996. 450 p.
18. Konstantin (Gorjanov), arhiep. Religiozno-filosofskaja antropologija: istorija i opredelenie termina, sovremennye problem [Religio-philosophical anthropology: history and definition, modern problems]. I poznaete istinu. Sankt-Peterburg, 2011. P. 140–164.
19. Korzhevskij Vadim, svjashh. Propedevtika asketiki. Kompendium po pravoslavnoj psihologii [Propedevtika of asceticism. The Compendium on orthodox psychology]. Moscow: Centr informacionnyh tehnologij i informatiki, 2004. 648 p.
20. Korol'kov A. A. Duhovnaja antropologija [The spiritual anthropology]. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU, 2005. 324 p.
21. Kulomzina S. S. Nasha Cerkov' i nashi deti [Our Church and our children]. Moscow: Martis, 1993. 194 p.
22. Larshe Zh.-K. Iscelenie psihicheskikh boleznej: Opyt hristianskogo Vostoka pervyh vekov [Healing mental illness: The experience of the first centuries of the Christian East] / Per. s franc. M.: Izd-vo Sretenskogo mon-rja, 2007. 223 p.
23. Lorgus Andrej, svjashh. Pravoslavnaja antropologija: Kurs lekcij [The Orthodox Anthropology: Lectures]. Moscow: Graf-press, 2003. Vyp.1. 216 p.
24. Miropol'skij S. I. Oчерк istorii cerkovno-prihodskoj shkoly ot pervogo ee voznikovenija na Rusi do nastojashhego vremeni [Essay on the history of a parish school from its first appearance in Russia to date]. Sankt-Peterburg: Sinodal'naja tipografija, 1910. 237 p.
25. Miropol'skij S. I. Uchebnik didaktiki [Tutorial of didactics]. Sankt-Peterburg: Sinodal'naja tip, 1895. 176 p.
26. Miropol'skij S. I. Uчитель' narodnoj shkoly. Ego prizvanie, znachenie, celi i uslovija ego dejatel'nosti v vospitanii i obuchenii detej [Elementary school teacher. His calling, meaning, purpose and conditions of its activities in the education and training of children]. Sankt-Peterburg: Sinodal'naja tip., 1890. 148 p.

27. Nesmelov V. I. Nauka o cheloveke [Science of Man]: T.1. Opyt psihologicheskoy istorii i kritiki osnovnyh voprosov zhizni [Experience psychological history and criticism basic questions of life]. Kazan': tip. Imperatorskogo universiteta, 1898. 440 s.; T.2. Metafizika zhizni i hristianskoe otkrovenie [Metaphysics of life and Christian revelation]. Kazan': Central'naja tip., 1908. 450 p.
28. Nellas P. Obozhenie: Osnovy i perspektivy pravoslavnoj antropologii. Moscow: Izd. dom «Nikeja», 2011. 304 p.
29. Pobedonoscev K. P. Uchen'e i uchitel' [Teachings and teachers]. Moscow: Sinodal'naja tipografija, 1903. 56 p.
30. Pozov A. S. Osnovy drevnecerkovnoj antropologii [Basics of drevnetserkovnoy Anthropology]: T. 1. Syn Chelovecheskij: [The Son of Man]. Madrid, 1965. 421 s.; T. 2. Apokatastasis [Apocatastasis]. Madrid, 1966. 350 p.
31. Rachinskij S. A. Sel'skaja shkola: Sbornik statej [Rural School: Collection of articles]. Sankt-Peterburg: tip. Min-va narodnogo prosveshhenija, 1899. 394 p.
32. Skljjarova T. V. Pravoslavnoe vospitanie v kontekste socializacii [Orthodox education in the context of socialization]. Moscow: Publ. PSTGU, 2006. 149 p.
33. Skljjarova T. V., Janushkjavichene O. L. Vozrastnaja pedagogika i psihologija [Age Pedagogy and Psychology]. Moscow: Izd. dom «Pokrov», 2004. 144 p.
34. Slobodchikov V. I. Antropologicheskaja perspektiva otechestvennogo obrazovanija [The anthropological perspective national education]. Ekaterinburg: Izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2009. 264 p.
35. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii: Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti. Moscow: Publ. «Shkola-Press», 1995. 384 p.
36. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii: Psihologija razvitija cheloveka: Razvitie sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze [Basics of psychological anthropology: Human Psychology: Introduction to Psychology subjectivity]. Moscow: Shkol'naja pressa, 2000. 421 p.
37. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitanija: Opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as a subject of education: educational anthropology Experience]: v 2 t. Sankt-Peterburg: tip. F.S.Sushhinskogo, 1868 - 1869.
38. Feofan Zatvornik, svjat. Put' ko spaseniju. Nachertanie hristianskogo nravouchenija [The way to salvation. Inscription Christian morals]. Moscow: Lepta Kniga, 2008. Ch. 3. 753 p.
39. Feofan Zatvornik, svjat. Chto est' duhovnaja zhizn' i kak na nee nastroit'sja [What is the spiritual life and how to tune it]. Moscow: izd-vo «Otchij dom», 2012. 304 p.
40. Shehovcova L. F. Chelovek v sovremennoj psihologii i hristianskoj antropologii [Man in the of modern psychology and of Christian anthropology]. Lambert Academic Publishing, 2011. 358 p.
41. John (Zizioulas), metr. Being as Communion: Studies in Person hood and the Church. – NY.: St. Vladimir's Seminary Press, 1993.
42. Mantzaridis Georgios I. The Deification of man: Saint Gregory Palamas and Orthodox Tradition. Trans. from the Greek. NY: St. Vladimir's Seminary Press, 1984.
43. Nellas Panayiotis. Nellas, Panayiotis. Deification in Christ: Orthodox Perspectives on the Nature of the Human Person. Crestwood, NY: St. Vladimir's Seminary Press, 1987. 156 p.

## Духовное наследие отечественной культуры в научной традиции Психологического института

**О.Е. Серова,**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник группы истории отечественной психологии «Научный архив», ФНГУ «Психологический институт» Российской академии образования, Москва, Россия, s\_olga953@mail.ru*

Статья приурочена к пятидесятилетию выхода в свет книги известного российского ученого М.В. Соколова «Очерки истории психологических воззрений в России в XI – XVIII веках». Это – единственная научно-психологическая монография советского периода, в которой впервые на уровне академического исследования была поставлена и изучена актуальная проблема историко-генетических корней современной отечественной психологии, проведена систематизация основных содержательных аспектов первых психологических трактатов и выделен базисный принцип их методологии – интегративный подход к упорядочиванию психологических данных об иерархии внутреннего мира человека, полученных в едином поле познавательного потенциала методов естествознания и умозрения. Всесторонний анализ подлинных документов эпохи позволил ученому выявить целый ряд описательных моделей разработки психологических вопросов мыслителями средневековой Руси, принадлежавшими к разным социальным стратам и идейным направлениям, и критически преодолеть идеологемы советского периода, искажающие представления о временных рамках и содержании процесса формирования психологических запросов русского человека.

**Ключевые слова:** научная психология, раннехристианские мыслители, психологические воззрения, основные проблемы психологического анализа, модель историко-психологического исследования.

### Для цитаты:

Серова О.Е. Духовное наследие отечественной культуры в научной традиции Психологического института [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Serova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Serova O.E. Spiritual heritage of national culture in the scientific tradition of the Psychological Institute [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Serova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Активность современных научно-психологических исследований, направленных на выявление различных аспектов взаимосвязи научной психологии и святоотеческой традиции рассмотрения явлений душевной жизни, подчас воспринимается как характеристика самого начального этапа освоения светскими психологами постреволюционной эпохи этой непростой проблематики. Но факты истории советской психологии свидетельствуют о том, что начало ее исследования было положено пятьдесят лет назад. Именно тогда в 1963 г. под грифом Академии педагогических наук и Психологического института вышла из печати монография известного советского психолога М.В. Соколова «Очерки истории психологических воззрений в России в XI – XVIII веках». М.В. Соколов был первым академическим советским исследователем-психологом,

который решился поставить перед собой грандиозную задачу изучения психологических воззрений в древней и средневековой Руси. Подобное исследование, но в гораздо более скромной форме – только на уровне анализа развития психологической мысли на Украине периода XVII в., было проведено киевскими психологами (1952) [5].

Выпуск научной монографии стал завершающим этапом трудоемкой пятнадцатилетней историко-психологической работы, которой ученый посвятил последние годы жизни<sup>1</sup>. Значимыми звеньями этого многолетнего исследовательского процесса можно назвать публикации в журналах «Известия АПН» (1955), «Вопросы психологии» (1955–1956) и цикл заметок по истории русской психологии, написанный для Большой советской энциклопедии (1957–1958), три крупные статьи «Русская психологическая мысль в XV –XVI вв.» (1954), «Психологические воззрения в Древней Руси» (1956) и «Борьба вокруг философско-психологических вопросов в России в XIV–XVI вв.» (1961), подготовленную ученым к печати рукопись книги «Психологические воззрения в России XI –XVI вв.» (1956), сборник «Очерки по истории русской психологии» (1956) и коллективную монографию «Из истории русской психологии» (1961), в процессе издания которых М.В. Соколов выступил не только как автор, но и как составитель и научный редактор.

Михаил Васильевич Соколов (1894–1962), коренной москвич, родился в семье учителя начальной школы. После окончания историко-филологического факультета Московского Императорского университета (1915–1922) он начал свою научную деятельность в Психологической лаборатории Московского городского отдела народного образования, преподавал в учебных заведениях разного уровня и скоро стал заместителем директора по учебной работе в Московском городском педагогическом институте.

В 1944 г. М.В. Соколов был принят в Институт психологии АПН РСФСР на должность заведующего сектором научной пропаганды, а с августа 1945 г. был назначен руководителем сектора методики преподавания психологии и логики. Большой опыт преподавательской работы, хорошее знание насущных потребностей педагогической практики позволили ему стать одним из главных специалистов по вопросам преподавания психологии в школе, основным автором программ по психологии для учебных заведений среднего звена и активным организатором методической работы в образовательных учреждениях. С 1952 по 1955 гг. он был избран на пост заместителя директора Института по научной работе.

В апреле 1953 г. М.В. Соколов возглавил сектор истории психологии, став восприимчивым научной традиции углубленного изучения вопросов истории, теории и методологии психологии, сложившейся в институте со времени его организации. С момента создания Психологического института (1912) историко-психологическое направление было одним из ведущих в программе его исследовательской деятельности, а к 1921 г. история психологии и общая психология были выделены в отдельную секцию и представляли собой единое самостоятельное звено в его структуре; секцией руководил сам Г.И. Челпанов<sup>2</sup>. В конце 1930-х гг. трудами руководителя кабинета истории Психологического института Н.А. Рыбникова<sup>3</sup> (одного из первых соратников Г.И. Челпанова) зародилась новая область

---

<sup>1</sup> Здесь и далее использованы документальные материалы из личного дела М.В. Соколова, хранящегося в Научном архиве Психологического института [2].

<sup>2</sup> **Георгий Иванович Челпанов** (1862 –1936) – основатель системы научной психологии и психологического образования в России; создатель и первый директор Психологического института в Москве.

<sup>3</sup> С 1938 г. результаты историко-психологической деятельности института концентрировались в созданном по инициативе Николая Александровича Рыбникова (1880–1961) знаменитом кабинете истории, который, благодаря усилиям этого ученого, превратился в настоящий методологический центр по интеграции достижений советской

научного знания — история отечественной психологии. В числе ее разработчиков в разные годы были известные деятели советской психологической науки: Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, Л.С. Выготский, В.В. Кардашев, В.А. Артемов, М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский, А.А. Никольская и др. Михаилу Васильевичу Соколову принадлежит свое особое место в этом ряду.

На I съезде Общества психологов АПН РСФСР<sup>4</sup> М.В. Соколов впервые публично высказал мысль о том, что появление в Древней Руси сочинений, в которых так или иначе разрешались вопросы психологии, было связано с введением в X в. христианства [4]. В своей итоговой научной монографии «Очерки истории психологических воззрений в России в XI – XVIII веках» он в достаточно полной форме реализовал право современной отечественной психологии на свою подлинную историю. Не как гипотеза, а как следствие научных выводов были указаны и ее духовный исток – святоотеческая традиция, и первичный письменный образец рассмотрения психологической проблематики – *сочинения прп. Иоанна Дамаскина*. Главы, посвященные XVIII в., М.В. Соколов дописать не успел (книга со вступительной статьей Б.М. Теплова была подготовлена и издана уже после кончины автора), но эта незавершенность не мешает понять и оценить широту авторского замысла по воссозданию ключевых моментов фундаментальной картины становления русской психологии.

М.В. Соколов рассмотрел в научном контексте проблему генезиса отечественной психологической мысли и разработал, по современным оценкам, трехаспектную модель историко-психологического изучения предмета своего исследования, положения которой были представлены, во-первых, в реальном соотношении с *мировоззрением определенных исторических личностей* (прпп. Иоанна Дамаскина, Нила Сорского, Максима Грека, Иоанна экзарха болгарского, братьев Иоанникия и Софрония Лихудов, светских мыслителей А.Д. Кантемира, Я.П. Козельского, М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, В.Н. Татищева и др.), во-вторых, в соответствии с *социокультурными условиями XI – XVIII вв.*, непосредственно или косвенно детерминирующими содержание и характер интерпретации фактов психического (так, например, впервые в монографии был предпринят историко-психологический анализ еретических движений XIV – XVI вв.), в-третьих, как обладающие *внутренней логической соотносимостью* (некой независимой переменной), только лишь при наличии которой и происходит преобразование неопределенной совокупности данных опыта наблюдений и умозаключений в закономерные (и очень редко – линейные) последовательности, которые уже могут быть описаны в форме научных теорий.

Если исходить из позиций сциентизма и закрепления определения «научный» только за естествознанием и его законами, то в книге М.В. Соколова изложена не история, а предыстория научной психологии. Если же исходить из специфики понимания науки психологии, характерного для школы Г.И. Челпанова, учеником которого был М.В. Соколов, то очевидно, что предметом данного исследования была собственно наука о душе – психология – в уникальности своего исторического формата.

Известной данью советскому времени является дисгармоничность в презентации содержательного материала монографии: обращает на себя внимание довольно резкое противопоставление двух составляющих историко-психологического исследования – антикваристской и презентистской, или результатов добросовестного научного анализа и результатов их «ситуативно обусловленной» интерпретации.

---

психологической науки и в центр научной информации, куда за помощью обращались ученые из всех регионов страны.

4 I Съезд Общества психологов при АПН РСФСР состоялся 29 июня – 4 июля 1959 г. Он был организован и проведен Психологическим институтом АПН РСФСР и явился крупным событием для российской психологической науки.

Авторская концепция здесь была представлена в соответствии с идеологическим каноном 1960-х гг. Мы не знаем, насколько это было искренне, но определенно знаем, насколько это было необходимо. И не только для сохранения себя в профессии, но и для сохранения самого научного направления – истории отечественной психологии, в рамках которого эта работа была проведена и интерес к которому М.В.Соколов считал необходимым формировать у поколения молодых психологов. Известно, что им был составлен и в течение ряда лет читался курс лекций по истории русской психологии в Московском университете (с начала 1950-х гг.).

Сегодня гораздо важнее другое: во времена «хрущевской оттепели» в обстановке гонения на церковь и самого резкого отвержения религиозных ценностей на государственном уровне М.В. Соколов обращается к теме духовно-религиозных корней психологической науки и, следуя законам научной логики, приходит в этом отношении к подтверждающим выводам.

Ответственный ученый, прошедший в своем становлении научно-методологическую школу Г.И. Челпанова, он следовал отличающему эту школу безусловному правилу тщательной подготовки исследования и скрупулезно восстанавливал на уровне теории предмет своего исследования – психологические воззрения эпохи, руководствуясь при этом только требованиями *научной логики*.

В этих целях им была собрана и тщательно обработана обширная источниковая база исследования, которую составили редкие архивные документы – памятники отечественной психологической культуры (в архиве, например, сохранился полный расшифрованный текст и русский перевод латинской рукописи Иоанникия Лихуда [2; 5, л. 4]). Важную часть подготовительной работы по формированию базы научных источников выполнил по плану М.В. Соколова его коллега В.В. Кардашев.

Как выпускник Московской духовной семинарии и историко-филологического отделения Московского университета М.В. Соколов обладал необходимыми знаниями, чтобы читать древние документы на языке оригинала, и сумел выстроить доказательную базу своего исследования в опоре на *обширное цитирование подлинных текстов исторических памятников*. Его подход к отбору необходимых для перевода на современный русский язык фрагментов рукописей отличался, по определению рецензента, «большим тактом», а комментарий «от себя» – яркими формулировками, что сделало «чтение отрывков из старых памятников... подлинно интересным» [6, л. 2]. Последовательно выявляя историческую *преemptивность* содержания, а главное *смысла* психологических идей разных эпох, он необходимо ввел в интеллектуальное поле советской науки имена свв. Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста и др. Нельзя не отметить, что через пятьдесят лет обращение к сочинениям раннехристианских мыслителей в качестве необходимых историко-культурных источников психологического знания только в последнее десятилетие снова утверждает себя как метод научно-психологического исследования.

М.В. Соколов осуществил критический анализ творений мыслителей восточно-христианской традиции, руководствуясь требованием объективности научного рассмотрения. Тщательный и всесторонний анализ документов позволил ему, говоря современным языком, сформировать целый ряд описательных моделей разработки психологических вопросов в учениях представителей различных идейных направлений и социальных страт и, преemptивно вписав их в контекст современных научно-психологических исследований, констатировать достижения средневековых авторов в результате асинхронного сравнительно-генетического рассмотрения.

Заключительной авторской интерпретации предшествовало определение рассматриваемого феномена на основании его существенных признаков. Так,

проникновение в русскую психологию материалистических идей М.В. Соколов прямо связал с распространением (начиная с XVI в.) еретических движений, ясно обозначая факт непосредственной преемственности материалистически ориентированных теорий XVIII в. с учениями первых еретиков. И очень двусмысленным оказывалось ситуативно необходимое определение их «прогрессивного характера» ввиду противоборства с традицией Церкви, поскольку Византия, откуда была подчерпнута эта традиция, была названа М.В. Соколовым «высшей цивилизацией» того времени.

Благодаря тому, что материалистическая линия в отечественной науке отчетливо проявилась только в XVIII в., в советские годы именно с этого периода и проводилось изучение истории отечественной психологии. Тем самым создавалось искаженное впечатление, что «психологические вопросы стали занимать мысль русских людей только в XVIII в., а до тех пор на Руси вообще не было никаких взглядов в области проблем психологии» [6, л. 1]. Исследование М.В. Соколова разрушило это искусственно сконструированное представление. Он показал, что утверждение христианства на Руси в его византийской форме пробудило новые потребности, заставив задуматься над вопросами устройства внутреннего мира человека, что центрами книжности и психологического просвещения были монастыри, что церковь, борющаяся с язычеством, одновременно выступила преемницей и хранительницей определенного круга важнейших понятий, выработанных античностью. М.В. Соколов не только выявил достаточно высокий уровень образованности русских людей, но подчеркнул самобытный характер этой образованности, обнаружив при анализе древнерусских письменных памятников факт преобразования их авторами античных идей в соответствии с доминантами православной картины мира.

Как было показано выше, исследуя вопрос о литературных первоисточниках психологических знаний в древней Руси, ученый указал в качестве основного из них сочинение прп. Иоанна Дамаскина «Источник знания», перевод которого был известен еще в Киевской Руси. Древнейший русский список третьей части трактата – «Слово о правой вере» в переводе Иоанна экзарха болгарского, взятый М.В. Соколовым за основу проведенного психологического анализа, – был датирован еще XII в. И вопреки предлагаемой интерпретации конкретных аспектов трактата в терминах «реакционности» и т. п. ученый в целом представил и описал этот памятник научной мысли в качестве парадигмальной основы, сохранившей силу своего положительного действия вплоть до XVII в. В ходе исследования М.В. Соколов рассмотрел: *классификацию наук, созданную прп. Иоанном Дамаскиным; представления о мире, человеке и его внутренней жизни, отличающиеся использованием античного учения о четырех элементах и взаимопереплетением метафизических построений и фактов эмпирических наблюдений; основные проблемы психологического анализа в его учении – двухприродности человеческого существа, атрибутов души как особой духовной субстанции, но неотделимой от жизни тела, иерархического строения и функций души, соотношения и особенностей механизмов рационального и чувственного познания, модального строения сферы восприятия человека, свободы воли и внутреннего выбора, нравственного поступка и цели жизни человека. От вопросов духа и отвлеченного умозрения «до практических уроков жизни – таков диапазон психологических интересов Иоанна Дамаскина», – писал М.В. Соколов, подчеркивая энциклопедический характер созданной еще в VIII в. и зафиксированной в многочисленных трудах этого ученого монаха системы психологического знания [3, с. 46].*

В монографии М.В. Соколова назван и наш первый *отечественный* психолог – прп. Нил Сорский (XV в.), который, по заключению исследователя, разработал «на неожиданной для того времени высоте» развернутое учение о человеческих страстях, во многом опирающееся на опыт эмпирических наблюдений [там же, с. 212]. Анализ генезиса и динамики страсти, дифференцированное описание признаков отдельных ее видов, методика противостояния развитию страстей – все это составляло содержание психологического трактата Нила Сорского, включенного в дошедшее до нас сочинение «Устав». Таким образом, именно «наш

отечественный психолог XV века» прп. Нил Сорский положил начало разработке проблем эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности, сохраняющих свою актуальность до настоящего времени.

Философская интерпретация фундаментальных вопросов психологии была предложена, по выводам М.В. Соколова, в сочинениях другого выдающегося мыслителя нашего отечества – прп. Максима Грека (XVI в.). «...Максим Грек представляет собой особый тип древнерусского психолога. Нил Сорский – больше практик, чем теоретик. Его интересуют главным образом конкретные вопросы психологии личности. Максим Грек – больше теоретик, чем практик. В центре его внимания стоят принципиальные вопросы психологии, смежные с философией», – писал М.В. Соколов [там же, с. 236]. Потому именно творчество Максима Грека ученый считал показателем высокого уровня самобытно развивающейся психологической мысли в России до XVIII в.

Прибегая к современной терминологии, мы можем сказать, что методология, используемая для рассмотрения явлений внутренней жизни личности прпп. Иоанном Дамаскиным, Нилом Сорским, Максимом Греком, служила решению задачи преобразования в свете новозаветного представления о человеке психологических данных, полученных с помощью методов, «история создания которых восходит как к Платону, так и к Аристотелю», и не в последнюю очередь включающая в себя элементы логического анализа (напр., доказательство от противного, метод исключенного третьего, введения теоретических понятий и др.) должна быть охарактеризована как *интегративная* и обладающая мощным потенциалом для *достаточно адекватного описания предмета психологии – души и динамического единства ее способностей*.

В современной ситуации пересмотра методологического потенциала научной психологии и существенного расширения ее проблемного поля возрастает уровень когнитивной ценности монографии М.В. Соколова. Актуальный запрос на формирование нравственной и этической психологии раскрывает новые перспективы для ее творческого и конструктивного анализа.

## Литература

1. Веденов А.В. Отзыв на работу М.В.Соколова «Борьба вокруг философско-психологических вопросов в России в XIV – XVI вв.». 23 сентября 1960// Научный архив ПИ РАО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 275. Л.1–3.
2. Личное дело Соколова Михаила Васильевича. 13 л. // Научный архив ПИ РАО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 275.
3. Соколов В.М. Очерки истории психологических воззрений в России в XI – XVIII веках. М.: АПН РСФСР, 1963. 419 с.
4. Соколов В.М. У истоков русской психологии // Тезисы докладов на I съезде Общества психологов// Под ред. В.В.Давыдова. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 235–237.
5. Теплов Б.М. Предисловие // Соколов В.М. Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: АПН РСФСР, 1963. С. 3–5.
6. Теплов Б.М. Рецензия на 4 статьи по вопросам русской психологии. 30 ноября 1954// Научный архив ПИ РАО. Ф. 3. Оп. 1. Д. 275. Л.1–5.



# Spiritual heritage of national culture in the scientific tradition of the Psychological Institute

**O.E. Serova,**

*PhD in Psychology, Leading Research Associate, Group of History of Russian Psychology "Scientific archive", Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, s\_olga953@mail.ru*

---

The article is dedicated to the fiftieth anniversary of the publication of the book by a famous Russian scientist M.V. Sokolov, "Essays on the history of psychological thoughts in Russia in XI – XVIII centuries." This is the only scientific and psychological monograph of the Soviet period, in which for the first time at the level of academic research the topical problem of historical and genetic roots of contemporary Soviet psychology has been posed and studied, the systematization of basic substantive aspects of the first psychological tractates has been done, and the basic principles of their methodology were highlighted: an integrative approach to systematization of psychological data on the hierarchy of man's inner world, obtained in a single field of cognitive potential of natural science and speculation methods. Comprehensive analysis of original documents allowed the scientist to identify a number of descriptive models of psychological issues development by medieval Russia sophists, belonging to different social strata and ideological lines, and critically overcome the ideology of Soviet period, distorting the perception of time frames of the process of the formation and maintenance of psychological demands of Russian people.

**Keywords:** scientific psychology, early Christian sophists, psychological views, main problems of psychological analysis, a model of historical and psychological research.

---

## References

1. *Vedenov A.V.* Otzyv na rabotu M.V.Sokolova «Bor'ba vokrug filosofsko-psihologicheskikh voprosov v Rossii v XIV – XVI vv.» [Review work M.V.Sokolova "The fight over the philosophical and psychological issues in Russia XIV - XVI centuries"]. 23 sentjabrja 1960. Nauchnyj arhiv PI RAO. F. 3. Op. 1. D. 275. P.1-3.
2. *Lichnoe delo Sokolova Mihaila Vasil'evicha.* 13 l. Nauchnyj arhiv PI RAO. F. 3. Op. 1. D. 275.
3. *Sokolov V.M.* Ocherki istorii psihologicheskikh vozzrenij v Rossii v XI – XVIII vekah [Essays on the history of psychological insight in Russia in XI - XVIII centuries]. Moscow: APN RSFSR, 1963. 419 p.
4. *Sokolov V.M.* U istokov russkoj psihologii [At the origin Russian of psychology]. Tezisy dokladov na I s#ezde Obshhestva psihologov. Moscow: APN RSFSR, 1959. P. 235-237.
5. *Teplov B.M.* Predislovie / Sokolov V.M. Ocherki istorii psihologicheskikh vozzrenij v Rossii v XI – XVIII vekah [Essays on the history of psychological insight in Russia in XI - XVIII centuries]. Moscow: APN RSFSR, 1963. P. 3–5.
6. *Teplov B.M.* Recenzija na 4 stat'i po voprosam russkoj psihologii [Review of 4 articles on questions of Russian psychology]. 30 nojabrja 1954. Nauchnyj arhiv PI RAO. F. 3. Op. 1. D. 275. P.1–5.

## Религиозно-философская психология в творчестве Н.М.Боголюбова

**Н.Ю. Стоюхина,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук, ФГНУ «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия, natast0@rambler.ru*

---

Представлены результаты историко-психологического исследования, восполняющего пробел современного знания о персоналиях религиозно-философского направления российской психологии конца XIX – начала XX вв. Автор знакомит с событиями творческой биографии и воззрениями русского психолога Н.М. Боголюбова – человека непростой судьбы, воплотившего в своем творчестве идею духовного делания при анализе и описании внутреннего мира человека. Психологические работы Н.М. Боголюбова отражали воззрения, свойственные отечественному духовному направлению в психологии: рассмотрение внутреннего мира человека через выявление того, как душевное переживание дано самому человеку, его Я; признание души как сферы внутренней реальности; признание психического мира человека как самостоятельной сущности, живущей по своим законам, не зависящим от законов материального мира; утверждение того, что вера возможна в качестве действительного познания. В арсенале творческих достижений Н.М. Боголюбова – определение значения психологии при исследовании проблемы религиозного сознания и высокого профессионализма как необходимого качества психолога-исследователя в этой области.

**Ключевые слова:** религиозная философия и психология, типология индивидуализма, культурное развитие человека, мистический характер религиозных переживаний, христианская природа личности.

---

**Для цитаты:**

Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философская психология в творчестве Н.М.Боголюбова [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bogoljubova\\_Stojuhina.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bogoljubova_Stojuhina.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Stoyukhina N.Y. Religious and philosophical psychology in the works of N.M. Bogolyubov [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru»], E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bogoljubova\\_Stojuhina.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bogoljubova_Stojuhina.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Реальная картина истории российской психологии конца XIX – начала XX вв. невозможна без упоминания религиозно-философского направления (архиеп. Херсонский Никанор, митр. Антоний Храповицкий, С.С. Гогоцкий, В.С. Серебrenников, Н.О. Лосский, В.И. Несмелов, В.А. Снегирев, П.Д. Юркевич, В.В. Розанов, И.Н. Лапшин, С.Ф. Франк, Л.М. Лопатин, С.Н. и Е.Н. Трубецкие, Г.В. Флоровский, В.Ф. Эрн и др.), которое плодотворно существовало наравне с экспериментальным и эмпирическим направлениями.

Среди ученых-психологов религиозно-философского направления следует назвать нижегородца Николая Михайловича Боголюбова, вложившего душу в просвещение российского и украинского народов.

Научным творчеством Н.М. Боголюбов (1872 – 1934) начал заниматься еще на студенческой скамье: его вступительное сочинение по курсу «Введение в богословие» экзаменационная комиссия признала лучшим. Николай Михайлович окончил МДА в 1896 г.

со степенью кандидата богословия. Его учителями в Академии были Антоний Храповицкий (ректор Академии с 1890 по 1895 гг.), В.О. Ключевский, А.И. Введенский – профессор метафизики и логики, С.С. Глаголев – профессор по кафедре апологетики.

Через три года, будучи преподавателем Нижегородского епархиального училища, он предоставляет свою работу «Православно-христианское учение о Боге, как творце и Промыслителе мира. Опыт выяснения логического взаимодействия систем теизма и пантеизма» на соискание степени магистра богословия. «В нем он изложил положение о том, что познание Бога и проверка евангельских истин по методу ничем не отличается от всякого другого познания, но происходит на почве нравственного опыта» [12, с. 224]. Профессор МДА по кафедре метафизики и логики Алексей Введенский признал в этой работе среди других крупных достоинств такое: «Понятие о пантеизме, его видах и подвидах, автором установлено тщательно и... могло бы войти в современное философско-богословское сознание, в качестве одного из прочных приобретений» [там же]. Работу разрешили напечатать, устранив некоторые недостатки и исправив название, которое показалось критикам неудачным. И в 1899 г. в Нижнем Новгороде выходит книга «Теизм и пантеизм: Опыт выяснения логического взаимоотношения данных систем» [8] – первый серьезный научный труд Н.М. Боголюбова, за который в 1900 г. он Советом МДА был удостоен степени магистра богословия.

Надо заметить, что психология как самостоятельный учебный предмет присутствовала во всех духовных учебных заведениях – семинариях, училищах и академиях. Выпускники духовных учебных заведений были весьма осведомлены в психологии, поэтому в своих работах Николай Михайлович активно использует психологические понятия: «деятельность», «сознание», «самосознание», «потребности» (например, в статье «Понятие о религии» [5], являющейся переработанной частью «Теизма и пантеизма»). Как и множество религиозных психологов, Боголюбов пытался найти ответ на философские вопросы: на чем основана идея Бога в душе человека? что такое – идея Бога?

В 1896 г. по окончании МДА Боголюбов со степенью кандидата богословия назначается учителем Высоковской церковно-приходской школы Балахнинского уезда. Через год он переходит в Нижегородское епархиальное женское училище, откуда в августе 1900 г. был перемещен на должность преподавателя логики, психологии, истории философии и дидактики Нижегородской духовной семинарии, также преподает педагогику в Нижегородском Мариинском институте благородных девиц.

Кроме педагогической, его занимала и общественно-просветительская работа, поэтому, когда в 1906 г. учредили «Нижегородский церковно-общественный вестник», он становится его редактором (до 1909 г.) и публикует в этом издании некоторые свои работы. Одна из них – статья «Творение и искупление. Выяснение значения этих догматов для решения вопроса жизни» [7]. В ней Н.М. Боголюбов ставит очень важные для самосознания личности вопросы: чем должен измениться человек, если смутное познание себя, своей духовной природы заканчивается неизбежно тем, что человек в жизни – беспомощное, жалкое существо, которое не знает, что делает? что такое добро, которое он должен любить? что такое истина, к которой он должен стремиться? Н.М. Боголюбов пишет: «Благо и истина должны быть усвоены внутреннею деятельностью самого человека... Его благо заключается в том..., что создает его изнутри, давая ему возможность самостоятельного служения. Его благо может заключаться лишь в единении с другими свободными личностями, которые требуют от него большего, чем одних острых чувств, или одной пассивной восприимчивости» [7, с. 674]. Николай Михайлович, выделяет два направления современной ему психологии: язычески-пантеистическое и христианское. Только христианская психология, по его мнению, дает объяснение истинному стремлению нашей природы как разумно-свободной личности: «Мы тогда лишь переживаем правду жизни, когда, чутко ценя личность другого, отрекаемся от себя, от мертвящего нас эгоизма, когда мы сливаемся с

личностью другого и стремимся не к собственному наслаждению, а к бескорыстному служению другому <...> иначе он будет простым предметом мировой жизни» [там же, с. 712].

В работе «Современный индивидуализм и “интеллигентное мещанство”» [6] Николай Михайлович выступает как литературовед, критик марксизма и социализма, социальный психолог. Отмечая негативную роль современного искусства, и в первую очередь литературы, на массовое сознание, он горячо возмущается современным состоянием самосознания общества, в основе которого лежит индивидуализм: «Теперь повсюду раздаются страстные речи о личности, об ее непререкаемом внутреннем достоинстве, об ее безотносительной ценности. Быть личностью, проявлять свою самость, свое я, вносить в жизнь дух творчества – это основной мотив и современной философии, и современной литературы» [6, с. 62]. Проанализировав творчество наиболее читаемых в то время М. Горького и Л. Андреева, воспевающих индивидуализм, Боголюбов пишет: «Не только средние люди в большинстве случаев лишены критического раздумья и живут чужими мыслями и чувствами, – даже выдающиеся личности... оказываются подчас не в состоянии отрешиться от власти толпы и работают в ее вкусе» [там же, с. 77]. Индивидуалист не «постигает подлинной природы личности, ... не знает условие ее нормального развития, он рисует... искусственное самосознание личности, учит... тому, как надобно искусственно прикрывать свое внутреннее ничтожество, свою внутреннюю пустоту, как надобно становиться на ходули и смотреть с них на окружающую жизнь, чтобы не чувствовать в себе ужаса небытия, ужаса смерти и скуки недействительной жизни» [там же, с. 78].

Боголюбов дает типологию индивидуализма: *аристократический*, или ницшеанство; пролетарский, или марксизм. Это виды *атеистического* индивидуализма. Но есть и *мистический* индивидуализм, который существует в двух формах: *мистико-аристократический*, или декаденство; *мистико-социалистический*, или нео-христианство. Все они в основу личной жизни помещают инстинкт, влечение, полагая, что именно в них личность находит смысл и оправдание своего существования. Борются с растлевающей атмосферой интеллигентного мещанства, мешающей человеку видеть себя в истинном освещении, в искусстве стоять за ясность, определенность типов, за пластику художественных образов, в философии – за сократовский принцип самосознания, в религии – за начало аскетизма призывает Н.М. Боголюбов.

Интересна работа Николая Михайловича о Н.В. Гоголе [2]. Она написана как размышление о поступке писателя, который поверг многих его современников в недоумение: в то время, как вся читающая Россия ждала продолжение «Мертвых душ», Гоголь выпускает «Выбранные места из переписки с друзьями». Книга была столь неожиданна, что читатели подумали, что «рассудок Гоголя помутился» [2, с. 283]. Выступая в защиту великого русского писателя, Боголюбов пишет, что раннее творчество не могло больше удовлетворить Гоголя: «Оно оплодотворило его душу. Вооруженный им, он изгнал из своего духа пошлость и серединность. Теперь он, нравственно возросший, прозрел, что стоя и на “торной дороге”, можно не обезличиться, и не опошлиться, что, соприкасаясь с бедностью, разбросанностью, неприятностью, можно чувствовать ширь своей личности» [там же, с. 371]. Он не мог продолжать художественное творчество в прежнем виде, что и попытался объяснить читателям. «Он чувствует, что настает для него настоящая жизнь, полная трудов ценных и прочных» [там же, с. 361]. Но физических сил уже нет. Нет и душевных сил, чтобы «пробить своим взором всю ту массу лжи, низости и самой обидной глупости, которая глубоким слоем обволакивала ценное, жизненное ядро русской жизни» [там же]. По мнению Боголюбова, Гоголь – «эта живая, чуткая и богато одаренная личность замерла потому, что не могла увидеть в жизни положительных, ценных явлений; жить же смехом, а особенно смехом, соединяющимся с горькими слезами, безусловно, невозможно» [там же, с. 254]. Именно поэтому «Гоголь сжигает свой второй том “Мертвых душ”, сжигает в том сознании, что лучше отвлеченное трактование о жизни, данное им в “Выборочных

местах», чем не вполне доношенные художественные образы» [там же, с. 361]. Это – последняя работа, написанная Н.М. Боголюбовым в Нижнем Новгороде.

13 сентября 1909 г. Николай Михайлович был возведен в сан диакона, а затем – священника. Этой же осенью Николай Михайлович принял обязанности законоучителя Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине, где в 1910/1911 и в 1911/1912 уч. гг. читал апологетическое богословие и курс о первом христианстве.

Одновременно с педагогической деятельностью Николай Михайлович продолжает писать. Работы его интересны и разноплановы: он обсуждает вопросы теории и практики социализма (1912), выступает с критикой марксизма с позиций науки (1912), проводит сравнительный анализ христианства и мифологии (1913) и др. Вступая в полемику по поводу двух одноименных и очень популярных работ – французского писателя, историка и филолога Эрнеста Ренана и немецкого философа, историка, теолога и публициста Давида Штраусса – «Жизнь Иисуса», он вновь обращается к «опыту психологической критики». Э. Ренан, как показал Н.М. Боголюбов, пытался воссоздать в живой картине начало христианства и ранний период его истории, и именно отсюда захватывающий интерес к его книгам, отсюда же и коренной их недостаток – крайний субъективизм и модернизация первоначального христианства и его деятелей. Д. Штраус доказывал, что Евангелия несут в себе элементы ненамеренного мифотворчества, возникшего после смерти Иисуса, до их письменной фиксации, когда истории о Христе передавались из уст в уста и обрастали невероятными подробностями. Д. Штраус признавал существование Бога как источника природных законов, но это исключало признание чуда, как того, что враждебно законам природы, а значит и воле Бога. Книги вызвали оживленную и ожесточенную полемику. Николай Михайлович резко выступил против трактовок Иисуса в этих произведениях.

Статья «Новый социализм, его теория и практика» [3] была задумана как дискуссия с приверженцами материалистического понимания истории. Боголюбов, споря с позицией Энгельса и других теоретиков, утверждавших, что люди должны, прежде всего, иметь жилище и одежду, а уже потом заниматься искусством, политикой, наукой и религией, писал: «религия и наука – вот два фактора культурного развития человечества» [3, с. 34], именно в них утверждается самостоятельное значение сознательной деятельности человека. Человек, по мысли Н.М. Боголюбова, «на ступени животного не остается; он стремится стать выше природных условий существования, непосредственную зависимость от природы заменить зависимостью посредственной, разумной, зависимостью от себе подобных» [там же]. Культурное развитие человека происходит не под влиянием постепенного удовлетворения биологических потребностей, а при сознательной его деятельности, которая, «удовлетворяя голод и жажду, в то же время расширяет область разумного начала, выставляя его как главное и существенное» [там же, с. 35]. Удивительно, что статья Н.М. Боголюбова, написанная в 1912 г., сегодня современным читателем воспринимается как спор со ставшей популярной во второй половине XX в. теорией А. Маслоу, который рассматривал мотивы человеческих поступков в виде иерархической конструкции, где на самой нижней ступени находятся чисто физиологические потребности, а выше располагаются социальные и духовные потребности.

Педагогическая деятельность о. Николая в Нежине продлилась всего лишь четыре года, однако и учащиеся, и преподаватели Историко-филологического института успели искренне полюбить своего педагога и пастыря, и когда в апреле 1913 г. Николай Михайлович был избран комиссией университета св. Владимира на должность профессора богословия, после воскресной литургии в адрес Боголюбова, покидавшего г. Нежин в связи с назначением на новое место службы, прозвучали теплые прощальные слова учащихся и коллег.

Н.М. Боголюбов с семьей переехал Киев; они поселились на Мариинско-Благовещенской улице (ныне ул. Саксаганского). На лекции в университет профессор

Боголюбов обычно ездил два раза в неделю. Кроме того в декабре 1913 г. митрополитом Киевским и Галицким Николай Михайлович был назначен настоятелем домовая университетской церкви, где служил по субботам, воскресеньям и в праздничные дни. Хором в церкви руководил знаменитый регент А.А. Кошиц.

В курсе философии религии (который Николай Михайлович читал в университете до 1918 г.) он рассматривал такие вопросы, как классификация религий, понятие об откровении в натуралистической религии, возникновение мифологии, основная форма натуралистической религии, супернатуралистическая религия, религия ветхозаветная и христианская, об уклонении супернатуралистической религии в натуралистическую, позднее – иудейство и ислам. В то же время он начал интенсивно заниматься семитологией – древнееврейским языком (которым вскоре владел свободно), ассириологией и языками Ближнего Востока. «Позже, ближе познакомившись с практикой марксизма, он рассмотрел его с точки зрения философии религии и пришел к убеждению, что марксизм представляет собой не что иное, как одну из семитических религий с крайней нетерпимостью» [1, с. 11].

Летом 1914 г. на период каникул с научной целью Николай Михайлович был командирован за границу и работал в библиотеках Берлина по проблемам философии религии. Но хорошо потрудиться не получилось – началась война, и «все русские, находившиеся в то время в Германии, были интернированы, кроме университетских профессоров, которым, как правило, был разрешен выезд на Родину по “вильгельмовскому” паспорту через нейтральную Швецию. Таким же путем добирался домой и Николай Михайлович» [там же].

В 1915 г. война начала приближаться к Киеву, и Университет Св. Владимира, был эвакуирован в Саратов. Николай Михайлович уехал вместе с университетом. В 1915 г. он издал первый том «Философии религии» [9], за который осенью 1917 г. (15/28 октября) ученым советом Московской Духовной академии о. Николаю была присвоена степень доктора богословия. Оппонентами этого диссертационного исследования стали ординарный профессор богословия С.С. Глаголев и о. Павел Флоренский, экстраординарный профессор по кафедре истории философии. Отзывы в основном были удовлетворительными, хотя о. Павел, не согласившись с некоторыми положениями теории Н.М. Боголюбова, изложил несколько замечаний в своем к нему письме [1]. В 1917 г. Боголюбову была присвоена степень доктора богословия. По возвращении о. Николая в Киев преосвященный владыка Антоний (Храповицкий) передал ему как своему лучшему ученику по академии личный докторский наперсный крест<sup>1</sup>.

«Философия религии» [9] – серьезный методологический труд с обоснованием предмета изучения, метода, с описанием всех ступеней развития натуралистического религиозного сознания. Представляют определенный интерес мысли Боголюбова об отношениях философии религии и психологии. Отмечая, что метод – «жизненный нерв науки», Николай Михайлович пишет, что среди применяемых в науке о религии методов опытного исследования, психологический – один из них. Религия – это индивидуальное переживание человека, «совокупность мыслей, чувствований, переживаемых человеком в личном сознании» [9, с. 43]. Так что же представляет собой религия с точки зрения психологии как опытной науки? Как преодолевает наука психология противоречие с религией: в религии – вера в существование особого сверхчувственного мира и нахождение себя в связи с этим миром, а психология не признает реальности сверхчувственного мира? Как психология проясняет религиозное переживание? Одна из существующих точек зрения – религиозные переживания относятся к иллюзиям – не объясняет ничего, ведь «если бы основой религии была иллюзия, религия носила бы чисто

<sup>1</sup> Доктора богословия, имевшие духовный сан, носили докторский крест – четырехконечный крест с изображением распятого Христа на голубом фоне.

положительный характер: человек видел бы богов только перед собой или над собой... Мистицизм – корень религии, и если мы не сумели объяснить себе мистического характера религии, религия сполна остается для нас непонятным явлением» [там же, с. 44]. Боголюбов также критикует метод чистого самонаблюдения в познании религии, предполагающий, что религиозные переживания существуют в области «сублимального (подсознательного) сознания»: «Область сублимального сознания – очень темная область и пытаться объяснить им религию – значит, одно темное явление объяснить другим, еще более темным. Вторжение сублимального сознания в область обычного сознания всегда выступает с характером ненормального явления» [там же, с. 46]. Таким образом, психология, как и сравнительное языкознание, антропология, социология, не в состоянии осветить религиозное сознание, поэтому они будут вспомогательными науками по отношению к философии религии. Соглашаясь с Лэддом, который отмечал психологический характер изучения религии, ввиду чего «психология религиозного сознания является необходимой пропедевтикой философии религии» [там же, с. 64], Боголюбов так определяет значение психологии в данном вопросе: 1) психология «дает осмыслить определенный религиозный факт... с его внутренней стороны... Поэтому философу религии... необходимо быть не просто психологом, но психологом тонким и глубоким» [там же]; 2) «психология доставляет философу религии и новый фактический материал по сравнению с историей религии» [там же]. Эта мысль подтверждается автором на протяжении всего объемного, почти 500-страничного труда.

29 июня 1917 г. за заслуги по Епархиальному ведомству Боголюбов был награжден саном протоиерея. В 1917–1918 гг. состоялся Поместный Собор Русской Православной Церкви, ознаменовавший собой начало драматического периода существования русского православия. Н.М. Боголюбов был делегирован от университета и участвовал в работе особого Отдела, рассматривавшего вопросы преподавания Закона Божия в школах.

Дело в том, за Постановлением Временного правительства «О свободе совести» от 14 июля 1917 г. последовал законопроект, подготовленный министром народного просвещения А.А. Мануйловым, где отмечалось, что школьники с 14-летнего возраста могли сами определять свое отношение к религии, и необходимость Закона Божия как учебной дисциплины ставилась под вопрос. Членами Отдела было представлено два проекта решения – протоиереев Е.З. Капралова и Н.М. Боголюбова. Отдел остановился на проекте Е.З. Капралова, который предусматривал отмену установленной законом нормы, позволяющей в 14-летнем возрасте менять конфессию или же объявлять себя человеком нерелигиозным. Прекратить изучение Закона Божия учащиеся могли бы лишь при оставлении ими православия в связи с выходом из православия их родителей. В марте 1918 г. вышло Постановление «Об упразднении должностей законоучителей всех вероисповеданий», и кафедры богословия были закрыты; Боголюбов лишился работы.

В декабре 1919 г. войска генерала Деникина не выдержали нового наступления красных войск и оставили город. Пока была возможность, многие представители интеллигенции, профессуры и «буржуазии» поспешили уйти с белыми: предыдущее занятие Киева большевиками и последующей произвол ЧК были памятны всем. Как вспоминал сын Н.М. Боголюбова, отец «не решился уйти с остатками добровольцев: слишком связан он был со своей семьей. Попытки устроиться в Киеве ни к чему не привели. Правда, еще в 1919 г. Агафангел Крымский решил открыть в составе Киевского университета восточный факультет. Теперь он предложил Н.М. Боголюбову кафедру семитологии с обязательным условием снять рясу. Отец отказался» [1, с. 19].

Н.М. Боголюбов принимает решение служить на приходе. Он переезжает в село Великая Круча Пирятинского уезда Полтавской губернии и свою дальнейшую жизнь посвящает пастырскому служению. Прихожане относились к новому батюшке «с уважением и жалели только, что он не мог выпивать: о. Николай органически не выносил водки, а тем более самогона» [там же, с. 25].

В этом селе его старший сын Николай – в дальнейшем известный ученый, академик АН СССР – начал серьезно заниматься математикой, и Николай Михайлович сел за учебники вместе с ним. «Хотя сын и быстро перегнал его, но все же в течение ряда лет Н.М. овладел математикой примерно в объеме университета» [там же, с. 26].

Жизнь была нелегкая, и весной 1922 г. семья возвратилась в Киев.

Николай Михайлович не мог сразу найти работу. Иногда он заменял кого-то из приходских священников, и лишь в середине 1923 г. он получил место второго священника в Покровской церкви на Приорке [10]. Заработок был незначительным, но помогли бывшие коллеги отца – профессора университета, которые делились с ним своими небольшими пайками.

Популярные в 1920-х гг. диспуты на атеистические темы с участием священнослужителей не обошли стороной и Николая Михайловича. Оппонентом его выступил обществовед из Политехнического института, который, как пишет А.Н. Боголюбов, «знал Библию в объеме Библии для верующих и неверующих пресловутого Емельяна Ярославского. Конечно, ни один из оппонентов не убедил своего противника. Однако публика слушала с интересом. Помнится, отец однажды закончил свое выступление словами: Если бы Карл Маркс дожил до нашего времени, он бежал бы, поддерживая полы сюртука! Через некоторое время после этого он был вызван в соответствующие органы. Стало ясно, что в Киеве оставаться уже становится небезопасно» [1, с. 34].

Осенью 1925 г. Приходский Совет Нижнего Новгорода приглашает Боголюбова занять место настоятеля храма Всемиловейшего Спаса в Нижнем Новгороде. Вернулся митрофорный протоиерей Николай в родной город с радостью. Служа в храме, он не только произносил проповеди, что было тогда весьма опасно, но и читал лекции по вопросам Священного Писания, богословия и естественных наук. Тогда же он начал работать над вторым томом своей «Философии религии», писать книги «Жизнь Иисуса Христа» и «Жизнь Богородицы». Митрополит Сергей (Страгородский) часто посещал квартиру о. Николая и вместе с ним служил в Спасском храме. В 1928 г., когда митрополит Сергей вынужден был покинуть Нижний Новгород, он назначил отца Николая председателем епархиального Совета [10].

В конце 1928 г. о. Николай был арестован. Семью лишили квартиры, и его жена Ольга Николаевна с двумя младшими детьми – Алексеем и Михаилом – вынуждена была поселиться на хорах Спасской церкви, которая стала для них и храмом, и родным домом. Старший сын, Николай, жил и работал в это время в Киеве, в Академии наук. В 1928 г. ему была присвоена ученая степень доктора математики, часть своего жалования он ежемесячно посылал семье.

О. Николай сидел в так называемой «красной» тюрьме (что на проспекте Гагарина). Прихожане и причт Спасской церкви в течение всех четырех лет, пока отец Николай находился в тюрьме, оказывали помощь и поддержку его семье, выделяя средства из общих церковных доходов. Из-под ареста отец Николай был вызволен стараниями его старшего сына Николая Николаевича. Приехав в Москву, Николай Николаевич обратился за советом к Местоблюстителю Патриаршего Престола митрополиту Сергию (Страгородскому), большому другу семьи Боголюбовых. Владыка Сергей благословил Николая Николаевича обратиться к председателю ОГПУ В.Р. Менжинскому. О. Николай был освобожден из тюрьмы в августе 1931 г. очень больным человеком. Он по-прежнему оставался настоятелем Спасского храма [11].

В 1932 г. о. Николай совершил поездку в Москву к митрополиту Сергию (Страгородскому), а затем по его просьбе посетил Киев, чтобы призвать к единению киевское духовенство.



В последние годы жизни в Нижнем Новгороде (1930–1934) он написал вторую часть своей работы «Философия религии», практически закончил книгу о Богородице и сочинение «Жизнь Иисуса Христа» на основе евангельских текстов. Но в годы Великой Отечественной войны рукописи этих книг были утрачены.

Скончался митрофорный протоиерей-профессор Николай Михайлович Боголюбов на 62 году жизни. 14 мая 1934 г. митрополит Сергей (Страгородский), впоследствии патриарх Московский и всея Руси, в Спасском храме возглавил заупокойную литургию и священническое отпевание по умершему настоятелю церкви. Именно он благословил сыновей о. Николая заниматься фундаментальной наукой.

«И в жизни, и в быту, и в своем научном творчестве о. Николай всегда оставался принципиально честным: он был глубоко верующим православным христианином и свое священническое служение считал милостью Божией. И при том он был веротерпим и уважал религиозные воззрения каждого человека, как бы далеко они не отходили от его собственного мировоззрения» [1, с. 10]. Настоятель Спасской церкви митрофорный протоиерей Николай Михайлович Боголюбов на протяжении всей своей жизни показал пример истинного пастырского служения, оставил многочисленные работы по богословию, философии, психологии и явил пример достойного семейного воспитания своих детей<sup>2</sup>. Психологические работы Боголюбова отражали идеи, свойственные отечественному духовному направлению в психологии: рассмотрение внутреннего мира человека через выявление того, как душевное переживание дано самому человеку, его Я; признание души как сферы внутренней реальности; признание психического мира человека как самостоятельной сущности, живущей по своим законам, не соотносимым с законами материального мира; утверждение того, что вера возможна в качестве действительного познания.

Судьба Н.М. Боголюбова характерна для представителя духовно-религиозной психологии, оформившейся в качестве единого специального направления психологического знания к началу XX в. и прекратившего свое существование в нашей стране в 1920-е гг.

## Литература

---

<sup>2</sup> **Николай Николаевич Боголюбов** (1909–1992), академик, действительный член АН СССР, был руководителем всей высшей математической школы СССР, директором ОИЯИ в г. Дубне, возглавлял кафедру теоретической физики Московского университета, создал нескольких научных школ по нелинейной механике, математической и теоретической физике, по механике и математике, квантовой теории поля. В 1960-е гг. работал с академиком А.Д. Сахаровым в Арзамасе-16. Имя Н.Н. Боголюбова носит институт теоретической физики в Киеве. Памятник в его честь установлен в г. Дубне, а в Нижнем Новгороде на центральной улице города, у здания учебного корпуса университета стоит его бюст.

**Алексей Николаевич Боголюбов** (1911–2004), член-корреспондент Академии наук Украины, был крупным физиком и математиком, он известен как историк и теоретик математики и механики.

**Михаил Николаевич Боголюбов** (1918–2010), академик, действительный член Российской Академии Наук, был профессором восточного факультета Санкт-Петербургского университета, заведовал кафедрой иранского языка и 35 лет исполнял обязанности декана восточного факультета.

1. *Боголюбов А.Н.* Н.Н. Боголюбов. Жизнь. Творчество / Под общ. ред. В.Г. Кадышевского. Дубна, 1996. 182 с.
2. *Боголюбов Н.М.* Гоголь (Психологическая характеристика его творчества) // Нижегородский церковно-общественный вестник. 1909. № 12. С. 282–286; № 13. С. 309–316; № 14–15. С. 335–338; № 16. С. 358–302.
3. *Боголюбов Н.М.* Новый социализм, его теория и практика. М.: Типо-литография И.С. Ефимова, 1912. 59 с.
4. *Боголюбов Н.М.* Образ Иисуса Христа: «Жизнь Иисуса» Э. Ренана и Д. Штрауса. Чернигов: Тип. губ. правления, 1912. 114 с.
5. *Боголюбов Н.М.* Понятие о религии (Признаки истинного и неистинного религиозного сознания) // Богословский вестник. 1900. № 2. С. 231–265.
6. *Боголюбов Н.М.* Современный индивидуализм и «интеллигентное мещанство» // Вера и Разум. 1908. № 19. С. 61–77; № 20. С. 202–213; № 21. С. 364–376.
7. *Боголюбов Н.М.* Творение и искупление. Выяснение значения этих догматов для решения вопроса жизни // Нижегородский общественно-церковный вестник. 1906. № 22. С. 589–594; № 23. С. 613–619; № 24. С. 637–644; № 25. С. 672–674; № 26. С. 709–713; № 27. С. 738–744; № 28. С. 768–772.
8. *Боголюбов Н.М.* Теизм и пантеизм: Опыт выяснения логического взаимоотношения данных систем. Н. Новгород: Тип. П.И. Коньшева, 1899. 358 с.
9. *Боголюбов Н.М.* Философия религии. Ч. 1: Историческая. Киев: Тип. Императорского ун-та, 1915. 454 с.
10. *Боголюбов Н., Боголюбов А., Боголюбов М.* Гордость земли Нижегородской. К 120-летию со дня рождения Николая Михайловича Боголюбова / Нижегородская правда. 1992, 2 апр. С. 5.
11. *Дегтева О.В.* Храм Всемиловитового Спаса в Нижнем Новгороде. Н. Новгород: Издат. отдел Нижегородской епархии при Вознесенском Печерском монастыре, 2010. 224 с.
12. Критический разбор сочинения Н.М. Боголюбова на соискание степени магистра богословия // Богословский вестник. 1900. № 1. С. 219–224.

# Religious and philosophical psychology in the works of N.M. Bogolyubov

**N.Y. Stoyukhina,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Management Psychology, Department of Social Sciences, N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia, natast0@rambler.ru*

---

We present the results of historical and psychological research filling the gaps of contemporary knowledge about personalities of religious and philosophical direction of Russian psychology in late XIX – early XX centuries. The author introduces the biography of events and the views of Russian psychologist N.M. Bogolyubov – a man of uneasy fate, embodied in his work the idea of spiritual practice in the analysis and description of a person's inner world. Psychological works of N.M. Bogolyubov reflect the views common for Russian spiritual direction in psychology: consideration of man's inner world by revealing how mental experience is given to the person, his self, recognition of the soul as a sphere of inner reality, recognition of the mental world of a person as an independent entity, living by its own laws, which do not depend on the laws of the material world, asserting that faith can be a valid knowledge. In the arsenal of creative achievements of N.M. Bogolyubov are determination of the value of psychology in studying the problem of religious consciousness and professionalism as a necessary quality of a researcher psychologist in the field.

**Keywords:** religious philosophy and psychology, typology of individualism, human cultural development, mystical religious experience, Christian nature of the personality.

---

## References

1. *Bogoljubov A.N.* N.N. Bogoljubov. Zhizn'. Tvorchestvo [N.N. Bogolyubov. Life. Creation] / Pod obshh. redakciej chl.-korr. RAN V.G. Kadyshhevskogo. Dubna: Nasledie, 1996.182 p.
2. *Bogoljubov N.M.* Gogol' (Psihologicheskaja karakteristika ego tvorchestva) / Gogol' (Psychological characteristic his creativity). Nizhegorodskij cerkovno-obshhestvennyj vestnik [Nizhny Novgorod Church public Gazette].1909. № 12. C. 282-286; № 13. C. 309-316; № 14-15. C. 335-338; № 16. p 358-302.
3. *Bogoljubov N.M.* Novyj socializm, ego teorija i praktika [New Socialism, its the theory and practice]. Golos cerkvi. 1912. №№ 4-8. P. 200- 243
4. *Bogoljubov N.M.* Obraz Iisusa Hrista: «Zhizn' Iisusa» Je.Renana i D.Shtrausa [Image of Jesus Christ: the E.Renan's and D.Shtraus's "Life of Jesus"]. Vera i zhizn'. Chernigov, 1912. № 12-16.
5. *Bogoljubov N.M.* Ponjatie o religii (Priznaki istinnogo i neistinnogo religioznogo soznaniya) [Concept of religion (Signs of true and untrue religious consciousness)]. Bogoslovskij vestnik. 1900. № 2. P. 231-265.
6. *Bogoljubov N.M.* Sovremennyj individualizm i «intelligentnoe meshhanstvo»[Modern individualism and "intelligent philistinism" ]. Vera i Razum. 1908. № 19-21.
7. *Bogoljubov N.M.* Tvorenje i iskuplenie. Vyjasnenie znachenija jetih dogmatov dlja reshenija voprosa zhizni [Creation and Redemption. Elucidation of the value of these dogmas to address the issue of life]. Nizhegorodskij obshhestvenno-cerkovnyj vestnik. 1906. № 22-28. P. 502-750.

8. *Bogoljubov N.M.* Teizm i panteizm: Opyt vyjasnenija logicheskogo vzaimootnoshenija dannyh system [Theism and the pantheism: Experience clarify logical relationships given systems]. N. Novgorod, 1899. 358 p.

9. *Bogoljubov N.M.* Filosofija religii [Philosophy of Religion]. T. 1. Ch. 1: Istoricheskaja [Historical]. Kiev: tip. Imperatorskogo universiteta, 1915. 454 p.

10. *Bogoljubov N., Bogoljubov A., Bogoljubov M.* Gordost' zemli Nizhegorodskoj: K 120-letiju so dnja rozhdenija Nikolaja Mihajlovicha Bogoljubova [Pride Nizhny Novgorod land: The 120th anniversary of the birth of Nikolai Mikhailovich Bogolyubov]. Nizhegorodskaja pravda [Nizhny Novgorod truth]. 1992. 2 aprelja. P. 5

11. *Degteva O.V.* Hram Vsemilostivogo Spasa v Nizhnem Novgorode [Temple of All-Merciful Saviour in Nizhny Novgorod]. N. Novgorod: Izdatel'skij otdel Nizhegorodskoj eparhii pri Voznesenskom Pecherskom monastyre. 2010. 224 p.

12. Kriticheskij razbor sochinenija N.M. Bogoljubova na soiskanie stepeni magistra bogoslovija [A critical analysis of the works of N.M. Bogolyubov for the degree of Master of Divinity]. Bogoslovskij vestnik [Theological Journal]. 1900. № 1. P. 220-224.

## Проблема конгруэнтности в христианском общении

**Т.П. Гаврилова,**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии, ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования, Москва, Россия, tatpg9@rambler.ru*

Раскрываются возможные подходы к трактовке феномена конгруэнтности и ее проекции в христианской общине. Конгруэнтность рассматривается как внутриличностная и межличностная. Совпадение и несовпадение внутриличностной и межличностной конгруэнтности зависят от степени интеграции личности человека, его отношения к себе и к другому, владения навыками общения, готовности поддерживать контакт или вступать в диалог. В статье подчеркивается значение интеграции личности и аутентичности христианина для его продвижения по пути духовного роста. Выделенные типы верующих, различающиеся по характеру реагирования на грехи других людей, анализируются с точки зрения конгруэнтности/неконгруэнтности в аспекте личностной интеграции/дезинтеграции.

**Ключевые слова:** конгруэнтность, обретение Я, гуманистическая психология, личностная и межличностная конгруэнтность, грех, осуждение, прощение.

### Для цитаты:

Гаврилова Т.П. Проблема конгруэнтности в христианском общении [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Gavrilova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Gavrilova T.P. Congruence problem in Christian communication Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Gavrilova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Конгруэнтность как важнейший аспект межличностного общения до настоящего времени в психологии почти не исследована, хотя понятие «конгруэнтность» широко используется в психологической практике. Конгруэнтность в общении чаще всего понимается как адекватность поведения человека во взаимодействии с другим, уважение его автономии, принятие во внимание его индивидуально-личностных особенностей, его состояний и переживаний. Тот, кто конгруэнтен в общении, умеет быть с другим, быть в другом, оставаясь самим собой.

Представляется весьма актуальным рассмотрение феномена конгруэнтности в христианском общении – в общении верующих в храме (община, приход), в их дружеском и семейном общении, а также в духовно ориентированной практике (консультирование, психотерапия). Особого внимания заслуживает то, как верующие помогают друг другу в исправлении грехов и насколько им удается быть при этом конгруэнтными.

Идея конгруэнтности привнесена в мировую психологическую практику К. Роджерсом – основоположником нового «человекоцентрированного» подхода в психотерапии и консультировании. К. Роджерс – один из авторитетнейших представителей гуманистической психологии и практики, возникшей в ответ на недоверие западной цивилизации, ее государственных и общественных институтов к человеку.

Человекоцентрированный подход рассматривает человека с точки зрения его потенциала к изменению, доверяет его конструктивному движению к самореализации.

С точки зрения человекоцентрированного подхода, человек, изменяясь, становится тем, кто в этом подходе называется полноценно функционирующей личностью, что почти полностью совпадает с представлением о личностной зрелости другого крупного психолога – Г. Олпорта.

В трактовке Г. Олпорта зрелость личности тождественна нормальности, здоровью. Тот, кто достиг личностной зрелости, обладает расширенным чувством Я, принимает и понимает себя и других людей, воспринимает, думает и действует в согласии с внешней реальностью, способен к самообъективации, живет в гармонии с единой философией жизни [8, с. 353].

Концепция Г. Олпорта не претендовала на оформленную теорию, и тем не менее в 50-х гг. XX в. такое понимание природы личности было уже значительным прорывом в видении человека как свободного, развивающегося, открытого другим людям.

Любые рассуждения о «личности» – в философии, психологии, богословии – затрудняют взаимопонимание в дискуссии, поскольку это понятие «плывет». Личность трактуется почти безгранично: это и человеческая идентичность, и человек во всей полноте, и принцип существования, и субъект жизнедеятельности, и тот, кто способен любить и быть свободным, и тот, кем человеку предстоит стать, и т. п.

Если свести многообразие психологических, философских и богословских определений личности к чему-то единому, то окажется, что личность – это уникальный индивид с его уникальным внутренним миром. Именно об этом идет речь, когда говорят о личностном подходе и трактовке самых разных феноменов. Понятие личности «плывет» и у Олпорта, и у Роджерса, но и тот, и другой достаточно уверенно выделяют ее главный сущностный признак – свободу и способность человека к развитию.

По мнению автора данной статьи, целям исследования и различным видам практики соответствует понимание личности как прижизненно сформированного образования разной степени интегрированности с особенностью его функционирования и онтогенеза. Такое понимание личности соответствует утвердившемуся в отечественной психологии представлению о личности как иерархии мотивов и потребностей, опосредованных ценностями и смыслами человека, субъективно представленной человеку как Я, Я-образ и Я-концепция. Ценности, смыслы человека, степень его личностной интеграции определяют вектор его развития.

Человек с интегрированной личностью открыт своему опыту, принимает себя и других людей, мир вокруг. Он достаточно честен перед собой, чтобы увидеть противоречия в своих мотивах и потребностях, смыслах и ценностях, он способен сделать многое, для того чтобы изменяться, обладает выстроенной идентичностью, тождествен сам себе (аутентичен). Такой человек делает свой выбор и несет за него ответственность. Он умеет сотрудничать с людьми, не допускает, чтобы группа подчиняла его и не поступается принципами из-за страха остаться в одиночестве.

Человека с дезинтегрированной личностью вслед за известным психологом К. Хорни можно назвать «невротической личностью нашего времени». Конституирующим признаком «невротика» К. Хорни считала наличие внутреннего конфликта. «Невротик» оберегает свое Я от психологического дискомфорта, вызванного внутренним конфликтом, защищает его различными способами и тем самым делает его недоступным для самопознания [13].

«Невротик» не тождествен сам себе: в нем живет как бы несколько плохо сочетающихся с собой, но тем не менее хорошо знакомых ему людей, и то один, то другой, то

третий выступает субъектом его поведения и переживаний, чаще всего не согласующихся между собой.

По заповедям Христа живет только тот, кто духовно целен и здоров. «Стань самим собой», – убеждал верующего митрополит Антоний Сурожский. «На Страшном Суде тебя не спросят, был ли ты Святым Петром, тебя спросят, был ли ты Петей» [1, с. 110]. От раздробленного к цельному, от цельного к целому, духовно здоровому – так двигается и развивается христианин, чтобы полноту обрести во Христе [2]. Христос призывает верующего отвергнуть себя, но не того, кто создан по образу и подобию Божию, а самовольного, неспособного слышать Его голос. Данная Богом свобода воли делает верующего творцом своей судьбы перед лицом Бога и с Его помощью.

Митрополит Антоний убежден, что верующий человек слышит голос Бога в своей глубине, но в глубину надо еще «вмолчаться». Чтобы это произошло, «невротик» предстоит выйти из подполья, где он лелеет прошлые обиды и боли. «Невротик» не волен в своем грехе, перед его защитами кончается его свободная воля, поскольку защиты стали его «психологической кожей». Он не может покаяться в своих грехах, так как неосознанно полагает, что другие ответственны за то, что он стал таким.

«Невротик» отказывается от ценности Я. Не «потому, что я это выбрал», а «так надо». Он отдает свою волю не Богу, а человеку в лице священника, старца, группы, которой принадлежит (приходу, общине). Он не пытается стать осознанным христианином и воспринимает установления Церкви, поучения святых как догму, даже если они таковыми не являются.

Самоуничтожение «невротик» отождествляет со смирением, нередко искажает смысл заповедей в свою пользу. Отвергая ценность своего Я, он не может отречься от своего эгоцентризма. «Будьте как дети», призывает Христос, но «невротик» не подобен ребенку – он еще не стал взрослым. Это взрослый несет в себе ребенка, доверяя миру, сохраняя и поддерживая в себе радость цельности и свободы.

Ценность и смысл движения к целостности на своем опыте пережили те, кто встретились с К. Роджерсом и его учениками, были участниками в руководимых ими группах. Им многое открылось. Оказалось, что общность «Мы» как высшее коллективное начало в представлении советских людей, какими они были тогда, достигается, если каждый участник взаимодействия сознает свою отдельность, автономность, признает и уважает отдельности и автономности другого.

В группах встреч участники узнали, каким может быть безоценочное общение людей между собой, поняли, как надо слушать и слышать друг друга. Работа в группах стала для участников мощным стимулом самопознания и изменения каждого из них. Не случайно встреча с К. Роджерсом многих участников его групп привела к Богу. Участники групп соприкоснулись с самой сутью человекоцентрированного подхода, убедились в том, что эмпатия, безоценочное принятие, конгруэнтность – основные принципы и концепты теории и практики Роджерса – обеспечивают эффективность психологической помощи.

Однако природа этих явлений осталась в достаточной мере непроясненной. В наибольшей степени это относится к понятию «конгруэнтность». Несомненно, есть научная потребность исследовать этот феномен во всей его сложности.

Автору статьи посчастливилось первым в России в 1988 г. переводить тексты Роджерса, которые он назвал своими «важными открытиями» [11]. Особенно важно, что это произошло сразу после участия в роджерсианской группе, на волне глубоких и ярких переживаний. То, что К. Роджерс назвал своими открытиями, было открытием и для того, кто оставался один на один с его текстом, чтобы увидеть его уже на родном языке.

«Общаясь с людьми, я понял, что не смогу им помочь, если я буду тем, что не есть я... Мне кажется, что большинство ошибок в моей профессиональной жизни, когда я не мог помочь другим людям, связано со стремлением проявляться противоположно тому, что я чувствовал. Я понял, что у меня все получается лучше, когда я могу с принятием прислушиваться к себе и быть самим собой... Я становлюсь более адекватным, когда позволяю себе быть тем, что я есть, когда принимаю себя, я изменяюсь. Мы не можем изменяться, не можем продвигаться, если не примем себя такими, какие мы есть.

... Я осознал огромную ценность того, что я позволяю себе понимать другого человека. Мы редко позволяем себе понимать, что означают слова другого человека для него самого... Это происходит потому, что в понимании другого есть определенный риск... это понимание может изменить меня. Я доверяю своим переживаниям. По мере того, как я доверяю своим целостным реакциям, я понимаю, что могу доверять им направлять мое размышление. Я знаю, что они бывают ошибочны, но они ошибаются меньше, чем мой рефлексивный разум» [11, с. 70–80].

Среди открытий К. Роджерса есть такие, которые могут шокировать тех, кто мало знаком с его подходом. Прежде всего – как можно изменяться, если ты принимаешь себя? Разве, желая изменяться, человек не отрицает себя? На самом деле у взрослого и зрелого так и происходит: он изменяется, а не кто-то в нем. Отвергая свои установки и привычные паттерны, он тем не менее остается собой. Важность понимания другого означает для К. Роджерса, что человек в мире другого может открыть что-то столь новое для себя, чего он не знал ранее. Только если человек свободен, он может идти на риск открытия для себя мира другого – принимая и желая понять его. Главное открытие К. Роджерса, поставившее его в ряд самых авторитетных фигур мировой психотерапии – это свобода, бесстрашие самопознания, открытость миру и людям. Для К. Роджерса быть конгруэнтным означает быть в полной мере собой «для себя» и «для другого». Для себя – принимать свои реакции, переживания, мысли, свои противоречия. Принимая это, К. Роджерс изменяется, он регулирует внутренний мир, не подавляя ничего в себе, оставаясь спонтанным в направлении того, что для него важно в данную минуту. Когда он работает, ему важнее всего другой, которому нужно помочь. Конгруэнтность психотерапевта может быть понята как неискаженное проживание, осознание и выражение им вовне своего опыта.

А.Б. Орлов предлагает рассмотреть различные комбинации соотношения эмпатичности и конгруэнтности: их полного совпадения, эмпатичности и относительной конгруэнтности, конгруэнтности и относительной неэмпатичности. Он подчеркивает, что эмпатия и конгруэнтность не кентавры, как полагали тогда некоторые исследователи эмпатии (эмпатическая конгруэнтность и конгруэнтная эмпатия), наряду с безусловным принятием конгруэнтность и эмпатия самостоятельные и необходимые условия эффективной психотерапии [9].

Учитывая все вышесказанное о феномене конгруэнтности, нам представляется целесообразным выделить два вида конгруэнтности: внутриличностную и межличностную. К *внутриличностной конгруэнтности* следует отнести ту форму, которая была достаточно полно описана К. Роджерсом. Межличностная, не столь очевидная, фактически им только упомянута, но не описана. Имеет смысл под *межличностной конгруэнтностью* понимать соответствие переживаемого психотерапевтом тому, что происходит с клиентом и что психотерапевт воспринял и осознал эмпатически.

Соответствие внутриличностной конгруэнтности межличностной свидетельствует об аутентичности психотерапевта, целостности его личности – о принятии им себя и другого, готовности изменяться самому и помогать измениться другому, способности пойти на риск понимания другого.



Возможны ситуации, когда человек конгруэнтен внутренне, совпадает со своим внутренним миром, регулирует свои переживания и состояния, но неконгруэнтен в межличностном взаимодействии. Это происходит, если человек недостаточно понимает другого, если он видит нежелание партнера раскрываться, если его предыдущий опыт общения с этим человеком был отрицательным, если участники общения находятся в разных статусах и т. п.

Межличностная конгруэнтность может подменяться определенными коммуникативными навыками, когда техники общения скрывают то, что один участник общения манипулирует другим, а доброжелательность и принятие лишь изображаются. Люди, обладающие даром эмпатии как чисто когнитивным умением, легко входят в мир другого и достигают в общении того, к чему стремятся.

Чем более человек дезинтегрирован, тем более вероятно, что он чаще всего не конгруэнтен ни в общении с другими людьми, ни с самим собой. Внутренне неконгруэнтен тот, кто не слышит собственного голоса, стремится быть тем, что он не есть, не знает, что он переживает на самом деле.

Правомерность различия внутриличностной и межличностной конгруэнтности и их соотношения находит свое подтверждение в различении М. Бахтиным монолога и диалога в психологическом анализе этих форм взаимодействия людей. Одна из особенностей человеческого сознания – его диалогичность. Человек находится в постоянном общении с самим собой, но, чтобы обрести свою целостность, ему необходим другой. Диалог – не только речевая коммуникация, это экзистенциальное событие, когда два человека преодолевают отчужденность друг от друга, вступают в равные взаимоотношения, когда происходит напряженное взаимодействие их смысловых позиций.

В монологическом обращении к другому человек закрыт, его смысловые границы строго очерчены, во взаимодействии с другим он остается самим собой, но не может (или не хочет) выйти за эти пределы. Взаимодействие с другим будет только речевой коммуникацией, хотя, может быть, грамотно выстроенной и имитирующей диалог.

Для того чтобы вступить с человеком в диалог, нужно отказаться от попытки объективировать собеседника, навязать свое видение его внутреннего мира, его личностных особенностей. Путь к другому лежит не через знания, а вопреки знаниям [12, с. 35–36]. Не это ли имеет в виду Апостол Павел, когда говорит, что «знание надмевает, а любовь назидает» (1 Кор. 8.1). Христианское общение в его истинной сущности, несомненно, в полном смысле диалогично. Между экзистенциализмом и христианским видением мира нет непреодолимых перегородок, каждое идет своим путем к пониманию человека и к постижению истины, лежащей в основе всего мироздания.

Только любви или одного только знания о человеке недостаточно, чтобы помочь ему, когда он согрешает. Полнота помощи ближнему в спасении достигается состраданием к нему, проникновением в природу его греха, пониманием того, что с ним происходит, таким обращением, в котором и слово, и интонация другого проникнуты заботой о нем. «Соединяй познание и любовь и тогда будешь духовным строителем, без гордости наставляющим себя и всех приближающихся к тебе», – поучает христиан преп. Максим Исповедник [7, с. 85].

Г.И. Шиманский, автор популярного в дореволюционной России учебника «Нравственное богословие», по сей день не утратившего своего дидактического значения, описывает различные виды греха [14]. Христианство исходит из постулата, что грех, по словам Святителя Иоанна Златоуста, есть не что иное, как действие против воли Божией. Человек склонен к греху в силу падшести своей природы, различных искушений, которым он не в силах противиться. Человек сопротивляется греху, если он крепок в вере, хочет спасти свою душу, осознает свои помыслы и действия, способен управлять собой. Тяжесть греха определяется тем, насколько человек отдален от Бога и от людей, поглощен собой, не

различает добра и зла. Христианин обязан следить, не склонен ли он к нарушениям и неисполнениям заповедей. К этому типу грехов относится пренебрежение христианина своими обязанностями, а также дарованными ему талантами.

Как бы ни был тяжок его грех, сам человек не подлежит осуждению. «Не судите и не будете осуждены, прощайте и прощены будете. Будьте милосердны, как Отец ваш милосерд», – проповедует Христос (Лк. 6.36-37). «Если видишь грешащего брата твоего, не уходи от него стремительно, или осудив, или отчаявшись, – учит свт. Григорий Богослов, – покажи себя, пока можно, смиренным. Частью исправь брата, и при том кротко и человеколюбиво, не как враг или немилосердный врач. Если брат в первый раз воспротивится, потерпи великодушно, если во второй – не теряй надежды, но в третий – не отступай <...> Ты помазан духовным миром ... сообщи ему свое благоухание» [3, с. 336–337]. «Не безрассудно ли, – вопрошает свт. Иоанн Златоуст, – быть строгими судьями, если мы сами обременены грехами, “превышающими всякое помилование”? Кто строго взыскивает со своих собратьев, с того гораздо более строго взыщет Бог» [4, с. 270]. «Ты хочешь порицать? – возглашает свт. Иоанн, – предлагаю тебе для этого полезный предмет. Ты хочешь злословить? Злословь свои грехи. Если ты будешь порицателем другого, ты будешь наказан, а если себя самого, то будешь увенчан. Подлинно нет такого врачевства для искупления своих грехов, как непрестанное вспоминание о них и осуждение» [5, с. 331–334].

«Лицемер! Вынь прежде бревно из своего глаза, и тогда увидишь, как вынуть сучок из глаза брата твоего», – наставляет верующих Христос (Мф. 7.5). «Молись о грешнике, – убеждает св. Исаак Сирианин, – чтобы уподобиться Христу, который не гневался на них, а молился за них». Святой Исаак Сирианин призывает верующего накрыть грешника «плащом любви своей» [6].

Свт. Лука в толковании на молитву св. Ефрема Сирина разъясняет естественное сомнение верующих, можно ли любить людей, «которые истязают нас: воров, бандитов, насильников, которые творят нам великое зло. Любить их чистой полной любовью невозможно, но жалеть их возможно, сокрушаясь сердцем, что эти несчастные люди на пути гибели. Если не будем проклинать этих людей, исполним закон Христов даже по отношению к ним» [10, с. 25].

При безупречной и ясной, казалось бы, позиции Церкви в отношении к греху и грешащему, у верующего возникает много вопросов, особенно у тех, кто воцерковился уже будучи взрослым и принес с собой свои привычные установки и представления. Как относиться к человеку, если какие-то стороны его личности и поведения противоречат моим принципам? Если я психолог, выученный понимать людей, входить в их мотивы и потребности, и вижу их такими, какие они есть, и выказываю это, я осуждаю? Если я отношусь к человеку нейтрально и критикую его, это осуждение? А если он именно таков, каким я его вижу? Оценивать и выносить суждение объективно – это грех?

Не имея четкого ответа на эти вопросы, автор данной статьи попросил ответить на вопрос: «Как надо относиться к греху и что значит осуждать?» десять респондентов – это были женщины с гуманитарным образованием, в основном психологи, со стажем церковной жизни не менее 10 лет.

Большинство опрошенных единодушны в том, что осуждать – значит превозноситься, ставить себя выше того, о ком говорится критически, брать на себя роль Бога, надмеваться своей добродетелью; т. е. кто осуждает людей, делает это чаще всего за спиной, разжигая своих собеседников на осуждение. Осуждающие не умеют прямо высказывать человеку то, что думают о нем, поскольку эта критика – без любви и чаще всего деструктивная. Нельзя помочь другому, если видишь его как отрицательно завершеного и фактически отвергаешь его как личность.

Истинный христианин простит ближнего, даже если грех направлен против него, он постарается увидеть грех в контексте судьбы грешника, условий его жизни и, желая его спасения, постарается указать ему на грех так, как учит молитва оптинских старцев: «Прямо и разумно, не огорчая и не смущая». Такой человек признает за собой право говорить грешащему о нем, зная, что и тот признает за ним это право. Это право дается связанностью общим делом – миссионерством, волонтерством, ответственностью за другого – крестников, детей, внуков, учеников, а также дружбой, родственными отношениями любви, опытом жизни и духовным авторитетом.

Общаясь с верующими, анализируя их выступления в СМИ, на симпозиумах и конференциях, нельзя не обратить внимания на довольно широкий круг верующих, далеких от евангелического способа реагирования на грехи как ближних своих, так и дальних.

Есть тип верующих, которые признают за собой право на осуждение и греха, и грешника. Они полагают, что этим способствуют утверждению добра в мире. Ни злоречие в адрес грешащих, ни отвержение их они в вину себе не ставят. Как правило, верующие этого типа доминантны, отличаются явными лидерскими тенденциями, потребностью влиять на окружающих. По-видимому, самоутверждаясь таким способом, они и решают свои личные проблемы.

В Церкви немало людей, у которых священники усматривают страсть осуждения. Верующие этого типа нетерпимы к любому инакомыслию с сильной установкой враждебности (которую нельзя исключить и у осуждающих по «праву»). Они везде склонны находить врагов Церкви и Бога (в Церкви, в СМИ, в собственных семьях). Тяжесть грехов они определяют по какой-то собственной шкале. Обличение грешника они понимают не как свидетельство, а как клеймение его как преступника. Назначение Церкви «страстно осуждающие» видят в брани со злом, дьяволом, антихристом. Похоже, что и антихриста они назначат сами, а Христос для них – не милосердный Бог, а воин с мечом, вышедший на битву со злом и призывающий верующих идти за Ним. Видимо, страстью осуждения эти люди надеются снискать милость Божию.

Среди склонных к осуждению есть еще одна категория верующих с готовностью осуждения греха и грешника. Обычно они самолюбивы и либо с трудом переносят успехи других (завистливы), либо чувствительны к отвержению, а потому обидчивы и гневливы. Они искренне переживают свою недостойность и готовы работать с психологами, видя взаимосвязь грехов со своими неразрешенными проблемами.

Среди воцерковленных христиан и среди обычных людей немало тех, кто старается не выносить своих суждений о людях, их поступках, даже неблагоприятных. Можно думать, что за этим кроется нежелание видеть людей такими, какие они есть, высказывать им свои оценки, чтобы, отвечая на их конфликтные действия, не оказаться втянутыми в конфликт – может быть, острый и длительный.

Верующие, избегающие встречи с подлинной природой человека, объясняют это незнанием его подлинных мотивов, поскольку его помыслы открыты только Богу. «Не нашего ума дело – глубоко заглядывать в человека», – говорят они.

Нередко можно услышать от верующих, что надо не осуждать грех и грешника, а прощать. Обычно в таких случаях за готовностью прощать скрывается страх осуждения, нежелание утратить репутацию терпимого, любящего человека. В личной ситуации предательства, унижения потерпевшие спрячутся за видимостью великодушия. Как будто не им сказал Христос: «Если согрешит против тебя брат твой, пойди и обличи его между тобой и им одним; если послушает, то приобрел ты брата своего. Если же не послушает, возьми с собою еще одного или двух, дабы устами двух или трех свидетелей подтвердилось

всякое слово. Если же не послушает их, скажи Церкви, а если и Церкви не послушает, то да будет он тебе как язычник и мытарь» (Мф. 18.15–17).

Обличение грешника предполагает свободу, ответственность верующих за свои действия, за себя и за своего ближнего, чтобы наставить его на путь спасения. Так верующий проявляет свою любовь к нему. «Боящийся несовершенен в любви» (1 Ин. 4.8). Несовершенство в любви «боящегося» в том, что он не только оберегает себя от греха ближнего, но и будет себя оберегать «от его бед», если тому потребуется его поддержка и помощь.

Как видно, ни страстно осуждающие, ни боящиеся осуждения не конгруэнтны ни внутрилично, ни в отношениях между людьми. Их реакция на грехи коренится в особенностях их личности, степени дезинтеграции, и до тех пор, пока они не осознают этого, их духовная ситуация останется для них непроясненной.

Адресат наблюдений и размышлений автора – христианский психолог, взявший на себя нелегкий и ответственный путь помощи верующим. Они не выучены христианской любви по гуманистическим лекалам, а идут «тесными вратами», чтобы обрести полноту веры, и тогда любовь к ближнему станет для них формой жизни и условием спасения.

Автору хотелось донести до читателя важность обретения человеком своего Я, без чего невозможно стать сознательным верующим, достойным своего назначения помогать тем, кто доверяет нам и нуждается в нас.

## Литература

1. *Антоний Сурожский, митр.* Человек перед Богом. М.: Паломник, 2000. 383 с.
2. *Гаврилова Т.П.* Интеграция личности как цель помощи верующим // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 3. С. 110–128.
3. *Григорий Богослов, св.* Алфавит Духовный. М.: Издат-во православного братства Иоанна Богослова, 2005. 603 с.
4. *Иоанн Златоуст, свт.* Наставления православному христианину. М.: Оранта, 2009. 383 с.
5. *Иоанн Златоуст, свт.* Увещаю вас, возлюбленные. Избранные беседы. М.: Отчий дом, 2008. 679 с.
6. *Исаак Сириин, св.* Подвижнические наставления // Добротолюбие: В 4 т. Т. 2. М.: Артос-Медиа, 2008. 933 с.
7. *Максим Исповедник, преп.* Главы о любви. СПб.: Образ, 1991. 94 с.
8. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 461 с.
9. *Орлов А.Б.* Человекоцентрированный подход в психотерапии // Основные направления современной психотерапии / Под ред. А.М. Боковикова. М.: Когито-Центр, 2000. С. 268–300.
10. *Святитель Лука Крымский (Войно-Ясенецкий).* Толкование на молитву святого Ефрема Сирина. Сибирская Благовонница, 2010. 28 с.
11. *Роджерс К.* Несколько важных открытий // Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. М.: Знание, 1988. С. 70–80.
12. *Топольская Т.А.* О понятии «диалог» в психологических исследованиях и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. 2012. №1. С. 34–63.

13. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Издат. группа «Прогресс», 1993. 479 с.

14. *Шиманский Г.И.* Нравственное богословие. Киев: О-во любителей православной литературы, Издат-во им. свт. Льва, папы Римского, 2005. 670 с.

## Congruence problem in Christian communication

**T.P. Gavrilova,**

*PhD in Psychology, Senior Research Associate, Laboratory of Scientific Foundations of Counseling and Psychotherapy, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

---

We reveal possible approaches to the interpretation of the congruence phenomenon and its projection in the Christian community. Congruence is regarded as intrapersonal and interpersonal feature. Matching and mismatching of intrapersonal and interpersonal congruence depends on the degree of integration of human personality, his attitude towards himself and others, communication skills, willingness to maintain contact or to engage in dialogue. The article emphasizes the importance of integration of Christian personality and authenticity for his progress towards spiritual growth. These types of religious persons differ in the nature of response to the sins of others, are analyzed in terms of congruence / incongruence and personality integration / disintegration.

**Keywords:** congruence, self-invention, humanistic psychology, personal and interpersonal congruence, sin, condemnation, forgiveness,

---

### References

1. *Antonij Surozhskij, mitr.* Chelovek pered Bogom [Man before God]. Moscow: Palomnik, 2000. 383 p.
2. *Gavrilova T.P.* Integracija lichnosti kak cel' pomoshhi verujushhim [Integration of personality as the goal assistance to believers]. *Moskovskij psihoterapevticheskiy zhurnal* [Moscow psychotherapeutic Journal]. 2007. №3. P.110-128.
3. *Grigorij Bogoslov, svt.* Alfavit Duhovnyj [Spiritual alphabet]. – Moscow: Publ. pravoslavnogo bratstva Ioanna Bogoslova, 2005. 603 p.
4. *Ioann Zlatoust, svt.* Nastavlenija pravoslavnomu hristianinu [Orthodox Christian teachings]. Moscow: Oranta, 2009. 383 p.
5. *Ioann Zlatoust, svt.* Uveshhevaju vas, vozljublennye. Izbrannye besedy [Exhort you, my beloved. Selected interviews]. Moscow: Otchij dom, 2008. 679 p.
6. *Isaak Sirin, sv.* Podvizhničeskie nastavlenija [Aascetic teachings]. *Dobrotoljubie* [Philokalia]. T.2 Moscow: Artos-Media, 2008. 933 p.
7. *Maksim Ispovednik, prep.* Glavy o ljubvi [Chapters on Love]. Sankt-Peterburg: Obraz, 1991. 94 p.
8. *Olport G.* Stanovlenie lichnosti. Izbrannye Trudy [The formation of personality. Selected Works]. Moscow: Smysl, 2002. 461 p.
9. *Orlov A.B.* Chelovekocentrirovannyj podhod v psihoterapii [Person-centered approach to psychotherapy]. *Osnovnye napravlenija sovremennoj psihoterapii* [Main directions of modern psychotherapy]. Moscow: Kogito-Centr, 2000. P. 268–300.
10. *Rodzher K.* Neskol'ko vazhnyh otkrytij [Several important discoveries]. Gavrilova T.P. *Uchitel' i sem'ja shkol'nika* [Teacher and schoolchild family]. Moscow: Znanie, 1988. P. 70-80.

11. *Topol'skaja T.A.* O ponjatii «dialog» v psihologicheskikh issledovanijah i konsul'tativnoj praktike [On the concept of "dialogue" in psychological research and advisory practice]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija [Counseling Psychology and Psychotherapy]*. 2012. №1. P. 34-63.

12. *Horni K.* Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz [Neurotic personality of our time. Introspection]. Moscow: Izdatel'skaja gruppa «Progress», 1993. 479 p.

13. *Shimanskij G.I.* Nravstvennoe bogoslovie[Moral Theology] . Kiev: Obshhestvo ljubitelej pravoslavnoj literatury, Izdatel'stvo im. svt. L'va, papy Rimskogo, 2005. 670 p.

# Социокультурная составляющая современной практики психологической помощи

**Н.Я. Большунова,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, ФБГОУ «Новосибирский государственный педагогический университет», заведующая кафедрой психологии развития дошкольников и младших школьников филиала НГПУ при Прогимназии № 2 г. Новосибирска, Новосибирск, Россия, nat\_bolshunova@mail.ru*

Рассмотрена социокультурная составляющая деятельности практического психолога на основе анализа степени востребованности населением психологической помощи, сформулирован актуальный профессиональный запрос на социокультурное самоопределение психолога, показаны проблемы подготовки студентов-психологов в вузе. Автор считает, что в ряду причин низкой востребованности психолога важнейшие – менталитет, традиции, культурально обусловленные ценности, особенности общения между людьми. Между тем у отечественных практических психологов популярны техники, которые разработаны для другого типа ментальности и даже в адаптированной форме зачастую противоречат системе ценностей, традиций, образу человека, свойственных российскому миропониманию. Ощущение «посторонности» используемых психологами техник и сопротивление отношению к себе как к клиенту являются серьезнейшими причинами осторожного отношения респондентов к посещению психолога. Адекватное социокультурное самоопределение психолога предполагает, что психолог сотрудничает с человеком, принимая во внимание не только уникальность индивидуальности, но и его культуральную специфику.

**Ключевые слова:** социокультурная ситуация, социокультурное содержание психологической помощи, социокультурная релевантность деятельности психолога, профессиональное и социокультурное самоопределение психологов, образование.

## Для цитаты:

Большунова Н.Я. Социокультурная составляющая современной практики психологической помощи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bolshunova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Bolshunova N.Y. Sociocultural component of the modern practice of psychological assistance [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bolshunova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Перечисляя содержание и формы деятельности практического психолога, мы привычно перебираем основные его виды: психопрофилактика, психоконсультирование, психокоррекция, психологическое тестирование, психологическое просвещение и т. д., не задумываясь о том, что *содержание* работы психолога должно не только ориентироваться на уже наработанные и зачастую заимствованные в зарубежной психологии техники, но и отвечать тем вызовам, которые имеются в современном российском обществе, культуре, образовании.

Насколько необходима и какая именно потребна психологическая помощь? Объективные данные свидетельствуют, что в российском обществе накопилось немало проблем, которые должны бы стать заботой практических психологов: высокий уровень детского суицида и в целом сложности детско-родительских отношений; трудности личностного, профессионального, социокультурного самоопределения в подростковом и юношеском



возрасте; межэтнические и межконфессиональные коммуникации; различного рода зависимости, высокий уровень невротизации населения, девиантное поведение, увеличение количества детей с нервно-психическими заболеваниями, дисгармоническим развитием и общим психическим недоразвитием [11] и пр. В то же время, согласно нашим опросам, потребность в психологической помощи у российских респондентов в разных выборках (студенты, старшеклассники, педагоги, сотрудники различных фирм и предприятий) не превышает 10–20 % – столько людей готовы обратиться к психологу при появлении тех или иных психологических и личностных проблем. Только единицы знают, где находится какой-либо психологический центр, опыта обращения к психологу у большинства респондентов (95 %) не имеется, половина из обратившихся за психологической помощью и поддержкой (2,5 %) указывает, что их ожидания не вполне или совсем не оправдались. В то же время большинство респондентов (90–100 %) говорят о значимости и нужности этой профессии в целом. Итак, личностные, семейные и другие проблемы объективно имеются, профессия общественно значима, но сам респондент лично к психологу обращаться не планирует даже при наличии психологических проблем. В чем же дело?

Отвечая на вопрос: «Почему вы не будете обращаться к психологу?», респонденты обычно называют следующие причины: «Стыдно», «С какой стати я буду откровенничать перед чужим человеком?», «Я предпочитаю самостоятельно разбираться со своими проблемами», «У меня нет проблем, с которыми я хотел бы обратиться к психологу», «Откровенничать за деньги?». В качестве одной из причин указывается также недоверие к психологу, обусловленное уровнем профессионализма, а также ожиданием возможного «воздействия» на психику. Респонденты указывают, что в случае возникновения проблем личностного и психического характера предпочтут обращаться к близкому человеку (родителям, друзьям, родственникам) и пр.

Не исключая таких причин низкой востребованности психолога, как недостаточный профессионализм, отсутствие достоверных сведений о профессии у населения и неадекватное понимание содержания деятельности психолога, мы полагаем, что одним из важнейших факторов является менталитет, традиции, культурально обусловленные ценности, особенности общения между людьми.

Исследования [2] показывают, что у респондентов (включая старшекурсников психологических факультетов) имеется система ожиданий по отношению к психологу как к человеку, которому можно было бы *доверить* свои личностные и бытовые проблемы, каковым психолог в представлении респондентов в большинстве своем не является: т. е. он должен быть не равнодушным, не отчужденным, не функциональным, не технологичным, но обладать мудростью, эмоциональной отзывчивостью, душевностью, диалогичностью. Коммуникативная традиция и система ценностей в случае личностной проблемы актуализируют надежду на душевный разговор с близким человеком, сохраняясь в российском менталитете даже в наше время информационных и временных перегрузок, социальной востребованности инструментальных характеристик личности, таких как активность, целеустремленность и пр.

Так, наши исследования (методика «Четыре вопроса», в которой испытуемым предлагается ответить на следующие вопросы: «Что вы больше всего цените в жизни?»; «Что вы больше всего ненавидите?»; «Чего вы больше всего боитесь?»; «Если бы вы были волшебником, что бы вы сделали в первую очередь?») свидетельствуют, что ведущими ценностями в молодежной среде (более 250 респондентов) являются дружба, семья, любовь; более всего ненавидят респонденты ложь, обман, предательство, а боятся одиночества, смерти, потери близких. Столь же преимущественно экзистенциальны желания более чем половины российских респондентов: «Сделать мир лучше», «Уничтожить ложь», «Дать всем счастье/добро/мир», «Избавить мир от бедности/болезней/войн» и пр. Культуральная акцентированность этих данных подтверждается сравнительным анализом результатов, полученных по той же методике (на латышском языке) на выборке латышской молодежи. У молодых латышей кроме несколько менее выраженных, чем на российской выборке, ценностей семьи и друзей, доминируют вполне прагматичные и здравые ценности материального благополучия,

образования и удовлетворения своих потребностей, они ненавидят высокомерие и бездеятельность, боятся болезни и старости, а пожелали бы, прежде всего *лично для себя*, исполнения своих желаний, материального благополучия, а также хотели бы решить проблему голода. Таким образом, достаточно выраженные культуральные различия наблюдаются при кросс-культурном исследовании ценностей даже в пределах бывшей территории СССР.

Эти данные актуализируют проблему ориентированности содержания и способов психологической помощи на культуральную специфику респондентов. В то же время среди практических психологов весьма популярны техники, которые разрабатывались для другого типа ментальности и которые даже в адаптированной форме зачастую противоречат системе ценностей, традиций, образу человека, свойственных российскому миропониманию. Возможно, ощущение отчужденности, «посторонности» используемых психологами техник, сопротивление *отношению к себе как к клиенту* и является одной из серьезнейших причин осторожного отношения респондентов к посещению психолога. В российской научной и практико ориентированной психологии имеются традиции неформализованного отношения к человеку, обратившемуся за психологической помощью и поддержкой, – отношения содействия *собеседников*, соразработников, основанные на идеях «доминанты на другом» А.А. Ухтомского, «диалога согласия» и «участного понимания» М.М. Бахтина, «глубинного общения» Г.С. Батищева, практики диалога Т.А. Флоренской и др.

В то же время подготовка психолога в вузе, как правило, включает в себя разнообразный теоретический материал и освоение все тех же *техник* (проведения тренингов, тестирования, психоконсультирования, психокоррекции и пр.), но не умения искренне *разговаривать* о том, что действительно беспокоит человека, обратившегося за помощью и поддержкой.

Менталитет, традиции, тесно связанные с христианским, православным типом культуры, сопротивляются технологическому обезчеловечиванию содержания психологической помощи, обесценивают применяемые современными практическими психологами техники, ориентированные на функциональность, прагматичность, целесообразность. Тренинги, тестирование и пр., несмотря на их активное применение в школах, в бизнесе, в работе с семьей, часто воспринимаются либо как забава, либо как вторжение во внутренний мир (исключением здесь являются техники работы с наркотической и алкогольной зависимостями).

Важно отметить, что наши многолетние исследования свидетельствуют, что 70 % испытуемых (студенты психологических факультетов Новосибирска) уверенно идентифицируют себя с христианским, православным типом культуры [1].

Еще одна важнейшая проблема, с которой не может не иметь дела психолог, – социокультурное состояние современного общества, для которого характерна «сшибка» социокультурных ориентиров (традиционных ценностей, советских и либеральных), являющихся не только во многом различными, но и зачастую противоречащими друг другу. Аксиологическая неопределенность особенно трагично сказывается на детях и молодежи, что проявляется в феноменах аномии, ресентимента, брендового сознания, кидалтизма и пр. Детрадиционализация жизни (образования, отношений в семье, между сверстниками, коллегами и пр.) приводит к утрате культурной аутентичности человека, его маргинализации и соответствующим негативным социальным и социокультурным последствиям, в том числе проявляющимся в психологической неуравновешенности, рецессии, экзистенциальных кризисах и пр. По-видимому, одной из задач практического психолога является помощь человеку в преодолении этой аксиологической неопределенности, актуализация выбора социокультурных ориентиров развития, жизненного пути. Разумеется, это не означает идеологического давления, но предполагает такие формы работы, которые направлены не только на личностное, профессиональное, социальное, но и на *социокультурное* самоопределение.

В последнее время психологи все чаще формулируют проблему социальной релевантности и социальной ниши психологии [17; 18]. Не умоляя ее значения, мы хотели бы обозначить

проблему *социокультурной* релевантности деятельности практического психолога. Иначе говоря, для того чтобы она была востребована, необходимо ориентироваться и ориентировать студентов на освоение таких парадигм работы, которые соответствуют культурально обусловленным ожиданиям от психолога как человека, который способен быть умным, отзывчивым собеседником, может выслушать, понять и актуализировать у обратившихся за помощью и поддержкой потребность в самопонимании, ответственности за свои выборы и решения. Тем более, что такие формы работы уже применяются в современной отечественной психологии и соответствуют традициям отечественной психологии в целом [1; 3; 5; 7; 14 и др.].

Работа психолога в социокультурном контексте предполагает, что психолог сотрудничает с человеком, принимая во внимание не только уникальность его индивидуальности и своеобразие личностных проблем, но и его культуральную специфику. Психологу также желательно избирать такие методы и формы работы, которые соответствуют его собственному социокультурному самоопределению, что поможет специалисту справиться с противоречиями профессионального самоопределения, когда его культуральная принадлежность и методы работы выступают как несоответствующие друг другу.

В частности, такая работа по социокультурному самоопределению осуществлялась нами в рамках спецкурса для студентов-психологов «Психология типов культур», целью которого была инициация рефлексии базовых оснований различных типов культур, собственных культуральных оснований, своего социокультурного уровня, а также происхождения современных психотехнологий в контексте отнесенности их к разным типам культур, актуализация социокультурной ответственности. Итогом спецкурса являются представления о психологической специфике людей, относящихся к разным типам культур, понимание необходимости принимать во внимание социокультурные особенности человека при выборе способов оказания психологической помощи и поддержки, а также при выборе содержания и средств образования детей и подростков, принадлежащих к разным типам культур, и самое важное – обнаружение себя в культуре, *социокультурное самоопределение*.

Понимание культуральной специфики связано, прежде всего, с образом совершенного человека, сложившимся в определенном типе культуры, с социокультурными образцами, которые представляют собой композицию ценностей, свойственную соответствующему типу культуры, которая выступает как мера, с которой человек соотносит свои поступки, мысли, переживания, свой жизненный путь, соизмеряет свои жизненные выборы, оценивает события и себя самого. В соответствии с образом человека в каждой культуре складываются и свои способы восхождения к соответствующему социокультурному образцу, способы «выделывания» самого себя, достижения своей подлинности, в том числе и способы решения психологических проблем (характер отношений между родителями и детьми, супругами, понимание смысла событий и чувствительность к нему, содержание страхов, специфика социальных экспектаций и т. д.).

В этом отношении интересна точка зрения историка М.В. Дмитриева, который, сравнивая западное и восточное христианство, считает, что «трудно не почувствовать, что едва ли не все вопросы индивидуальной и общественной жизни в какой-то степени по-разному решались в православной и западной культурах, поскольку все они были так или иначе связаны с гносеологическими, антропологическими и сотериологическими аспектами христианского вероучения. Трудно не заподозрить, что под влиянием православия русский человек, например, XVI –XVII вв. иначе, чем католики и протестанты, понимал и ощущал, что такое деньги, право, справедливость, ответственность, любовь, радость, одиночество, красота, смерть, счастье, знание, плоть, свобода и пр.» [6, с. 75].

Методика преподавания с учетом специфических задач спецкурса включала в себя нарративные и диалоговые формы, различные варианты рефлексивной работы, анализ конкретных случаев и др. Нарративный подход [5] в нашем случае означает обращение в процессе *повествования* о психологических атрибутах типов культур к смыслу

культуральных явлений, событий биографии исторических деятелей, нарративным структурам личности, смысловую переключку исторических эпизодов, осмысление себя, своей жизни в контексте культурального типа (например, подготовка рефлексивного сочинения «Мой социокультурный образец»), вообще, к пониманию типа культуры как некоего единства мироощущения, традиции, переживания, поступка, отношения друг к другу и к себе.

Приведем некоторые примеры. Программа спецкурса содержит, в частности, осмысление образа человека в таком типе культуры, как древнеримская, в сопоставлении с социокультурным образцом христианской, и прежде всего православной, культуры.

Образ человека в стоицизме, а именно на этот тип культуры «легло» западное христианство, представлен «человеком добра», который должен «отвоевать себя у себя самого» [10, с. 5], «оставаться самим собой» [там же, с. 7] противостоя фортуне. Путь к такому совершенному, лучшему человеку, «равному богам»: стремление к благу, добродетели (добру); свобода от обстоятельств, случая, неизбежности, в том числе от своих пороков, в которых человек добра должен уметь честно себе признаваться; мужество как добровольный выбор неизбежного, включая страдания и смерть; разум или здравый смысл, заключающийся в том, чтобы жить согласно своей природе, полагаясь только на себя. Человек, избравший путь человека добра, должен постоянно находиться в состоянии движения к самому себе, переосмысливая благо в соответствии с природой и здравым смыслом, соизмеряя свое развитие с образом жизни избранного им самим в качестве образца человека добра. Причем, главная задача, смысл этой работы – сам человек, его душа. «...Благо – пишет Сенека, – ...это душа свободная и возвышенная, все подчиняющая себе и сама ничему не подчиненная» [там же, с. 403]. «Благо... – это совершенный разум» [там же, с. 406], благодаря которому человек достигает собственного блага, которое состоит в том, чтобы «исправить и очистить душу, которая соперничала бы с богами и поднялась выше человеческих пределов, видя все для себя только в себе самой» [там же, с. 406].

Не правда ли, этот весьма привлекательный образ лучшего человека во многом напоминает нам полноценно функционирующую личность К. Роджерса (человек, полностью осознающий свое настоящее Я и находящийся в постоянном изменении, развитии), самоактуализирующегося человека А. Маслоу (человек, который в процессе развития научается реализовывать свою подлинную «высшую природу», проявляющуюся в ответственности, творчестве, значимой деятельности, честности, справедливости), идеи логотерапии В. Франкла (которая исходит из того, что человек, в конечном счете, преодолевает самого себя, человек — это самоотрансцендирующее существо, личной задачей и ответственностью которого является актуализация потенциального смысла в своей жизни)? При всех отличающихся деталях этих представлений о человеке им свойственно следующее: сила, ответственность человека за свою жизнь и судьбу находится исключительно в нем самом; работа человека над самим собой, самосовершенствование осуществляется, в конечном счете, для себя самого; саморазвитие, самоактуализация направлены на самосовершенствование «души», т. е. личности, психики [8; 9; 16].

Образ человека в христианстве, и прежде всего в православии, – это человек духовный, благодатный. Свобода, выбор, ответственность, смысл, подлинность, целостность – все это свойственно человеку, однако и целостность, и подлинность, и свобода здесь достигаются только тогда, когда душа одухотворена. Дух есть «душа души человеческой», «сущность души», пишет Феодан Затворник [13]. Отпадая от Бога, от Духа, человек отпадает, отчуждается и от себя самого.

Без Бога у человека нет ничего, что сделало бы его человеком, т. е. обнаружило бы ему его подлинность, стало бы той самой мерой, через отношение к которой он и может обнаружить собственно человеческое. Человек обнаруживает бытие Бога, и это дает ему смыслы, а следовательно, силы, средства и меру идти к самому себе. Носителем социокультурного образца в христианстве становится Бог как абсолютная личность (Иисус Христос) и как Дух, как носитель абсолютных объективных ценностей истины, правды, добра, красоты. Причем

любовь здесь выступает как особое онтологическое духовное состояние человека, которым он и соединяется с Богом [4; 12; 15 и др.].

Для человека, воспитанного в христианской, православной культуре, ценность человека, личности представлена его духовными основаниями. Все люди как духовные дети Бога должны жить по законам любви, близости, сотрудничества – соборно.

Эта духовная доминанта, закрепленная в языке, традициях, обычаях, в культуре в целом, даже у невоцерковленного человека, «отторгает» технологичные формы и способы общения, функциональность отношений друг другу, «тренинговый» подход к самому себе, особенно тогда, когда речь идет о психологической помощи, о душе.

## Литература

1. *Большунова Н.Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 545 с.
2. *Большунова Н.Я., Портянкина Е.А.* Профессиональное самоопределение студентов и социокультурная востребованность психолога в современной социокультурной ситуации // Вестн. Бурятск. гос. ун-та. 2012. Спецвыпуск D (июнь). С. 114 – 117.
3. *Большунова Н.Я., Устинова О.А.* Развитие индивидуальности на разных этапах онтогенеза средствами диалога // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество. Материалы участников съезда/Под ред. Ю. П. Зинченко, А.Л. Журавлева: В 3 т. Т. I. М.: Российское психол. общество, 2012. С. 272.
4. *Булгаков С.Н.* Свет невечерний: созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. 415 с.
5. *Гавриченко О.В.* Нарратив как метод исследования психологических особенностей личности подростка // Психология и школа [Psychology and School]. 2007. № 4. С. 95–100.
6. *Дмитриев М.В.* Человек Православный и Homo Catholicus // Интеллектуальный форум. 2002. № 9. С. 63–87.
7. *Жутикова Н.В.* Психологические уроки обыденной жизни: Беседы психолога. М.: Просвещение, 1990. 256 с.
8. *Маслоу А.* Психология бытия. М.: «REFL – book», Киев: «Ваклер», 1997. 304 с.
9. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
10. *Сенека Луций Анней.* Нравственные письма Луцилию. М.: Изд-во АСТ, 2004. 408 с.
11. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития//Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 12–18.
12. *Феофан Затворник, свят.* Начертание христианского нравоучения. М.: Лепта, 2002. 752.с.
13. *Феофан Затворник, свят.* Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2009. 384 с.
14. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
15. *Франк С.Л.* Смысл жизни. М.: Изд-во АКТ, 2004. 157 с.
16. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
17. *Юревич А.В.* Социальная релевантность и социальная ниша психологии //Социокультурные проблемы современного человека. Материалы III Международной

научно-практической конференции/Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой: В 4 т. Т. I. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. С. 5–14.

18. *Юревич А.В., Ушаков Д.В.* Макропсихология как новое направление психологических исследований // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы III Международной научно-практической конференции/Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой: В 4т. Т. II. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. С. 5–22.

# Sociocultural component of the modern practice of psychological assistance

**N.Y. Bolshunova,**

*Doctor of Psychology, Professor, Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Head of Chair of Developmental Psychology of Preschool and Primary School Children, NGPU branch in Progymnasium № 2, Novosibirsk, Russia, nat\_bolshunova@mail.ru,*

---

We consider sociocultural component of the activities of practical psychologist by analyzing the level of demand of psychological care in the population, formulate an actual professional request to the socio-cultural self-determination of psychologist, and show the problems of training psychology students at the university. The author believes that among reasons of low demand for psychologists, the most important are the mentality, traditions, culturally conditioned values, specifics of communication between people. Meanwhile, in Russian practical psychologists, the most popular are techniques designed for a different type of mentality, and even in an adapted form they often are at odds with the system of values, traditions, and the image of a man inherent in the Russian world outlook. Feeling that the techniques used by psychologists are "foreign", and resistance to feeling oneself as a client are major causes of cautious attitude of the respondents to visit to a psychologist. Adequate sociocultural self-determination of a psychologist suggests that the psychologist is working with the person, taking into account not only the uniqueness of the individual, but also his culture specific.

**Keywords:** socio-cultural situation, socio-cultural content of psychological assistance, socio-cultural relevance to psychologist's activities, professional and socio-cultural self-determination of psychologists, education.

---

## References

1. *Bol'shunova N.Ja.* Sub#ektnost' kak sociokul'turnoe javlenie [Subjectness as a sociocultural phenomenon]. Novosibirsk: Publ. NGPU, 2005. 545 p.
2. *Bol'shunova N.Ja., Portjankina E.A.* Professional'noe samoopredelenie studentov i sociokul'turnaja vostrebovannost' psihologa v sovremennoj sociokul'turnoj situacii [Professional self-determination of students and sociocultural relevance psychologist in modern social and cultural situation]. Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Specvypusk D, (ijun'). 2012. P. 114 - 117.
3. *Bol'shunova N.Ja., Ustinova O.A.* Razvitie individual'nosti na raznyh jetapah ontogeneza sredstvami dialoga [Personality development at different stages of ontogenesis means of dialogue]. V S#ezd Obshherossijskoj obshhestvennoj organizacii «Rossijskoe psihologicheskoe obshhestvo. Materialy uchastnikov s#ezda. T.I. Moscow: Rossijskoe psihologicheskoe obshhestvo, 2012. 272 p.
4. *Bulgakov S.N.* Svet nevechernij: sozercanija i umozrenija [Unfading light: contemplation and speculation] / S. N. Bulgakov. Moscow : Respublika, 1994. 415 p.
5. *Gavrichenko O.V.* Narrativ kak metod issledovanija psihologicheskikh osobennostej lichnosti podrostka [Narrative as a method of studying the psychological characteristics of the individual adolescent]. Psihologija i shkola. № 4. 2007. P.95-100.
6. *Dmitriev M.V.* Chelovek Pravoslavnyj i Homo Catholicus [Orthodox man and Homo Catholicus] Intellektual'nyj forum. № 9, maj 2002. P. 63-87.

7. *Zhutikova N.V.* Psihologicheskie uroki obydennoj zhizni: Besedy psihologa [Psychological lessons of everyday life: Conversations psychologist]. Moscow : Prosveshhenie, 1990. 256 p.

8. *Maslou A.* Psihologija bytija [Psychology of Being]. Moscow : «REFL - book», Kiev: «Vakler», 1997. 304 p.

9. *Rodzhers K.R.* Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [Look at psychotherapy. becoming human]. Moscow: Izdatel'skaja gruppa «Progress», «Univers», 1994. 480 p Inscription Christian morals.

10. *Seneka Lucij Annej.* Nravstvennye pis'ma Luciliju [Moral letters Lutsiliyu]. Moscow : OOO«Izdatel'stvo AST», 2004. 408 p.

11. *Fel'dshtejn D.I.* Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novej shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitija [Psycho-pedagogical problems of building a new school in terms of significant changes of the child and the situation of its development]. Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija [Bulletin of Applied Psychology Education]. № 2(23). 2010.P. 12 - 18.

12. *Feofan Zatvornik, svjat.* Nachertanie hristianskogo npravouchenija [Inscription Christian morals]. Moscow : Lepta, 2002 752.p.

13. *Feofan Zatvornik, svjat.* Chto est' duhovnaja zhizn' i kak na nee nastroit'sja [What is the spiritual life and how to tune it]. Moscow : Publ. Sretenskogo monastyrja, 2009. 384 p.

14. *Florenskaja T.A.* Dialog v prakticheskoj psihologii: Nauka o dushe [Dialogue in Applied Psychology: The Science of the soul]. Moscow : VLADOS, 2001. 208 p.

15. *Frank S.L.* Smysl zhizni [The Meaning of Life]. Moscow : OOO «Izdatel'stvo AKT», 2004. 157 p.

16. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla [Man's Search for Meaning] / V. Frankl. Moscow : Progress, 1900. 368 p.

17. *Jurevich A.V.* Social'naja relevantnost' i social'naja nisha psihologii [Social relevance and niche social psychology]. Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka [Social and cultural problems of modern man]. Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. T.1 Novosibirsk: Publ. NGPU, 2008. P. 5- 14.

18. *Jurevich A.V., Ushakov D.V.* Makropsihologija kak novoe napravlenie psihologicheskikh issledovanij [Macropsychology as a new branch of psychological research]. Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka [Social and cultural problems of modern man]. Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. T.II. Novosibirsk: Publ. NGPU, 2008. P. 5 - 22.



## Представления о святости у современных детей и их родителей: к методологии исследования

**В.В. Абраменкова,**

*доктор психологических наук,*

*главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства*

*РАО, член-корреспондент МАНПО, профессор кафедры возрастной психологии*

*факультета психологии образования, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский*

*городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия,*

*verabram@mail.ru*

---

Рассмотрение феномена святости в теоретическом плане на разных уровнях методологии (общенаучные принципы и формы исследования, конкретно-научный уровень и операциональный уровень) привело автора к выводу о несоответствии традиционных социально-психологических опросников ценностной сферы человека поставленной задаче и о необходимости введения новых подходов, способных отражать личностно-смысловую сферу бытия человека и максимально приблизиться к тем сущностным характеристикам святости, которые бытуют в представлениях современных людей. В статье заострена проблема возможностей научно-методологического решения задачи изучения различных аспектов духовно-нравственного развития человека, представлена инновационная авторская методика исследования представлений о святости у людей различных возрастных категорий, а также результаты ее применения на базе общеобразовательных учреждений и православных гимназий, обозначен феномен рассогласования между представлениями об идеальной норме и реальным выбором респондентов.

**Ключевые слова:** представление о святости, научная методология и ее уровни, идеальная норма развития, качества-характеристики, качества-добродетели, сорадование.

---

### Для цитаты:

Абраменкова В.В. Представления о святости у современных детей и их родителей: к методологии исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Abramenkova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Abramenkova V.V. Holiness representation in modern children and their parents: towards a research methodology Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Abramenkova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

На научно-богословских конференциях, ежегодных Международных образовательных Рождественских чтениях в докладах неоднократно звучала мысль о необходимости выработки единого предмета познания в контексте богословия, с одной стороны, и философии, истории, психологии, других наук – с другой. Для этого, по мнению, например, архиепископа Верейского Евгения, необходимо постигать основы научно-исследовательской работы и овладевать методологией науки. Методология науки как учение о принципах построения, формах и способах научного познания, обогащенная богословием, способна предоставить ценный инструмент логического построения «лестницы», ведущей к истине. Познание важнейших богословских категорий сквозь призму

методологии науки позволит углубить научные представления и дать импульс развитию неизведанных путей познания. Одной из важнейших является категория *святости*.

В святоотеческой антропологии многие писатели и учителя Церкви коснулись в той или иной мере вопроса о богоподобии человека. Так, для свт. Григория Паламы богоподобие есть не что-то готовое и данное человеку в законченном виде, а заданное, что необходимо в себе раскрыть. К тому же каждому человеку, начиная с Адама, который в раю занимался именованьем животных и растений всего творения Божия, даны способность и задание творить, т. е. быть творцом, уподобляясь в этом Богу.

Образ Божий в человеке также понимался учителями Церкви как способность к духовно-нравственному усовершенствованию: так полагали свт. Иоанн Златоуст, препп. Исаак Сирий, Нил Синайский, Иоанн Дамаскин и др. [1, с. 354]

Богоподобие святых очевидно, но, по слову преп. Силуана Афонского, «Святые похожи на Господа, но и все люди, которые хранят заповеди Христовы, похожи на Него» [2, с. 357].

Поэтому святость дана человеку как задача, как то, что необходимо в себе раскрыть. Святость – это дар, который свободная душа должна сохранить и уметь понести.

Целью нашего исследования стало эмпирическое рассмотрение (пусть в первом приближении) представления о святости в контексте различных уровней методологии науки.

В соответствии с принятой в науке общей схемой системной методологии существуют несколько ее уровней.

Высший методологический уровень занимает философская методология науки, которая выполняет интегративную функцию в познании того или иного явления, обобщая разрозненные точки зрения, задавая взгляд на проблему «с птичьего полета». С позиций философско-богословской методологии святость является сущностной характеристикой Бога и человека как образа Божия, который изначально дан, и подобия, которое ему задано.

Второй уровень методологии – уровень общенаучных принципов и форм исследования, таких как целостность, структурность, иерархичность, и других системообразующих оснований, многочисленных подсистем. Этот уровень открывает аксиологический, ценностный аспект введения понятия «святость» в общенаучный контекст, в частности, принципы и критерии духовно-нравственного развития человека вообще и ребенка в частности.

Третий уровень – конкретно научная методология, т. е. совокупность методов, приемов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Христианская антропология и современная психология вводит понятие «идеальная норма» развития, это – не то, что, в среднем, бывает, а то, что должно быть.

И, наконец, последний уровень – операциональный. Его образуют методики и разнообразные техники исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала. Вопрос о методиках исследования представлений о святости остается открытым. Эта сфера оказалась совершенно не изученной, в частности, и по идеологическим, и по методологическим причинам. Традиционные социально-психологические опросники ценностной сферы человека оказываются непригодными в силу определенной поверхностности и отсутствия в них духовной составляющей. Соответственно, необходимы иные подходы, способные отражать личностно-смысловую сферу бытия человека и позволяющие максимально приблизиться к сущностным характеристикам святости, отраженным в представлениях современных людей.

С этой целью нами были разработаны методики исследования духовно-нравственного развития и, в частности, представлений о святости у современных взрослых и детей: анкеты с открытыми и закрытыми вопросами, проективные методики (в том числе рисунки),

контент-анализ детских сочинений и пр., а также методики, определяющие реальное поведение ребенка в пользу другого, сверстника, поведение как действенное сострадание неудачам другого (помощь) и активное сорадование (не-зависть) его успехам.

В проведенном нами исследовании участвовали родители и педагоги общеобразовательных учреждений (детсадов и школ) и православных гимназий, а также дети-учащиеся и воспитанники в возрасте от 5 до 17 лет, общей численностью свыше 300 человек.

### **Представления родителей и педагогов об идеальной норме развития**

Нами была разработана специальная методика, имеющая несколько блоков – направлений исследования.

**Первый блок** – представление взрослых о духовно-нравственном развитии (ДНР) ребенка, его целях, путях обеспечения и конечном результате воспитания. Из предложенных вариантов родители в основном выбирали в будущем для ребенка благополучную жизнь и следование нравственным нормам, а не потребность в социальном служении. При этом небольшая часть опрошенных, указавших свой вариант развития, отметили значение веры в Бога, стремление к спасению души как идеальный результат воспитания: это «ощущение Бога внутри себя, в других людях, везде», «спасение», «стремление познать и любить Бога», «святость (неумение грешить)», «высоконравственная, образованная и глубоко верующая личность» как идеальная норма развития и др.

Таким образом, родители, отдавшие своих детей-дошкольников в православную прогимназию, и преподающие и воспитывающие педагоги осознают необходимость духовно-нравственного воспитания, но при этом для большинства педагогов пути духовно-нравственного воспитания *не связаны с религиозным образованием*: его назвали лишь 3–5 % светских педагогов и около 12,5 % православных (!?) педагогов. Однако педагоги и родители православной гимназии-пансиона (21,4 %) отметили необходимость религиозного образования (воспитание на примерах святых) как путь духовно-нравственного развития детей, но это только *пятая часть* всех опрошенных! Выявленная опасная тенденция указывает на определенные проблемы в духовно-нравственном образовании на современном этапе, прежде всего в воскресных школах, православных центрах и гимназиях. Тот факт, что большинство родителей выбирают для изучения детьми в школе (согласно опросам общественного мнения) предмет Светская этика, а не предмет Основы православной культуры (ОПК), вероятно, является отражением этой тенденции.

**Второй блок** – вопросы проективного характера. Родителям и учителям было предложено ответить на вопрос: «Каким вы хотите видеть своего ребенка/своих воспитанников через 25–30 лет?». Для этого было необходимо проранжировать перечисленные в опроснике качества, поместив на первое место самое важное, а на последнее – самое нежелательное. Данная проекция позволила выявить целевые установки взрослых на перспективу развития детской личности.

Согласно христианско-антропологической трихотомии (трисоставной природе человека: тело – душа – дух), качества идеала как образца для подражания следует делить на три группы, три категории ценностей: 1) благополучие «для себя» (телесно-прагматические ценности) – образованный, умный, обеспеченный материально, богатый, сильный, здоровый, умеющий за себя постоять, дать сдачи, красивый, привлекательный; 2) благополучие «для других» (душевно-нравственные ценности) – честный, справедливый, заботливый, чуткий, добрый, отзывчивый, ответственный семьянин; 3) благополучие «ради Бога», в глазах Божиих (собственно духовно-нравственный аспект, благо ради высшей ценности) – совестливый, порядочный, патриот страны, праведный, святой.

Анализ показал, что наименее желательными для данной группы оказались телесно-прагматические ценности. Три качества из пяти, относящихся к этой категории (быть «умеющим за себя постоять», «обеспеченным материально, богатым», «красивым,

привлекательным»), заняли три последние позиции в списке. Даже самое привлекательное, казалось бы, качество этой категории – быть «сильным, здоровым» – занимает только пятую позицию.

Таким образом, родители и педагоги имеют представления об идеальном духовно-нравственном развитии собственных детей, опираясь на душевно-нравственные и собственно духовно-нравственные ценности. Однако почти никто не обозначил перспективу увидеть праведником или святым своего ребенка/воспитанника в отдаленном будущем. Праведность /святость как идеальная норма духовно-нравственного развития и бытия человека в целом не предстает, вероятно, для современных взрослых как достижимая.

**Третий блок** – оценка наличия определенных качеств у детей на сегодняшний день. Целью данного блока является выяснение представлений родителей/педагогов о наличии определенных качеств у своих детей, с точки зрения их духовно-нравственного развития. Данный блок состоял из ряда качеств, которые необходимо было оценить от 1 до 7 баллов в зависимости от их выраженности.

На основе анализа литературы и мнений экспертов были выбраны традиционные *качества-характеристики*, желаемые взрослыми: вежливый, воспитанный, жизнерадостный, доброжелательный, умный, сообразительный, хороший товарищ, ответственный, активный, предприимчивый. Из святоотеческого наследия были также выделены необходимые *качества-добродетели*, присущие прежде всего праведным и святым людям: послушливый (находящийся в послушании), почитающий родителей, взрослых, правдивый, честный, щедрый, добрый, терпеливый, спокойный, трудолюбивый, деликатный, скромный, незлобивый, не помнящий зла, бесхитростный, простой.

Приоритетными качествами, которыми, по мнению взрослых, обладали их воспитанники (из тех качеств, которые они видят или хотят видеть в детях), прежде всего выступили чисто внешние характеристики (например, аккуратность), но были выбраны и некоторые добродетели (терпеливый, спокойный, простой, бесхитростный и др.).

**Четвертый блок** – моделирование проективной ситуации. Целью данного блока было выявление представлений *о предельной ценности бытия ребенка для взрослого*. Данный блок включал в себя проективную ситуацию как дилемму духовно-нравственного свойства.

Были предложены две реальные истории, повествующие о выборе матери: в первом случае в пользу ценностей земной жизни ребенка, во втором – духовных ценностей, заботы о спасении души своего ребенка в вечности.

Известно, что мать декабриста и поэта Рылеева оставила воспоминания, в которых рассказывала, как во время смертельной болезни сына в детстве она горячо молилась о его выздоровлении, и ей было видение и голос о том, что сын впоследствии будет государственным преступником и окончит свою жизнь на виселице. Мать будущего декабриста ответила: *«Пусть, я хочу, чтобы он жил»* и дождала до дня казни. По воспоминаниям другой матери, молившейся об умирающем маленьком ребенке, ей было дано видение будущего: уже взрослый ее сын погибает от собственных грехов в разврате и преступлениях. Мать сказала: *«Пусть лучше сейчас чистым он уйдет»*. Респондентам было необходимо ответить на вопрос: *«Чей выбор вам ближе?»*.

Таким образом, результаты выбора предельной ценности бытия ребенка для взрослого были следующие:

*земная жизнь любой ценой* (образ бесплодной смоковницы). Православные родители – 98 %, педагоги и родители православной гимназии-пансиона – 17,6 %;

*жизнь в вечности ценой земной смерти* (образ зерна в земле). Из всей выборки «православные родители» – только одна бабушка сделала такой выбор. Педагоги и родители православной гимназии-пансиона – 82,3 %.

Подчеркнем еще раз: по результатам исследования оказалось, что выбор первой матери (предельная ценность земной жизни) ближе *для подавляющего большинства православных родителей*, при этом лишь одна бабушка сделала иной выбор – предпочла для своего внука спасение в вечности. В проективной ситуации нравственного выбора как конечной цели жизни человека – земное благополучие или вечное спасение для своих детей – взрослые чаще делают выбор в пользу первого. Это может свидетельствовать о сложности такого выбора, а также и о недостаточной сформированности смысложизненных представлений о спасении души как конечной цели каждого христианина.

### **Представления детей об идеальной норме развития**

Исследование самооценки дошкольников в сравнении с оценкой личности святого сверстника первоначально осуществлялось с помощью методики «Лесенка».

Вначале выявлялась оценка ребенком себя с точки зрения других и адекватность этой оценки. Ребенку показывали нарисованную лестницу с семью ступеньками. Предлагалась следующая инструкция. «Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя?». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама, воспитательница, сверстники?». После выполнения всех действий, ребенку предлагалось послушать краткое жизнеописание (житие) святого преп. отрока Боголепа Черноярского Астраханского<sup>1</sup> – святого сверстника ребенка после чего он был должен ответить на вопрос: «Где стоит на “лесенке” отрок Боголеп?».

Результаты выполнения методики показали наличие завышенной самооценки у детей, что является нормой для дошкольного возраста. Тем не менее у большинства детей оценка носителя идеальных качеств (святого сверстника) была выше самооценки. Это явилось свидетельством адекватности восприятия идеальных качеств и сравнительной оценки себя детьми данной возрастной группы.

Последующие исследования в общеобразовательных школах и детских садах представлений о святом, идеальном человеке у детей разных возрастных групп – дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов позволили сделать следующие выводы. У большинства детей дошкольного возраста понятие о святости не развито, «идеальный человек» понимается ими довольно примитивно, имеются лишь смутные предположения, что святые помогают всем людям. Контент-анализ сочинений младших школьников и подростков выявил, что святой как «самый хороший добрый человек» ассоциируется у них: а) с родственниками, б) персонажами сказок и мультфильмов, в) звездами эстрады и спорта. Для подростков «Мой идеал» – это преимущественно их близкие люди и родственники.

### **Исследование представлений школьников о норме духовно-нравственного развития**

Проведенное в московской школе, где наличествуют общеобразовательные классы и классы с так называемым этнокультурным компонентом (по типу ОПК), оно дает возможность оценить степень различий этих двух социальных групп, находящихся в одном психологическом и образовательном пространстве (табл.).

---

**1Боголеп Черноярский** (в миру **Борис Яковлевич Ушаков**; 2 мая 1647 г. – 1 августа 1654 г.) – схимник, святой Русской православной церкви, почитается в лике преподобных, память совершается (по юлианскому календарю) 24 июля. Семилетний мальчик сильно белел, но был очень терпелив, стяжал венец святости чудесной помощью родному городу и людям.

Таблица

<b>Приоритетные качества духовно-нравственного развития</b>	
<b>Учащиеся этнокультурных классов</b>	<b>Учащиеся общеобразовательных классов</b>
<i>В возрасте 11–13 лет</i>	
Образованный, умный	Красивый, привлекательный
Красивый, привлекательный	Богатый
Сильный, здоровый	Сильный, здоровый
<i>В возрасте 14–16 лет</i>	
Совестливый, порядочный	Сильный, здоровый
Ответственный семьянин	Богатый
Честный человек	Красивый, привлекательный

Выяснилось, что у подростков этнокультурных (православных) классов набор качеств изменяется с возрастом, а у школьников общеобразовательных классов этот набор остается практически неизменным. Для себя подростки в возрасте 11–13 лет выбирают чисто внешние качества, при этом система образования в этом возрасте, скорее всего, не оказывает решающего значения. Набор качеств учащихся общеобразовательных классов можно назвать «джентльменским»: богатство, красота, сила. На следующем возрастном этапе (14–16 лет) подростки, имеющие опыт и знания основ православия, на первые места выдвигают духовно-нравственные качества как приоритетные.

Какие поведенческие характеристики в представлении современного человека максимально соответствуют личности святого? *Сострадание*, милосердие к человеку, ко всему живому – молитва за них, за весь мир (св. Силуан Афонский: «Жаль мне всех людей») и *сорадование*, источник которого – любовь, препятствующая зависти (Ср. : Ап. Павел: «Радуйтесь и сорадуйтесь»).

Способность сострадать сверстнику в ситуации его наказания у учащихся этнокультурных классов выше, чем у учащихся классов общеобразовательных, причем первые соперничают как сверстникам с высоким социометрическим статусом (лидерам), так и сверстникам с низким социометрическим статусом (отвергаемым). Сорадование как антизависть – немотивированная бескорыстная активность в ситуации успеха сверстника – является более высокой мотивацией поведения и, следовательно, более редко встречаемой. Сорадование как норма поведения в современном обществе отсутствует, воспитательные воздействия направляются в лучшем случае в сторону помощи, содействия, отзывчивости

на чужое горе, а не на сопереживание радости по поводу чужого успеха<sup>2</sup>. Однако в этнокультурных классах из 45 школьников трое все же оказались способными проявить бескорыстное сорадование к успешному сверстнику, ссылаясь при этом на Десятую евангельскую заповедь «не пожелай...», в то время, как ни один из подростков общеобразовательных классов не проявил ничего подобного, ссылаясь при этом на отсутствие такой нормы поведения в обществе («так никто не делает»).

### Выводы

1. Взрослые (родители, отдавшие своих детей-дошкольников в православную прогимназию, и педагоги/воспитатели из гимназии-пансиона) осознают необходимость духовно-нравственного воспитания, при этом для большинства педагогов и родителей пути духовно-нравственного воспитания *не связаны с религиозным образованием*.

2. Взрослые в основном выбирали в будущем для ребенка-дошкольника благополучную жизнь и следование нравственным нормам, а не потребность в социальном служении (для других), лишь небольшая часть родителей и педагогов гимназии-пансиона отмечают значение веры в Бога, стремление к спасению души как идеальный результат воспитания.

3. Отдаленные перспективы жизни ребенка (через 30 лет) для взрослых видятся в душевно-социальной сфере и отчасти в телесно-прагматической, но не в собственно духовно-нравственной. Категории праведности и святости почти никто не обозначил (кроме одной бабушки из православной прогимназии и трех из 28 педагогов гимназии-приюта).

4. Оценка наличных качеств детей педагогами/родителями состоит как из традиционных качеств, так и из добродетелей духовного спектра, причем последние в гимназии-пансионе имеют главенствующее значение.

5. Выбранный взрослыми желаемый предельный итог жизни для своих детей оказывается в мирской плоскости преимущественно земного бытия (евангельский образ бесплодной смоковницы), а не спасения в вечности (образ зерна в земле).

6. При углубленном изучении учащимися основ русской православной культуры в рамках этнокультурного компонента происходят позитивные изменения в их развитии и, прежде всего, в их духовно-нравственном становлении, его различных составляющих, прежде всего, формируется способность не только к состраданию ближнему, но и к сорадованию с ним. Предельным воплощением наивысшего личностного ранга в духовно-нравственном развитии является представление о святости как идеальной норме.

7. Когнитивный элемент как знание духовно-нравственных понятий и понимание их значимости в этнокультурных классах имеет положительную динамику развития – постепенное приобщение к этому виду понятий, как бы примеривание их к себе, а в общеобразовательных классах наблюдается фиксация на понятиях индивидуального благополучия и престижа.

8. Поведенческий элемент как способность к милосердному отношению к сверстнику, проявлению сорадования и сострадания развит у учащихся этнокультурных классов в большей степени, особенно в среднем подростковом возрасте. Сострадание при наказании сверстника у учащихся этнокультурных классов проявляется в отношении как к лидеру, так и к аутсайдеру. Сорадование в ситуации награждения сверстника в этнокультурных классах имеет положительную динамику развития и опережает в своих показателях результаты учащихся общеобразовательных классов.

---

<sup>2</sup> Недаром немецкий поэт, современник А.С. Пушкина, метко сказал: «Сопереживают люди, сорадуются ангелы».

9. Идеал святости как предельная норма развития человека напрямую связана со степенью воцерковления личности как взрослого, так и ребенка: чем выше эта степень, тем осмысленнее и глубже представления о святости и сильнее стремление соответствовать идеальной норме развития.

10. Проведенное нами исследование – это первая попытка методологического анализа феномена святости применительно к субъектам современного образования – педагогам, родителям и учащимся, и оно, безусловно, нуждается в углубленной проработке, дальнейшем получении новых эмпирических данных и их всесторонней интерпретации.

## Литература

1. Варнава (Беляев), еп. Основы искусства святости. М.: Риза, 2009. 590 с.
2. Киприан (Керн), архим. Антропология свт. Григория Паламы / Репринт. М.: Паломник, 1996. 450 с.
3. Софроний (Сахаров), схиархим. Старец Силуан. Сергиев Посад: Св.-Троицкая Сергиева лавра, 2011. 528 с.



# Holiness representation in modern children and their parents: towards a research methodology

V.V. Abramenkova,

*Doctor of Psychology, Head of the Laboratory of Social Psychology of Childhood, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood, Russian Academy of Education; Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, verabram@mail.ru*

---

Theoretical consideration of the phenomenon of holiness at different levels of methodology (general scientific principles and forms of research, specific discipline research level and operational level) led the author to the conclusion that the traditional socio-psychological questionnaires on human values sphere are not relevant to the problem, and there is a need for new approaches that reflect personal semantic sphere of human existence, get and as close as possible to those essential characteristics of holiness that are prevalent in representations of modern people. The article pointed the issue of possibilities of solving the scientific and methodological problem of studying the various aspects of the spiritual and moral development of a person, presented an innovative author's technique to study the views on the holiness in people of different age groups, and the results of its application on the basis of educational institutions and Orthodox schools, revealed the phenomenon of mismatch between ideas about the ideal norm and real choice of respondents.

**Keywords:** representation of holiness, scientific methodology and its levels, ideal development norm, characteristic quality, virtue qualities, rejoicing.

---

## References

1. *Varnava (Beljaev), ep.* Osnovy iskusstva svjatosti [Basics of the art of holiness]. Moscow: Riza, 2009. 590 p.
2. *Kiprian (Kern), arhim.* Antropologija svt. Grigorija Palamy [Anthropology of St. Gregory Palamas]. Reprint. Moscow: Palomnik, 1996. 450 p.
3. *Sofronij (Saharov), shiarhim.* Starec Siluan [The elder Siluan]. Sergiev Posad: Sv.-Troickaja Sergieva lavra, 2011. 528 p.

# Я-образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога

**О.А. Устинова,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГНУ «Новокузнецкий филиал институт Кемеровского государственного университета», Новокузнецк, Россия, [ustinova\\_oly@mail.ru](mailto:ustinova_oly@mail.ru)*

Представлены теоретико-методологические предпосылки и результаты практического применения разработанной автором методики «Открой себя», направленной на формирование элементов образа Я у детей дошкольного возраста. В работе используется развивающий потенциал метода, предложенного выдающимся отечественным психологом и психотерапевтом Т.А. Флоренской. Формирование идентичности происходит в процессе творческого общения ребенка с героями известных русских сказок, в контексте игровой ситуации, созданной в со-авторстве взрослым и ребенком. Автор показывает, что развивающая сила персонажа сказки – в его полисемантичности, позволяющей ребенку наделять персонаж новыми измерениями, со-творяя его заново в диалогическом общении; сказочный герой помогает ребенку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, увидеть подлинность и ценностность своего Я-образа и Я-образа Другого. По замыслу автора методики, эти персонажи актуализируют диалогическое единство нескольких духовных пространств: самого ребенка, находящегося с ним в общении взрослого и контекстного пространства русской культуры.

**Ключевые слова:** образ Я, духовный мир ребенка, диалогическое общение, полисемантика образа, со-творчество, социокультурные ценности, духовно-нравственное воспитание.

## Для цитаты:

Устинова О.А. «Я-образ» ребенка и его формирование средствами духовного-нравственного диалога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ustinova.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Ustinova O.A. Self-image of a child and its formation by means of spiritual and moral dialogue [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ustinova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Современный психолог востребован не только в школе, психологическом центре, клинике, на предприятии – достаточно распространена в настоящее время работа психолога в православном храме, где он встречается со многими проблемами, касающимися отношений с детьми. Труд православного психолога здесь имеет свои особенности и задачи. Психолог помогает священнику подготовить детей к таинству покаяния. В этой работе требуется определенный опыт общения с детьми, особенная способность к контакту, умение внушить к себе доверие. Нужно так развернуть отношения с детьми, чтобы в них не угасало желание идти по дороге духовного становления. Но с детьми об очень непростых вещах нужно говорить на близком им языке, учитывая их картину мира, формы и средства эффективной организации детской жизни. Только в определенных условиях у детей актуализируется «ответчивость» (понятие введено Н.Я. Большуновой) к духовному миру. Именно в диалогическом общении, направленном на переживание факторов внутреннего плана, происходит становление самосознания ребенка, развивается его духовное Я.

С самого раннего возраста ребенок не только открывает себя в качестве субъекта активности, он открывает в себе особую духовную жизнь. О наличии духовной жизни уже у младенца говорил В.В. Зеньковский: «Еще живет дитя в “тумане”, духовное зрение развивается очень медленно сравнительно с развитием чувственного зрения, но как уже в первые дни жизни дитя становится способно различать между светом и тьмой, так и способность различать духовно-светлое и темное, высшее и низшее уже просыпается в детской душе в течение первого года жизни. Все это неясно, неопределенно, легко обволакивается “проективным” материалом, но все же это зачатки будущей духовной жизни» [9, с. 95]. Появление духовной жизни ребенка сопряжено с открытием им «социокультурного Я», т. е. с обнаружением себя в пространстве культуры. Конечно, это не означает, что ребенок уже в этом возрасте осознает себя как культурное существо, но, безусловно, он определенным образом переживает свою отнесенность к миру людей.

Наши исследования [12] показывают, что в структуре образа Я выделяются три основных составляющих: «социальное Я», «внутреннее Я», «социокультурное Я». Под «социальным Я» мы имеем в виду содержание образа Я, включающее в себя отношение к совокупности норм и требований со стороны общества. «Внутреннее Я» мы понимаем (вслед за Е.В. Субботским) как переживание себя существующим в этом мире и отличным от других, которое по мере развития наполняется социокультурными смыслами. «Социокультурное Я» – это отношение к социокультурным образцам, с которыми человек себя соизмеряет.

«Социокультурное Я» помогает обнаружить свое сущностное «внутреннее Я», выступающее как внутренний интуитивный голос. Мы считаем, что обнаружение своего «внутреннего Я», переживание себя происходит средствами рефлексии в диалоге с Миром, который выступает для ребенка как событие встречи с социокультурными образцами, и проявляется как «ответчивость» социокультурным смыслам, представленным в них. Мерой такого рефлексивного диалога, в котором происходит порождение, открытие внутреннего мира, «внутреннего Я» выступают социокультурные образцы.

Для того чтобы развитие образа Я осуществлялось в данном контексте, необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни ребенка он был «ответчив» этим социокультурным «вызовам» [2].

Описываемый подход может применяться, как свидетельствует наш опыт, не только православным психологом, но и педагогами, и в целом в образовании, ориентированном на развитие ребенка в формах детской субкультуры и диалога.

На протяжении тысячелетий культура детей выстраивала свой особый мир – мир «для себя». С точки зрения Н.Я. Большуновой, в глубине «детского общества рождается и выстраивается (проектируется) особое общество, специфическая культура; существуют детское и взрослое общество, детская и взрослая субкультуры. Они имеют свои особые формы организации жизни» [3, с. 15]. Детская субкультура относительно автономна, отличается своей самобытностью. Н.Я. Большунова подразумевает под самобытностью детской субкультуры не просто воспроизведение в своем развитии форм отношений и ценностей существующей взрослой субкультуры [2]. Детская субкультура – это особое смысловое пространство, которое характеризуется своей системой ценностей, формами и способами организации жизни, картиной мира. В недрах детской субкультуры актуализируются смыслы и ценности переживаний «своего» внутреннего мира и внутреннего мира Другого (Понятие «ценностность» мы заимствуем из работ Н.И. Непомнящей: «Ценностность – это те отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я» [3, с. 35]). Для успешного развития образа Я необходимо, чтобы смысловое пространство детской субкультуры имело позитивный смысл, в котором переживание отношений «своего» внутреннего мира и внутреннего мира Другого выстраивается в одухотворенном контексте; важно, чтобы это переживание стало событием для ребенка;

осуществлялось в контексте «ответчивости» социокультурным вызовам. На наш взгляд, развитие детской субкультуры и состоит в движении к социокультурным образцам.

Однако это движение возможно лишь в условиях организации соответствующей деятельности, в которой может происходить актуализация переживаний «своего» внутреннего мира в отношении к Другому (и к Третьему, в котором представлены социокультурные образцы). Этим требованиям удовлетворяет игровая деятельность как ведущая в этом возрасте.

С точки зрения Н.Я. Большуновой, игра – это свободная деятельность, которую ребенок-дошкольник осваивает со стороны ее процесса [4, с.10]. Важной особенностью игровой деятельности является ее двухплановое строение: «... детская игра разворачивается, как минимум, на двух уровнях: условном (воображаемом) и реальном» [3, с. 29]. С точки зрения Л.С. Выготского, единицей игры выступает воображаемая ситуация. Благодаря особенностям игровой деятельности внутренние сущностные переживания ребенка проецируются на воображаемую ситуацию.

Именно в эти моменты ребенок и открывает ценности и смыслы «своего» внутреннего мира в их отношении к Другому. На каждом этапе развития игры ребенок овладевает разными типами отношений с окружающим миром. В процессе развития игры ребенок не только осваивает жесткие нормативные правила, но и делает шаг от нормативной этики, «лежащей в основе этического ригоризма, к этике совести, любви, смысла. Ребенок должен подняться над ролевыми отношениями и подчинить их собственно человеческим» [3, с. 20].

Игра открывает мир социокультурных ценностей и смыслов как мер, в отношении которых он обретает свободу в выражении себя. Игра как свободная деятельность способствует выделению ценности «своего» внутреннего мира, и внутреннего мира Другого, и собственно человеческих ценностей – добра, правды, красоты, любви.

Социокультурный смысл появляется в игре тогда, когда он актуализируется социокультурными переживаниями. В связи с этим встает вопрос о выборе средств, которые помогли бы ребенку осуществлять этот культуральный диалог с миром. Это средство должно быть близко и ребенку, и взрослому, а также содержать в себе социокультурные ориентиры.

С точки зрения Н.Я. Большуновой, таким средством является сказка. Сказка близка и понятна ребенку: во-первых, она сходна по строению с сюжетно-ролевой игрой дошкольника; во-вторых, «в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира» [4, с. 14]; в-третьих, в сказке представлены социокультурные ценности, архетипы народной культуры. Через текст сказки удовлетворяется одна из важнейших «человеческих потребностей – потребность в смысле, т. е. понимании окружающего мира и осознании своего места и назначения в нем» [11, с. 22].

Смысл связан с «внутренней истиной» [10]. Обнаружение «внутренней истины» через текст сказки, на наш взгляд, выступает как «ответчивость» социокультурным смыслом [3].

Сказка – это особый одухотворенный текст, который раскрывает социокультурные смыслы через социокультурные образцы. В сказке эти образцы преломляются в типах человеческой культуры (Человек Духовный, Благодатный в русской православной культуре) [8]. Для понимания развивающей роли сказки в жизни ребенка важен и тот факт, что текст сказки диалогичен, причем диалог реализуется на нескольких уровнях – психологическом, социальном и социокультурном. Текст сказки можно представить как диалог нескольких «голосов», и сам он в целом как явление культуры является тем самым «голосом», который говорит о Горнем [2, с. 5]. Текст тогда может выступать посредником культуры, когда он одухотворен, т. е. «выводит человека за границы самого себя и его отношений с объективным миром, когда он делает человека больше самого себя, больше его биологической, психологической и социальной природы, задает позицию из бесконечности»

[2, с. 108]. «Текст является средством восхождения не только к Миру, к культуре как системе духовных ценностей, текст является средством восхождения человека к самому себе» [2, с. 5].

Для того чтобы сказка зажила в детской душе своей полной жизнью, сам ребенок «должен на время стать ее активным соавтором, вступить с ней в особый диалог» [1, с. 69]. Этот диалог ребенок осуществляет вместе со сказочными героями, здесь «герои сказки живут для ребенка своей особой жизнью» [6, с. 213]. Ребенок вместе со сказочным героем осуществляет путь в мир культуры и духа. Именно на этом духовном пути «все оживает и как бы открывается в своей жизни для ребенка, который чувствует эту жизнь даже в неизменных и мертвых вещах» [там же, с. 216]. Этот путь сопряжен с испытаниями, трудностями, через преодоление которых утверждаются ценности правды, красоты, добра, верности.

Открытие героем сказки – а вместе с ним и ребенком – социокультурных ценностей происходит тогда, когда он обнаруживает несоответствие между ценностями социальными и духовными, когда оказывается «в ситуации разрыва между “хотением” и ценностным, причем тогда, когда полюс ценностного доминирует над полюсами хотения и целесообразности» [4, с. 42]. Этот процесс осуществляется благодаря рефлексии, посредством которой ребенок обнаруживает за пределами собственно социальных (ролевых, функциональных) отношений мир ценностей.

Сказочный герой выступает тем образом, через который ребенок актуализирует свои «сущностные переживания». При этом подлинность чувствований своего Я и Я Другого «переживается человеком как бесстрашие, надежда, вера, чистая совесть и любовь» [4, с. 43]. Обнаружение подлинности своего Я и Я Другого помогает установить отношения согласия с миром и самим собой. Если есть подлинность переживания, то эти «отношения тяготеют к согласию, приближаются к нему» [там же].

На наш взгляд, сказочный герой актуализирует диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами. Ведь, с одной стороны, он близок ребенку, поскольку так же, как и ребенок, является участником игры, осуществляет какую-либо игровую роль, включен в сюжет и т. д., с другой стороны, он всерьез принимается также и взрослым, играющим вместе с ребенком. «Врастание» героя в реальную группу не разрушает ее смысловое пространство, так как происходит естественно, без навязывания со стороны взрослого. Сказочный герой, на которого ребенок проецирует себя и по отношению к которому он одновременно обозначает себя как Другого, помогает ребенку актуализировать ситуацию «внеаходимости» [13]. Герой есть «третье лицо», некий образ, который выстраивается в со-авторстве взрослого с ребенком. Образ героя близок ребенку, он отвечает тайным желаниям ребенка быть услышанным и понятым другим. Образ «героя» всегда совмещает в себе противоположные черты – он одновременно реален и фантастичен, он может быть «юмористическим “низводителем” всех авторитарных ценностей» и вместе с тем концентрировать в себе смыслы нравственных идеалов народа [10, с. 53].

Развивающая сила героя в том, что его образ полисемантичен, и когда ребенок вступает в диалогическое отношение с героем, то наделяет его новыми неожиданными измерениями: образ героя преобразуется, до-воображается, творится заново. Таким образом, сказочный герой помогает ребенку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, увидеть подлинность и ценностность своего образа Я и образа Я Другого.

Изложенные выше философско-психологические позиции и взгляды стали основой разработанной нами программы «Открой себя» для детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста. Целью программы является развитие компонентов образа Я ребенка через актуализацию его внутреннего диалога и диалога с миром типичными для детской субкультуры средствами.

В нашей программе именно сказка выступает средством, организующим диалогическое пространство культуры детской, взрослой и духовной. Непосредственным актуализирующим началом в этом процессе выступает сказочный герой. Сказочный герой является организующей и преобразующей силой детской группы как носителя детской субкультуры. И этот же герой вносит в группу традиции, обряды, ценности, свойственные русской культуре, т. е. является проводником социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

Героя не представляет детям взрослый – дети сами обнаруживают его как бы случайно, сами придумывают ему имя, вводят в смысловое поле игры, обустроивают ему собственный «дом» в группе. Герой постоянно включен в отношения детей: к нему обращаются за помощью, рассказывают о своих «секретиках», советуются с ним. Сказочный герой помогает разрешать конфликтные ситуации, возникающие в ходе построения игры. С таким героем дети договариваются «на равных», герою-другу легче простить, на него трудно долго обижаться и пр. Сам герой обычно имеет образ оптимистичный, ненавязчивый, но между тем добродушный, искренний. На наших занятиях дети сами придумали герою имя, назвав его «Ха-Ха». Дети очень любят героя, так как он никого никогда не осуждает, всех принимает, вместе с ним становится радостнее и интереснее жить, он заражает своим смехом, улыбкой, радостью, а также способностью делиться радостью и печалью с другими, он вносит в группу ценности сорадования и сострадания. Обретение этих ценностей помогает ребенку открыть ценность своего внутреннего мира и внутреннего мира Другого.

На наш взгляд, сказочный герой как носитель социокультурных (духовных) ценностей оптимально реализует функцию инициирования и организации в ходе игровой деятельности диалога ребенка с миром.

Организация диалога с героем начинается с создания коммуникативного пространства: введения ритуала приветствия, форм и способов обращения друг к другу, помогающих эффективному общению. Сказочный герой является организатором диалога. Он всегда находится в ситуации «вопросания», «незнания». В самих диалогах создаются ситуации противоречия, неопределенности знания. В ходе диалога признается каждое мнение ребенка, каждое обоснование его собственной точки зрения.

Через вопрос к миру ребенок выстраивает свой концептуальный подход к действительности. Поэтому пространство диалога предполагает свободное выражение своих мыслей.

«Вопросчивость» ребенка к миру – это, прежде всего, поиск ответа на свои переживания: «Есть ли Я?», «Есть ли мир?», «Принят ли я миром?», «Любим ли Я?» и т.д. Поэтому отношения диалога – это отношения любви, близости. В отношениях доверия с миром ребенок становится услышанным, а затем уже сам становится «ответчивым» этому зову, призыву мира. «Ответчивость» выражается в открытии ребенком своей «тайны», своей индивидуальности, своего внутреннего мира и внутреннего мира Другого. Открывая индивидуальность в себе, ребенок открывает индивидуальность и в другом.

В ходе общения с детьми в группе устанавливается ряд ценностей – «условий, при которых для каждого ребенка данное сообщество будет являться некоторым “Мы”, внутри которого каждое “Я” является интимно признанным и обозначенным» [3, с. 32]:

- 1) ценность доверия между членами сообщества;
- 2) ценность терпимости по отношению к членам группы;
- 3) ценность значимости и уместности каждого ребенка, признание компетентности каждого;
- 4) ценность заботы (поддержки и понимания);

- 5) ценность взаимного контроля над ситуацией;
- 6) ценность альтернативности;
- 7) ценность риска и победы – ценность развития;
- 8) ценность открытой и эффективной системы вознаграждения.

На наш взгляд, при соблюдении этих ценностей в группе у ребенка появляется право «быть самим собой», что способствует открытию позитивных сторон своей индивидуальности, развитию образа Я.

Сам диалог характеризуется наличием высказываний, имеющих следующие характеристики:

- 1) наличие высказываний-вопросов и высказываний-ответов;
- 2) обращенность в высказывании от себя (от своего имени) или от другого;
- 3) наличие высказываний, задающих контекст диалога;
- 4) рефлексивность высказываний;
- 5) наличие иницирующих высказываний;
- 6) преобладание в высказываниях индивидуальных точек зрения.

Ход диалога способствует развитию эффективной коммуникации: развитию умения слушать другого человека, уважительно относиться к другим взглядам, умению высказывать и выражать свою точку зрения, использовать различные средства эффективной коммуникации.

Обозначенные положения лежат в основе развивающего эксперимента, проводившегося нами с использованием программы «Открой себя». Он осуществлялся на базе дошкольных учреждений г. Новокузнецка, г. Осинники, при работе с детьми в храме. Целью эксперимента было развитие образа Я посредством диалога в контексте соответствующей возрасту субкультуры, обладающей спецификой деятельности (игры). В эксперименте участвовали 300 детей пяти, шести и девяти лет, входившие в контрольную и экспериментальную группы.

#### **Важнейшие принципы реализации программы:**

1. Детское и взрослое общества имеют самобытные формы организации жизни (деятельность, общение, специфику картины мира). Педагогу-психологу необходимо помогать ребенку в выстраивании конструктивного диалога с миром и самим собой, учитывая специфику детской субкультуры.

2. Диалог детской, взрослой, общечеловеческой культуры должен осуществляться средствами, близкими и для ребенка, и для взрослого, а также содержать в себе социокультурные образцы, соответствующие русской культуре.

3. Средством организации содержания диалога выступает сказка. Тексты используемых в эксперименте сказок должны соответствовать структуре сказочного текста (зачин, конец и т. д.), его стилистике и включать в себя социокультурные образцы русской (традиционной) культуры. При использовании сказки в деятельности педагога-психолога важно избегать дидактизма учебной деятельности и навязывания своей точки зрения.

4. Сказочный герой создает пространство диалога. Диалог реализуется героем через использование противоречивых ситуаций, сопоставлений, сравнений, ситуаций «незнания». Важно выслушивать каждое мнение ребенка. В таком диалоге у детей появляется возможность высказывать свою точку зрения, выслушивать внимательно друг друга, ориентироваться на мнение других.

5. Диалог с дошкольниками выстраивается в игровой деятельности, с младшими школьниками – в продуктивной деятельности. При этом важно, чтобы взрослый был способен устанавливать с детьми отношения, приближающиеся к «коммунитас». Этот термин взят нами у Н.А. Бердяева и понимается как общение «в любви и симпатии», лично-индивидуальном характере каждого существования» [6, с. 273]. Такое общение рассматривается Э. Берном как форма близости (любви, дружбы, сотрудничества). «"Близость" – спонтанное, свободное от игр чистосердечное поведение человека, осознающего окружающее, освобожденно, эйдетически воспринимающего мир глазами неиспорченного ребенка, который со всей искренностью живет в настоящем» [7, с. 12]. Как пишет Н.Я. Большунова, переживание чувства «коммуниаторности» становится событием «обнаружения своей индивидуальности, каждый человек индивидуален, отличен от другого, не совпадает с другим, однако одновременно все люди есть люди («человеки»), представляют собой общность, в основе которой лежит понимание, признание этой интимной близости и субъектности "Другого"» [5, с. 47]. Поэтому важно, чтобы взрослый становился участником деятельности ребенка (в том числе – занимал рефлексивную позицию в отношении содержания игры и продуктивной деятельности), а также был способен к диалогу (слышать и слушать детей, отвечать на вопросы, которые актуальны для ребенка).

*Для детей 5 лет* программа включает в себя четыре раздела: «Основы коммуникации», «Кто Я?», «Какой Я?», «Мир вокруг меня» и состоит из 24 занятий (24 ч). Она реализуется средствами диалога через сказку и сказочного героя, в условиях игровой деятельности.

*Для детей 6 лет* программа включает в себя четыре раздела: «Основы коммуникации», «Диалоги о Вселенной», «Кто такой человек?», «Мой внутренний мир» и состоит из 22 занятий (22 ч). Она в большей степени реализуется средствами коммуникативного диалога, в условиях игровой деятельности средствами сказки и диалога со сказочными героями.

*Для младших школьников (до 9 лет)* программа включает в себя два раздела: «Осознание своей индивидуальности, развитие образа Я, построение коммуникативного пространства», «Развитие представлений о мире, гуманного отношения к миру и к себе» и состоит из 13 занятий (13 ч). Она реализуется средствами коммуникативного диалога, в условиях творческо-продуктивной деятельности. В ходе занятий обсуждаются тексты детских художественных произведений, а также мифов и сказок. Тексты сказок используются в беседах, дискуссиях, драматизациях, при создании творческих проектов и т. д. В конце занятий дети сами составляют мифы и сказки, инсценируют сказки, ставят сценки из событий школьной и личной жизни.

В ходе реализации программы «Открой себя» для всех возрастов используются релаксационные упражнения, психо-мышечная гимнастика, элементы тренинга.

В результате проведенных нами в образовательном центре при храме занятий, направленных на развитие образа Я, у детей расширился диапазон представлений о себе – они приобрели многокрасочные и разнообразные характеристики. Дети стали понимать вопрос о «внутреннем мире» человека, стали выделять свой внутренний мир (до занятий дети такого вопроса не понимали). При этом внутренний мир стал обозначаться и описываться детьми через отождествление со своими любимыми сказочными героями. В большинстве случаев дети стали соотносить себя с героями русских былин (Ильей Муромцем, Добрыней и т. д.) и сказок.

Для выявления результатов развивающего эксперимента мы использовали следующие методики: методику «Я – Другой», разработанную Н.И. Непомнящей, беседу «Я существую» Е.В. Субботского, авторскую методику «Нарисуй сказочного героя, на которого ты хотел бы быть похожим», направленную на изучение «социокультурного Я» и др. Статистический анализ результатов развития образа Я с использованием критерия  $\Phi$  Фишера показал, что у детей экспериментальных групп практически по всем исследуемым



параметрам произошли значимые изменения. В то время как в контрольных группах по всем исследуемым возрастам значимых изменений почти не наблюдается, за исключением показателей развития половозрастных представлений о себе.

Таким образом, экспериментальное исследование, проведенное с детьми пяти-, шести- и девятилетнего возраста показало:

1. В ходе возрастного развития, по крайней мере с пяти лет, начинают складываться все компоненты образа Я. Развитие образа Я в условиях диалога способствует появлению «внутреннего Я».

2. Развитие «внутреннего Я» осуществляется вместе с развитием «социокультурного Я».

3. Расширяется содержание «социального Я».

4. Открытие ребенком своего «внутреннего Я» происходит одновременно с обнаружением своей индивидуальности.

5. Развитие образа Я соотносится с развитием образа мира. Диалоги с ребенком о внутреннем мире и о мире, осуществляемые героем сказки как носителем социокультурного образца, способствуют расширению содержания образа Я и образа мира, появлению «внутреннего Я».

6. Изменились и ход, и содержание диалога. В своих высказываниях дети стали обращать внимание на «внутреннее Я» человека, на такие нравственные инстанции, как «совесть», «доброта» и т. д. Сам диалог приобрел социокультурный смысл, что позволяет квалифицировать его как социокультурный по уровню развития. Дети стали обнаруживать противоречия, высказывать различные точки зрения, при этом внимательно слушать и понимать друг друга. В высказываниях детей появилась направленность на другого человека. В диалоге появились отношения «вопросчивости» и «ответчивости».

7. Осознание ребенком «ценности» своего внутреннего мира и внутреннего мира Другого происходит вместе с актуализацией универсальных ценностей.

8. Развитие образа Я ребенка происходит эффективно, если создаются условия, при которых актуализируется диалог с «образом мира», осуществляемый в пространстве детской субкультуры, в ходе игры как свободно организованной деятельности. Средствами сказки в пространстве диалога реализуется позиция сказочного героя как носителя социокультурных оснований человеческой жизни, что обуславливает более успешное развитие образа Я, сопровождающееся появлением «внутреннего Я».

Таким образом, организация диалога средствами сказки и диалога со сказочным героем обуславливает целостное развитие образа Я ребенка и способствует его духовному наполнению.

## Литература

1. Алиева Т. Ребенок в мире образа // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 68–73.
2. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 545 с.
3. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. 372 с.
4. Большунова Н.Я. Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 107 с.
5. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: Дис. ...д-ра психол. наук. Новосибирск, 2007. 545 с.

6. *Бердяев Н.А.* Творчество и объективация. М.: Экономпресс, 2000. 304с.
7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988. 400с.
8. *Брун Б, Педерсен Э, Рунберг М.* Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. М.: Информац. центр психолог. культуры, 2000. 184 с.
9. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М.: Школа-Пресс, 1996. 336 с.
10. *Ляхова Е.И.* Когда читать «Карлсона»? // Дискурс. 1998. № 5. С. 48–55.
11. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
12. *Устинова О.А.* «Образ Я» и его развитие средствами диалога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во «11-й формат», 2012. 25 с.
13. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.

# Self-image of a child and its formation by means of spiritual and moral dialogue

**O.A. Ustinova,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk, Russia*  
*ustinova\_oly@mail.ru*

---

We present the theoretical and methodological assumptions and results of practical application of "Open yourself" technique developed by the author and aimed at the formation of the elements of self-image in preschool children. We use the developmental potential of the method proposed by outstanding domestic psychologist and psychotherapist T.A. Florenskaya. The identity formation occurs in the process of creative communication of a child with well-known characters of Russian fairy tales in the context of the game situation, created in co-authorship of an adult and a child. The author shows that developing strength of fairy tale character is in its polysemantics, allowing the child to grant characters new dimensions, create him anew in dialogic communication; fairy tale character helps the child to implement a reflexive access to meanings infinity space, to look at himself, to see the authenticity and value of his self-image and self-image of the Other. According to the author of the technique, these characters actualize the dialogic unity of several spiritual spaces: the child himself, the grown-up interacting with him, and the context of Russian culture space.

**Keywords:** self-image, child spiritual world, dialogic communication, image polysemantics, co-creation, socio-cultural values, spiritual and moral education.

---

## References

1. Aliyeva T. Child in the world image. Pre-school education . 1996 . Number 2 . Pp. 68-73 .
2. Bolshunova NY Subjectivity as a sociocultural phenomenon . Novosibirsk: NGPU in 2005 . 545 .
3. Bolshunova NY Preschool education organization in the forms of the game means a fairy tale. Novosibirsk : Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University , 2000 . 372 .
4. Bolshunova N.Y. Psychological conditions of sensory education culture of the child . Novosibirsk: NGPU in 2002 . 107p .
5. Bolshunova N.Y. Conditions and means of subjectivity : dis ... doctor . psychol. Sciences: 19.00.01 . Novosibirsk , 2007 . 545p .
6. Berdyaev NA Creativity and objectification . Moscow. Ekonompress , 2000 . 304c.
7. Berne E. Games people play . Psychology of human relationships. People who play games. Psychology of human destiny . Moscow: Progress Publishers , 1988. 400p .
8. Brun B, Pedersen , E., M. Runberg Tales for the soul. Using tales in psychotherapy. M. Information . Center psychologist . Culture , 2000 . 184p .
9. Zenkovsky VV Psychology of childhood. Moscow : School Press, 1996 . 336p .
10. Liakhova EI When reading " Carlson "? Discourse . 1998 . Number 5 . Pp. 48-55 .
11. Osorina MV The secret world of children in the space of the adult world . St. Petersburg . : Peter , 1999 . 288 .

12. Ustinova OA "The image I" and its development by means of dialogue : Author. dis. ... Cand. psychol. Sciences . Moscow: Publishing House of the " 11th format," 2012 . 25 .

13. Florenskaya TA Dialogue in Applied Psychology : The Science of the soul. Moscow: VLADOS 2001 . 208p .

# Проблема исследования социально-психологических особенностей лиц, совершивших тяжкие и особо тяжкие насильственные преступления по идеологическим мотивам

**М.Г. Стадников**

*кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия, mgstadnikov@gmail.com*

**А.А. Щеглов**

*преподаватель Центра государственно-конфессиональных отношений Северо-Западного института управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, г. Санкт-Петербург, Россия, aascheglov@yandex.ru*

---

В статье приведены результаты исследования методом контент-анализа материалов интервью участников радикальных националистических группировок, совершивших тяжкие и особо тяжкие насильственные преступления по мотивам расовой и религиозной ненависти и вражды («преступления ненависти»). В исследовании принимало участие 20 человек в возрасте от 18 до 30 лет. Как показали результаты интервью, испытуемые продемонстрировали потребность в "черно-белом" восприятии мира, в котором обязательно присутствует образ врага, подлежащего уничтожению. Это делает их особенно восприимчивыми к побудительному воздействию экстремистской коммуникации. Обнаружено сходство социально-демографических и социально-психологических характеристик у опрошенных, позволяющее предположить у них наличие общего набора характерологических черт, образующих устойчивый синдром. Выделены социально-демографические и социально-психологические черты, свойственные лицам, склонным к совершению «преступлений ненависти».

**Ключевые слова:** экстремизм, преступление ненависти, авторитарная личность, агрессия, картина мира.

---

**Для цитаты:**

Щеглов А.А. Проблема исследования социально-психологических особенностей лиц, совершивших тяжкие и особо тяжкие насильственные преступления по идеологическим мотивам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Shheglov.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Stadnikov M.G., Scheglov A.A. The problem of research on the socio-psychological characteristics of persons who have committed serious and heinous crimes of violence for ideological reasons [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Shheglov.phtml> (Accessed dd.mm.yyy)

В современном мире общественное мнение приобретает все большее влияние, не только в политике, но и в коммерции, или даже в искусстве. Ориентация на массовый спрос, на производство продукции для глобальных рынков – это реалии сегодняшнего дня практически во всех отраслях человеческой деятельности. В этой связи, изучению психологии потребления в самом широком смысле этого слова уделяется большое внимание. Прежде, чем выпустить товар на рынок, тщательно изучается его потенциальный потребитель. Товары разрабатываются для определенных потребительских ниш, с учетом характерологических черт, обладатели которых будут являться в каждом из случаев целевой аудиторией. Этот подход сегодня работает как в маркетинге, так и в политологии. Для разных общественных слоев современными политиками предлагаются различные тезисы. Особое звучание приобретает работа с общественным мнением в ситуации, когда на первый план в политике выходит так называемая «уличная демократия». Недавние события в Киеве, череда «цветных революций» в странах арабского мира, события в Грузии и Югославии прошлых десятилетий наглядно демонстрируют нам, что власть экзальтированной толпы оказывается гораздо более сильной, чем государственные институты и авторитет национальных лидеров. Готовность к осознанному осуществлению противоправных действий, наказуемых в уголовном порядке ради достижения эфемерных, нечетких, идеологически мотивированных целей можно определить как готовность к экстремистскому поведению, в понимании, заложенном Шанхайской конвенцией о противодействии терроризму, экстремизму и сепаратизму [10]. В своих крайних проявлениях экстремистское поведение выражается в совершении насильственных действий по мотивам расовой, национальной, религиозной или социальной ненависти и вражды, или, иначе – в совершении «преступлений ненависти». Сообщения в средствах массовой информации о подобных преступлениях стали приметой сегодняшнего дня. Этой проблеме уделяется внимание как в отечественной, так и в зарубежной науке. Большая работа в изучении идеологически мотивированного насилия была проделана Н.В. Мешковой и С.Н. Ениколоповым, рассматривающими такого рода агрессию как внешнее проявление предубежденности [5,6,7]. Как правило, в совершении «преступлений ненависти» участвуют молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет, причем далеко не все из них растут в неблагополучных в социальном плане семьях. В современной литературе существуют различные мнения на предмет наличия у таких преступников общих характерологических черт. Исследователи из так называемой Франкфуртской школы выделили особый тип личности – авторитарную личность, особенности которой описываются в работе Т. Адорно [1]. Вместе с тем, рядом современных исследователей проблемы терроризма и экстремизма такой подход признается неверным [8]. С целью прояснения ситуации и было проведено данное исследование.

Для изучения социально-психологических особенностей лиц, совершивших тяжкие и особо тяжкие насильственные преступления по идеологическим мотивам, опрашивались участники нескольких ультранационалистических организаций, отбывающих наказание за совершение убийств по мотивам расовой и религиозной нетерпимости. Материалы интервью исследовались методом контент-анализа, также анализировались мимические реакции испытуемых и их жестикация. Всего было исследовано 20 человек в возрасте от 18 до 30 лет (18 мужчин и 2 женщины), которые в составе групп численностью от 2 до 5 человек совершали нападения на «мигрантов» с использованием холодного оружия. Все испытуемые совершили по несколько убийств, а некоторые имеют на счету более десяти жертв. На момент обследования они находились в местах лишения свободы, по результатам психолого-психиатрической экспертизы были признаны вменяемыми. Основным отличием настоящего исследования от проведенных ранее является способ комплектования выборки: все испытуемые совершали насильственные действия сходным образом, под воздействием одних и тех же идеологических установок, основанных на декларации расовой исключительности и вражде по отношению к представителям иных расовых, национальных и религиозных групп.

В результате бесед с испытуемыми установлено, что идеологическая основа, послужившая оправданием совершения противоправных действий, была получена ими через общение в сети Интернет на сайтах националистической тематики. В ходе виртуальной коммуникации они восприняли как объективную реальность сконструированную экстремистскими авторами черно-белую картину мира, основанную на непримиримой борьбе между двумя различными полюсами – «Мы» и «Они». Здесь представителям категории «Мы» приписывается монополия на справедливость, а категория «Они» наделяется качествами, воплощающими в себе представления общества об абсолютном зле. Данная концепция хорошо описывается термином «космическая война», введенным М. Юргенсмейером [12]. В этой концепции для объяснения возникающих в обществе социальных противоречий образ врага является необходимым элементом. Но враг в «космической войне» – это не конкретное государство или конфессия, как бывало ранее. Здесь образ противника максимально абстрактен и в качестве такового может быть рассмотрен каждый, не осуществивший одобряемый идентичностный выбор, не отнесенный к категории «Мы». Образ врага формируется постепенно, негативные характеристики переносятся с представителей социальных групп, имеющих широко распространенную в обществе негативную окраску на всех, остающихся вне категории «Мы». Так, в националистических группировках в число «врагов» относят не только представителей чуждых этнических или религиозных групп, но и тех представителей «титულიй нации», которые не отказываются признать в них безусловных врагов.

Основываясь на идеологии ненависти и вражды, адепты экстремистских организаций побуждаются к совершению активных действий. Именно таким образом, через совершение преступлений, они должны доказать свою состоятельность, свое право принадлежать к категории «Мы», оказаться достойными того, чтобы выжить. Даже вопрос принадлежности к той или иной этнической группе может отходить здесь на второй план (один из испытуемых является армянином по отцу). Главным оказывается готовность полностью подчинить себя групповым интересам «Мы», вступить на путь непримиримого противостояния со всем остальным миром. Именно витальным интересам категории «Мы» угрожает сконструированный образ «космического врага», для простоты понимания определяемый для неопитов через принадлежность к негативно оцениваемым социальным группам – «жиды», «чурки», «мигранты», «кремлежулики» и т.п. Будучи абсолютно уверенными в реальности сформированной посредством сетевого общения картине мира, никто из испытуемых не раскаивается в содеянном, сострадание к жертвам у них отсутствует. Связанное с совершением преступлений беспокойство рационализируется у них через убежденность в невозможности насильственным путем устранить угрозу «жизненным интересам русского народа» со стороны «оккупантов». Кроме того, жертвы здесь деперсонализированы и дегуманизированы: это «нелюди», это «звери», расово неполноценные, «враги», лишённые человеческого достоинства. Следует отметить, что выбор жертвы среди лиц иной культуры и иного фенотипа лишь упрощает психологическую адаптацию к совершению насильственных действий в их отношении. Фактически, в большинстве случаев выбор жертвы осуществлялся случайно. В нескольких случаях желание совершить преступление было у испытуемых столь сильным, что они приняли решение напасть на первого же встреченного им человека, внешне похожего на выходца из республик Средней Азии. Целью нападения всегда здесь являлось именно убийство, о чем все испытуемые говорят открыто. Крайне важным для них являлось также освещение совершенного ими преступления в СМИ, одобрение со стороны соратников и руководителей неонацистских группировок. В мотивации к делинквентному поведению у опрошенных полностью отсутствовал меркантильный аспект – жертвы либо не подвергались ограблению, либо обнаруженные при них деньги и ценности становились собственностью группы. В качестве мотивов к совершению преступлений названы: «дестабилизация политической обстановки в стране», «борьба с нелегальной миграцией», «начало «расовой священной войны» (Racial Holly War, сокращенно RaHoWa). Последний тезис в представлении испытуемых означает понятие, аналогичное мифологическому

«концу времен», «битве богов», «апокалипсису». Апокалиптические мечты крайне абстрактны, но именно они являются общей характерной особенностью для всех опрошенных, именно такое видение будущего является для них желанным, именно эта абстрактная цель становится для них важнейшим мотивирующим фактором. Одновременно, они демонстрируют слабую дифференцированность целевой структуры личности, для них является затруднительным планирование стратегии достижения того или иного конкретного результата. В их самооценке присутствует амбивалентность – с одной стороны, они адекватно оценивают свои знания, бытовые и профессиональные навыки, с другой – обладают крайне завышенным уровнем притязаний. Практически каждый (за исключением одной испытуемой) считает себя способным быть руководителем большого коллектива и достойным высокого уровня благосостояния. Вместе с тем, у них отсутствует профессиональная идентичность. С одной стороны, в силу возрастных особенностей, никто из них не приобрел опыта трудовой деятельности, с другой стороны, они не выразили стремления к обретению какой-либо профессии. Свое нежелание участвовать в производительном труде, получать систематическое образование они рационализируют через стремление к «апокалипсису», по наступлении которого все полученные ранее навыки окажутся неактуальными. Такая картина соотношения в целевой структуре личности и структуре самооценки, согласно концепции, изложенной Б. Братусем [2], свидетельствует о признаках наличия у испытуемых расстройств личности по типу психопатии, осложненной неврозом.

Полученные в ходе бесед с испытуемыми результаты можно обобщить в следующих наборах социально-демографических (табл. 1) и социально-психологических (табл. 2) черт.

Таблица 1

#### Социально-демографические особенности профессиональных экстремистов.

**Возраст:** 18-30 лет.

**Пол:** В основном членами экстремистских групп являются мужчины, они же исполнители акций «прямого действия». Женщины, участвующие в деятельности экстремистских групп, как правило, явно или скрыто подстрекают на совершение прямых экстремистских акций, исполнителями в большинстве случаев не являются. Вместе с тем нередко они присутствуют на акциях в качестве зрителей, фиксируют происходящее на фото- и видеоносители. Присутствие женщины в группе, объединенной экстремистской идеологией, как правило, свидетельствует о высокой вероятности перехода ее участников к открытой противоправной деятельности.

**Семейные отношения.** Отсутствие семейных обязательств. Собственной семьи нет. Проживают, как правило, в неполных семьях, воспитываются в большинстве случаев матерью.

**Отношения с родителями:** Отношения с родителями сложные. Нет эмоциональной связи между родителями и ребенком. Родители не знают и не замечают экстремистской деятельности ребенка, а также наличие у него экстремистской литературы и атрибутики. В целом по социально экономическому статусу семьи в большинстве случаев относятся к нижним общественным слоям, вместе с тем среди экстремистов нередко встречаются представители среднего и высшего класса. (Определение классов производится здесь достаточно условно, в данном случае имеется ввиду жизненный уровень).

**Отношения с противоположным полом.** Для мужчин характерно отсутствие регулярных сексуальных отношений вследствие невозможности установления полноценных психоэмоциональных контактов с женщинами. Женщины приходят в экстремистские группы с целью найти сексуального партнера (часто не осознавая и не



декларируя это). Устанавливают близкие отношения только с наиболее авторитетными участниками группы, чаще всего – с лидером.

**Образование:** Как правило, имеют законченное среднее образование. Встречаются лица с неоконченным среднеспециальным и высшим образованием. Теряют интерес к получению образования на первом-втором году обучения, не имеют четких представлений о будущей профессии.

**Служба в вооруженных силах:** Как правило, уклоняются от службы в армии, декларируют стойкое нежелание проходить срочную службу. Вместе с тем, призванные и прошедшие службу члены экстремистских групп в большинстве случаев к противоправной деятельности не возвращаются.

**Наличие работы:** Постоянной работы не имеют, перебиваются случайными заработками. Полностью отсутствует профессиональная идентичность. Проживают за счет родителей или за счет экстремистской организации. В случаях трудоустройства выбирают виды занятости, не требующие специальных навыков (охранник, продавец, грузчик, курьер). Участвуют в оплачиваемых общественных акциях, готовы к совершению в их рамках преступлений хулиганского или насильственного характера. Ищут возможности заработка с использованием сети Интернет.

**Образ жизни:** Все свободное время посвящают экстремистской деятельности. Как правило, занимается контактными видами единоборств, демонстрирует здоровый образ жизни, приверженность движению StraightEdge (сознательный отказ от употребления психоактивных веществ и сексуальных отношений). Несмотря на это, отдельные участники экстремистских организаций употребляют алкоголь и наркотические препараты, что более характерно для леворадикальных и анархистских групп. Большую часть времени посвящают общению в социальных сетях, на закрытых форумах экстремистской направленности, где и происходит вовлечение потенциальных членов в деятельность экстремистских организаций и групп. В рамках этого общения устанавливаются контакты с единомышленниками, в том числе и из других регионов, планируются личные встречи и боевые акции. Возможен переезд членов виртуальных экстремистских групп, сформировавшихся в сети Интернет из жителей разных регионов, к месту жительства одного из них для осуществления реальной противоправной деятельности. Основным источником информации о внешнем мире являются специализированные интернет-сайты и блоги. Сведения, изложенные другими источниками информации, доверием не пользуются. Особо демонстрируется отказ от просмотра телепрограмм. Для участников экстремистских групп характерно увлечение «альтернативной» музыкой, практикуется посещение тематических концертов, организуемых в специализированных закрытых клубах.

**Некоторые особенности внешнего вида:** Часто встречающейся особенностью внешнего вида является наличие специфических татуировок (свастики, коловрат, паутина, надписи готическим шрифтом, руны, кельтский орнамент). В одежде предпочитают спортивный стиль или «милитари». Практикуют ношение холодного и травматического оружия, в том числе и открытое. Для тренировок на улице и выездов в загородные походы и лагеря держат дома комплекты военной одежды типа «камуфляж», армейские ботинки с высоким берцем.

Таблица 2.

**Социально-психологические черты участников радикальных политических организаций, склонных к насилию**

1. Низкая способность к эмпатии, т.е. к сопереживанию, что проявляется в полном безразличии к страданиям жертвы, безучастном отношении к судьбам поделщиков, принципиальной готовности давать показания на них.
2. Повышенный авторитаризм, проявляющийся в черно-белой картине мира, жестком разделении социального окружения на «мы» и «они», на своих и врагов. Если «мы» это члены конкретной экстремистской группы, то «они» являются размытой и динамической категорией, включающей в себя «всех остальных». Враг выбирается зачастую импульсивно, исходя из сиюминутного стечения обстоятельств.
3. Стремление к демонстративности. Все совершаемые акции осуществляются с целью привлечения внимания к собственной персоне, являются предметом гордости участников экстремистской группы.
4. Ригидность, выражающаяся в отсутствии интеллектуальной гибкости, неспособности воспринимать иную точку зрения, кроме усвоенной. В процессе коммуникации с подобными людьми попытки склонения их к изменению собственных идеологических установок обычно бесполезны.
5. Уплоченность эмоций, выражающаяся в отсутствии способности к эмоциональному окрашиванию переживаемых событий. У них возникают сложности в налаживании психоэмоциональных контактов как с противоположным полом, так и с социальным окружением в более широком смысле. Внешне проявляется в отсутствии живой мимики, скудной жестикуляции, монотонной манере речи.
6. Игровое восприятие реальности, выражающееся в отсутствии критичного, осознанного отношения к своей деятельности в составе экстремистской группы. Все происходящее с ними воспринимается как элемент игры, из которой можно с легкостью и безболезненно выйти.
7. Завышенный уровень социальных притязаний при заниженной самооценке, что проявляется в амбивалентных стремлениях к власти и подчинению. Декларируется право на руководство людьми, право на высшие государственные должности при одновременном осознании несоответствующего уровня образования и отсутствия необходимых навыков, внутренней неуверенности в собственных силах.
8. Формирование аддиктивного (зависимого) поведения, что выражается в получении удовольствия от самого факта участия в экстремистской деятельности, в первую очередь, в самых крайних ее проявлениях. Через некоторое время активного участия в акциях прямого действия, идеологические мотивации отходят на второй план, появляется стойкая потребность к совершению противоправных поступков.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что все испытуемые являются носителями сходного набора характерологических черт. Частично, эти черты являются проявлением конституционных особенностей, частично приобретены в ходе социализации. Экстремистская идеология для таких людей является своего рода триггерным механизмом, запускающим процесс их развития по патологическому пути. У них изначально сформирован запрос на дуалистичную, черно-белую картину мира. Им трудно воспринимать более сложные идеологические конструкции, для них оказываются не важными любые нюансы. Именно на таких людей экстремистская коммуникация оказывает наиболее сильное влияние, мотивируя их на совершение тяжких и особо тяжких насильственных преступлений. Именно описанный выше тип личности и является целевой аудиторией для экстремистских лидеров, именно он является потребителем того информационного товара, который предлагается радикалами и воспринимается большинством населения как пустое оппозиционное резонерство. В обществе постмодерна, где, грань между добром и злом размыта, где «...Бога нет, значит все дозволено», весьма непростым является вопрос,

решаемый каждым из нас индивидуально – что считать злом, а что благом. Смещение ценностных ориентиров сегодня происходит повсеместно. И здесь экстремистскими лидерами найдена достаточно простая формула, позволяющая достигать необходимого общественного доверия к исповедуемой ими картине мира, как бы сильно не противоречила она здравому смыслу. Согласно теории Нобелевского лауреата 2001 г. Эндрю М. Спенса [13], затратные сигналы приобретают особую достоверность для реципиента, если ему известно, что они дорого обошлись тому, кто их посылает. Так, совершившие тяжкие и бессмысленные на первый взгляд преступления из экстремистских побуждений лица, заплатившие за свои убеждения «высокую цену» - преследуемыми государством в уголовном порядке - охотно воспринимаются массовым сознанием, как некие безусловные моральные ориентиры, которым можно довериться. Часто экстремист маскируется под «чудака», «креативного человека», «современного художника».

Таблица 3.

**Креативная личность и девиант (по В.Д. Менделевичу [4]) в сравнении с экстремистом, склонным к совершению преступлений ненависти**

<b>Креативная личность (по Д. Симонтоу)</b>	<b>Девиант (аддиктивная личность по В.Д. Менделевичу)</b>	<b>Экстремист, склонный к совершению преступлений ненависти</b>
Независимость взглядов и неконформность суждений	Неконформность, неадаптивность поведения и суждений вследствие скрытого комплекса неполноценности	Внутригрупповая конформность при совершенной нетерпимости к внешним суждениям, сочетание скрытого комплекса неполноценности с комплексом превосходства.
Стремление выйти за рамки, «нарушить границы», оригинальность и нестандартность	«Жажда острых ощущений», необычных переживаний, склонность к риску, эпатажность.	«Жажда острых ощущений», склонность к демонстративности, эпатажу, при этом стремление минимизировать вероятность наступление непрогнозируемых последствий.
Открытость ко всему новому и необычному	«Жажда острых ощущений», новых запредельных переживаний, новых, необычных и нетривиальных способов достижения удовлетворения.	Достижение личного удовлетворения является ведущей мотивацией, для этого существует готовность к совершению необычных поступков, однако чаще всего – в рамках, очерченных группой.
Устойчивость к неопределенным ситуациям	Хорошая переносимость кризисных ситуаций в сочетании с плохой адаптацией к обыденным ситуациям	При наступлении кризисных ситуаций могут потерять способность к критическому ее осмыслению. Чаще всего действуют по заранее отработанному сценарию, в случае, когда он не работает – теряются. Хорошо адаптируются к жизни в местах лишения свободы.
Конструктивная	Высокий уровень	Высокий уровень

активность в предметной деятельности	поисковой активности в сфере девиантных интересов	активности в сфере девиантных интересов. Нуждаются в групповом одобрении.
Сила «Я» связанная с возможностью автономного функционирования и устойчивости к давлению социального окружения	Независимость в недевиантных сферах деятельности, сочетаемая со стремлением обвинять окружающих и с зависимостью в сфере аддикции	Девиантная сфера деятельности занимает практически все свободное время. Сильно выраженная зависимость от групповой идеологической концепции. Высокий уровень экстернальности.
Чувствительность к красоте в широком смысле слова	-	Неспособность к получению эстетического удовольствия в широком смысле слова.
-	Внешняя социальность, сочетающаяся со страхом перед стойкими контактами	Страх перед стойкими контактами сочетается с сильной зависимостью от группы.
-	Стремление уходить от ответственности	Стремление уходить от ответственности
-	Стремление говорить неправду	Готовность говорить неправду
-	Тревожность	Тревожность, агрессивность

Психологи проводят, тем не менее, границу между проявлением созидательного таланта и увлеченностью разрушением окружающего мира, в котором экстремист не видит места для себя (табл. 3). Однако выйдя за рамки психологической науки, даже среди экспертов разделяются мнения по поводу того или иного деяния. Одни искусствоведы, например, видят художественную ценность в многочисленных деструктивных акциях известной на весь мир «Арт-группы «Война». К числу художников причисляют и известного своими эпатажными перформансами «акциониста» П. Павленского [3]. Другие же напротив, разделяют изящные искусства и эпатаж. Действительно, если исследовать мотивацию к тем или иным действиям, то здесь налицо существенные различия: стремление добиться совершенства в передаче образа, мысли или чувства, либо желание привлечь внимание публики, совершая все более и более экстравагантные поступки. Надо понимать, что выходя на несогласованные акции протеста, осуществляя эпатажирующие публику действия, активисты оппозиционных политических организаций зачастую совершенно осознанно провоцируют полицейских на агрессию. Конфликт с обществом является неременным условием получения эмоциональной разрядки. Здесь не находится места для конструктивного диалога, зато создается образ «страдания за интересы всего человечества». Действительно, мало кто окажется противником набившего оскомину тезиса «Свобода лучше чем несвобода». Однако надо понимать, что декларируя очевидное, экстремисты создают модеризирующую социальную среду реперное пространство, вызывая «цепную реакцию сотрудничества». Объединенные приступом «повального сотрудничества» людские массы способны под действием такого рода модераторов на совершение немотивированных, в том числе и общественно опасных действий. Для этого необходимо только наличие экстремистки направленного революционера, готового начать действовать, подавая пример остальным. Консервативный человек, не революционер, выступит против властей только в том случае, если таким образом уже поступают тысячи людей. Радикал готов присоединиться к антиправительственным выступлениям при наличии малейших признаков народных волнений [11]. Экстремист готов инициировать

массовые беспорядки по собственной воле. Таким образом, от количества граждан, разделяющих радикальные взгляды и имеющих опыт экстремистской деятельности, зависит вероятность реализации социального взрыва.

В тоталитарном обществе государствообразующая идеология задает направление развития для каждого гражданина. Носители описанных выше личностных черт хорошо адаптируются в таком государстве. Легкость адаптации к условиям жизни в заключении наглядно иллюстрирует, что им вполне комфортно следовать предписанным свыше правилам, даже в случае лишения свободы. Наличие навязанных извне жестких правил, тоталитарная поляризация общества по принципу «СВОЙ» - «ЧУЖОЙ» облегчает идентичностный выбор, снимает для таких людей психологическое напряжение, которое неизбежно возникает в условиях плюрализма, свободы выбора. Более того, агрессия, выражающаяся в склонности к насилию, проявленная испытуемыми, вполне может быть использована в интересах тоталитарного режима. Многочисленные исторические примеры свидетельствуют, что в условиях тоталитаризма становится возможным совершение самых страшных преступлений против личности во имя достижения «общественного блага» в том понимании, в котором это предусмотрено той или иной идеей авторитарного лидера, «вождя». И Холокост, и этнические чистки, и геноцид осуществлялись государственным карательными структурами, рекрутировавшими в свои ряды тех, кого впоследствии признавали преступниками в открытых международных судебных процессах. Но нельзя забывать, что государственный террор получал поддержку со стороны большинства обывателей, героизировавших карателей. Объясняя свои действия необходимостью разрушения существующего сегодня, «несправедливого по отношению к народу», государственного строя, испытуемыми в качестве идеального государства описывается именно тоталитарная модель, к построению такого государства они стремились, совершая преступления. В таком государстве, с их точки зрения, они нашли бы себе достойное место. Пропагандистская машина тоталитарных государств ограничивает информационные потоки, создавая простую и яркую картину мира для своих граждан. В неформальных тоталитарных политических организациях происходят аналогичные процессы. Испытуемые, получая информацию о мире исключительно в результате сетевого общения с единомышленниками, отсеивали и извращали любые факты, не укладывающиеся в их концепцию миропонимания. Конвенциональность и здесь оказывается выше здравого смысла. Совершенно естественным здесь выглядит тот факт, что в большинстве исторических примеров, приходя к власти на волне недовольства существующим «режимом», вчерашние «свободолюбивые повстанцы» осуществляют массовые репрессии. Для них образ «космического врага», дематериализованный на фазе политической борьбы, персонализируется в период уличных противостояний. Места для рефлексии, для инакомыслия здесь не останется.

Идеологическое многообразие является сегодня одним из краеугольных камней современной цивилизации. Однако, как справедливо отмечал Э. Фромм [9], свобода оставляет человека в состоянии неопределенности, и не каждому по плечу справиться с проблемой выбора собственного пути. Современная демократия предоставляет гражданину право самому решать направления своего развития в социуме. Однако для значительной части общества наличие догм, норм нравственности и морали, не подвергаемых сомнению правил является необходимым условием психологического комфорта. Таким образом, именно в демократическом обществе наиболее остро встает проблема роста количества различного рода тоталитарных сект и радикальных группировок.

Защита общества от того, что в литературе и средствах массовой информации называется экстремизмом, как никогда остро стоит сегодня на повестке дня. Противодействие антиобщественным, деструктивным социальным явлениям представляется для современной демократии жизненно необходимым. Это сложная проблема, которую невозможно решать исключительно карательными полицейскими мерами. Научному сообществу необходимо здесь выработать четкую и беспристрастную

экспертную позицию, осуществляя таким образом свою социальную миссию. Крайне важным также является здесь использование результатов практических исследований феномена подростковой экстремистской агрессии в работе школьных психологов и социальных педагогов. Своевременная коррекционная, психотерапевтическая работа способна уберечь подростков от вовлечения в противоправную деятельность и сохранить их для общества в качестве полноценных граждан.

## Литература

1. *Адорно Т.В.* Исследование авторитарной личности. // Москва, Астрель, 2012 г. 473 с.
2. *Братусь Б.С.* Аномалии личности.- М.: Мысль, 1988.- 301, [2] с.
3. *Гусарова Ю.* «Петр Павленский: Тело человека гораздо прочнее, чем кажется» [Электронный ресурс]: Интернет-издание «Сноб» (ООО «Сноб-медиа»), 2013 г. - <http://www.snob.ru/selected/entry/67704> (дата обращения 31.03.2014 г.)
4. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. // СПб, Речь, 2008 г., 444 с.
5. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н.* Психологические аспекты «преступлений ненависти» // Криминология: вчера, сегодня, завтра: Труды Санкт-Петербургского криминологического клуба. - СПб. - 2008. - №2 (15). - С. 63-75;
6. *Мешкова Н.В.* К вопросу о методологии исследования связи предубежденности и межэтнического взаимодействия // Этнопсихология: вопросы теории и практики. М.: МГППУ, 2010. - С. 27-35;
7. *Мешкова Н.В.* Исследование личностных и ситуативных особенностей межгрупповой предубежденности // Социальная психология и общество. 2012. №1. - С. 73-87;
8. *Соснин В.А.* Психология суицидального терроризма. // Москва, Форум, 2012 г., 255 с.
9. *Фромм Э.* Бегство от свободы. // Минск, Харвест, 2003 г., 383 с.
10. Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом от 15 июня 2001 года. // Бюллетень международных договоров, 2004 г., № 1, с. 29-36.;
11. *Glance Nataly S., Huberman Bernardo A.* The Dinamics of Social Dilemmas. // Scientific American, March 1994, p. 76-81.;
12. *Juergensmeyer M.* Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence / M. Juergensmeyer. - Berkeley : University of California Press, 2003. - 336 p.;
13. *Spence A. M.* Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Market. // Nobel Prize Lecture, Stanford Business School, Stanford University, 2008, p.407-444.

# The problem of research on the socio-psychological characteristics of persons who have committed serious and heinous crimes of violence for ideological reasons

**M.G. Stadnikov**

*PhD in Psychology, Doctoral Student in Psychology, Chair of Crisis and Emergency Situations, Department of Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, mgstadnikov@gmail.com*

**A.A. Scheglov**

*Lecturer, Center of Church and State Relations, Northwest Management Institute, Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia, aascheglov@yandex.ru*

---

The article presents the results of a content analysis of the interviews of participants of radical nationalist groups who committed serious and heinous crimes of violence motivated by racial and religious hatred and enmity ("hate crimes"). The study involved 20 people aged 18 to 30 years. As the results of the interview, the subjects demonstrated the need for "black and white" perception of the world in which there is necessarily an image of an enemy to be destroyed. This makes them particularly susceptible to the incentive effects of extremist communications. We showed very similar socio-demographic and socio-psychological characteristics in respondents which suggest the presence of a common set of character traits that form a stable syndrome. We highlighted the socio-demographic and socio-psychological traits of individuals who are prone to commit "hate crimes".

**Keywords:** extremism, hate crime, authoritarian personality, aggression, world.

---

## References

1. *Adorno T.V.* Issledovanie avtoritarnoy lichnosti [The Authoritarian Personality]. Moskva, Astrel', 2012. 473 p.
2. *Bratus' B.S.* Anomalii lichnosti [Personality Disorders] Moscow: Mysl', 1988. 301, [2] p.
3. *Gusarova Ju.* Petr Pavlenskij: Telo cheloveka gorazdo prochnee, chem kazhetsja [Petr Pavlenskij: The Human Body Is Much More Firm Than We Could Imagin]: Internet-magazine «Snob» («Snob-media»), Moscow, 2013. Available at: <http://www.snob.ru/selected/entry/67704> (Accessed 31.03.2014)
4. *Mendelevich V.D.* Psikhologiya deviantnogo povedeniya. [Psychology of Deviant Behavior] St-Petersburg, Rech', 2008, 444 p.
5. *Meshkova N.V., Enikolopov S.N.* Psikhologicheskie aspekty «prestupleniy nenavisti». [Psychology Aspekts of the "Hate Crimes"] Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra: Trudy Sankt-Peterburgskogo kriminologicheskogo kluba. St-Petersburg. 2008. №2 (15). p. 63-75;
6. *Meshkova N.V.* K voprosu o metodologii issledovaniya svyazi predubezhdennosti i mezhetnicheskogo vzaimodeystviya [About Methodology of Investigations of Prejudice and Interethnic Transactions] Etnopsikhologiya: voprosy teorii i praktiki. Moscow: Publ. MGPPU. 2010. p. 27-35;

7. *Meshkova N.V.* Issledovanie lichnostnykh i situativnykh osobennostey mezhgruppovoy predubezhdennosti [Intergroup Prejudice: Exploring Personality-Related and Situational Characteristics]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2012. №1. p. 73-87
8. *Sosnin V.A.* Psikhologiya suitsidal'nogo terrorizma. [Psychology of Suicide Terrorism] Moskva, Forum, 2012, 255 p.
9. *Fromm E.* Begstvo ot svobody. [Escape from Freedom] Minsk, Kharvest, 2003, 383 p.
10. Shankhayskaya konventsiya o bor'be s terrorizmom, separatizmom i ekstremizmom ot 15 iyunya 2001 goda. [Shanghai Convention on Combating Terrorism, Separatism and Extremism] *Byulleten' mezhdunarodnykh dogovorov*, 2004, № 1, p. 29-36.
11. *Glance Nataly S., Huberman Bernardo A.* The Dynamics of Social Dilemmas. *Scientific American*, March 1994, p. 76-81.
12. *Juergensmeyer M.* Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence / M. Juergensmeyer. Berkeley : University of California Press, 2003. 336 p.
13. *Spence A.M.* Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Market. Nobel Prize Lecture, Stanford Business School, Stanford University, 2008, p.407-444.



## Дети, зачатые посредством ЭКО: особенности психического развития

**Е.В. Соловьева,**

*соискатель кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, старший научный сотрудник Научного центра перинатальной психологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, tamproject@yandex.ru*

Работа посвящена выявлению специфики психического развития детей раннего возраста, зачатых посредством экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Представлены результаты сравнительного исследования познавательного развития 135 детей, зачатых спонтанно, и 135 детей, зачатых посредством ЭКО; возраст детей – от 11 до 37 месяцев. Сбор данных проводился в Центре планирования семьи и репродукции г. Москвы. Для диагностики детей использовались методика диагностики нервно-психического развития детей первого года жизни Э.Л. Фрухт, методика психолого-педагогического изучения детей раннего возраста Е.А. Стребелевой. Анамнестические данные были собраны из медицинских карт. Работа показала наличие особенностей развития детей раннего возраста, зачатых посредством ЭКО, по сравнению с детьми, зачатыми спонтанно. Дети, зачатые в результате 4–9 попыток ЭКО, значительно реже показывали нормальный уровень познавательного развития, чем дети, зачатые спонтанно и в результате 1–3 попыток ЭКО. Среди зачатых спонтанно доли детей с нормальным уровнем познавательного развития не различаются на первом, втором и третьем годах жизни; в группе детей, зачатых в результате 1–3 попыток ЭКО, доля детей, познавательное развитие которых соответствует норме, возрастает от первого к третьему годам жизни.

**Ключевые слова:** ранний возраст, познавательное развитие, вспомогательные репродуктивные технологии, экстракорпоральное оплодотворение.

### Для цитаты:

Соловьева Е.В. Дети, зачатые посредством ЭКО: особенности психического развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Soloveva.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Solovyeva E.V. Children conceived by IVF: specifics of mental development [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Soloveva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Разработка и внедрение в медицинскую практику, начиная со второй половины XX в., вспомогательных репродуктивных технологий предоставило женщинам и парам, ранее обреченным на бездетность, зачать, возможность вынашивать и рожать детей. Одним из наиболее перспективных методов лечения бесплодия является метод ЭКО, эффективность которого в настоящее время составляет 30–35 % (такова средняя частота наступления беременности в расчете на один цикл). С 2006 г. в России процедура ЭКО включена в перечень высокотехнологичной медицинской помощи, оказываемой в федеральных клиниках и клиниках, подведомственных Российской Академии медицинских наук. Пары с репродуктивными проблемами могут воспользоваться негосударственной программой «Бесплатное ЭКО», которая действует во всех регионах России. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 22 октября 2012 г. экстракорпоральное оплодотворение включено в программу государственных гарантий бесплатного оказания

гражданам медицинской помощи и с 2013 г. финансируется в рамках программы обязательного медицинского страхования. Таким образом, вспомогательные репродуктивные технологии прочно вошли в жизнь современного общества.

Детей, зачатых при помощи ЭКО, становится все больше, между тем влияние способа зачатия на психическое развитие детей остается недостаточно изученным. Большинство исследований как в России, так и за рубежом посвящено изучению состояния здоровья детей после ЭКО и выявлению сопутствующих факторов, на него влияющих [1; 2; 8; 13; 15]. Большинство специалистов утверждают, что такие дети ничем не отличаются от своих сверстников, рожденных в результате естественного зачатия [11; 12; 13], отмечается также более высокое качество жизни семей, которые успешно воспользовались репродуктивными технологиями [7; 13]. Ряд исследований, напротив, показывает, что дети, зачатые путем ЭКО, чаще, чем в среднем в популяции, страдают врожденными заболеваниями и имеют проблемы в физическом и психическом развитии [1; 6; 8; 14]. Часть этих проблем связана, впрочем, не с самим методом ЭКО, а с трудностями протекания беременности из-за хронических заболеваний матери или с многоплодной беременностью [3].

Таким образом, до сих пор у специалистов – врачей, психологов, социологов, педагогов – нет единого мнения о том, влияет ли тип зачатия (и факторы, ему сопутствующие) на дальнейшее психическое развитие ребенка. Имеющиеся исследования были проведены на небольших выборках. В связи с этим существует необходимость в систематических и контролируемых исследованиях психического развития детей, рожденных с помощью ВРТ. Результаты таких исследований важны для оценки перспектив развития детей, зачатых путем ЭКО, и смогут повысить эффективность коррекционной работы с супружескими парами, испытывающими репродуктивные проблемы, и с семьями, имеющими детей, зачатых с применением ЭКО [4; 5].

Целью нашего исследования было сравнение уровня психического развития детей, зачатых спонтанно, и детей, зачатых при помощи ЭКО. Предметом исследования стало выявление особенностей познавательного развития детей раннего возраста, зачатых посредством ЭКО, путем сравнения с аналогичными данными, полученными у детей того же возраста, зачатых естественным путем.

Эмпирическое исследование проводилось в рамках проекта «Исследование потребности в психолого-педагогической помощи детям, наблюдающимся в отделении катамнеза Центра планирования семьи и репродукции (ЦПСИР) г. Москвы» по Договору между Московским городским психолого-педагогическим университетом и ЦПСИР г. Москвы в 2010–2012 гг. Выборку составили 270 детей, зачатых спонтанно или при помощи ЭКО, и их матери.

Диады «мать – ребенок» были поделены на две группы. Основную группу (далее – группа ЭКО) составили 135 диад, в которых дети были зачаты с помощью ЭКО, из них одиночно рожденные – 65 детей, рожденные в двойне – 64 ребенка, рожденные в тройне – 6 детей. Количество попыток ЭКО, в результате которых был зачат участвующий в исследовании ребенок, составляло от 1 до 9. Контрольная группа (далее – группа СБ, т. е. спонтанная беременность) также состояла из 135 диад, в которых дети были зачаты спонтанно, из них одиночно рожденные – 121 ребенок, рожденные в двойне – 14 детей. Все дети наблюдались в отделении катамнеза Центра планирования семьи и репродукции г. Москвы. Границы возраста детей обеих групп на момент исследования – от 11 до 37 месяцев, средний возраст в группе ЭКО – 19,7 месяцев, в группе СБ – 19,1 месяцев. Возраст матерей обеих групп – от 23 до 43 лет, средний возраст – 34,6 года в группе ЭКО и 32,4 года в группе СБ.

Выборка была составлена так, чтобы группы ЭКО и СБ не имели значимых различий по основным социально-демографическим параметрам: семейное положение (около 90 % детей обеих групп растут в полных семьях), уровень образования матерей (около 75 % матерей имеют высшее образование), уровень жизни семей (порядка 90 % респонденток

обеих групп оценили уровень доходов в семьях как соответствующий прожиточному минимуму или превышающий таковой). В группах ЭКО и СБ имела равная представленность детей первого, второго и третьего года жизни. Доли мальчиков и девочек также были выравнены: в группе ЭКО – 58 девочек и 77 мальчиков, в группе СБ – 61 девочка и 74 мальчика.

В качестве методов исследования применялись сбор анамнестических данных из медицинских карт детей и опрос матерей с целью получения социально-демографических сведений об испытуемых (возраст, семейное положение, состав семьи, образование, профессия, уровень доходов в семье), а также данных о беременности, родах и послеродовом периоде; отдельный блок анкеты составили вопросы, касающиеся различных аспектов взаимоотношений с детьми, изменений в жизни и семейных отношениях респонденток в связи с рождением детей. Данный опросник был составлен М.Е. Ланцбург. Для диагностики детей первого года жизни использована методика нервно-психического развития детей Э.Л. Фрухт [10], для детей 2-3 лет - методика психолого-педагогического обследования детей раннего возраста Е.А. Стребелевой [9]. Обработка данных проводилась при помощи пакета статистического анализа программы Microsoft Office Excel 2007. Для определения различий в распределении признаков применялся критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера.

Согласно данным медицинского анамнеза, в группе ЭКО 64 % родов прошло посредством кесарева сечения, что достоверно больше ( $p=0,01$ ), чем количество оперативных родов в группе СБ, где оно составило 45 %.

Когда технология ЭКО только разрабатывалась, считалось, что, независимо от здоровья будущих мам, наиболее безопасный способ рождения ребенка, зачатого и выношенного с таким трудом, – кесарево сечение. В наши дни эффективность метода стала гораздо выше, поэтому сегодня сам факт ЭКО уже не является абсолютным показанием для кесарева сечения. Однако после ЭКО вероятность кесарева сечения во много раз выше, чем при спонтанной беременности. Но причина тому – не способ зачатия ребенка, а те обстоятельства, из-за которых женщине пришлось к этому способу прибегнуть. Как правило, речь идет о хронических заболеваниях мамы и ее возрасте. В соответствии с Российским законодательством все роды после ЭКО в нашей стране заведомо относят к категории осложненных.

Исследование выявило различия между группой ЭКО и группой СБ по показателю плановости кесарева сечения. Как показано на рис. 1, в общем числе оперативных родов в группе СБ экстренные операции составили 64 %, что достоверно больше ( $p=0,01$ ), чем в группе ЭКО, где этот показатель равен 21 %.

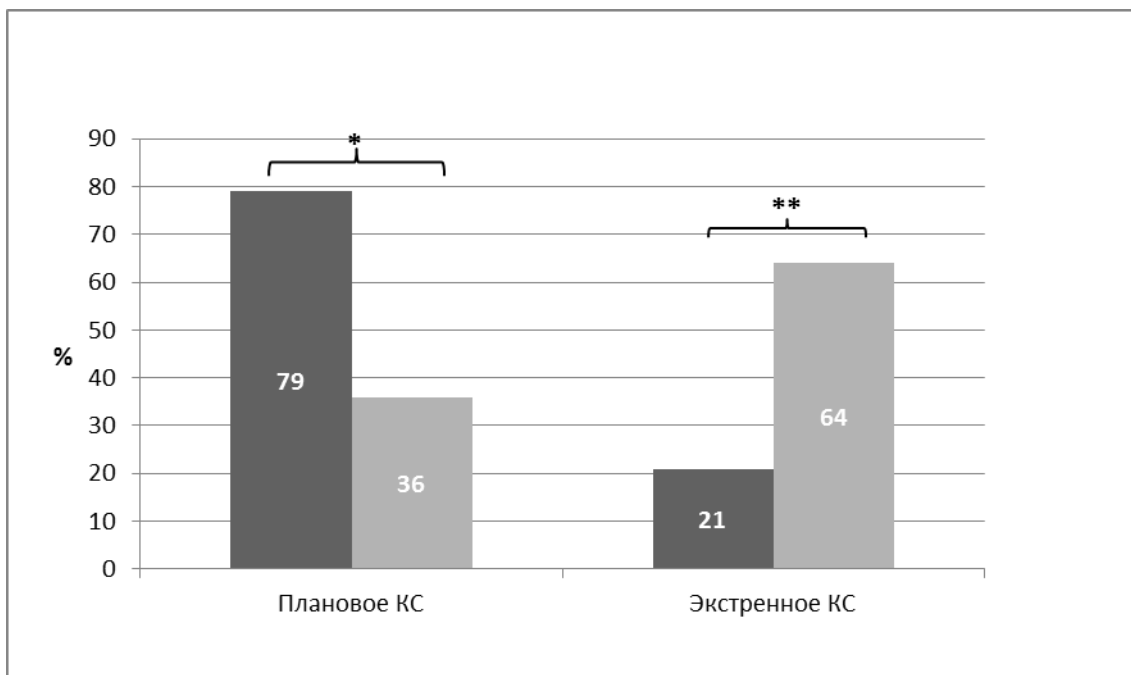


Рис. 1. Соотношение случаев экстренного и планового кесарева сечения в общем числе оперативных родов в исследуемых группах: \* -  $p=0,01$ ; \*\* -  $p=0,01$ ;

■ - группа ЭКО; □ - группа СБ

Между детьми из группы ЭКО и группы СБ наблюдаются различия в их физиологическом статусе при рождении и в послеродовом периоде. Как показано на рис. 2, в группе СБ 41 % детей родились недоношенными и 67 % получали реанимационную помощь после рождения, что значительно больше ( $p=0,01$ ), чем в группе ЭКО, где эти показатели составили 27 % и 23 % соответственно.

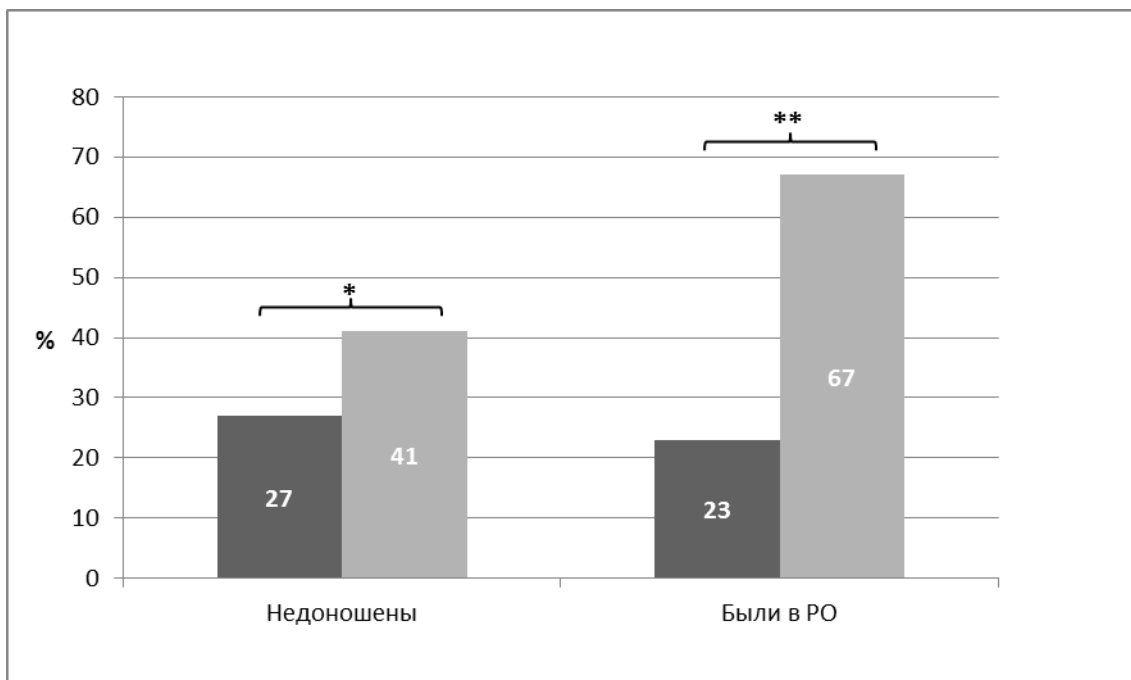


Рис.2. Физиологическое состояние детей при рождении и в послеродовом периоде (недоношенность и необходимость реанимационных мероприятий): \* -  $p=0,01$ ; \*\* -  $p=0,01$ ;

■ - группа ЭКО; □ - группа СБ

Итак, анализ данных медицинского анамнеза показывает, что в нашей выборке ситуация родов и послеродового периода у детей, зачатых при помощи ЭКО, складывалась более благоприятно, чем у детей, зачатых спонтанно, по следующим факторам: доношенность, плановость операции кесарева сечения, отсутствие необходимости в реанимационных мероприятиях после рождения. В свою очередь, в целом дети группы СБ имели менее благоприятные стартовые условия в отношении физического здоровья при рождении по сравнению с детьми из группы ЭКО. Отметим, что такие результаты обусловлены спецификой выборки (большинство детей, наблюдающихся в ЦПСИР, имеют те или иные проблемы со здоровьем). Исходя из этого, мы не делаем выводов в целом относительно различий по состоянию здоровья между детьми, зачатыми спонтанно, и детьми, зачатыми при помощи ЭКО.

Анализ результатов диагностики познавательного развития детей, представленный на рис. 3, не выявил различий между группами.

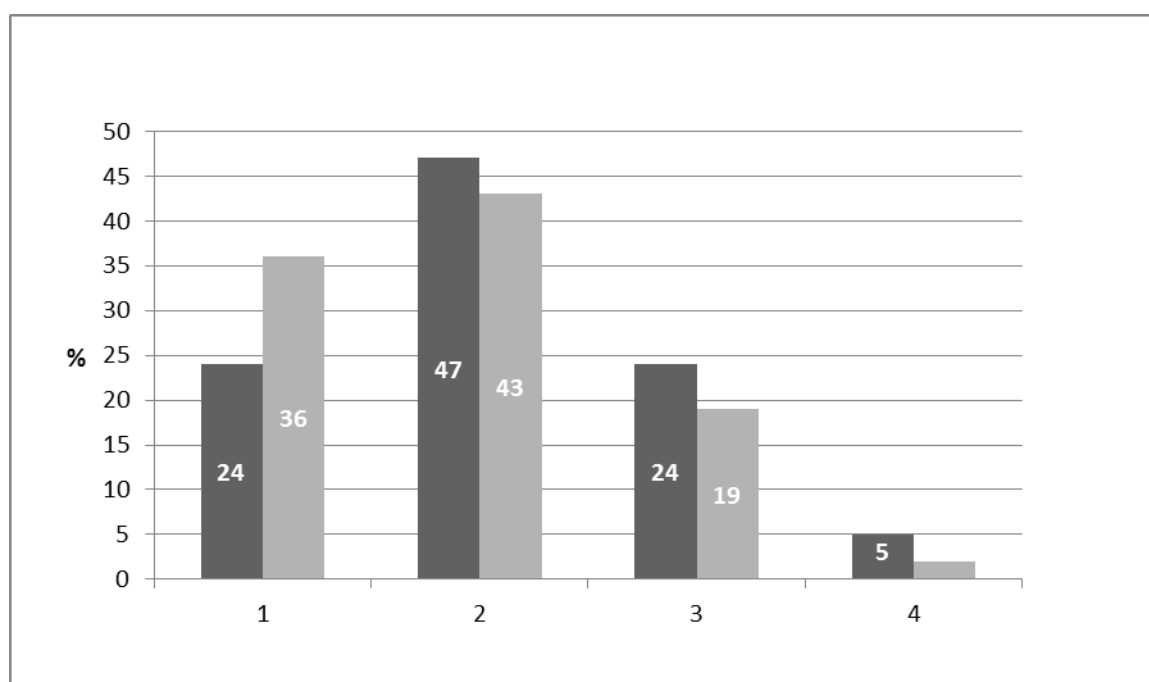


Рис. 3. Результаты диагностики познавательного развития детей: 1 – развитие соответствует норме; 2 – особенности познавательной деятельности; 3 – снижение интеллектуальной деятельности; 4 – значительное снижение интеллектуальной деятельности; ■ – группа ЭКО; □ – группа СБ

Несмотря на достоверные различия в стартовых условиях в отношении физического здоровья при рождении (см. рис. 1 и 2), существенной разницы в показателях познавательного развития детей выявлено не было. Более того, в группе СБ мы наблюдаем несколько более высокую (36 %) представленность детей с нормой познавательного развития, чем в группе ЭКО (24 %).

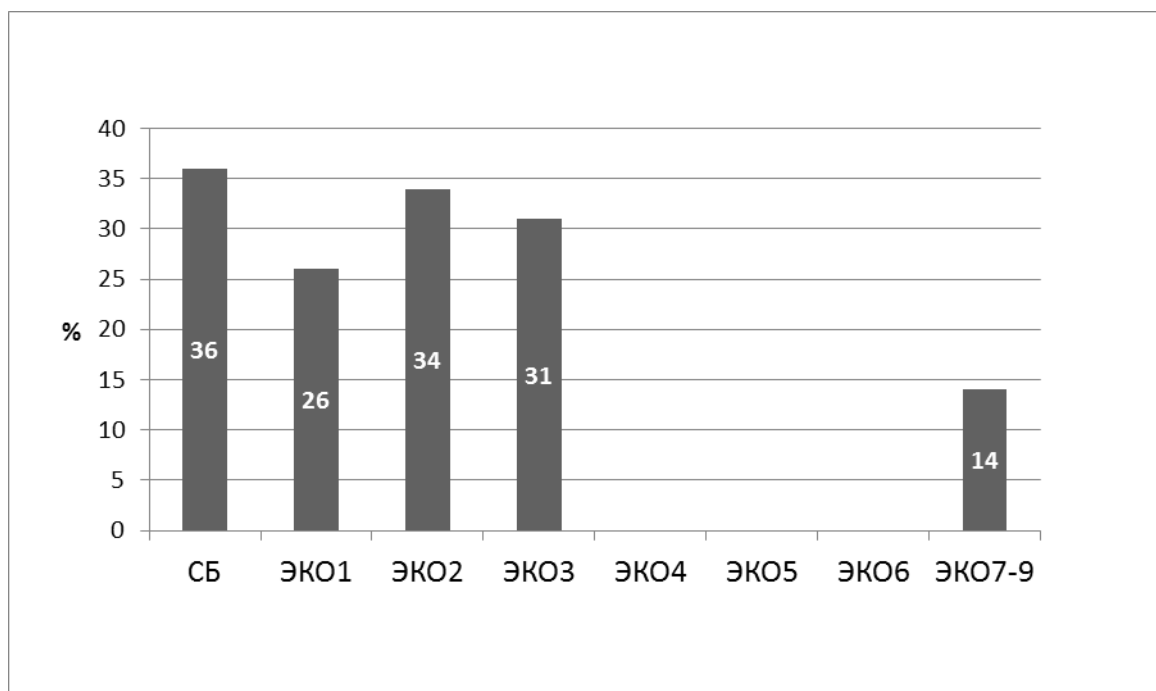
Следующей задачей было выяснить, зависит ли познавательное развитие детей, зачатых при помощи ЭКО, от номера попытки ЭКО, в результате которой был зачат включенный в исследование ребенок. Для этого мы распределили детей группы ЭКО в подгруппы ЭКО1, ЭКО2, ЭКО3, ЭКО4, ЭКО5, ЭКО6-9 в соответствии с номером удачной попытки, от которой был зачат каждый из них (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение детей группы ЭКО по номеру попытки ЭКО, в результате которой наступило зачатие**

Номер попытки ЭКО	Подгруппа	Количество детей
1	ЭКО1	57
2	ЭКО2	32
3	ЭКО3	16
4	ЭКО4	6
5	ЭКО5	5
6	ЭКО6	3
7, 8, 9	ЭКО7-9	4
Нет данных		12

На рис. 4 показано, что доля детей с нормальным уровнем познавательного развития приблизительно одинакова при спонтанном зачатии и в тех случаях, когда зачатие наступало в результате 1, 2 и 3 попыток и составляет от 1/4 до 1/3 указанных подгрупп, а начиная с 4-й попытки ЭКО доля детей с нормой развития резко падает.



*Рис. 4.* Доля детей с уровнем познавательного развития, соответствующим норме, в группе СБ и подгруппах в зависимости от номера удачной попытки ЭКО

Далее мы объединили результаты детей, зачатых в результате 1-3 попыток ЭКО, и детей, зачатых в результате 4 и более попыток ЭКО. На рис. 5 показаны доли детей с нормой развития в этих двух подгруппах и группе СБ.

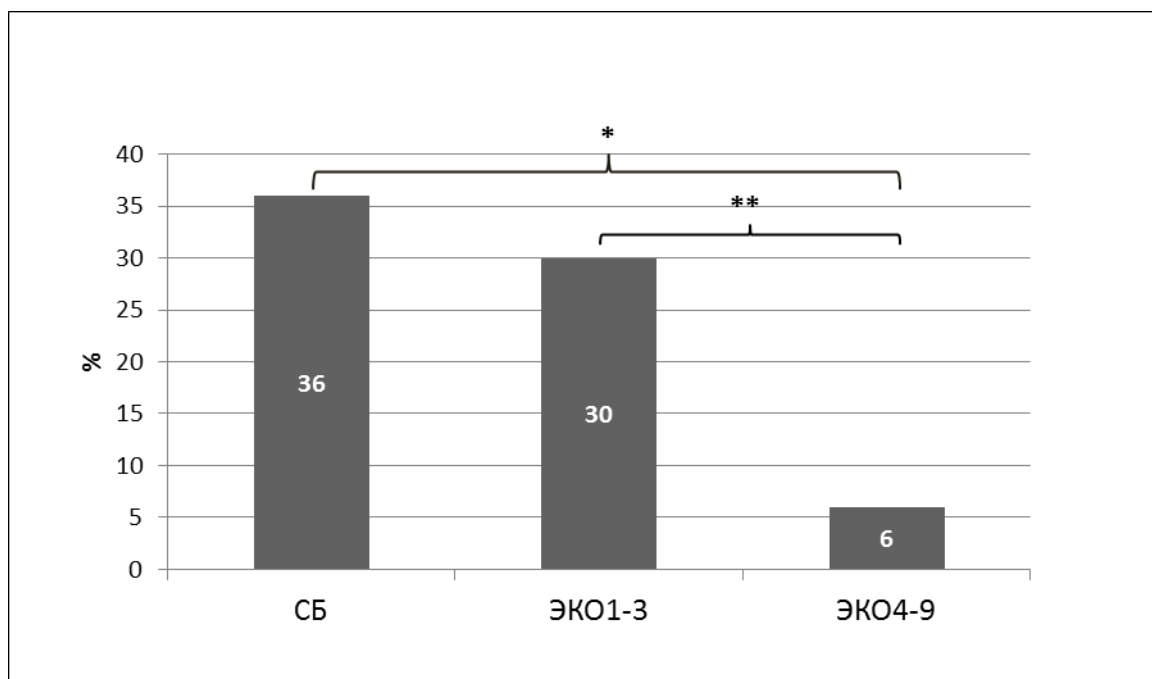


Рис. 5. Доля детей группы СБ и объединенных подгрупп ЭКО1-3 и ЭКО4-9 с уровнем познавательного развития, соответствующим норме: \* -  $p=0,01$ ; \*\* -  $p=0,01$

В группе СБ и подгруппе ЭКО1-3 доли детей с уровнем развития, соответствующим возрастной норме, не имеют достоверных различий и составляют около 1/3 обеих групп, в то время как в подгруппе ЭКО4-9 представленность детей с нормальным развитием существенно ниже ( $p=0,01$ ), чем в группе СБ и подгруппе ЭКО1-3.

Теперь рассмотрим отдельно результаты детей первого, второго и третьего года жизни в подгруппах ЭКО1-3, ЭКО4-9 и группе СБ (см. рис. 6). Выясним, какова представленность детей с нормальным уровнем познавательного развития в зависимости от возраста ребенка на момент обследования.

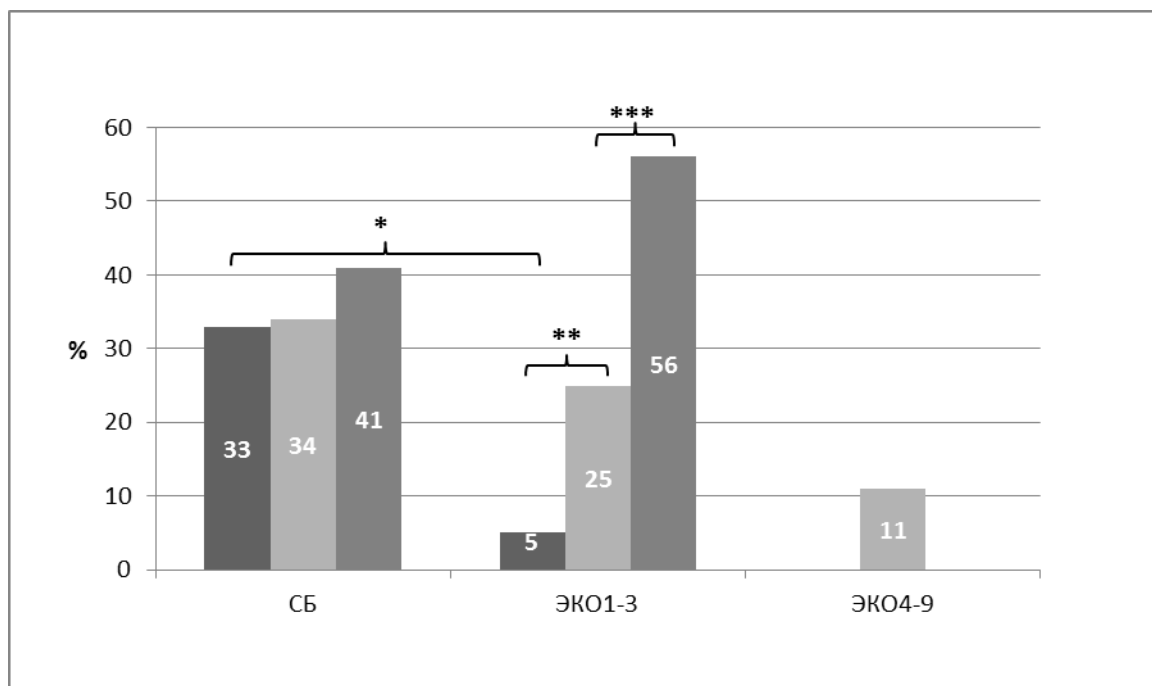


Рис. 6. Доли детей первого, второго и третьего годов жизни с уровнем познавательного развития, соответствующим норме: \* –  $p=0,01$ ; \*\* –  $p=0,05$ ; \*\*\* –  $p=0,01$ ;

■ – 1-й год; ■ – 2-й год; ■ – 3-й год

Результаты, представленные на рис. 6, позволяют заключить, что среди детей первого года жизни уровень познавательного развития, соответствующий нормативному, выявлен у достоверно большего числа спонтанно зачатых детей, чем у детей подгрупп ЭКО1-3 и ЭКО4-9 (в последнем случае таких детей не наблюдалось вовсе). На втором году жизни доля детей, зачатых при помощи ЭКО, показавших нормальный уровень познавательного развития, несущественно меньше, чем среди зачатых спонтанно. На третьем году жизни в подгруппе ЭКО1-3 доля детей с нормой развития несколько превысила аналогичный показатель в группе СБ, но это различие не достигает уровня значимости; в подгруппе ЭКО4-9 ни один ребенок не достигал нормы развития.

Важно отметить, что в группе СБ представленность детей с нормальным уровнем познавательного развития одинакова во всех трех возрастных категориях и составляет 33–41 %, а в подгруппе ЭКО1-3 мы наблюдаем следующее: на первом году доля детей с нормой развития составила 5 % от всех младенцев этой группы, на втором году этот показатель достоверно больше – 25 %, на третьем – 56 %, что также достоверно больше ( $p=0,01$ ), чем на втором году. И хотя данное исследование проводилось методом срезов, полученные результаты позволяют выдвинуть предположение, что развитие детей, зачатых в результате 1–3 попыток ЭКО, имеет следующую тенденцию: в периоде младенчества развитие, соответствующее норме, показывает незначительная часть детей, на третьем году жизни доли детей с нормальным познавательным развитием в группах ЭКО1-3 и СБ выравниваются. Однако для подтверждения или опровержения данного вывода необходимо провести лонгитюдное исследование. Что же касается детей подгруппы ЭКО4-9, то здесь мы наблюдаем существенно меньшую представленность детей с нормой познавательного развития в сравнении с группами СБ и ЭКО1-3 на всем протяжении раннего детства.

Завершая обсуждение полученных материалов, можно констатировать следующее. У детей, зачатых в результате 1–3 попыток ЭКО, на первом году жизни выявлено существенное отличие в познавательном развитии по сравнению с детьми, зачатыми



спонтанно: у зачатых при помощи ЭКО норма развития встречается значительно реже, чем у зачатых спонтанно; на втором и третьем году таких различий не выявлено. У детей, зачатых в результате 4–9 попыток ЭКО, нормальное познавательное развитие было диагностировано существенно реже, чем у детей, зачатых в результате 1–3 попыток ЭКО и у спонтанно зачатых детей на всем протяжении раннего возраста.

При этом (см. рис. 2) в нашей выборке ситуация родов и послеродового периода у детей, зачатых при помощи ЭКО, складывалась более благоприятно, чем у спонтанно зачатых детей, по следующим факторам: доношенность, плановость операции кесарева сечения, отсутствие необходимости в реанимационных мероприятиях после рождения. Несмотря на это среди спонтанно зачатых детей мы выявили более высокую представленность детей с нормой познавательного развития, чем в группе ЭКО.

Наше исследование показало, что дети, рожденные в результате применения вспомогательных репродуктивных технологий, особенно те, кто был зачат после многократных попыток ЭКО, могут попадать в группу риска по психическому развитию. Эффективное применение методов ВРТ позволяют парам, которые ранее были обречены на бездетность, зачать, вынашивать и рожать детей. Крайне важно, чтобы спрос на эти процедуры и скорость внедрения научно-технических достижений не превышали нашу способность к пониманию потенциальных отсроченных последствий применения этих методов и их влияния на здоровье и развитие детей. В вопросе о пользе, безопасности и эффективности новых репродуктивных технологий остается еще много неизученных вопросов, требующих проведения междисциплинарных – медицинских, психолого-педагогических и социологических – исследований.

Выявленные тенденции нуждаются в дальнейшей разработке; нам представляется необходимым продолжение исследований данной проблемы. В дальнейшем планируется:

- расширение выборки спонтанно зачатых детей, не прошедших через реанимационные мероприятия в период новорожденности;
- изучение познавательного развития детей, родившихся с малым весом (в том числе двоен и троен);
- изучение взаимодействия с матерями детей, зачатых при помощи ЭКО, на основе анализа их игры (с использованием программы The Observer).

Автор выражает благодарность организатору и руководителю проекта кандидату биологических наук М.Е. Ланцбург и слушателям программы профессиональной переподготовки МГППУ «Психологическая подготовка будущих родителей к воспитанию ребенка (в перинатальном периоде, младенчестве и раннем возрасте)», принимавшим участие в сборе диагностического материала: О. Акимовой, А. Бобковой, М. Бобровской, Д. Заболотной, А. Зубковой, Н. Корягиной, А. Мельник, Я. Могилевской, О. Перцевой, А. Разгуляевой, А. Рулько, В. Савиной, А. Скопцовой, А. Соколовой, О. Соколовой, С. Трипольской.

Особая благодарность – научному руководителю, кандидату биологических наук М.Е. Ланцбург за ценные замечания и помощь в написании статьи.

## Литература

1. Барашнев Ю.И. Особенности здоровья детей, рожденных женщинами с помощью вспомогательных репродуктивных технологий // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2004. № 5. С. 12–17.
2. Евсюкова И.И., Маслянюк Н.А. Состояние новорожденных и их дальнейшее развитие при многоплодной беременности после ЭКО // Проблемы репродукции. 2005. № 2. С. 52–54.

3. *Кузнецова В.С. и др.* Особенности адаптации в раннем неонатальном периоде новорожденных детей, рожденных у женщин с бесплодием в анамнезе после циклов экстракорпорального оплодотворения // Журнал теоретической и практической медицины. 2004. Т. 2. № 1. С. 59–62.
4. *Ланцбург М.Е.* Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15–26.
5. *Ланцбург М.Е.* Психологическая служба поддержки беременных женщин и молодых родителей // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 88–97.
6. *Ланцбург М.Е., Соловьева Е.В.* Особенности познавательного развития детей раннего возраста, зачатых посредством экстракорпорального оплодотворения / Материалы II Национального конгресса «Дискуссионные вопросы современного акушерства». Санкт-Петербург, 2013 // Журнал акушерства и женских болезней. 2013. Т. LXII. Спецвыпуск. С. 40.
7. *Плаксина А.Н., Ковтун О.П., Блохина С.И.* Оценка показателей качества жизни детей, рожденных при помощи вспомогательных методов [Электронный ресурс] URL: <http://www.sys-int.ru/ru/journals/2011/1-11/ocenka-pokazateley-kachestva-zhizni-detey-rozhdennyh-pri-pomoshchi-vspomogatelnyh> (дата обращения 15.01.2014).
8. *Рицук С.В., Мирский В.Е.* Состояние здоровья детей и особенности течения беременности после применения вспомогательных репродуктивных технологий [Электронный ресурс] // TERRA MEDICA NOVA. 2010. № 1. URL: <http://www.terramedica.spb.ru/all/public/pdf/terra/1-60-2010-f115.pdf> (дата обращения 15.01.2014).
9. *Стребелева Е.А.* Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2001. № 4. С. 3–26.
10. *Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л.* Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. М.: ВУНМЦ, 1996. 76 с.
11. *Colpin H., Soenen S.* Parenting and psychosocial development of IVF children: a follow-up study // Human Reproduction. 2002. № 17(4). P. 1116–1123.
12. *Golombok S., Cook R., Bish A., Murray C.* Families created by the new reproductive technologies: quality of parenting and social and emotional development of the children // Child Development. 1995. № 64(2). P. 285–298.
13. *Golombok S., Brewaeys A., Cook R., et al.* The European study of assisted reproduction families: Family functioning and child development // Human Reproduction. 1996. № 11. P. 2324–2331.
14. *Klemetti R., et al.* Health of children born as a result of in vitro fertilization // Pediatrics. 2006. Vol.118. № 5. P. 1819–1827.
15. *Squires J., Kaplan P.* Developmental outcomes of children born after assisted reproductive technologies // Infants and Young Children. 2007. Vol. 20. № 1. P. 2–10.

# Children conceived by IVF: specifics of mental development

**E.V. Solovyeva,**

*Doctoral Candidate, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Senior Research Associate, Perinatal Psychology Research Center, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, mamproject@yandex.ru*

---

The study focuses on the problem of mental development of children conceived by in vitro fertilization (IVF) and presents the results of a comparative research of cognitive development of 135 children conceived spontaneously and 135 children conceived by IVF, aged from 11 to 37 months. Data were collected at the Center for Family Planning and Reproduction, Moscow. We used diagnostics of infants' neuropsychological development (E.L. Frukht), psycho-pedagogical study of mental development of early-aged children (E.A. Strebeleva) and medical history data. We found peculiarities in cognitive development of early-aged children conceived by IVF compared with those conceived spontaneously. Children born after 4-9 IVF cycles have demonstrated cognitive development lags significantly more often than those conceived naturally or after 1-3 IVF cycles. Among children conceived spontaneously share of children with normal cognitive development did not differ on the first, second and third years of life; in a group of children conceived after 1-3 IVF cycles, number of children with normal cognitive development increased from first to third year.

**Keywords:** early age, cognitive development, assisted reproductive technologies, in vitro fertilization.

---

## References

1. *Barashnev Ju.I.* Osobennosti zdorov'ja detej, rozhdennyh zhenshinami s pomoshh'ju vspomogatel'nyh reproduktivnyh tehnologij [Specific of health of children born by women using assisted reproductive technologies]. *Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii* [Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics], 2004. № 5. P. 12–17.
2. *Evsjukova I.I., Masljanjuk N.A.* Sostojanie novorozhdennyh i ih dal'nejshee razvitie pri mnogoplodnoj beremennosti posle JeKO [State of newborns and their further development in multiple pregnancies after IVF]. *Problemy reprodukcii* [Russian Journal of Human Reproduction], 2005. № 2. P. 52–54.
3. *Kuznecova V.S. i dr.* Osobennosti adaptacii v rannem neonatal'nom periode novorozhdennyh detej, rozhdennyh u zhenshin s besplodiem v anamneze posle ciklov jekstrakorporal'nogo oplodotvorenija [Features of adaptation in the early neonatal period of newborn infants born by women with an infertility in anamnesis after in vitro fertilization cycles]. *Zhurn. teoreticheskoj i prakticheskoj mediciny* [Journal of Theoretical and Practical Medicine]. 2004. Vol. 2. № 1. P. 59–62.
4. *Lancburg M.E.* Rol' psihologicheskoj podgotovki i podderzhki v realizacii roditel'skih funkcij [The role of psychological training and support in realization of parenting]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011. № 1. P.15–26.
5. *Lancburg M.E.* Psihologicheskaja sluzhba podderzhki beremennyh zhenshin i molodyh roditelej [Psychological support service for pregnant women and young parents]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2004. № 3. P. 88–97.

6. *Lancburg M.E., Solov'eva E.V.* Osobennosti poznavatel'nogo razvitija detej rannego vozrasta, zachatyh posredstvom jekstrakorporal'nogo oplodotvorenija [Features of cognitive development of toddlers conceived by in vitro fertilization]. Materialy II Nacional'nogo kongressa «Diskussionnye voprosy sovremennogo akusherstva». Sankt-Peterburg. 2013. Zhurn. akusherstva i zhenskih boleznej [Journal of Obstetrics and Women's Diseases]. 2013. Vol. LXII. Specvypusk. P. 40.

7. *Plaksina A.N., Kovtun O.P., Blohina S.I.* Ocenka pokazatelej kachestva zhizni detej, rozhdennyh pri pomoshhi vspomogatel'nyh reproduktivnyh tehnologij [Evaluation of quality of life of children born using assisted reproductive technologies]. Elektronnyi nauchnyi zhurnal «Sistemnaja integracija v zdravoohranenie» [Electronic scientific journal «System Integration in health care»], 2011. № 1. Available at: <http://www.sys-int.ru/ru/journals/2011/1-11/ocenka-pokazateley-kachestva-zhizni-detey-rozhdennyh-pri-pomoshchi-vspomogatelnyh> (Accessed 15.01.2014).

8. *Rishhuk S.V., Mirskij V.E.* Sostojanie zdorov'ja detej i osobennosti techenija beremennosti posle primenenija vspomogatel'nyh reproduktivnyh tehnologij [Children's health and the features of pregnancy after assisted reproductive technologies] TERRA MEDICA NOVA, 2010. № 1. Available at: <http://www.terramedica.spb.ru/all/public/pdf/terra/1-60-2010-f115.pdf> (Accessed 15.01.2014).

9. *Strebeleva E.A.* Metodicheskie rekomendacii k psihologo-pedagogicheskomu izucheniju detej (2-3 let): Rannaja diagnostika umstvennogo razvitija [Guidelines for psycho-pedagogical study of children (2-3 years): Early diagnosis of mental development]. Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki RAO [Almanac of Institute of Correctional Pedagogy RAO], 2001. №. 4. P. 3-26.

10. *Pantiukhina G.V., Pechora K.L., Frukht E.L.* Metody diagnostiki nervno-psikhicheskogo razvitiia detei rannego vozrasta [Methods of diagnosis of nervous and mental development of early-aged children]. Moscow: VUNMC, 1996. 76 p.

11. *Colpin H., Soenen S.* Parenting and psychosocial development of IVF children: a follow-up study. Human Reproduction. 2002. № 17(4). P. 1116–1123.

12. *Golombok S., Cook R., Bish A., Murray C.* Families created by the new reproductive technologies: quality of parenting and social and emotional development of the children. Child Development. 1995. № 64(2). P. 285–298.

13. *Golombok S., Brewaeys A., Cook R., et al.* The European study of assisted reproduction families: Family functioning and child development. Human Reproduction. 1996. № 11. P. 2324–2331.

14. *Klemetti R., et al.* Health of children born as a result of in vitro fertilization. Pediatrics. 2006. Vol.118. № 5. P. 1819–1827.

15. *Squires J., Kaplan P.* Developmental outcomes of children born after assisted reproductive technologies. Infants and Young Children. 2007. Vol. 20. № 1. P. 2–10.

## Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения

**С.В. Зайцев,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, loo-site@rambler.ru*

**О.И. Добрякова,**

*заслуженный учитель РФ, учитель начальных классов, ГБОУ Центр образования № 975, Москва, Россия, dobro559@rambler.ru*

Проведенное авторами исследование было направлено на изучение устойчивости индивидуальных предпочтений младших школьников в ситуации выбора учебных заданий. Учащиеся выбирали и выполняли учебные задания в ходе уроков – в условиях реального учебного процесса. Последовательно с периодичностью один раз в одну-две недели были проведены один тренировочный и четыре экспериментальных урока по каждому из трех учебных предметов: математике, русскому языку и литературному чтению. Испытуемыми стали учащиеся II класса Центра образования № 975 г. Москвы. Всего в эксперименте приняли участие 26 человек – 12 девочек и 14 мальчиков. В ходе исследования было установлено, что одни индивидуальные учебные предпочтения младших школьников (например, использование жребия, предпочтение определенной формы выполнения задания, а также стремление выбирать себе в партнеры одного и того же товарища) носят устойчивый характер и одинаково проявляются на различных учебных предметах, другие обнаруживают себя только в рамках того или иного учебного предмета.

**Ключевые слова:** индивидуальные особенности учения, устойчивые индивидуальные предпочтения, самостоятельный выбор, поле выбора, условия выбора, параметры вариативности.

### Для цитаты:

Зайцев С.В., Добрякова О.И. Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev\\_Dobryakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev_Dobryakova.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Zaitsev S.V., Dobryakova O.I. Features of individual preferences change in younger students during the learning process [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru, E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev\\_Dobryakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev_Dobryakova.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Описываемое нами исследование было направлено на выявление индивидуальных особенностей учения младших школьников. Часто под особенностями учения понимаются сложившиеся индивидуально своеобразные способы мыслительной деятельности учащихся, влияющие на их обучение (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, А.С. Новомейский, П.М. Якобсон и др.). Однако целостный подход к личности ученика требует учитывать не только интеллектуальную, но и аффективную составляющую его деятельности. Грубо гово-

ря, индивидуальные особенности учения ребенка характеризуются не только тем, как он может, но и тем, как он *хочет* учиться, – его интересами и потребностями, чувствами и мотивами. Поэтому в своем исследовании мы пытались рассматривать индивидуальные особенности учения младших школьников как проявление их *предпочтений* в ситуации выбора учебного задания. Иными словами, мы изучали индивидуальные предпочтения детей относительно того, какие задания и как они хотели бы выполнять.

Мы предвидели, что предпочтения детей младшего школьного возраста могут быть неустойчивыми, сиюминутными, зависеть от влияния случайных, внешних факторов. Поэтому предметом своего исследования мы взяли именно *устойчивые* индивидуальные предпочтения, которые не изменяются от пробы к пробе и проявляются одинаково на различных учебных предметах. В этом смысле наше понимание индивидуальных особенностей учения очень близко к понятию «индивидуальный стиль учения», предложенному М.А. Холодной: «Стиль учения в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением» [3, с. 326].

В целях достижения большей достоверности результатов мы решили провести такое исследование, которое бы предусматривало осуществление ученического выбора не в какой-то более или менее искусственной экспериментальной ситуации, а в естественных условиях реального школьного обучения. Для этого нами была организована и проведена целая серия экспериментальных уроков, которая проводилась на трех учебных предметах (математика, русский язык, литературное чтение) и продолжалась в течение трех месяцев. Заметим, что в ходе данного исследования дети младшего школьного возраста находились в привычном помещении своего класса, в роли экспериментатора выступал хорошо знакомый им учитель, испытуемые для выполнения коллективных заданий имели реальную возможность объединиться со своими школьными друзьями.

### Цель и гипотеза исследования

Нас интересовало, изменяются или нет особенности индивидуальной учебной избирательности младших школьников с течением времени и на разных учебных предметах? Если изменяются, то какие именно характеристики их избирательности и как изменяются? Наконец, свойственно ли вообще детям младшего школьного возраста придерживаться некоторой устойчивой стратегии выбора или их выбор всегда подвержен определяющему влиянию сиюминутных факторов?

Таким образом, цель нашего исследования заключалась в том, чтобы выявить устойчивые индивидуальные предпочтения учащихся II класса в ситуации самостоятельного выбора ими учебных заданий, которые не изменяются от пробы к пробе и проявляются одинаково на различных учебных предметах.

Под «самостоятельным выбором» мы будем понимать такой выбор, который ребенок делает по собственной воле, а не по жребию или под влиянием воли других людей (учителя или одноклассников).

На наших экспериментальных уроках у каждого испытуемого была возможность воспользоваться жребием. Мы рассматриваем использование ребенком жребия именно как проявление несамостоятельности его действий по отношению к внешним объектам, как желание подменить свое собственное волевое решение выпадением жребия. При описании и анализе индивидуальных предпочтений младших школьников в ситуации выбора мы принимали во внимание только те случаи, в которых они делали свой выбор самостоятельно, т. е. не пользовались жребием.

В ходе экспериментальных уроков дети осуществляли собственный выбор и тем самым проявляли свои индивидуальные предпочтения. Все ситуации выбора были определенным образом организованы, т. е. включали в себя целый ряд вариативных характеристик. Например: возможность использования жребия; наличие учебных заданий различных по типу, степени новизны, форме их выполнения; возможность выбора тех или иных парт-

неров. Все ситуации выбора на всех учебных предметах были организованы одинаково и содержали все эти характеристики. Таким образом, предпочтения детей были изначально ограничены данным набором характеристик, и анализ устойчивости индивидуальных предпочтений младших школьников производился нами именно в этих рамках.

Согласно гипотезе нашего исследования, учащиеся II класса в ситуации самостоятельного выбора ими учебных заданий продемонстрируют устойчивые индивидуальные предпочтения некоторых вариативных характеристик. И эти предпочтения останутся неизменными с течением времени и независимо от специфики учебных предметов.

### Описание эксперимента

Для проверки выдвинутой нами гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование. Была разработана типовая ситуация выбора, которая включала в себя определенный набор характеристик и использовалась одинаковым образом во всех пробах и на всех учебных предметах.

Опишем характеристики **типовой ситуации выбора**.

1. **Поле выбора** – совокупность всех альтернатив, их количество, содержание, способ оформления, т. е. то, из чего выбирается. В нашем эксперименте поле выбора представляло собой типовой набор из 9 карточек (4 карточки для индивидуальной работы и 5 карточек для работы в группе по 5 человек). Каждая карточка содержала описание задания по предмету. Как уже говорилось, мы проводили экспериментальные уроки на трех учебных предметах: математике, русском языке и литературном чтении. Все задания мы взяли из школьных учебников, по которым занимались наши испытуемые<sup>1</sup> (Пример такой карточки приведен в Приложении).

2. **Параметры вариативности** – характеристики, которые изменяются от одной альтернативы к другой. К числу таких параметров мы отнесли следующие:

1) **тип выбранного учебного задания**. После анализа имеющихся в учебниках заданий мы выделили несколько их типов. Для стандартизации условий эксперимента на каждом из учебных предметов мы использовали только четыре типа заданий. Например, на русском языке все предлагавшиеся детям на выбор задания относились к одному из следующих типов:

- установить соответствие между словами и их графическими моделями;
- вставить пропущенные буквы в словах;
- найти ошибки в тексте;
- сложное задание из предстоящей новой темы;

2) **форма выполнения выбранного задания** (индивидуально или коллективно);

3) **степень новизны выбранного задания** (известное или неизвестное). В эксперименте мы использовали учебные задания из уже пройденного классом программного материала. Их мы обозначали как *известные*. Кроме того, мы использовали также задания из предстоящих учебных тем, с которыми наши испытуемые на момент эксперимента еще не сталкивались. Такие задания мы обозначали как *неизвестные*;

---

<sup>1</sup> Рудницкая В.Н., Юдачева Т.В. Математика: 2 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: 4-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2009; Кузнецова М.И. Пишем грамотно: 2 класс: Рабочая тетрадь № 2 для учащихся общеобразовательных учреждений.: 2-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2011; Ефросинина Л.А. Литературное чтение: 2 класс: Рабочая тетрадь № 2 для учащихся общеобразовательных учреждений: 4-е изд., дораб. М.: Вентана-Граф, 2011.

4) *состав партнеров по подгруппе.* Поскольку детям на выбор предоставлялись коллективные задания, постольку по условиям эксперимента они могли сами определить состав своих партнеров по подгруппе.

3. **Условия выбора** – характеристики, которые не изменяются от одной альтернативы к другой, но описывают обстоятельства, в которых дети осуществляют свой выбор. Среди таких обстоятельств мы считаем важным выделить следующие:

- наличие жребия, которым при желании может воспользоваться любой ребенок для осуществления выбора;
- время выбора специально не ограничивалось;
- выбранное задание нужно было выполнять на отметку.

Процедура предоставления учащимся выбора заданий была также одинаковой во всех пробах и на всех учебных предметах. Перед началом выбора учитель подробно описывал содержание каждой карточки, обязательно напоминал детям о том, что они могут воспользоваться жребием, если будет трудно выбрать самому. Если кто-то из наших испытуемых использовал жребий, учитель это фиксировал. После завершения выбора учитель просил всех детей оценить уровень субъективной сложности выбранного ими задания и записать в соответствующей графе на карточке. Вместе с выбранной карточкой учащиеся получали листы бумаги для выполнения задания. После завершения работы учитель проверял работы детей, выставлял отметку и сообщал ее им до проведения следующей экспериментальной пробы. Оценка выполнения детьми выбранных ими заданий производилась по традиционной отметочной системе.

В рамках этого эксперимента были проведены одна тренировочная и четыре собственно экспериментальных пробы по каждому из трех учебных предметов. Экспериментальные пробы проводились последовательно с периодичностью один раз в одну-две недели. Таким образом, всего было проведено 12 экспериментальных проб.

Помимо описанных выше показателей характеристики индивидуальной избирательности были получены результаты социометрического обследования для группы детей, участвовавших в эксперименте, а также собраны сведения об их учебной успеваемости.

В качестве испытуемых в нашем эксперименте выступили учащиеся II класса Центра образования № 975 г. Москвы. Всего в эксперименте приняли участие 26 человек (12 девочек и 14 мальчиков).

Для проверки нашей гипотезы мы проанализировали результаты эксперимента, чтобы определить, по каким из перечисленных характеристик ситуации выбора наши испытуемые демонстрировали устойчивые предпочтения.

### **Анализ полученных результатов**

**Использование жребия.** Согласно полученным результатам, всех наших испытуемых можно разделить на три группы по тому, как часто и устойчиво они использовали жребий в ситуации выбора.

Группа 1 – дети, которые во всех 12 пробах ни разу не воспользовались помощью жребия (17 человек).

Группа 2 – дети, которые прибегали к помощи жребия лишь однократно (7 человек). Вероятно, в ряде случаев это было связано с обострением борьбы мотивов, которую ребенок не может или не хочет разрешить сам. Например, когда желаемое задание (место в подгруппе) уже занято другими детьми. В других случаях, особенно поначалу, использование жре-



бия было продиктовано детским любопытством и желанием испробовать жребий, «поиграть» с ним. Такие случаи мы непосредственно наблюдали на уроках.

Группа 3, самая малочисленная (всего 2 человека), – дети, которые многократно и устойчиво использовали жребий.

Таким образом, из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Дети младшего школьного возраста демонстрируют устойчивые индивидуальные предпочтения относительно того, использовать или не использовать жребий в ситуации выбора учебного задания. Среди наших испытуемых были дети, которые устойчиво предпочитали принимать самостоятельное решение, не доверяясь жребию. И были дети, которые не менее устойчиво предпочитали использовать жребий в разных экспериментальных пробах и на различных учебных предметах.

2. Преобладающее большинство младших школьников (92 %) предпочитают не доверять жребию, а выбирать себе задание самостоятельно, прибегая к услугам жребия лишь в исключительных случаях.

3. Только два ребенка в классе многократно использовали жребий при выборе учебных заданий. Вероятно, за этим скрывается их нежелание или неумение принимать самостоятельные решения в ситуации выбора. Любопытно отметить, что оба этих ребенка по результатам социометрического обследования попали в разряд так называемых «отвергаемых». Не исключено, что их затруднения с выбором связано с тем, что другие дети отказывались принять их в свою группу, лишая их тем самым возможности осуществить выбор предпочитаемого задания.

Результаты данного исследования относительно использования младшими школьниками жребия полностью согласуются с данными наших прежних исследований [2].

**Тип выбранного учебного задания.** Описанные выше тенденции, характерные для устойчивости детских предпочтений относительно использования жребия, в целом аналогичны и для их предпочтений при выборе типа задания.

При этом предпочтения к выбору заданий того или иного типа, конечно, различаются на разных учебных предметах. Это объясняется спецификой содержания предмета, качественным различием операций, необходимых для выполнения заданий, например, по математике и русскому языку. Именно поэтому школьников, устойчиво стремящихся выбирать задания только одного-двух типов абсолютно *на всех* задействованных нами в эксперименте учебных предметах, оказалось немного. Так, по нашим данным, всего один испытуемый на всех учебных предметах устойчиво предпочитал выбирать задания только одного типа. Четверо испытуемых на всех учебных предметах предпочитали выбирать задания каких-либо двух типов.

Однако в рамках *одного* учебного предмета устойчивость выбора детьми заданий одного-двух типов (из четырех возможных) была существенно выше (табл. 1).

Таблица 1

**Устойчивость предпочтений испытуемых в выборе заданий определенного типа**

Учебный предмет	Выбирали задания одного типа (%)	Выбирали задания двух типов (%)	Выбирали задания разных типов (%)
Математика	7	62	31
Русский язык	21	42	37
Литературное чтение	13	50	37

Таким образом, из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. На каждом учебном предмете большинство младших школьников демонстрируют устойчивые индивидуальные предпочтения выбирать задания не более одного-двух типов.

2. Индивидуальные предпочтения младших школьников к выбору заданий определенного типа тесно связаны с учебным предметом, на котором осуществляется их выбор. Весьма вероятно, что многие из них считают задания одного типа более легкими для себя, чем другие. В этом смысле предпочтения младших школьников выбирать задания определенного типа может коррелировать с их субъективной оценкой уровня сложности этих заданий.

**Форма выполнения выбранного задания.** Рассмотрим теперь такую характеристику индивидуальной избирательности, как предпочтение формы выполнения задания (индивидуально или коллективно). В нашем эксперименте *на всех* учебных предметах устойчиво предпочитали выбирать только одну из форм выполнения заданий 46 % испытуемых. Примечательно, что все они стремились выполнять только коллективные задания.

Если взять результаты отдельно по каждому учебному предмету, то показатели будут еще выше (табл. 2).

Таблица 2

**Устойчивость предпочтений испытуемых к выбору заданий с определенной формой работы**

Учебный предмет	Ни разу не изменили свои предпочтения (%)	Однократно изменили свои предпочтения (%)	Множественно изменяли свои предпочтения (%)
Математика	73 Из них выбирали задания только: коллективные – 95, индивидуальные – 5	27 Из них выбирали задания преимущественно: коллективные – 71, индивидуальные – 29	—
Русский язык	69 Из них выбирали задания только: коллективные – 94, индивидуальные – 6	27 Из них выбирали задания преимущественно: коллективные – 71, индивидуальные – 29	4
Литературное чтение	72 Из них выбирали задания только: коллективные – 100, индивидуальные – 0	20 Из них выбирали задания преимущественно: коллективные – 40, индивидуальные – 60	8

Таким образом, из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Дети младшего школьного возраста демонстрируют устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе формы выполнения задания. Почти для половины наших испытуемых (46 %) эти предпочтения остаются неизменными с течением времени и не зависят от специфики учебных предметов. Все они предпочли выбирать задания только с коллективной формой работы.

2. На различных учебных предметах одни дети (в среднем 84 %) устойчиво предпочитают выбирать исключительно или преимущественно коллективные задания. Остальные дети не менее устойчиво выбирают индивидуальные задания.

**Степень новизны выбранного задания.** Анализ детских предпочтений степени новизны (известное или неизвестное) выбираемых заданий показал, что лишь немногие младшие школьники *на всех* учебных предметах выбирали совершенно одинаково.

В то же время в рамках одного учебного предмета устойчивость выбора детьми заданий одной и той же степени новизны (либо только известных, либо только неизвестных) была существенно выше (табл. 3).

Таблица 3

**Устойчивость предпочтений испытуемых к выбору заданий с определенной степенью новизны**

Учебный предмет	Ни разу не изменили свои предпочтения (%)	Однократно изменили свои предпочтения (%)	Множественно изменяли свои предпочтения (%)
Математика	42 Из них выбирали задания только: известные – 91, неизвестные – 9	50 Из них выбирали задания преимущественно: известные – 69, неизвестные – 31	8
Русский язык	57 Из них выбирали задания только: известные – 87, неизвестные – 13	35 Из них выбирали задания преимущественно: известные – 67, неизвестные – 33	8
Литературное чтение	35 Из них выбирали задания только: известные – 100, неизвестные – 0	61 Из них выбирали задания преимущественно: известные – 64, неизвестные – 36	4

Таким образом, из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Индивидуальные предпочтения младших школьников в выборе заданий с определенной степенью новизны тесно связаны с учебным предметом, на котором осуществляется выбор. Один и тот же ребенок на математике, например, может выбирать только известные задания, а на русском языке или литературном чтении попытается рискнуть и выбрать неизвестное задание. Возможно, это связано с влиянием ситуационных условий выбора или учебной успеваемостью конкретного ребенка по конкретному предмету.

2. На различных учебных предметах одни дети (в среднем 73 %) устойчиво предпочитают выбирать исключительно или преимущественно известные задания. Остальные дети не менее устойчиво выбирают неизвестные задания.

**Состав партнеров по подгруппе.** Мы исследовали, как от пробы к пробе изменяется состав партнеров каждого из наших испытуемых, выбравших коллективные задания. Кроме того, нас интересовало, выбирают ли младшие школьники себе в партнеры товарищей

и как часто они это делают. Для этого мы использовали имевшиеся у нас данные социометрического обследования. Мы учитывали только те детские выборы, которые они делали самостоятельно (без помощи жребия), и только те пробы, на которых присутствовали школьные товарищи выбиравшего.

Из полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Состав партнеров одного ребенка значительно и довольно часто меняется. Не было ни одного случая, когда бы наши испытуемые выполняли выбранные задания в одном и том же составе.

2. Многие младшие школьники (68 %) устойчиво, т. е. не менее чем в половине всех своих самостоятельных выборов, предпочитают выполнять задание с одним из своих товарищей. Причем 31 % детей осуществляют такой выбор на взаимной основе. Предпочтение младших школьников выбирать себе в партнеры одного из товарищей проявляется устойчиво от пробы к пробе и на всех учебных предметах.

Дети младшего школьного возраста в ситуации выбора учебного задания демонстрируют индивидуальные предпочтения по различным вариативным характеристикам. Некоторые их предпочтения (например, выбирать задания определенного типа или с определенной степенью новизны) тесно связаны с учебным предметом, на котором осуществляется их выбор. Они носят устойчивый характер *в рамках одного предмета*, но изменяются на остальных. В то же время другие индивидуальные предпочтения учащихся (например, использование жребия, предпочтение определенной формы выполнения задания, а также стремление выбирать себе в партнеры одного и того же товарища) не изменяются от пробы к пробе и проявляются одинаково *на различных учебных предметах*. Иными словами они носят устойчивый, метапредметный характер и, согласно нашему допущению, характеризуют индивидуальные особенности учения младших школьников.

Любопытно также отметить и еще один обнаруженный нами факт. Если индивидуальные предпочтения детей по некоторым характеристикам изменяются от одного учебного предмета к другому, то общегрупповые их предпочтения на разных предметах остаются примерно одинаковыми (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнительный анализ общегрупповых предпочтений младших школьников на разных учебных предметах**

Учебный предмет	Сделано выборов по жребию (%)	Сделано самостоятельных выборов индивидуальных заданий (%)	Сделано самостоятельных выборов неизвестных заданий (%)
Математика	2	15	29
Русский язык	8	16	26
Литературное чтение	7	15	30

**Основные выводы**

В результате проведенного нами исследования было экспериментально показано, что в процессе обучения, в котором младшие школьники систематически имеют возможность самостоятельно выбирать учебные задания, некоторые их индивидуальные предпочтения носят довольно устойчивый характер. Они повторяются от пробы к пробе и проявляются одинаково на различных учебных предметах. К таким предпочтениям относятся их стремление: 1) выбирать задания самостоятельно, 2) выбирать задания с определенной формой выполнения, 3) выполнять выбранные задания вместе с одним и тем же школьным товарищем. Согласно нашему предположению, такие устойчивые детские предпочтения могут служить показателем индивидуальных особенностей их учения.

Вместе с тем устойчивость других индивидуальных предпочтений младших школьников носит ограниченный характер. Она проявляется только в рамках отдельного учебного предмета. К таким ограниченно устойчивым предпочтениям можно отнести предпочтения младших школьников: 1) к выбору заданий определенного типа, 2) к выбору заданий с определенной степенью новизны.

Это еще раз подчеркивает необходимость рассматривать индивидуальные особенности учения детей *конкретно*, т. е. в условиях определенной образовательной ситуации, и видеть за ними проявление сложного взаимодействия внутренних и внешних факторов. Как показали результаты наших прежних исследований [1], к числу таких внешних факторов, оказывающих существенное влияние на проявление индивидуальных особенностей учения школьников, следует отнести не только специфические особенности учебного предмета, но и используемую на уроках отметочную систему.

## Литература

1. *Зайцев С.В.* Влияние отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2110.phtml> (дата обращения: 06.02.2014).
2. *Зайцев С.В.* Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе // Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под науч. ред. И.С. Якиманской. Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. С. 33–91.
3. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

# Features of individual preferences change in younger students during the learning process

**S.V. Zaitsev,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, loo-site@rambler.ru*

**O.I. Dobryakova,**

*Honored Teacher of the Russian Federation, primary school teacher, Education Center № 975, Moscow, Russia, dobro559@rambler.ru*

---

The authors conducted a study that was aimed at studying the stability of individual preferences of younger school students in a situation of choice of educational tasks. The students choose and perform educational tasks during lessons, in a real learning process. Once in every one or two weeks, one training and four experimental lessons for each of the three subjects were conducted: mathematics, Russian language and literary reading. The subjects were students of II grade, Education Center № 975 in Moscow. The experiment was attended by 26 subjects – 12 girls and 14 boys. The study found that some individual learning preferences of younger students (for example, the use of lots, certain preferred type of the tasks and the desire to choose a partner with the same companion) are stable and equally manifest in various school subjects, the other manifest only in the framework of a particular educational subject.

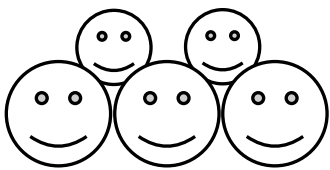



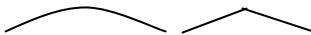
**Keywords:** individual features of teaching, stable individual preferences, self-selection, selection field, selection criteria, variation parameters.

---

## References

1. *Zaitsev S.V.* Vliianie otmetki na povedenie mladshikh shkol'nikov v situatsii vybora uchebnogo zadaniia [Influence of marks on primary schoolchildren's behavior in the situation of choosing a learning task]. *Psikhologicheskajanaukaiobrazovanie PSYEDU.ru*, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru] 2011. no.2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2110.phtml> (Accessed 06.02.2014).
2. *Zaitsev S.V.* Individual'naia izbiratel'nost' mladshikh shkol'nikov v uchebnom protsesse [Individual selectivity of primary school students in the learning process]. *Psikhologopedagogicheskie usloviia stanovleniia individual'nykh strategii obucheniia shkol'nikov / Pod nauchn. red. I.S. Iakimanskoi.* Moscow-Obninsk: IG-SOTSIN, 2007. pp. 33-91.
3. *Kholodnaia M.A.* Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles. About the nature the individual mind]. 2-e izd. St. Petersburg.: Piter, 2004. 384 p.

*Приложение*

	<p><b>Задание</b> <b>6</b> <b>Русский язык</b></p>	
<p><b>Запишите слова в нужную колонку таблицы:</b></p> <p><b>Приезд, провода, сердечко, засов, каменный, стол, жизнь, пчёлка, приказ, славный</b></p>		
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
<p>Фамилия Имя</p>	<p>Поставь букву «Л», если это задание для тебя <b>легкое</b> Поставь букву «Т», если это задание для тебя <b>трудное</b></p>	
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
<p>Дата _____</p>		





## Введение в научную проблему феномена «блуждающего разума»<sup>1</sup>

**М.В. Иванов,**

*кандидат психологических наук, научный сотрудник отдела по изучению психической патологии раннего детского возраста, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук, Москва, Россия, ivanov-michael@mail.ru*

**К.А. Багратиони,**

*кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры управления проектами, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”», Москва, Россия, kbagratiони@hse.ru*

---

Проблема феномена «блуждающего разума» рассматривается в междисциплинарном аспекте. Приводятся данные, свидетельствующие о том, что «блуждающий разум» является причиной ошибок внимания при выполнении когнитивных заданий, как в лабораторных условиях, так и в профессиональной и повседневной деятельности. Отмечается роль «блуждающего разума» в моделировании личного психологического будущего. В рамках концептуальных воззрений Д. Канемана на природу мышления «блуждающему разуму» отводится роль условия возникновения в процессе мышления креативных способов решения неоднозначных задач («творческих инсайтов»). Исходя из методологических положений Б.Ф. Ломова, обосновывается целесообразность рассмотрения проблемы «блуждающего разума» наряду с социально-психологическими характеристиками группы (такими как, например, инкорпоративность), в которую включены субъекты, находящиеся в исследуемом состоянии.

**Ключевые слова:** «блуждающий разум», ошибки внимания, принятие решений, когнитивные процессы, социально-психологические характеристики, инкорпоративность групп.

### Для цитаты:

Иванов М.В., Багратиони К.А. Введение в научную проблему феномена «блуждающего разума» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ivanov\\_Bagratiони.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ivanov_Bagratiони.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Ivanov M.V., Bagrationi K.A. An introduction to the scientific problem of the “ mind wandering ” phenomenon elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ivanov\\_Bagratiони.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ivanov_Bagratiони.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Предметом исследований в психологии второй половины XX в. были нейропсихологические и психофизиологические корреляты стратегий мышления и психических процессов с функциональной асимметрией головного мозга [17; 22; 47; 48]. Р. Сперри (R.W. Sperry)

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №11-06-00241 «Социальные представления работников об инкорпоративности государственных и коммерческих организаций»).

в 1981 г. был удостоен Нобелевской премии за открытия, касающиеся функциональной специализации полушарий головного мозга [51].

Технологический прогресс позволил привлечь внимание и возобновить в XXI в. междисциплинарные (психологические и нейробиологические) научные исследования мозговой локализации психических процессов, в частности мышления. Д. Канеман (D. Kahneman), лауреат Нобелевской премии за применение психологической методики в экономической науке при исследовании формирования суждений и принятия решений в условиях неопределенности [2], в своей книге «Думать медленно и быстро» (2011 г.) [26] описывает современное исследование двух систем мышления и принятия решений. Согласно Д. Канеману, существуют: «Система 1» – интуитивная, непровольная, автоматическая, с характерной высокой скоростью поставки продукта мыслительной операции и «Система 2» – вычислительная, произвольная, подконтрольная, решения в рамках которой принимаются значительно медленней и требуют сосредоточения внимания и усилий. Например, когда человек осваивает какой-либо навык, скажем, вождение автомобиля, задействуется «Система 2», а когда человек обучился процессу вождения автомобиля (поворот руля, нажатие на педали и пр.), то, спустя некоторое время, эти навыки становятся автоматическими, уходя под контроль «Системы 1». Приведенный пример демонстрирует, что человеку, обучившемуся какому-либо навыку, в дальнейшем не потребуется прилагать значительных мыслительных усилий для его воспроизведения, что позволяет выполнять ряд параллельных действий (например, управлять автомобилем и одновременно вести беседу с пассажиром), которые не будут конкурировать за ресурсы.

Как отмечает Д. Канеман [4], операции «Системы 1» протекают быстро, автоматически, без усилий, они ассоциативны, зачастую эмоционально окрашены, поэтому их сложно контролировать и модифицировать. Операции «Системы 2» происходят медленнее, последовательно, с интеллектуальными усилиями, требуют размышлений и доказательств. Различия в усилиях являются показателем того, к какой из систем должен быть отнесен данный мыслительный ментальный (психический) процесс [11].

Важно отметить, что одной из особенностей «Системы 1» является ее роль в поставке креативных инсайтов для «Системы 2», причем это зачастую случается, когда «Система 2» не активна, утомлена или отдыхает (например, при выполнении заданий, не требующих особых когнитивных усилий). За последние годы многие научные открытия подтверждают важность создания подобных условий для отдыха, позволяющих «Системе 1» выполнять ее роль [26].

В. Baird с коллегами провели исследование, в котором испытуемым было предложено выполнить творческие задания, а затем сделать перерыв. Первой группе испытуемых был предложен перерыв, во время которого выполнялись задания, требующие значительных когнитивных усилий («demanding task»), вторая группа во время перерыва просто отдыхала («quiet rest»), а третья во время перерыва выполняла задания, не требующие особых когнитивных усилий, которые должны были способствовать возникновению у них состояния «блуждающего разума» («mind wandering») (период инкубации, время «отдыха» «Системы 2», по Д. Канеману). После перерыва испытуемые продолжили выполнение начатых творческих заданий, и последняя группа оказалась успешней прочих на 40 %. Следовательно, если у человека есть возможность войти в состояние «блуждающего разума», то «Система 1» с большей вероятностью поставит ему нестандартное (творческое) решение предложенного задания [15; 28].

Рассмотрим феномен «блуждающего разума» более подробно. Понятие «mind wandering» (иногда называют «task-unrelated thoughts», «TUTs», – мысли на отвлеченные темы во время выполнения когнитивных заданий) в зарубежной научной литературе обозначает состояние, характеризующееся перескакиванием с одной мысли на другую в течение относительно длительного периода времени. Данное состояние характеризуется

так называемым эффектом отвлечения или внутренней фокусировкой («the effects of distraction or internal focus»), а также возникновением разного рода когнитивных проблем («cognitive lapses»). Чаще всего это состояние может возникать, когда человек вовлечен в деятельность, которая не требует пристального внимания. Например, это состояние может возникать во время вождения автомобиля, выполнения работ в саду, работы по дому, чтения книги и других видов частично или полностью автоматической деятельности, в процессе которой концентрация внимания может снижаться [45]. Традиционно «блуждающий разум» является объектом исследований, касающихся изучения внимания и мышления, это состояние соотносят с проблемами внимания и различными его нарушениями («attentional lapses») в связи с дефицитом концентрации на выполняемом задании («task in hand») [19; 44; 45].

«Блуждающий разум» в ряде работ рассматривается как контрпродуктивный феномен, потому что из-за него может возникнуть некая угроза профессиональной деятельности, а в лабораторных условиях испытуемые при решении когнитивных заданий могут допускать больше ошибок и пр. Тем не менее В. Baird утверждает, что «блуждающий разум» позволяет человеку войти в состояние, когда необходимо рассмотреть сложные, неоднозначные вопросы (проблемные ситуации) и творчески подойти к их решению («creative problem solving») [15].

В научной литературе имеются сведения, что в состоянии «блуждающего разума» у индивидов наблюдаются так называемые оценочные мысли («task-related interference», «evaluative thoughts») и мысли, которые играют ключевую функцию в формировании жизненной перспективы [34]. Известно, что жизненная перспектива представляет собой образ будущего, возникающий в результате сочетания когнитивной деятельности человека и его общения с другими людьми (он связан как с целями планируемой деятельности, так и с социально-психологическими характеристиками личности) [1], а также включает в себя и бессознательный компонент [2].

В ряде зарубежных исследований отмечают, что в состоянии «блуждающего разума» (а именно во время исследования в период, когда мысли не связаны с выполняемым заданием, – «off-task thought») испытуемые в большей степени думают о будущих событиях, нежели о прошлых [30; 43]. Склонность к моделированию своего будущего превалирует над размышлениями о прошлом, большинство спонтанных мыслей во время «блуждающего разума» касаются именно личного будущего, а не прошлого [49; 50]. Т.В. Rogers с коллегами установила, что мысли о себе («self-referential thought»), также называемые эффектом саморефлексии («self-reference effect»), во время «блуждающего разума» играют ключевую функцию в моделировании человеком своего будущего [39].

В последнее время отмечается возросший интерес зарубежных исследователей к изучению частоты возникновения состояния «блуждающего разума» в разных возрастах. Было установлено, что молодые люди, в среднем, проводят треть или половину каждого дня своей жизни в состоянии «блуждающего разума» [27; 29; 33], что может являться причиной так называемых ошибок по рассеянности («absentminded mistakes») во время выполнения когнитивных заданий [33; 41]. У пожилых людей феномен «блуждающего разума» встречается реже, чем у молодых людей. Во время выполнения когнитивных заданий у пожилых снижается поток мышления («flow of thought»). В исследовании было установлено, что мысли пожилых людей касались, в основном, конкретного выполняемого задания («task-related thought»), они меньше отвлекались во время его выполнения, поскольку больше волновались о своей способности выполнить предлагаемое задание на «должном» (надлежащем) уровне [24; 25; 32]. Тем не менее ряд авторов считают, что в определенных условиях молодые люди могут более пристально удерживать свое внимание на выполняемых заданиях, чем индивиды пожилого возраста [35]. По-видимому, необходимо учитывать уровень мотивации для выполнения задания, связанный

с множеством причин социального и психологического характера, которые необходимо учитывать экспериментатору при проведении исследования.

Несмотря на высокий интерес к феномену «блуждающего разума» со стороны исследователей из разных областей, по-прежнему остаются так называемые «белые пятна», неизученность которых главным образом определяется сложностями его диагностики. Стоит отметить, что не существует прямого способа фиксации времени, когда индивид находится в этом состоянии. Но попытки зафиксировать «блуждающий разум», подойти к его более точному определению многократно предпринимались. Так, Дж. Антробус (J. Antrobus) с коллегами во второй половине XX в. разработали опросник по исследованию процессов воображения – «IPI» («Imaginal processes inventory»), предоставляющий возможность измерения следующих характеристик «блуждающего разума» [13; 23]:

- 1) яркость и приятность мыслей;
- 2) мысли, связанные с чувством вины или страха;
- 3) глубина ухода в свои мысли.

Другой метод, изначально использовавшийся нейropsychологами для изучения дефицита внимания вследствие черепно-мозговых травм [38], представлял собой манипуляции с задачами на сосредоточение внимания – «SART» («Sustained attention to response task»). Приведем пример исследований методом «SART» феномена «блуждающего разума». Испытуемым давали задание на сосредоточение внимания, а затем в разное время спрашивали, о чем они думают. Испытуемые, которые не были сосредоточены на выполнении задания («on-task») и фокус внимания которых был переведен на отвлеченные мысли («off-task»), считались находящимися в состоянии «блуждающего разума» [44; 45]. В настоящее время исследования поведенческих проявлений переключения фокуса внимания при выполнении заданий по «SART» признаются перспективными [41].

Исследователей интересовали и физиологические маркеры «блуждающего разума». Так, D. Smilek с коллегами давали испытуемым задание прочесть текст книги с монитора компьютера, и во время чтения специальная система («eye-tracker») фиксировала движения их глаз, в том числе моргание, и то, на какое слово в тексте они в этот момент смотрят. Неожиданно включался звуковой сигнал, и испытуемые должны были сказать, были ли они сосредоточены на чтении или находились в состоянии «блуждающего разума», уточнив при этом, о чем конкретно они думали. К «блуждающему разуму» относились, в том числе, и мысли об уже прочитанных частях текста. Исследование показало, что во время «блуждающего разума» испытуемые моргали глазами чаще, чем во время чтения текста [46]. J. Smallwood с коллегами выявили, что частота сердечных сокращений у испытуемых возрастала с появлением у них мыслей, не относящихся к заданиям («TUT»). Установлено также незначительное колебание кожно-гальванической реакции (КГР) у испытуемых на протяжении выполнения всего задания, но выявлено увеличение КГР у испытуемых именно в тот момент, когда они отмечали, что их мысли, не относятся к заданию [41].

Кроме того проводились исследования с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ) для фиксации изменений в функциях мозга и определения локализации «блуждающего разума». K. Christoff с коллегами отмечают, что наибольшая активность головного мозга перед совершением ошибки по «SART» регистрировалась в регионах так называемой дефолтной нервной сети («default network»), а именно в вентро- и дорсомедиальной коре головного мозга [20]. Была выдвинута гипотеза, что дефолтная нервная сеть во время «блуждающего разума» является генератором спонтанных мыслей, которые так или иначе связаны с наличием у человека творческих способностей [36].

Вопросы, связанные с «блуждающим разумом», рассматривались и в рамках проблемы профилактики профессиональных ошибок, допускаемых на рабочих местах, в системе

здравоохранения (на примере врачебных и диагностических ошибок – «medical and diagnostic errors») [16; 31].

J. Smallwood с коллегами выдвинули гипотезу, согласно которой универсальной причиной возникновения врачебных ошибок является «блуждающий разум» [42]. Данное состояние у медицинских работников может возникать вследствие действия стрессов, утомления и депрессии, а также автоматизмов, которые отмечаются в медицинской рутинной работе.

Попытки исследователей разрешить проблему возникновения врачебных ошибок вылились в рекомендации по сокращению рабочего времени для предотвращения утомления сотрудников, по организации обучения снижению когнитивной усталости («cognitive biases») и тренингов по стрессоустойчивости медицинских работников [18; 21; 40].

При этом мнения разных исследователей о результатах внедрения выработанных рекомендаций на практике разделились. Как отмечает E.S. Berner, создание определенных условий отдыха для работников сферы здравоохранения (перерывов в рабочее время) способствовало снижению количества допускаемых врачебных ошибок [15]. Однако J. Smallwood с коллегами утверждают обратное: такие перерывы в рабочее время для работников здравоохранения, напротив, должны приводить к «блуждающему разуму», следовательно, к возникновению врачебных ошибок. Данное утверждение можно считать верным, если согласиться с гипотезой J. Smallwood, что врачебные ошибки вызваны именно «блуждающим разумом», а не фактическим переутомлением, стрессами или депрессивным состоянием. Опираясь на выводы E.S. Berner, логично предположить, что переход в состояние «блуждающего разума» во время рекомендуемых перерывов в работе не только поможет избежать возможной ошибки, которая была бы допущена по причине переутомления, не случись перерыва в работе, но и позволит «Системе 1» поставить «Системе 2» нестандартное решение.

Как известно, в процессе повседневной деятельности у человека может отмечаться ослабление внимания, которое возникает произвольно. Проблемы внимания являются неотъемлемой частью жизни людей и соотносятся с понятием «рассеянность» («absent-mindedness»). В такой ситуации человек может продолжать свою деятельность, допуская при этом различные ошибки. Так, например, сотрудник на своем рабочем месте может снять трубку звонившего телефона и «автоматически» сказать: «Войдите!». На этом примере видно, как вследствие ослабления внимания сотрудник дает автоматическую реакцию, неверную в данном контексте [37]. В большинстве случаев нестабильность внимания не имеет серьезных последствий. Как рассеянность, так и «блуждающий разум» определяются временной потерей исполнительного контроля над выполняемой автоматической деятельностью [45].

«Блуждающий разум» по своей психофизиологической природе является когнитивным процессом. В результате социально-психологических исследований когнитивных процессов было обнаружено: когнитивные процессы подвержены влиянию социально-психологических характеристик [3; 8; 10; 12]. Рядом авторитетных ученых справедливо указывается на взаимосвязь когнитивных и социально-психологических компонентов: находясь в составе группы, индивид невольно испытывает на себе ее влияние – он не может «вырваться» за пределы социально-психологических процессов, протекающих в группе. Взаимосвязь когнитивных и социально-психологических компонентов личности, в свою очередь, определяет характер общения и взаимодействия: деятельность, познание и общение развиваются в неразрывном единстве [8]. Одной из функций общения в рамках совместного решения задач является обмен результатами познавательной деятельности и формирование на этой основе общности группы [9]. Обосновывая необходимость рассмотрения когнитивных процессов и характеристик во взаимосвязи с социально-

психологическими характеристиками и ценностями исследуемых субъектов, Б.Ф. Ломов подчеркивал: включаясь в общение с другими индивидами и выполняя совместно с ними определенную деятельность, индивид приобретает некоторые новые свойства [8]. Исходя из методологических положений Б.Ф. Ломова, целесообразным становится комплексный подход к исследованию проблемы «блуждающего разума»: наряду с когнитивными характеристиками субъектов необходимо рассматривать и социально-психологические характеристики группы, в которую они включены.

Процессы группообразования в целом, как и процессы формирования команд и трудовых коллективов в частности, нередко связаны не только с социально-психологическими характеристиками индивидов, включенных в группу, но и с социально-психологическим феноменом группы, получившим в 1994 г. название «инкорпоративность группы»<sup>2</sup>. Инкорпорирование – это процесс принятия группой новых людей, зависящий как от каждого отдельного человека (члена группы и «новичка»), так и от группы как целого. Инкорпоративность является универсальным социально-психологическим свойством группы (его проявляет любая социальная группа – одинаково можно говорить об инкорпоративности отдела, профессиональной, этнической группы и пр.), которое может быть измерено.

Инкорпоративность характеризует способность группы – как малой (коллектив структурного подразделения предприятия, команда проекта и т.д.), так и средней или большой (государственная организация, корпорация, этнос и т. д.) – «включать в свой состав (инкорпорировать) новых участников и предоставлять им равные права с остальными членами группы, вошедшими в нее ранее» [5, с. 128]. Если группа имеет низкий уровень инкорпоративности, то возможности «новичка» успешно влиться в устоявшийся коллектив будут низкими: новый для группы человек не получит равных прав и возможностей с остальными ее членами (так называемыми резидентами). Если уровень инкорпоративности высокий, то шансы нового участника группы успешно освоиться будут выше: скорее всего, он получит равные права и, потенциально, сможет даже стать ее лидером, если, конечно, будет иметь для этого все необходимые качества и основания.

В исследованиях А.Н. Лебедева инкорпоративность рассматривается также в контексте преодоления группового сопротивления изменениям, что вызывает несомненный теоретический и практический интерес [7].

Может ли феномен «блуждающего разума» играть определенную роль не только в групповых процессах, но и на индивидуальном уровне?

Напомним, когда человек осваивает какой-то сложный комплекс навыков, например, учится взаимодействовать с коллегами на работе в рамках установленных в конкретном коллективе, конкретной организации норм и правил, задействуется «Система 2» (по Д. Канеману), а когда человек уже обучился и влился в коллектив, то через некоторое время эти навыки становятся автоматическими, т. е. уходят под контроль «Системы 1». Так, например, взрослый человек не прилагает никаких усилий, чтобы распознать эмоцию на лице другого человека, – это происходит автоматически (работает «Система 1»); однако, тому же человеку придется поразмышлять над несложной задачей 17×24 (решение не придет в голову моментально, задействуются операции «Системы 2»).

Как отмечалось выше, одна из особенностей «Системы 1» – это ее роль в поставке автоматических решений для «Системы 2», причем это зачастую случается, когда «Система 2» «утомлена» после решения другого вопроса или если человек находится в состоянии «блуждающего разума». В рамках проблемы преодоления низкой

---

<sup>2</sup> Термин «инкорпоративность группы» впервые появился в отечественной научной социально-психологической литературе в 1994 г. [5, с. 3–4]

инкорпоративности группы это может означать, что действия, необходимые для снижения группового сопротивления изменениям (например, при внедрении новых программных систем менеджмента в структурном подразделении организации), встретят меньшее сопротивление при условии занятости «резидентов» группы более актуальными и приоритетными, на их взгляд, вопросами или деятельностью, способствующей «блуждающему разуму», нежели если это будет «повесткой дня». Принятие решений с высокой вероятностью будет происходить интуитивно, автоматически (т. е. по принципу работы «Системы 1»). В этот момент уровень инкорпоративности резидентов группы по отношению к новому (возможно и временному) ее члену (например, представителю команды, занимающейся внедрением программного продукта) будет выше.

В рамках современного менеджмента различают процессную деятельность, которая выполняется по заданному алгоритму и направлена на создание типового продукта, и проектную деятельность, которая, в противоположность процессной, выполняется в условиях неопределенности и нацелена на создание уникального продукта. В рамках процессной деятельности феномен «блуждающего разума» является источником разного рода когнитивных проблем (ошибок внимания и др.). Но при решении творческих задач в рамках проектной деятельности феномен «блуждающего разума» играет роль источника творческих решений проблемных задач, которые не имеют определенного алгоритма решения.

Таким образом, можно говорить, что научная проблема феномена «блуждающего разума» является междисциплинарной, так как интересует исследователей с разных методологических позиций. «Блуждание разума» позволяет рассмотреть сложные, неоднозначные вопросы (проблемные ситуации) и творчески подойти к их решению. Создание условий, способствующих возникновению «блуждающего разума», может позволить избежать возможных ошибок в профессиональной деятельности, которые часто возникают по причине переутомления сотрудников, а также позволит «Системе 1» поставить «Системе 2» нестандартное решение той или иной задачи.

Несмотря на вышеотмеченный факт, феномен «блуждающего разума» может являться причиной так называемых ошибок вследствие рассеянности при выполнении когнитивных заданий в лабораторных условиях. Из этого следует, что при построении экспериментального исследования необходимо учитывать роль данного феномена, поскольку он может существенно влиять на экспериментальные данные при изучении когнитивных процессов, где роль регуляции внимания является одной из ведущих.

## Литература

1. *Багратиони К.А.* Взаимосвязь социально-психологических характеристик и жизненной перспективы личности (на примере молодых менеджеров): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
2. *Багратиони К.А.* Предпосылки возникновения проблемы личного психологического будущего // Мир психологии. 2011. № 3. С. 147–159.
3. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
4. *Канеман Д.* Карты ограниченной рациональности: психология для поведенческой экономики // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 5–28.
5. *Лебедев А.Н.* Проблема изучения инкорпоративных малых социальных групп // Вторые Международные научные Ломовские чтения: тезисы докладов (Москва, 26–27 января 1994 г.): В 11 т. Т. 2. М.: ИП РАН, 1994. С. 128.

6. *Лебедев А.Н.* Проблемы изучения инкорпоративности малых социальных групп // Психический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие. М.: ИП РАН, 1994. С. 3–4.
7. *Лебедев А.Н., Багратиони К.А.* Инкорпоративность группы как фактор сопротивления изменениям в организации // Управление проектами и программами. 2013. № 1. С. 62–68.
8. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 124–135.
9. *Ломов Б.Ф.* Человек и техника (очерки инженерной психологии). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 266 с.
10. *Трусов В.П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов: по материалам зарубежных экспериментальных работ / Под ред. В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. С. 4.
11. *Чмырь И.А., Жирякова И.А.* Объектное моделирование ресурсной теории внимания // Системні дослідження та інформаційні технології. 2006. № 1. С. 31–40.
12. *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979. С. 86–103.
13. *Antrobus J.S. et al.* Mind-wandering and cognitive structure // Transactions of the New York Academy of Science. 1970. Vol. 32(2). P. 242–252.
14. *Baird B., Smallwood J., Mrazek M.D. et al.* Inspired by distraction: mind wandering facilitates creative incubation // Psychological Science. 2012. Vol. 23 (10). P. 1117–1122.
15. *Berner E.S.* Mind wandering and medical errors // Medical Education. 2011. Vol. 45. P. 1066–1071.
16. *Berner E.S., Graber M.L.* Overconfidence as a cause of diagnostic error in medicine // The American Journal of Medicine. 2008 Vol. 121. Issue 5. P. 2–23.
17. *Bever T.G.* Cerebral asymmetries in humans are due to the differentiation of two incompatible processes: Holistic and analytic // Annals of the New York Academy of Sciences. 1975. Vol. 263. P. 251–262.
18. *Brensilver J.M., Smith L., Lyttle C.S.* Impact of the Libby Zion case on graduate medical education in internal medicine // Mount Sinai Journal of Medicine. 1998. Vol. 65 (4). P. 296–300.
19. *Chernyshev B.V., Lazarev I., Ivanov M.V. et al.* Attentional Lapses under Decision-Making: an Event-Related Potential Study // PSY “Psychology”, Высшая школа экономики. 2012. № 6. 38 с.
20. *Christoff K., Gordon A.M., Smallwood J. et al.* Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2009. Vol.106 (21). P. 8719–8724.
21. *Croskerry P.* The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them // Academic Medicine. 2003. Vol. 78 (8). P. 775–780.
22. *Gazzaniga M.S., Ivry R.B., Mangun G.R.* Cognitive Neuroscience: The biology of the mind (2nd ed.). N. Y.: Norton & Co, 2002.
23. *Giambra L.M.* A factor analysis of the items of the imaginal processes inventory // Journal of Clinical Psychology. 1980. Vol. 36. P. 383–409.
24. *Giambra L.M.* The influence of aging on spontaneous shifts of attention from external stimuli to the contents of consciousness // Experimental Gerontology. 1993. Vol. 28. P. 485–492.



25. *Jackson J.D., Balota D.A.* Mind-wandering in younger and older adults: Converging evidence from the sustained attention to response task and reading for comprehension // *Psychology and Aging*. 2012. Vol. 27. P. 106–119.
26. *Kahneman D.* *Thinking Fast and Slow*. L.: Allen Lane, 2011.
27. *Kane M.J., Brown L.H., McVay J.C. et al.* For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life // *Psychological Science*. 2007. Vol.18. P. 614–621.
28. *Kaufman S.B., Singer J.L.* The Creativity of Dual Process «System 1» Thinking // *Scientific American*. January 17, 2012.
29. *Killingsworth M.A., Gilbert D.T.* A wandering mind is an unhappy mind // *Science*. 2010. Vol. 330. P. 932. DOI: 10.1126/science.1192439
30. *Klinger E.* The power of daydreams // *Psychology Today*. 1987. Vol. 21 (10). P. 36–44.
31. *Kohn L., Corrigan J.M., Donaldson M.* *To Err is Human; Building a Safer Health System*. Washington, DC: National Academy Press. 1999. P. 49–68.
32. *Krawietz S.A., Tamplin A.K., Radvansky G.A.* Aging and mind wandering during text comprehension // *Psychology and Aging*. 2012. Vol. 27. P. 951–958.
33. *McVay J.C., Kane M.J.* Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2009. Vol. 35. P. 196–204.
34. *McVay J.C., Kane M.J.* Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2012. Vol. 141 (2). P. 302–320.
35. *McVay J.C. et al.* Aging ebbs the flow of thought Adult age differences in mind wandering, executive control, and self-evaluation // *Acta Psychologica*. 2013. Vol. 142. P. 136–147.
36. *Raichle M.E., Snyder A.Z.* A default mode of brain function: A brief history of an evolving idea // *NeuroImage*. 2007. Vol. 37 (4). P. 1083–1090.
37. *Reason J.T.* Actions not as planned: The price of automatization // G. Underwood, R. Stevens (Eds.). *Aspects of Consciousness*. Vol. 1. Psychological Issues. L.: Academic Press, 1979. P. 67–89.
38. *Robertson I.H., Manly T., Andrade J. et al.* 'Oops!': performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects // *Neuropsychologia*. 1997. Vol. 35 (6). P. 747–758.
39. *Rogers T.B., Kuiper N.A., Kirker W.S.* Self-reference and the encoding of personal information // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977. Vol. 35 (9). P. 677–688.
40. *Shapiro S.L., Shapiro D.E., Schwartz G.E.* Stress management in medical education: a review of the literature // *Academic Medicine*. 2000. Vol. 75 (7). P. 748–759.
41. *Smallwood J., Davies J. B., Heim D. et al.* Subjective experience and the attentional lapse. Task engagement and disengagement during sustained attention // *Consciousness and Cognition*. 2004. Vol. 13 (4). P. 657–690.
42. *Smallwood J., Mrazek M.D., Schooler J.W.* Medicine for the wandering mind: mind wandering in medical practice // *Medical education*. 2011. Vol. 45. P. 1072–1081.
43. *Smallwood J., Nind L., O'Connor R.C.* When is your head at? An exploration of the factors associated with the temporal focus of the wandering mind // *Consciousness and Cognition*. 2009. Vol. 18 (1). P. 118–125.

44. *Smallwood J., Obonsawin M.C., Heim D.* Task-unrelated thought: The role of distributed processing // *Consciousness and Cognition*. 2003. Vol. 12. P. 169–189.

45. *Smallwood J., Schooler J.W.* The Restless Mind // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132. № 6. P. 946–958.

46. *Smilek D., Carriere J.S.A., Cheyne J.A.* Out of Mind, Out of Sight Eye Blinking as Indicator and Embodiment of Mind Wandering // *Psychological Science*. April. 2010. Vol. 21 (4). P. 786–789.

47. *Sperry R.W.* Lateral specialization in the surgically separated hemispheres. *The neurosciences: Third study program*. Cambridge, Mass. MIT Press. 1974. P. 5–19.

48. *Springer S.P., Deutsch G.* *Left Brain, Right Brain: Perspectives on Cognitive Neuroscience* (5th ed.). N. Y.: W.H. Freeman and Company, 1998. P. 406.

49. *Suddendorf T., Corballis M.C.* Mental time travel and the evolution of the human mind // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1997. Vol. 123. P. 133–167.

50. *Suddendorf T., Corballis M.C.* The evolution of foresight: what is mental time travel and is it unique to humans? // *Behavioral and Brain Science*. 2007. Vol. 30. P. 299–313.

51. The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nobelprize.org/> (Accessed: 03.06.2013).

52. The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nobelprize.org/> (Accessed: 03.06.2013).

# An introduction to the scientific problem of the “mind wandering” phenomenon

**M.V. Ivanov,**

*PhD in Psychology, Research Associate, Department for the Study of Psychopathology in Early Childhood, Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia, ivanov-michael@mail.ru*

**K.A. Bagrationi,**

*PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Project Management, NRU Higher School of Economics, Moscow, Russia, kbagrationi@hse.ru*

---

The problem of the “wandering mind” phenomenon is considered in an interdisciplinary perspective. We provide evidence that the “wandering mind” is the cause of attention errors when performing cognitive tasks, both in laboratory conditions and in professional and daily activities. We show the role of “wandering mind” in the modeling of personal psychological future. According D. Kahneman’s conceptual views on the thinking nature, the “wandering mind” is a prerequisite of appearance of creative ways to solve ambiguous problems (“creative insight”) in the process of thinking. Based on the B.F. Lomov’s methodological conception, we reveal the need for considering the problem of “wandering mind” along with socio-psychological characteristics of a group (such as, for example, incorporativity), which includes subjects that are in the described condition.

**Keywords:** “wandering mind”, attention lapses, decision-making, cognitive processes, social and psychological characteristics, groups incorporativity.

---

## References

1. *Bagrationi K.A. Vzaimosvjaz' social'no-psihologicheskikh harakteristik i zhiznennoj perspektivy lichnosti (na primere molodyh menedzherov) [Interrelation between socio-psychological characteristics and life perspective of personality (based on the study of young managers)]: Avtoref. dis. ... kand. psihol. Nauk. Moscow, 2013. 25 p.*
2. *Bagrationi K.A. Predposylki voznikovenija problemy lichnogo psihologicheskogo budushhego [Methodological premises for the appearance of the problem of personal psychological future]. Mir psihologii [The World of Psychology], 2011. № 3. S. 147-159.*
3. *Bruner Dzh. Psihologija poznaniya [Cognitive psychology]. Moscow: Progress, 1977. 413 p.*
4. *Kahneman D. Karty ogranichennoj racional'nosti: psihologija dlja povedencheskoj jekonomiki [Maps of bounded rationality: psychology for behavioral economics]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2006. Vol. 27. №. 2. P. 5-28.*
5. *Lebedev A.N. Problema izuchenija inkorporativnyh malyh social'nyh grupp [The problem of studying incorporative small social groups]. Vtorye Mezhdunarodnye nauchnye Lomovskie chtenija: tezisy dokladov (Moskva, 26-27 janvarja 1994 g.): V 11 tomah. Moscow: IP RAN, 1994. Vol. 2. P. 128.*

6. *Lebedev A.N.* Problemy izuchenija inkorporativnosti malyh social'nyh grupp [The problem of studying incorporative small social groups]. *Psichicheskij obraz: stroenie, mehanizmy, funkcionirovanie i razvitie*. Moscow: IP RAN, 1994. P. 3–4.
7. *Lebedev A.N., Bagrationi K.A.* Inkorporativnost' gruppy kak faktor soprotivlenija izmenenijam v organizacii [Group incorporation as a resistance to change in the organization's factor]. *Upravlenie proektami i programmami [Project and Program Management]*. 2013. № 1. P. 62–68.
8. *Lomov B.F.* Obshhenie kak problema obshhej psichologii [Communication as a problem of general psychology]. *Metodologicheskie problemy social'noj psichologii [Methodological problems of social psychology]*. Moscow: Nauka, 1975. P. 124–135.
9. *Lomov B.F.* Chelovek i tehnika (ocherki inzhenernoj psichologii) [Man and Technology (engineering psychology essays)]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1963. 266 p.
10. *Trusov V.P.* Social'no-psichologicheskie issledovanija kognitivnyh processov: po materialam zarubezhnyh jeksperimental'nyh rabot [Socio-psychological study of cognitive processes: materials foreign experimental studies]. Pod red. V.A. Jadova, N.V. Kuz'min. Leningrad: Publ.Leningr. un-ta, 1980. P. 4. или 144 p.
11. *Chmyr' I.A., Zhirjakova I.A.* Ob'ektnoe modelirovanie resursnoj teorii vnimanija [Object modeling resource theory of attention]. *Sistemni doslidzhennja ta informacijni tehnologii [System Research & Information Technologies]*, 2006. № 1. P. 31–40.
12. *Shihirev P.N.* Sovremennaja social'naja psichologija SShA [Contemporary social psychology U.S.]. Moscow: Nauka, 1979. P. 86–103.
13. *Antrobus J.S. et al.* Mind-wandering and cognitive structure // *Transactions of the New York Academy of Science*. 1970. Vol. 32(2). P. 242–252.
14. *Baird B., Smallwood J., Mrazek M.D. et al.* Inspired by distraction: mind wandering facilitates creative incubation // *Psychological Science*. 2012. Vol. 23 (10). P. 1117–1122.
15. *Berner E.S.* Mind wandering and medical errors // *Medical Education*. 2011. Vol. 45. P. 1066–1071.
16. *Berner E.S., Graber M.L.* Overconfidence as a cause of diagnostic error in medicine // *The American Journal of Medicine*. 2008 Vol. 121. Issue 5. P. 2–23.
17. *Bever T.G.* Cerebral asymmetries in humans are due to the differentiation of two incompatible processes: Holistic and analytic // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1975. Vol. 263. P. 251–262.
18. *Brensilver J.M., Smith L., Lyttle C.S.* Impact of the Libby Zion case on graduate medical education in internal medicine // *Mount Sinai Journal of Medicine*. 1998. Vol. 65 (4). P. 296–300.
19. *Chernyshev B.V., Lazarev I., Ivanov M.V. et al.* Attentional Lapses under Decision-Making: an Event-Related Potential Study // *PSY "Psychology", Vysshaja shkola jekonomiki*. 2012. № 6. 38 p.
20. *Christoff K., Gordon A.M., Smallwood J. et al.* Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009. Vol.106 (21). P. 8719–8724.
21. *Croskerry P.* The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them // *Academic Medicine*. 2003. Vol. 78 (8). P. 775–780.
22. *Gazzaniga M.S., Ivry R.B., Mangun G.R.* *Cognitive Neuroscience: The biology of the mind* (2nd ed.). New York: Norton & Co, 2002.

23. *Giambra L.M.* A factor analysis of the items of the imaginal processes inventory // *Journal of Clinical Psychology*. 1980. Vol. 36. P. 383–409.
24. *Giambra L.M.* The influence of aging on spontaneous shifts of attention from external stimuli to the contents of consciousness // *Experimental Gerontology*. 1993. Vol. 28. P. 485–492.
25. *Jackson J.D., Balota D.A.* Mind-wandering in younger and older adults: Converging evidence from the sustained attention to response task and reading for comprehension // *Psychology and Aging*. 2012. Vol. 27. P. 106–119.
26. *Kahneman D.* *Thinking Fast and Slow*. London: Allen Lane, 2011.
27. *Kane M.J., Brown L.H., McVay J.C. et al.* For whom the mind wanders, and when: An experience-sampling study of working memory and executive control in daily life // *Psychological Science*. 2007. Vol.18. P. 614–621.
28. *Kaufman S.B., Singer J.L.* The Creativity of Dual Process «System 1» Thinking // *Scientific American*. January 17, 2012.
29. *Killingsworth M.A., Gilbert D.T.* A wandering mind is an unhappy mind // *Science*. 2010. Vol. 330. P. 932. DOI: 10.1126/science.1192439
30. *Klinger E.* The power of daydreams // *Psychology Today*. 1987. Vol. 21 (10), P. 36–44.
31. *Kohn L., Corrigan J.M., Donaldson M.* *To Err is Human; Building a Safer Health System*. Washington, DC: National Academy Press. 1999. P. 49–68.
32. *Krawietz S.A., Tamplin A.K., Radvansky G.A.* Aging and mind wandering during text comprehension // *Psychology and Aging*. 2012. Vol. 27. P. 951–958.
33. *McVay J.C., Kane M.J.* Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2009. Vol. 35. P. 196–204.
34. *McVay J.C., Kane M.J.* Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2012. Vol. 141 (2). P. 302–320.
35. *McVay J.C. et al.* Aging ebbs the flow of thought Adult age differences in mind wandering, executive control, and self-evaluation // *Acta Psychologica*. 2013. Vol. 142. P. 136–147.
36. *Raichle M.E., Snyder A.Z.* A default mode of brain function: A brief history of an evolving idea // *NeuroImage*. 2007. Vol. 37 (4). P. 1083–1090.
37. *Reason J.T.* Actions not as planned: The price of automatization / In G. Underwood, R. Stevens (Eds.), *Aspects of Consciousness*. Vol. 1. Psychological Issues. London: Academic Press. 1979. P. 67–89.
38. *Robertson I.H., Manly T., Andrade J. et al.* 'Oops!': performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects // *Neuropsychologia*. 1997. Vol. 35 (6). P. 747–758.
39. *Rogers T.B., Kuiper N.A., Kirker W.S.* Self-reference and the encoding of personal information // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977. Vol. 35 (9). P. 677–688.
40. *Shapiro S.L., Shapiro D.E., Schwartz G.E.* Stress management in medical education: a review of the literature // *Academic Medicine*. 2000. Vol. 75 (7). P. 748–759.
41. *Smallwood J., Davies J. B., Heim D. et al.* Subjective experience and the attentional lapse. Task engagement and disengagement during sustained attention // *Consciousness and Cognition*. 2004. Vol. 13 (4). P. 657–690.

42. *Smallwood J., Mrazek M.D., Schooler J.W.* Medicine for the wandering mind: mind wandering in medical practice // *Medical education*. 2011. Vol. 45. P. 1072–1081.
43. *Smallwood J., Nind L., O'Connor R.C.* When is your head at? An exploration of the factors associated with the temporal focus of the wandering mind // *Consciousness and Cognition*. 2009. Vol. 18 (1). P. 118–125.
44. *Smallwood J., Obonsawin M.C., Heim D.* Task-unrelated thought: The role of distributed processing // *Consciousness and Cognition*. 2003. Vol. 12. P. 169–189.
45. *Smallwood J., Schooler J.W.* The Restless Mind // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132. № 6. P. 946–958.
46. *Smilek D., Carriere J.S.A., Cheyne J.A.* Out of Mind, Out of Sight Eye Blinking as Indicator and Embodiment of Mind Wandering // *Psychological Science*, April 2010. Vol. 21 (4). P. 786–789.
47. *Sperry R.W.* Lateral specialization in the surgically separated hemispheres. *The neurosciences: Third study program*. Cambridge, Mass. MIT Press. 1974. P. 5–19.
48. *Springer S.P., Deutsch G.* *Left Brain, Right Brain: Perspectives on Cognitive Neuroscience* (5th ed.). N. Y.: W.H. Freeman and Company, 1998. P. 406.
49. *Suddendorf T., Corballis M.C.* Mental time travel and the evolution of the human mind // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1997. Vol. 123. P. 133–167.
50. *Suddendorf T., Corballis M.C.* The evolution of foresight: what is mental time travel and is it unique to humans? // *Behavioral and Brain Science*. 2007. Vol. 30. P. 299–313.
51. The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981// URL: <http://www.nobelprize.org/> (Accessed: 03.06.2013).
52. The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 2002// URL: <http://www.nobelprize.org/> (Accessed: 03.06.2013).

## Представления различных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации в образовательном учреждении

**М.Л. Котляр,**

*аспирант кафедры психологии управления факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, moteek@mail.ru*

Статья посвящена проблеме социально-психологической ситуации в образовательных учреждениях различного типа. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что социально-психологическая ситуация представляет собой феномен, имеющий сложную структуру, содержательно отражающуюся в представлениях основных участников образовательного процесса, по которым можно определять как однородность представлений учащихся и педагогов, так и своеобразие социально-психологической ситуации в каждом образовательном учреждении. Исследование проводилось в средних образовательных учреждениях Москвы. В качестве респондентов выступили учащиеся X классов, их педагоги и представители администрации. В ходе исследования выявлено, что в конкретном образовательном учреждении представления основных участников учебного процесса являются однородными и согласованными (при  $p < 0,05$ ), между различными учебными заведениями установлены существенные различия (при  $p < 0,01$ ). Выявлена взаимосвязь между элементами социально-психологической ситуации (при  $p < 0,01$ ). Полученные результаты могут быть использованы в практической психологии образования при психологическом сопровождении деятельности образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** социально-психологическая ситуация, представления учащихся и педагогов, стиль руководства, организационная культура образовательного учреждения, социально-психологический климат.

### Для цитаты:

Котляр М.Л. Представления различных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kotljjar.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Kotlyar M.L. Representation of the socio-psychological situation in the educational institution in the various participants of the educational process [Elektronnyj resurs] «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kotljjar.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

Сфера среднего общего образования претерпевает в настоящее время значительные перемены, затрагивающие не только организационные и содержательные характеристики образовательного процесса, но также и систему менеджмента образовательного учреждения. В условиях модернизации системы образования социально-психологические характеристики приобретают особую значимость. Так как в основе новых образовательных программ лежит деятельностный подход, немаловажными оказываются и социально-психологические условия, в которых деятельность протекает. Однако социально-психологические факторы по-разному могут влиять на социально-психологическую обстановку, которая складывается в образовательном учреждении. Так,

например, организационная культура может как помогать образовательному учреждению, формируя среду, способствующую повышению уровня успеваемости среди учеников и уровня удовлетворенности работой среди учителей, так и работать против него, создавая барьеры, препятствующие выработке и реализации единой стратегии образовательного учреждения. Эти барьеры могут включать в себя сопротивление новым методам преподавания и неэффективные коммуникации. Умелое управление организационной культурой, основанное на стиле руководства образовательным учреждением в целом, может стать серьезным преимуществом, способствующим повышению уровня образования, который данное учреждение обеспечивает.

На сегодняшний день статус, конкурентоспособность, успех и престиж образовательного учреждения, как и любой современной организации иного профиля, во многом зависят от ее социально-психологических характеристик: от стиля управления, который использует руководитель; от типа организационной культуры образовательного учреждения и от уровня ее развития; от того, насколько согласованы тип организационной культуры и стиль управления; от социально-психологического климата в данном образовательном учреждении, а также от других факторов, определяющих социально-психологический портрет образовательного учреждения.

В своем исследовании мы предприняли попытку изучить особенности социально-психологической ситуации нескольких средних образовательных учреждений Москвы.

Изучение ситуации в качестве социально-психологического феномена имеет давние традиции. Первая попытка описать и классифицировать ситуации была предпринята М. Аргайлом [9] в первой половине прошлого столетия. Позднее Э. Берном была также предложена классификация ситуаций [1]. Активное изучение феномена ситуации началось на западе в конце 1950-х гг. в рамках направления, которое получило название «психология среды», ее объектом стала социальная и психологическая среда обитания человека.

В настоящее время в психологических исследованиях проявляется тенденция придерживаться принципа «компонентной перспективы». Данный принцип означает, что поведение личности определяется ее психологической конституцией, ситуацией и их взаимодействием [3]. Однако несмотря на то, что понятие «социально-психологическая ситуация» не является новым в социальной психологии, его содержательная сторона до сих пор остается неопределенной. В рамках нашего исследования под этим понятием мы имеем в виду сочетание таких социально-психологических характеристик, как тип организационной культуры, стиль руководства и параметры социально психологического климата. Хотя следует отметить, что понятие «социально-психологическая ситуация» значительно шире и не ограничивается теми социально-психологическими феноменами, которые мы стремились изучить в рамках своего исследования.

Теоретико-методологической базой исследования организационной культуры послужила типология, предложенная К. Камероном и Р. Куинном [2]. Разработанная на основе их типологии организационных культур методика (модификация В.А. Ясвина) позволяет соотнести организационные показатели, характеризующие фактический уровень и желаемый уровень состояния главных индикаторов организационной культуры. По результатам диагностики можно построить профиль организационной культуры в координатах конкурирующих ценностей: гибкость и дискретность – стабильность и контроль, внешний фокус и дифференциация – внутренний фокус и интеграция. Указанные выше измерения образуют на плоскости четыре квадранта, соответствующие четырем наборам индикаторов организационной эффективности. Каждый из полученных квадрантов однозначно соотносится с тем или иным базовым типом организационной культуры: клановым, адхократическим, рыночным и иерархическим. Пользуясь



стандартными определениями, можно дать краткую характеристику каждому из указанных базовых типов организационной культуры.

В качестве теоретической основы для исследования и диагностики стиля руководства образовательным учреждением нами использовалась классификация, разработанная Р. Блейком и Д. Мутоном и названная ими «управленческая решетка» [10]. Экспертная оценка, посредством которой проводится диагностика стиля руководства, позволяет измерить, с одной стороны, ориентацию на персонал и создание в коллективе благоприятного морально-психологического климата, с другой стороны – направленность на решение задач и достижение результатов. Вертикальная ось «управленческой решетки» ранжирует «ориентацию на персонал» по шкале от 1 до 9, а горизонтальная – «ориентацию на задачу» также по шкале от 1 до 9.

Для диагностики социально-психологического климата в образовательном учреждении использовалась экспресс-методика, разработанная О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто. Эта методика позволяет выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в группе. В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности на уровне понятий «нравится – не нравится», «приятный – неприятный». При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживается критерий «желание – нежелание работать, учиться вместе». Основным критерием когнитивного компонента избрана переменная «знание – незнание особенностей членов группы».

К эмпирическим данным, полученным в ходе использования вышеназванных методик, была применена процедура сравнительного (по критерию Стьюдента) и корреляционного анализа (по критерию Спирмена) с целью выявления значимых взаимосвязей между полученными результатами.

В качестве гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения:

- внутри образовательного учреждения представления различных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации однородны;
- в каждом образовательном учреждении формируется уникальная социально-психологическая ситуация;
- между элементами социально-психологической ситуации существует устойчивая взаимосвязь.

Исследование проводилось в государственных образовательных учреждениях Москвы. Выборку испытуемых составили различные участники учебного процесса четырех московских школ: средней общеобразовательной школы (группа СОШ), гимназии с углубленным изучением английского языка (группа Английская), школы с авторской методикой преподавания (группа Авторская), а также школы с этнокультурным компонентом в образовании (группа Этно). В качестве респондентов выступили учащиеся X классов, их педагоги и представители администрации. Всего в исследовании приняли участие 308 человек, из них 235 – учащиеся, 73 – педагоги и представители администрации образовательных учреждений.

Для проверки гипотезы об однородности представлений учащихся и педагогов о социально-психологической ситуации (СПС) внутри образовательного учреждения мы провели сравнительный анализ представлений различных участников учебного процесса внутри образовательного учреждения (ОУ), используя критерий Стьюдента. Результаты анализа представлены в табл. 1.

Результаты исследования указывают на то, что внутри образовательного учреждения представления о социально-психологической ситуации в целом достаточно схожи.

Таблица 1

**Результаты анализа средних значений представлений учащихся и педагогов (по критерию Стьюдента)**

Тип ОУ Элемент СПС	Английская		СОШ		Авторская		Этно	
	Учащиеся	Педагоги	Учащиеся	Педагоги	Учащиеся	Педагоги	Учащиеся	Педагоги
Клан	25,295	21,924	22,234	19,845	22,064	21,233	38,622	35,25
Адхократия	20,335	20,276	19,115	20,75	21,709	22,189	26,486	27,25
Рынок	24,89	24,529	25,351	28,12	31,055	31,4	14,349	15,028
Иерархия	29,48	33,271	33,3	31,285	25,171	25,178	20,542	22,472
Эмоциональный	0,245	0,333	0,1	0,184	0,309	0,314	0,492	0,538
Поведенческий	0,3005	0,234	-0,245	-0,168	0,517	0,5744	0,402	0,463
Когнитивный	0,573	0,609	0,456	0,718	0,625	0,705	0,294	0,333

В ходе сравнительного анализа по критерию Стьюдента было выявлено, что в ОУ с этнокультурным компонентом представления различных участников учебного процесса совпадают, что позволяет говорить о согласованности (при  $p < 0,05$ ) представлений учащихся и педагогов. Подобная ситуация была выявлена в гимназии с углубленным изучением английского языка. В ОУ с авторской методикой преподавания и в средней общеобразовательной школе также было обнаружено сходство представлений (при  $p < 0,05$ ), вместе с тем по отдельным параметрам социально-психологической ситуации были выявлены различия в представлениях учащихся и педагогов. Так, в ОУ с авторской методикой преподавания оказались различными представления учащихся и педагогов о стиле руководства: педагоги охарактеризовали стиль руководства как командный, соединяющий ориентацию руководителя и на персонал, и на организацию учебного процесса, а по представлениям учащихся стиль руководства этого ОУ является в большей степени ориентированным на выполнение учебных задач.

При анализе представлений ученического и педагогического коллектива о социально-психологической ситуации в средней общеобразовательной школе обнаружили различия, связанные с оценкой рыночного типа в профиле организационной культуры школы: педагогический коллектив (при  $p < 0,05$ ) полагал их более выраженными, чем учащиеся. Кроме того, обнаружили различия при оценке когнитивного компонента социально-психологического климата. Педагоги отметили достаточно сильную выраженность данного компонента, а по представлениям учащихся

он является в большей степени неопределенным. По остальным компонентам социально-психологической ситуации в этих образовательных учреждениях значимых различий не обнаружено.

Таким образом, однородность выборки позволяет говорить о том, что учреждение среднего общего образование представляет собой достаточно целостную организацию. Сходство представлений различных участников учебного процесса внутри образовательного учреждения указывает на то, что существует согласованность между ученическим и педагогическим коллективом. Однако вопрос о том, что является причиной формирования схожих представлений – перенос собственных представлений педагогов на учащихся, опыт совместного взаимодействия и совместное формирование единой среды внутри образовательного учреждения педагогами и учащимися или единство взглядов на социально-психологические условия учебного процесса, – остается открытым и требует дополнительного изучения.

В условиях развития конкуренции в сфере образования каждое образовательное учреждение пытается занять свое место на рынке образовательных услуг, стремясь по каким-либо параметрам дифференцироваться. При этом определяющим является именно представление самих участников учебного процесса об образовательном учреждении. Для того чтобы понять, отличаются ли образовательные учреждения друг от друга с точки зрения социально-психологической ситуации, на фоне которой протекает образовательный процесс, или она схожа в различных образовательных учреждениях, на втором этапе нашего исследования мы провели сравнение представлений ученического и педагогического коллективов различных образовательных учреждений.

Результаты проведенного нами сравнительного (по критерию Стьюдента) и качественного анализа указывают на то, что если внутри одного ОУ представления различных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации однородны (за исключением представлений учащихся и педагогов средней общеобразовательной школы о рыночном компоненте организационной культуры), то представления участников образовательного процесса в разных ОУ качественно различаются (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнение образовательных учреждений по организационной культуре (при  $p < 0,01$ )**

Организац онная культура	ОУ	Англий ская	СОШ	Авторск ая	Этно
1	2	3	4	5	6
Клан	Английская		Различий нет	Различий нет	Среднее значение Этно > Английская
	СОШ	Различий нет		Различий нет	Среднее значение Этно > СОШ
	Авторская	Различий нет	Различий нет		Среднее значение Этно > Авторская
	Этно	Среднее значение Этно > Английская	Среднее значение Этно > СОШ	Среднее значение Этно > Авторская	

Адхократия	Английская		Различий нет	Различий нет	Среднее значение Этно > Английская
	СОШ	Различий нет		Различий нет	Среднее значение Этно > СОШ
	Авторская	Различий нет	Различий нет		Среднее значение Этно > Авторская
	Этно	Среднее значение Этно > Английская	Среднее значение Этно > СОШ	Среднее значение Этно > Авторская	
Иерархия	Английская		Различий нет	Различий нет	Среднее значение Английская > Этно
	СОШ	Различий нет		Среднее значение СОШ > Авторская	Среднее значение СОШ > Этно
	Авторская	Различий нет	Среднее значение СОШ > Авторская		Среднее значение Авторская > Этно
	Этно	Среднее значение Английская > Этно	Среднее значение СОШ > Этно	Среднее значение Авторская > Этно	

При оценке рыночного компонента организационной культуры представления учащихся и педагогов в средней общеобразовательной школе оказались несогласованными, поэтому при анализе мы рассматриваем их как две различные выборки (табл. 3).

Таблица 3  
Сравнение образовательных учреждений по организационной культуре (при  $p < 0,01$ )

Организационная культура	ОУ	Английская	СОШ(у)	СОШ(п)	Авторская	Этно
1	2	3	4	5	6	7
Рынок	Английская		Различий нет	Различий нет	Среднее значение Авторская > Английская	Среднее значение Английская > Этно

	СОШ(у)	Различий нет		Различий нет	Среднее значение Авторская > СОШ(у)	Среднее значение СОШ(у) > Этно
	СОШ(п)	Различий нет	Различий нет		Различий нет	Среднее значение СОШ(п) > Этно
	Авторская	Среднее значение Авторская > Английская	Среднее значение Авторская > СОШ(у)	Различий нет		Среднее значение Авторская > Этно
	Этно	Среднее значение Английская > Этно	Среднее значение СОШ(у) > Этно	Среднее значение СОШ(п) > Этно	Среднее значение Авторская > Этно	

Если на первом этапе результаты анализа по критерию Стьюдента указали на однородность выборки внутри образовательного учреждения, то на втором этапе исследования, применив данный статистический инструмент к результатам по всей выборке, мы обнаружили, что она крайне разнородна и между различными учебными заведениями мало сходства. В каждом из них формируется уникальное, непохожее на другие сочетание социально-психологических факторов, характеризующее социально-психологическую ситуацию данного конкретного учреждения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что социально-психологическая ситуация в среднем общеобразовательном учреждении является достаточно целостным образованием, формирующимся внутри конкретного учреждения непосредственными участниками учебного процесса.

Для проверки гипотезы о неслучайном сочетании элементов социально-психологической ситуации был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена, результаты которого представлены в табл. 4. Проведенный анализ показал, что, несмотря на качественные различия между школами, в структуре социально-психологической ситуации можно проследить устойчивые взаимосвязи, носящие неслучайный характер.

Таблица 4

**Коэффициент корреляции (по критерию Спирмена) между элементами социально-психологической ситуации (при  $p < 0,01$ )**

Элементы соц.-психол. ситуации в ОУ	Тип организационной культуры				Направленность стиля руководства		Компоненты социально-психологического климата		
	клан	адхократия	рынок	иерархия	задача	персонал	эмоциональный	поведенческий	когнитивный
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
клан	1								
адхократия	0	1							
рынок	-0,606	-0,328	1						
иерархия	-0,635	-0,482	0	1					
задача	-0,569	-0,348	0,467	0,423	1				
персонал	0,817	0,253	-0,525	-0,580	-0,546	1			
эмоциональный	0,664	0	-0,306	-0,493	-0,306	0,640	1		
поведенческий	0,287	0,272	0	-0,466	0	0,401	0,332	1	
когнитивный	-0,379	0	0,179	0,289	0,352	-0,253	0	0	1

При проведении корреляционного анализа по критерию Спирмена были выявлены взаимосвязи между исследуемыми составляющими социально-психологической ситуации. Анализ позволил как проследить взаимосвязь между отдельными элементами социально-психологической ситуации, так и увидеть устойчивые взаимосвязи между всеми изучаемыми элементами социально-психологической ситуации в целом.

В ходе исследования выявлена связь типа организационной культуры в образовательном учреждении со стилем руководства – как ориентированным на заботу о людях, так и направленным на решение образовательных задач.

Рассмотрим подробнее обнаруженные взаимосвязи.

Было установлено, что чем больше стиль руководства образовательным учреждением ориентирован на персонал и заботу об участниках учебного процесса, тем сильнее в профиле организационной культуры выражен клановый тип. Вместе с тем, обнаруживается прямая взаимосвязь кланового типа организационной культуры с эмоциональным компонентом социально-психологического климата. При таком сочетании вышеперечисленных факторов когнитивный компонент социально-психологического климата в учреждении имеет отрицательное значение и неблагоприятно влияет на образовательную среду.

При ориентации руководителя образовательного учреждения на организацию учебного процесса и выполнение образовательных задач элементы кланового типа в организационной культуре образовательного учреждения представлены довольно слабо. При таком сочетании вышеперечисленных факторов в организационной культуре

образовательного учреждения будут доминировать элементы рыночного или иерархического типа. При направленности стиля руководства на задачу и при преобладании иерархического типа в профиле реальной организационной культуры образовательного учреждения эмоциональный компонент социально-психологического климата будет отражать неблагоприятную ситуацию. Более того, выявленная в ходе проведенного анализа обратная корреляция между иерархическим типом организационной культуры и эмоциональным компонентом социально-психологического климата позволяет отметить следующую тенденцию: чем сильнее в реальной культуре образовательного учреждения будет выражен иерархический тип, тем более неблагоприятным при диагностике по эмоциональному компоненту будет социально-психологический климат данного образовательного учреждения. При этом вопрос о том, что является причиной формирования вышеописанных взаимосвязей и какое сочетание элементов социально-психологической ситуации наиболее благоприятно влияет на эффективность образовательного процесса, остается открытым и требует дополнительного исследования.

Полученные эмпирические данные и результаты их анализа позволяют прийти к выводу, что одни и те же социально-психологические явления формируют в образовательном учреждении уникальную социально-психологическую ситуацию, являющуюся неотъемлемой частью образовательной среды. При этом каждое учебное заведение характеризуется сочетанием элементов социально-психологической ситуации, создающим ее уникальность. Выявлены взаимосвязи между элементами социально-психологической ситуации в образовательном учреждении, носящие неслучайный характер.

Все эти данные могут быть полезны как для руководителей образовательных учреждений, так и для сотрудников психологической службы. Результаты проведенного исследования могут использоваться для формирования в образовательном учреждении благоприятной социально-психологической среды, способствующей освоению учебной программы и гармоничному развитию личности участников учебного процесса. А социально-психологическая ситуация, в которой как ученический коллектив, так и педагоги могут достигать высоких образовательных результатов в комфортной и безопасной, с психологической точки зрения, среде, может стать явным конкурентным преимуществом образовательного учреждения, независимо от того, к какому типу оно относится.

## Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2007. 527 с.
2. Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ.; под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
3. Косенкова Е.А., Литвинова Е.Ю. Особенности восприятия учащимися лицейского и общеобразовательного классов друг друга как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2011. № 5. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n5/48702.shtml> (дата обращения: 16.07.2013).
4. Красило А.И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n1/62600.shtml> (дата обращения: 15.09.2013).

5. *Красило А.И.* Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n3/63429.shtml> (дата обращения: 16.09.2013).

6. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.

7. *Черникова Т.В.* Управление развитием образовательного учреждения. М.: ТЦ Сфера, 2005. 304 с.

8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 368 с.

9. *Argyle, M.* The Social Psychology of Work. Harmondsworth: Penguin. 1972. 715 p.

10. *Blake R., Mouton J.* The Managerial Grid. Houston: Gulf, 1964. 345 p.



# Representation of the socio-psychological situation in the educational institution in the various participants of the educational process

**M.L. Kotlyar,**

*Post-graduate Student, Chair of Management Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, moteek@mail.ru*

---

The article deals with the socio-psychological situation in educational institutions of various types. As a hypothesis, we suggested that socio-psychological situation is a phenomenon with complex structure, substantially reflected in the representations of the main participants of the educational process, which can help to define homogeneity of representation of students and teachers, as well as specifics of the socio-psychological situation in each educational institution. The study was conducted in secondary educational institutions in Moscow. The respondents were students of tenth grades, their teachers and administration. The study revealed that in a particular educational institution, the representations of the main participants of the educational process are uniform and consistent ( $p < 0.05$ ), and significant differences are shown between the various institutions ( $p < 0.01$ ). We reveal an interaction between the elements of the socio-psychological situation ( $p < 0.01$ ). The results obtained can be used in practice of educational psychology during psychological support of educational institutions.

**Keywords:** socio-psychological situation, representations of students and teachers, leadership style, organizational culture of educational institutions, social and psychological climate.

---

## References

1. *Bern E.* Iгры, v kotorye igraut liudi. Liudi, kotorye igraut v igrы [Games people play. People who play the game]. Moscow: Eksmo, 2007. 527 p.
2. *Kameron K., Kuin R.* Diagnostika i izmenenie organizatsionnoi kul'tury [Diagnosing and changing organizational culture ] / Per. s angl.; Pod red. I. V. Andreevoi. Sant-Petersburg: Piter, 2001. 320 p.
3. *Kosenkova E.A., Litvinova E.Iu.* Osobennosti vospriiatiia uchashchimisia litseiskogo i obshcheobrazovatel'nogo klassov drug druga kak sotsial'no-psikhologicheskaja problema [Specifics of mutual perception of pupils of lyceum and general education classes as a sociopsychological problem]. Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2011. № 5. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n5/48702.shtml> (Accessed: 16.07.2013).
4. *Krasilo A.I.* Problemy diagnostiki psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Chast' 1 [Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 1]. Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2013. № 1. Available at: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n1/62600.shtml> (Accessed: 15.09.2013).
5. *Krasilo A.I.* Problemy diagnostiki psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Chast' 2 [Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 2].

Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2013. № 3. Available at: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n3/63429.shtml> (Accessed: 16.09.2013).

6. *Ross L., Nisbett R.* Chelovek i situatsiia. Perspektivy sotsial'noi psikhologii [Person and the situation. The prospects of social psychology] / Per. s angl. Moscow: Aspekt Press, 1999. 429 p.

7. *Chernikova T.V.* Upravlenie razvitiem obrazovatel'nogo uchrezhdeniia [Management of educational institutions]. Moscow: TTs Sfera, 2005. 304 p.

8. *Iasvin V.A.* Obrazovatel'naia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu [Learning environment: from modeling to the design]. Moscow: Smysl, 2001. 368 p.

9. *Argyle, M.* The Social Psychology of Work. Harmondsworth: Penguin. 1972. 715 p.

10. *Blake R., Mouton J.* The Managerial Grid. Houston: Gulf, 1964. 345 p.

## Исследование восприятия опасности у подростков в норме и при эндогенной психической патологии

**М.И. Вещикова,**

*аспирант отдела медицинской психологии, ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, Москва, Россия, mveshchikova@gmail.com*

**Н.В. Зверева,**

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой нейро- и патопсихологии, ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»; ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии, ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, Москва, Россия, nwzvereva@gmail.com*

Описано пилотное исследование восприятия опасностей внешней среды (содержание и степень угрозы) подростками в норме и при психической патологии. Приведен разработанный авторами диагностический комплекс методик для оценки категоризации неоднозначных по опасности/безопасности ситуаций, способов реагирования на угрозы и агрессию. Комплекс включает в себя два блока: 1) исследование агрессивности («Тест руки» Вагнера», «Тест фрустраций» Розенцвейга); 2) исследование восприятия опасности различного происхождения (модифицированный «Рисованный апперцептивный тест», «Незаконченные предложения» – авторский набор, оценка степени опасности с опорой на фотографии). В исследовании участвовали подростки в возрасте 13–17 лет. Экспериментальную группу составили 22 пациента (13 мальчиков) ФГБУ НЦПЗ РАМН и ГКУЗ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков» с диагнозами «шизофрения», «шизотипическое расстройство» «расстройство личности». В контрольную группу входили 24 московских школьника (13 мальчиков).

В результате исследования была выявлена структура субъективной опасности у подростков, определены ведущие источники опасности, различия в восприятии опасности у подростков в норме и патологии.

**Ключевые слова:** психические расстройства, подростковый возраст, опасность, риск, восприятие опасности, восприятие агрессии.

### Для цитаты:

Вещикова М.И., Зверева Н.В. Исследование восприятия опасности у подростков в норме и при эндогенной психической патологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Veshhikova\\_Zvereva.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Veshhikova_Zvereva.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Veschikova M.I., Zvereva N.V. A study of danger perception in adolescents in normal and endogenous mental pathology Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Veshhikova\\_Zvereva.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Veshhikova_Zvereva.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

## Введение

Интерес к теме восприятия опасности у подростков при эндогенной психической патологии обусловлен несколькими причинами. Во-первых, своеобразие подросткового возраста, особенно при патологии, может существенно менять восприятие мира, его притягательные и опасные стороны могут по-разному привлекать или отталкивать подростков. Во-вторых, проблема восприятия опасности тесно связана с проблемой риска как психологического феномена и вида поведения, особенно важно это для понимания кризисных периодов, каким является подростничество. В-третьих, клинические данные об «основном шизофреническом настроении», «непонятных страхах», встречающихся при шизофрении, а также своеобразие социализации при этом заболевании также дают толчок к исследованию тематики восприятия опасности у подростков при эндогенной психической патологии. Интерес представляют и общие возрастные особенности восприятия опасности подростками в норме и при шизофрении, и особенные, своеобразные параметры этого восприятия при шизофрении, значение имеет также связь восприятия опасности с клиническими параметрами заболевания.

В последнее время повышается интерес к исследованию феномена риска, проводятся исследования анализа, диагностирования, программирования и сканирования риска в производстве и в обычной жизни. Психология риска объединяет данные исследований принятия решений в условиях неопределенности, поведения, связанного с риском, индивидуальных различий в оценке риска и т. п. В прикладных исследованиях рассматривается вопрос взаимодействия человека с природной и антропогенной средой, дается оценка опасности тяжелых заболеваний, катастроф, производственных травм, а субъективный компонент опасности представлен индивидуальными свойствами человека, влияющими на развитие событий в потенциально опасной ситуации: это и биологические процессы, и психофизиологические состояния, и элементарные психические процессы [3; 9; 14; 15]. Однако такой подход представляется недостаточным: человек вовлечен в социальное взаимодействие, которое также является источником опасности, кроме того, последствия угроз могут не только быть биологическими (потеря здоровья, жизни), но и вести к социальному и психологическому неблагополучию.

Знание закономерностей восприятия и оценки человеком опасных ситуаций дает основания для прогнозирования поведения людей в сложной среде. Этот вопрос особенно актуален, когда речь идет о подростковом возрасте, поскольку именно у подростков наблюдается рост числа поступков, несущих потенциальную угрозу своему здоровью и, подчас, жизни. В частности, у подростков с психическими заболеваниями отмечается широкий спектр поведенческих проявлений, связанных с риском для себя (экстремальные увлечения, антисоциальные поступки, употребление психоактивных веществ, самоповреждающее поведение) [2; 12; 13].

Среди теорий, рассматривающих вопрос восприятия опасности, следует упомянуть работы Д. Канемана и А. Тверски, показавших, что люди не способны к рациональной оценке в ситуациях неопределенности, в частности, к оценке рисков [16]. Риски обычно недоступны полному анализу без привлечения специальных знаний (теоретических, данных статистики), выводы строятся на основе отрывочных данных, что приводит к ошибочным оценкам, предубеждениям. Ошибки могут касаться не только степени риска, но и самого факта его наличия.

Д. Канеман, П. Словик и А. Тверски описали ряд «эвристик», которыми люди пользуются при оценке рисков. Так, эвристика, названная «доступность», заключается в том, что как наиболее вероятные оцениваются ситуации, информация о которых наиболее легко вспоминается или представляется. Следствие этой эвристики – повышение субъективной вероятности риска, который широко обсуждается [8]. Переоценивается частота

смертельных случаев, связанных с драматическими и необычными событиями, в то время как недооцениваются заурядные события. Негативным следствием использования эвристики доступности является страх при попадании в ситуации, риск которых маловероятен, однако последствия многократно описаны. Другое следствие связано с недооценкой риска лично для себя: люди считают себя менее подверженными опасности, поскольку негативные последствия лично их затрагивают редко, но о несчастных случаях, случившихся с другими, они узнают регулярно. Из-за подобной иллюзии «иммунитета к риску» часто игнорируются меры предосторожности.

Помимо когнитивных искажений восприятия риска, важным фактором являются мотивационные структуры. J. Brandtstädter выделил две группы гипотез о влиянии знакомого параметра опасности на восприятие угрожающего сигнала. Первая из гипотез (позитивистская) предполагает, что перцептивные и когнитивные процессы тяготеют к позитивному истолкованию неоднозначного стимула, т. е. проявляют тенденцию к перцептивной защите. Альтернативное представление (гипотеза релевантности) утверждает, что внимание сосредотачивается на тех стимулах, которые соответствуют ведущей деятельности, т. е. демонстрирует сенсбилизацию. В собственном исследовании J. Brandtstädter, A. Voss и K. Rothermund показали, что у испытуемых, у которых была возможность повлиять на последствия опасности, чувствительность к угрожающим сигналам возрастала, а в группе, которая не могла изменить ситуацию, наблюдалось снижение уровня распознавания опасных сигналов [14].

Одной из опасностей, связанных с социальным взаимодействием, является агрессия. На восприятие агрессии в значительной степени влияют субъективные установки, в частности приписывание другому человеку тех или иных намерений. Склонность к предвзятой атрибуции враждебности является важной личностной характеристикой, имеющей прямое отношение к агрессии. Было обнаружено, что она связана с проявлением агрессии как у детей, так и у взрослых; как у лиц, страдающих от психологических расстройств, так и у вполне здоровых людей [1].

Рассматривая структуру агрессии, А. Басс предложил трехкомпонентную модель, в которой в качестве когнитивного компонента выступает враждебность, в качестве эмоционального компонента – гнев, а в качестве поведенческого компонента – агрессия. Враждебность не обязательно приводит к агрессии и может не сопровождаться гневом. С.Н. Ениколопов определяет враждебность как негативное отношение к каким-либо объектам и предлагает рассматривать понятие «враждебность» в рамках представлений о картине мира. Враждебность существует в системе отношений человека, его представлений о внешнем мире и связана с когнитивными процессами, в частности с восприятием, вниманием [5; 6]. Враждебность также является важным аспектом восприятия опасности, поскольку определяет отношение к окружающему миру как источнику многочисленных угроз, которые слабо подвергаются контролю. Такая установка, с одной стороны, может приводить к расширению границ ситуаций, оцениваемых субъектом как опасных, с другой – к снижению способности к анализу угрожающей ситуации в связи с убежденностью в неспособности на нее повлиять.

### Материал и методы

В проведенном нами исследовании участвовали две группы подростков в возрасте 13–17 лет.

Экспериментальную группу составили 22 пациента (9 девочек, 13 мальчиков) детской клиники ФБГУ «Научный центр психического здоровья» РАМН и ГКУЗ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков» с диагнозами «шизофрения», «шизотипическое расстройство» «расстройство личности», основной психопатоподобный синдром (F20, F21, F07). Дополнительно экспериментальная группа

была разделена на две подгруппы в соответствии с диагнозами: 1) «расстройство личности», основной психопатоподобный синдром – 11 человек; 2) «шизофрения», «шизотипическое расстройство» – 11 человек.

В контрольную группу вошли 24 подростка (11 девочек, 13 мальчиков), учащиеся общеобразовательных школ Москвы, не обращавшиеся в специализированные учреждения за психиатрической и психоневрологической помощью.

Использовались экспериментально-психологический метод и методы математической обработки данных. Кроме того, был задействован комплекс экспериментально-психологических методик. Последний состоял из двух блоков: первый блок – методики, направленные на исследование агрессивности; второй блок – методики, направленные на исследование восприятия опасности различного происхождения.

Первый блок включал в себя:

1) «Тест руки» (авторы – Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер). Это проективная методика, нацеленная на изучение агрессивного отношения;

2) Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, подростковый вариант. Методика направлена на исследование реакций на неуспех и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Второй блок включал в себя:

1) «Рисованный апперцептивный тест» (РАТ). Инструкция была модифицирована: испытуемым предлагалось отобрать карточки, на которых изображены опасные ситуации и описать изображенное на карточках;

2) «Незаконченные предложения». Использовался специально разработанный набор из 12 незавершенных утверждений, посвященных теме опасности. Для статистической обработки рассчитывалось количество предложений, законченных формулировками, указывающими на опасность;

3) авторскую методику «Оценка степени опасности с опорой на фотографии». Стимульный материал – 21 карточка с изображениями потенциально опасных мест и ситуаций; источниками опасности являются природные условия, антропогенная среда и социальные взаимодействия. Испытуемый должен распределить предложенные карточки на три группы по степени опасности. Для статистической обработки использовались следующие показатели: количество карточек, отнесенных к каждому из трех уровней опасности (общее и по каждому из факторов); интегральный балл воспринимаемого уровня опасности – сумма баллов по карточкам, отнесенным к безопасным ситуациям (0 баллов), опасным (1 балл), очень опасным (2 балла).

Дополнительно оценивалась когнитивная деятельность в сопоставляемых группах. Применялись методики, направленные на разные стороны мышления: оценка операционной стороны мышления (операция включения подкласса в класс) и избирательности, предметно-содержательной стороны мышления (конструирование объектов). Для статистической обработки использовались следующие показатели: успешность решения задачи включения подкласса в класс (процент испытуемых по группе); коэффициент стандартности ответов.

### Результаты

Деление экспериментальной группы на две подгруппы в соответствии с диагнозами не выявило статистически значимых различий в результатах оценки опасности. Также не было обнаружено статистически значимых связей между результатами выполнения блока методик, направленных на исследование агрессивности, и методик, направленных на

исследование восприятия опасности. Это позволяет дать общую оценку ряда параметров исследования.

Методика распознавания опасности на материале РАТ выявляет значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по количеству ситуаций, относимых к опасным (рис. 1).

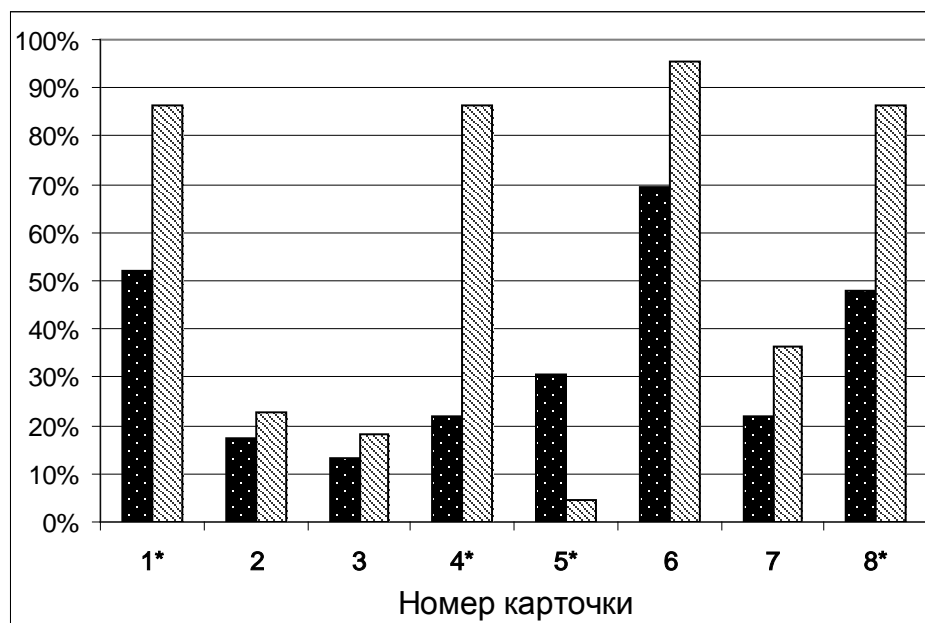


Рис.1. Сопоставление групп по оценке опасности ситуаций в методике РАТ (процент испытуемых, оценивших ситуацию как опасную на каждую карточку): \* – значимые различия; ■ – норма; ▨ – патология

Критерий Манна–Уитни на уровне значимости 0,01 подтверждает гипотезу о наличии систематического превышения количества ситуаций, оцененных как опасные, в экспериментальной выборке по сравнению с контрольной. Среднее количество ситуаций, оцененных как опасные, в норме – 2,7, в патологии – 4,4.

В методике «Незаконченные предложения» в обеих группах предложения, которые не содержат указания источника опасности, преимущественно оканчиваются формулировками, относящими их к социальным угрозам. Между контрольной и экспериментальной группами не наблюдается статистически значимых различий структуры распределения опасных ситуаций по источникам. Методика выявляет межгрупповые различия. Среднее количество предложений, законченных формулировками, указывающими на опасность, в норме – 6,5, в патологии – 7,9. При этом относительный вклад каждой группы факторов (социальные, антропогенные, природные) совпадает: 56 %, 29 %, 15 % – в норме и 53 %, 25 %, 22 % – в патологии.

Для здоровых и психически больных подростков, согласно результатам методики «Незаконченные предложения», среди всех источников опасности наиболее значимым выступает социальный, при этом рост в обеих группах достигается за счет неопределенных относительно источника опасности формулировок. Угловой критерий Фишера выявил 0,05-значимое превышение частоты указания на опасность предложения «Гулять ночью по городу...» (55 % против 26 %) и 0,01-значимое превышение частоты указания на опасность предложения «Ночевать в лесу...» (82 % против 35 %) в патологии по сравнению с нормой.

Такое повышение может указывать на специфический страх подростков с психической патологией перед ночным временем суток. В норме наблюдаются тенденции к оценке этих ситуаций как возможностей интересно провести время, получить новый опыт и положительные эмоции. В группе нормы также наблюдалась тенденция давать юмористические ответы на формулировки с неопределенным источником опасности, например «Мне неудобно спать на потолке». Остальные ответы, даваемые этими испытуемыми, не указывают на пренебрежительное отношение к процедуре, поэтому можно предположить, что это – проявление «персонального мифа» неуязвимости, отказ видеть собственные слабые места; отдельные подростки дают такой отказ в прямолинейной форме.

В методике «Оценка степени опасности с опорой на фотографии» в экспериментальной группе наблюдается тенденция к оценке большего количества ситуаций как опасных (рис. 2). При расчете интегрального балла по всей методике выявляется значимое повышение балла в патологии по сравнению с нормой (по критерию Манна–Уитни подтверждается на уровне значимости 0,01).

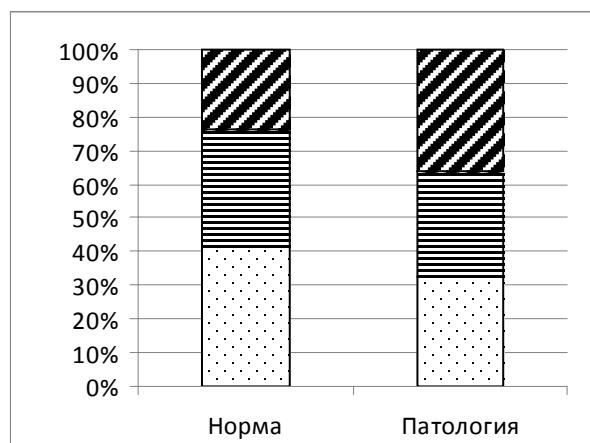


Рис. 2. Распределение фотографий по уровню опасности в норме и патологии (процент от общего числа ответов): ■ – высокая степень опасности; ▨ – опасные; ▩ – безопасные

Распределение социальных ситуаций в экспериментальной группе показывает тенденцию к поляризации оценки опасности (рис. 3), менее дифференцированная оценка может быть связана со сложностями понимания социальных ситуаций подростками этой группы. Расчет интегрального балла опасности социальных ситуаций не показывает статистически значимого сдвига между группами.



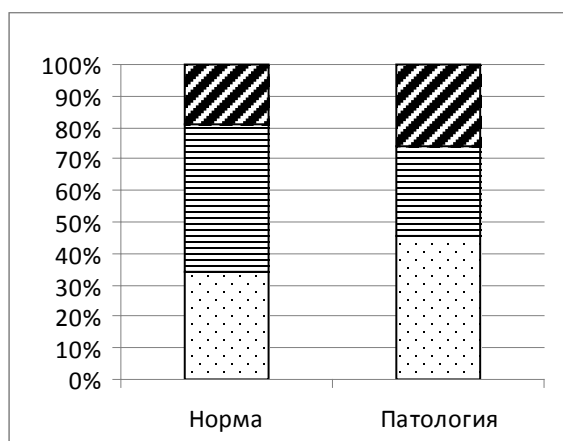


Рис. 3. Распределение фотографий социальных ситуаций по уровню опасности в норме и патологии: ■ – высокая степень опасности; ▨ – опасные; ▩ – безопасные

Интегральный балл опасности антропогенных ситуаций показывает статистически значимый сдвиг между группами (критерий Манна–Уитни, уровень значимости 0,05), выражено расширение границ среднего уровня опасности (рис. 4).

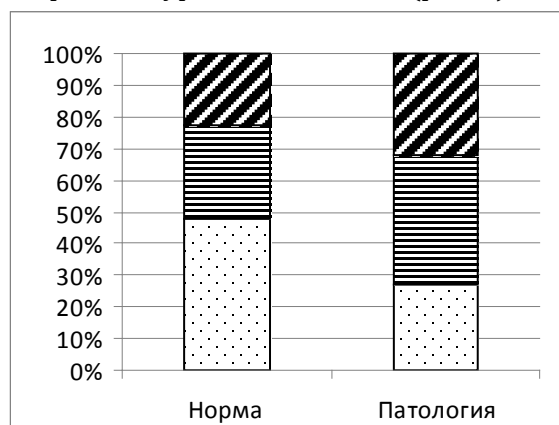


Рис. 4. Распределение оценки фотографий антропогенных ситуаций по уровню опасности в норме и патологии: ■ – высокая степень опасности; ▨ – опасные; ▩ – безопасные

В экспериментальной группе при оценке природных ситуаций значительно расширены границы высокой опасности, зона безопасных ситуаций крайне узкая (рис. 5). Расчет интегрального балла опасности природных ситуаций показывает статистически значимый сдвиг между группами (критерий Манна–Уитни, уровень значимости 0,01).

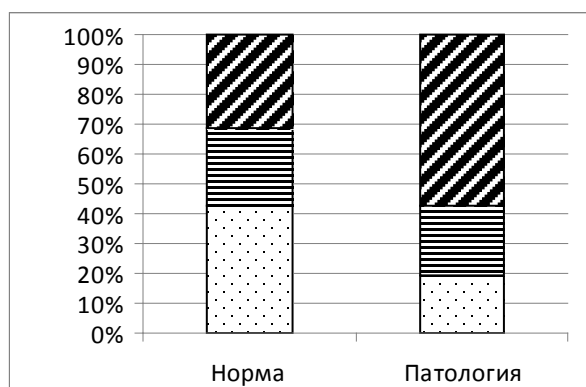


Рис. 5. Распределение фотографий природных ситуаций по уровню опасности в норме и патологии: ■ – высокая степень опасности; ▨ – опасные; ▩ – безопасные

### Качественные характеристики выполнения заданий

Между подростками контрольной и экспериментальной групп наблюдаются различия в принципах разделения ситуаций на опасные и безопасные. Распределяя изображения РАТ на опасные и безопасные, подростки экспериментальной группы относят ситуации, описанные как межличностные конфликты (например, ссора, расставание), к группе опасных, что в норме встречается довольно редко. Описания ситуаций, предложенные больными подростками, часто не раскрывали содержания опасности (например, «человек хочет слезть со скамейки», «один на другого смотрит», «кланяется»). Это может говорить о спонтанной эмоциональной и непосредственной оценке ситуации.

У подростков контрольной группы наблюдается тенденция относить к безопасным те ситуации, в которых угрожающее событие уже совершилось («Один ударил другого за оскорбление»), вместе с тем они могут относить к опасным сцены унижения достоинства, социального неравенства (например, «бедный пристаёт к человеку», «рабство», «унижает»).

Среди подростков с психической патологией наблюдаются случаи личностно окрашенного отношения к заданию. Так, например, испытуемый (мальчик 15 лет, диагноз F20.978) при выполнении задания давал сексуально окрашенные комментарии к изображенным ситуациям («бомжи могут изнасиловать», фотографию с изображенными нелегальными мигрантами назвал «проституция»). Также встречались случаи введения дополнительного критерия оценки ситуаций (соответствие ситуаций нормативному поведению, источник опасности). То есть у подростков с психической патологией в процессе оценки опасности большое значение имеют спонтанная эмоциональная реакция и личный опыт, который может содержать травматические моменты, в оценку вводятся вспомогательные критерии, отражающие актуально переживаемые внутриличностные конфликты.

Оценка когнитивной сферы показала следующее. Значимых различий по параметрам избирательности мышления не обнаружено ни между подростками клинической группы и здоровыми подростками, ни между отдельными клиническими группами. Коэффициенты стандартности в норме составили 61 %, в группе больных шизофренией – 45 %, в группе больных с личностными расстройствами и ведущим психопатоподобным синдромом – 60 %. Более успешно владели операцией включения подкласса в класс подростки в норме (87 % правильных решений). При этом были получены достоверные различия по критерию Фишера на уровне значимости 0,01 с клинической группой по оценке операционной составляющей мышления у пациентов с личностной патологией и психопатоподобными

расстройствами – 45 % верно справившихся с задачей. Различий между группой нормы и группой больных шизофренией (73 %) не обнаружено.

### **Обсуждение и выводы**

Выраженное повышение субъективной опасности в патологии, которое наблюдается при выполнении различных методик, приобретает различные формы. При психической патологии по сравнению с нормой наблюдаются разнородные различия в оценке опасности всех типов ситуаций: расширение круга опасных ситуаций (в случае ситуаций социального взаимодействия), повышение субъективно воспринимаемого уровня угрозы (в природных ситуациях). Повышение уровня субъективной опасности оцениваемых больными подростками ситуаций, по-видимому, может быть связано с характерным для больных шизофренией недоверием к окружающему миру [4].

Для подростков группы нормы и подростков с психической патологией ведущим источником опасности являются ситуации социального взаимодействия и общения (показатели выполнения методики «Незаконченные предложения»). Это может быть связано со спецификой подросткового возраста, для которого характерно повышение значимости общения и наличие задачи интеграции в социальную структуру [10]. Тревожные переживания, связанные с ситуациями социального взаимодействия, являются менее осознаваемыми в норме, о чем говорит тенденция к оценке межличностных конфликтов как безопасных ситуаций в модифицированной методике РАТ. В случае психической патологии оценка социальных угроз проходит и на сознательном уровне, что, возможно, является компенсаторной стратегией, направленной на преодоление трудностей общения и социальной адаптации, возникающих вследствие заболевания. По всей вероятности, необходима детализация этих «социальных опасностей» для нормативно развивающихся подростков и подростков, больных шизофренией. Т.К. Мелешко и В.П. Критской было показано, что у молодых пациентов с шизофренией имеется своеобразие социального функционирования – на первый план выступают эгоцентричность, недифференцированность социума [11]. Возможно, полученные нами данные имеют прямое отношение к нарушениям общения и аутичности пациентов при шизофрении, страху перед социумом.

У психически здоровых подростков наблюдается тенденция игнорировать вероятность опасности в природных и антропогенных ситуациях, включать эти ситуации в область поиска нового опыта. Эту тенденцию можно рассматривать как нормальный механизм приобретения самостоятельного опыта. В то же время подобная «экспансивная» установка может являться источником рискованного поведения и приводить к негативным последствиям для физического и психологического благополучия подростка.

### **Выводы**

1. Восприятие опасности подростками в норме и при психической патологии имеют следующие значимые различия: выраженное повышение субъективной опасности в патологии; расширение круга ситуаций, которые психически больными подростками оцениваются как опасные; личностная окрашенность оценки опасности подростками с психической патологией.

2. Ведущим источником опасности для здоровых и психически больных подростков являются ситуации социального взаимодействия и общения. Возможно, за этим стоят как общие возрастные, так и специфические клинические параметры.

3. У подростков в норме развития и при психической патологии не обнаружена связь между уровнем агрессивности и оценкой опасности ситуаций социального взаимодействия.

4. У психически здоровых подростков обнаружена тенденция игнорировать потенциальную опасность природного и антропогенного происхождения.

#### Заключение

Обращение к теме восприятия опасности подростками показало методическую и теоретическую сложность данной проблемы. Обнаружены общие возрастные особенности восприятия опасности подростками и различные особенности восприятия, связанные с состоянием психического здоровья. Пока не нашла подтверждения гипотеза о существовании связи между уровнем агрессивности и склонностью приписывать агрессивные тенденции окружающим. По нашим данным, не было получено достоверных различий восприятия опасности у подростков с разными типами психической патологии, однако для окончательных выводов необходима более подробная оценка клинических параметров. Обнаружены различия в когнитивной сфере между нормой и клиническими группами: более успешное, как в норме, функционирование операционной стороны мышления в группе подростков, больных шизофренией, по сравнению со значительно меньшей успешностью в этой сфере в группе сверстников с психопатоподобными расстройствами.

Существенным является то, что проведенное исследование выявило общую для здоровых и психически больных подростков структуру опасности внешнего мира, в которой на первое место выступают угрозы, связанные с социальным взаимодействием, значительно опережая антропогенные и природные угрозы. Использованный комплекс методик выявил количественные и качественные различия между выделенными группами. Исследование ставит задачу дальнейшего изучения вопроса о связи восприятия опасности с личностными особенностями испытуемых, возрастными и отдельными клиническими параметрами.

#### Литература

1. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с.
2. *Венар Ч., Кериг П.* Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 670 с.
3. *Вильдавски А., Дейк К.* Теории восприятия риска: кто боится, чего и почему? // THESIS. 1994. № 5. С. 268–270.
4. *Груле Г.В.* (Гейдельберг). Психология шизофрении. Часть 4 // Независимый психиатрический журнал. 2010. № 2. С. 43–58.
5. *Ениколопов С.Н.* Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.
6. *Ениколопов С.Н.* Методы исследования агрессии в клинической психологии // Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы / Под общ. ред. Н.В. Зверевой и И.Ф. Роциной. М., 2011. С. 82–100.
7. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: КАРО, 2006. 268 с.
8. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. 632 с.
9. *Канеман Д., Тверски А.* Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31–42.
10. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

11. *Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание: Монография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 256 с.
12. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
13. *Польская Н.А.* К проблеме эмпирического изучения самоповреждающего поведения// Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 714–720.
14. *Brandstädter J., Voss A., Rothermund K.* Perception of danger signals: The role of control// *Experimental Psychology*. 2004. Vol. 51 (1). P. 24–32.
15. *Chan, L.S.* Preventing violence and related health-risking social behaviors in adolescents/ Chan L.S., Kipke M.D., Schneir A., Iverson E., Warf C., Limbos M.A., Shekelle P.//Agency for Healthcare Research and Quality: Evidence Report/Technology Assessment. 2004. № 107. P. 1–7.
16. *Kahneman D., Tversky A.* Prospect theory: An analysis of decision under risk// *Econometrica*. 1979. № 47. P. 313–327.

# A study of danger perception in adolescents in normal and endogenous mental pathology

**M.I. Veschnikova,**

*Post-graduate Student, Junior Research Associate, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia, mveshchikova@gmail.com*

**N.V. Zvereva,**

*PhD in Psychology, Head of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Moscow State University of Psychology and Education; Leading Research Associate, Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia, nwzvereva@gmail.com*

---

We describe a pilot study of perception of the environment danger (the content and the degree of threat) in health adolescents and mental pathology. We provide a complex of diagnostic techniques for the assessment of categorization of ambiguous safe/unsafe situations, ways to respond to threats and aggression, developed by the authors. The complex includes two parts: 1) a study of aggression (Wagner Hand test, Rosenzweig Picture-Frustration study), 2) danger perception of different origin study (modified Drawn Apperception Test, incomplete sentences (authors set), danger assessment based on photos). The study involved adolescents aged 13-17 years. The experimental group consisted: 22 patients (13 boys) of Mental Health Research Center and Scientific and Practical Center for Children and Adolescents Mental health with diagnoses of schizophrenia, schizotypal personality disorder, and personality disorder. The control group: 24 pupils of general academic school (13 boys) in Moscow. The study identified structure of subjective danger in adolescents, key dangers, differences in the perception of danger in adolescents in health and disease.

**Keywords:** psychological disorders, adolescence, danger, risk, danger perception, aggression perception.

---

## References

1. *Baron R.A., Richardson D.R.* Human aggression. 2nd ed. New York, Plenum, 1994, 419 p. (Russ.ed.: Baron R., Richardson D. Agressiia. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 352 p. (Seriiia «Mastera psikhologii»))
2. *Wenar C., Kerig P.K.* Developmental psychopathology: From infancy through adolescence. 4th ed. New York: McGraw-Hill. Published, 2000. (Russ.ed.: Venar Ch., Kerig P. Psikhopatologiia razvitiia detskogo i podrostkovogo vozrasta. Saint-Petersburg, Praim-EVROZNAK, 2007. 670 p.)
3. *Wildavsky, A., Dake, K.* (1990) Theories of Risk Perception: Who Fears What and Why? *Daedalus* Vol. 119, No. 4, Risk, pp. 41-60 (Russ. ed.: Vil'davski, A., Deik, K. Teorii vospriatiia riska: kto boitsia, chego i pochemu? *THESIS*, 1994, No 5, pp. 268-270)
4. *Grule G.V.* (Geidel'berg). *Psikhologiia shizofrenii [Psychology of schizophrenia]*, part 4. *Nezavisimyi psikhiatricheskii zhurnal – Independent psychiatric journal*, 2010, No.2, pp. 43-58.

5. *Enikolopov S.N.* Aktual'nye problemy issledovaniia agressivnogo povedeniia [Actual problems of behaviour investigation]. *Prikladnaia iuridicheskaiia psikhologiiia. Applicable juridical psychology*, 2010, No.2, pp.37-47.
6. *Enikolopov S.N.* Metody issledovaniia agressii v klinicheskoi psikhologii [Methods of aggression investigation in clinical psychology]. *Diagnostika v meditsinskoi psikhologii: traditsii i perspektivy – Diagnostic in medical psychology: traditions and perspectives. / Pod obshchei red. N.V. Zverevoi i I.F. Roshchanoi. Moscow: 2011 pp. 82-100.*
7. *Zakharov A.I.* Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psikhoterapiia [Genesis of child neuroses and psychotherapy]. Moscow: KARO, 2006. 268 p.
8. *Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A.* (1982) Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. New York: Cambridge University Press (Russ.ed. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. Priniatie reshenii v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniia. Khar'kov: Gumanitarnyi tsentr, 2005. 632 p.)
9. *Kahneman, D., Tversky, A.* Choices, values, and frames. *American Psychologist*, Vol. 39(4), Apr 1984, 341-350. (Russ.ed. Kaneman D., Tverski A. Ratsional'nyi vybor, tsennosti i freimy. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 2003. Vol.24 № 4. - pp. 31-42.)
10. *Kon I.S.* Psikhologiiia rannei iunosti. [Psychology of early youth] Moscow: Prosveshchenie, 1989. 256 p.
11. *Kritskaia V.P., Meleshko T.K., Poliakov Iu.F.* Patologiiia psikhicheskoi deiatel'nosti pri shizofrenii: motivatsiia, obshchenie, poznanie [Pathology of mental activity in schizophrenia: motivation, communication, gnosis]. Moscow: MGU, 1991. 256 p.
12. *Lichko A.E.* Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov [Psychopathias and accentuations of character in adolescents]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 256 p.
13. *Pol'skaia N.A.* K probleme empiricheskogo izucheniia samopovrezhdaiushchego povedeniia [On the problem of empirical research of self-injury behaviour]. *Eksperimental'naia psikhologiiia v Rossii: Traditsii i perspektivy. Pod red. V.A.Barabanshchikova. Moscow, «Institut psikhologii RAN», 2010, (Integratsiia akademicheskoi i universitetskoi psikhologii) pp. 714-720.*
14. *Brandtstädter, J., Voss A., Rothermund, K.* (2004) Perception of Danger Signals: The Role of Control. *Experimental Psychology*. Vol. 51(1). pp. 24-32
15. *Chan, L.S., Kipke, M.D., Schneir, A., Iverson, E., Warf, C., Limbos, M.A., Shekelle, P.* (2004) Preventing Violence and Related Health-Risking Social Behaviors in Adolescents//Agency for Healthcare Research and Quality: Evidence Report/Technology Assessment, No.07 – pp. 1-7.
16. *Kahneman, D., Tversky, A.* (1979) Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, No.47, pp. 313—327.

## Когнитивная и аффективная составляющие межличностного взаимодействия у лиц с аномальным сексуальным поведением

**Л.Ю. Демидова,**

*младший научный сотрудник лаборатории судебной сексологии, Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского (ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского»), Москва, Россия, lyubov.demidova@gmail.com*

**Н.В. Дворянчиков,**

*кандидат психологических наук, доцент, декан факультета юридической психологии, ГОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, dvorian@gmail.com*

В статье рассматривается проблема межличностного взаимодействия у лиц, совершивших сексуальные преступления против детей. Цель исследования заключалась в изучении способностей, выделяющихся в качестве важных факторов нарушений межличностного взаимодействия и предикторов сексуальной преступности: децентрации, идентификации и осознания эмоций, а также эмпатии. Экспериментальную группу исследования составили 26 человек, совершивших сексуальные преступления в отношении детей и проходивших комплексную стационарную экспертизу на базе ГНЦССП им. В.П. Сербского (у 14 из них был установлен диагноз педофилии). Контрольная группа (21 человек) состояла из людей, никогда не привлекавшихся к уголовной ответственности. В результате исследования было показано, что наибольшие дефициты

в изучаемых способностях демонстрируют преступники без педофилии. Лица с педофилией испытывают сложности с распознаванием собственного эмоционального состояния и состояния другого человека, но вместе с тем демонстрируют более высокие показатели децентрации и эмпатии даже в сравнении с контрольной группой.

**Ключевые слова:** педофилия, сексуальная преступность, эмпатия, децентрация, распознавание эмоций, алекситимия.

### Для цитаты:

Демидова Л.Ю., Дворянчиков Н.В. Когнитивная и аффективная составляющие межличностного взаимодействия у лиц с аномальным сексуальным поведением [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Demidova\\_Dvorjanchikov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Demidova_Dvorjanchikov.phtml) дата обращения: дд.мм.гггг)

Demidova L.Y., Dvoryanchikov N.V. Cognitive and affective components of interpersonal interaction in patients with abnormal sexual behavior [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Demidova\\_Dvorjanchikov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Demidova_Dvorjanchikov.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy)

Согласно официальной статистике, за последнее десятилетие в нашей стране наблюдается большой рост преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних: ежегодное число жертв сексуальных посягательств составляет около 7–9 тыс. человек в сравнении с 5–6 тыс. в 2001–2003 гг. [5; 8]



От последствий подобных преступлений страдают более половины детей, ставших жертвами сексуальных посягательств (около 60 %) [18]. Сексуальная травматизация в детском возрасте повышает риск социальной, психологической и психической дезадаптации [5] и выражается в нарушениях эмоциональной и когнитивной сфер, психосексуального развития, социального и межличностного функционирования [9; 21].

Среди психологических факторов, обуславливающих сексуальное злоупотребление, часто выделяют особенности личности, связанные с нарушениями восприятия и эмоционального отношения к партнеру по взаимодействию: социальную некомпетентность и трудности межличностного общения [13; 27], нарушения распознавания эмоциональных и психических состояний [1; 15; 26; 28], нарушения когнитивной и эмоциональной обработки информации [13; 26].

И хотя примерно половина сексуальных преступлений в отношении детей совершается лицами с педофилией [5], у которых могут быть иные механизмы совершения преступлений, большинство теорий этиологии расстройств сексуального предпочтения также включают в себя эмоциональный компонент [19].

Проведенные в нашей стране исследования лиц, совершивших преступления против половой неприкосновенности детей, касаются преимущественно особенностей их полоролевой идентичности и полоролевой социализации [2; 6; 7]. А эмоциональная сфера сексуальных преступников анализировалась лишь в нескольких опубликованных и доступных нам работах [1; 3].

Такой существенный пробел в отечественной науке по столь значимой в настоящее время проблеме межличностной коммуникации при аномальном сексуальном поведении обусловил выбор нами объекта и предмета своего исследования.

**Объектом** нашего исследования стала специфика межличностного взаимодействия при аномальном сексуальном поведении, **предметом** – восприятие и понимание эмоциональных состояний у лиц, совершивших криминальные действия сексуального характера в отношении детей.

Многие данные свидетельствуют в пользу того, что у сексуальных преступников выявляются трудности с распознаванием эмоций, интерпретацией и оценкой эмоциональных состояний, сложности с сопереживанием и эмоциональным ответом [12; 22].

Исследования показывают, что сексуальные преступники допускают больше ошибок при распознавании эмоций по лицевой экспрессии, путая между собой страх и удивление, отвращение и гнев [15; 26].

Некоторые исследователи утверждают, что лица, совершившие сексуальные преступления, довольно часто страдают эгоцентризмом и извращают реакции жертвы, что свидетельствует об их неспособности адекватно оценивать состояние другого человека [25]. Множество экспериментальных данных подтверждает, что сексуальные преступники обладают сниженной способностью к децентрации [22; 24].

Алекситимия также рассматривается в качестве одного из факторов нарушенного межличностного взаимодействия и психосексуального функционирования [4]. Было показано, что алекситимные индивиды не могут интерпретировать эмоциональные состояния других людей: из-за «эмоциональной слепости» к собственным состояниям они не имеют возможности для сопоставления чувств другого человека с внутренним эталоном [11]. То есть алекситимные сексуальные преступники даже с относительно сохранной способностью к распознаванию эмоций не могут правильно понять и оценить наблюдаемые у жертвы эмоциональные сигналы [17].

Такие процессы, как распознавание эмоций и децентрация, в настоящее время все чаще рассматриваются в качестве компонентов эмпатии [20; 22], нарушения которой

нередко считаются определяющей характеристикой сексуальных преступников [13]. Как правило, именно нарушениями эмпатии объясняется восприятие преступниками детей в качестве сексуальных объектов [16], а также отрицание ими вреда, причиненного жертве [17]. Схожие результаты о снижении способности к эмпатии у некоторых сексуальных преступников были получены и отечественными авторами [1; 4].

Однако исследования восприятия и понимания эмоциональных состояний при аномальном сексуальном поведении обладают рядом противоречий. Часть авторов показывают, что лица, совершившие преступления против половой неприкосновенности детей, вовсе не демонстрируют дефицита эмпатии [23; 29]. Согласно другим исследованиям, сексуальные преступники имеют нормальный уровень общей эмпатии, а ее дефицит возникает ситуативно по отношению к собственным жертвам или непосредственно в криминальной ситуации [12; 17; 22; 29]. Аналогичные предположения делаются относительно дефицита в распознавании эмоций у сексуальных преступников: Т. Ward и соавторы [28] указывают, что он может быть специфичным в отношении определенных людей или ситуаций. Есть результаты, согласно которым растлители детей демонстрируют сравнимую с группой нормы децентрацию [14] и значимо превосходят в этой способности насильников [24].

Такие противоречия в результатах связываются учеными с неточным теоретическим и практическим построением исследований [19].

**Целью** проведенного нами исследования стало изучение способностей к децентрации, идентификации и осознанию эмоций, а также эмпатии у лиц, совершивших противоправные сексуальные действия в отношении детей.

В рамках экспериментального исследования проверялись **две гипотезы:**

- 1) лица, совершившие сексуальные преступления в отношении детей, будут обладать сниженными способностями к распознаванию эмоций, децентрации, эмпатии и более высокими показателями алекситимии в сравнении с группой нормы;
- 2) преступники, которым в рамках судебной экспертизы был установлен диагноз педофилии, по изучаемым показателям будут отличаться от преступников, которым этот диагноз установлен не был.

Исследование проводилось на выборке из 47 испытуемых мужского пола. Экспериментальную группу составили 26 человек, проходивших стационарную комплексную судебную сексолого-психолого-психиатрическую экспертизу на базе Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского в связи с совершением сексуальных преступлений в отношении несовершеннолетних (в выборку не включались подэкспертные, обвиняемые по ст. 105 УК РФ; жертвы всех преступников не достигли 12-летнего возраста). У 14 человек было обнаружено расстройство сексуального предпочтения в виде педофилии, у 12 человек педофилии установлено не было. Контрольная группа, группа нормы, включала в себя 21 человека, которые никогда не привлекались к уголовной ответственности.

Для достижения цели эксперимента были использованы следующие **методики:**

**методика на распознавание эмоций по мимической экспрессии** (А.И. Тоом; далее – методика 1). Испытуемому предлагается назвать состояние женщины по 18 фотографиям актрисы, изображающей базовые эмоции. Помимо процента верно распознанных эмоций в рамках судебно-сексологического исследования, был добавлен показатель числа ошибок в виде называния разных эмоций при предъявлении одного изображения (когда испытуемый не просто путает эмоции между собой, а принимает их, по сути, за одно и то же состояние);

**невербальная методика на распознавание эмоций** (Л.Ю. Демидова, Н.В. Дворянчиков; далее – методика 2). Она была создана в рамках проводимого

исследования, поскольку способность испытуемого к идентификации состояния другого человека не обязательно подразумевает название эмоции, а может ограничиваться пониманием состояния на интуитивном уровне. Задачей испытуемого в данной методике является сопоставление эмоциональных состояний, изображенных с помощью поз и жестов (Курек Н.С.), с эмоциональными состояниями, выраженными с помощью лицевой экспрессии (Тоом А.И.). В частности, дается инструкция: для каждой из 18 фотографий, предъявляемых поочередно, надо подобрать изображение позы или жеста, которые могла бы показывать женщина с таким выражением лица. Состояние считалось верно распознанным, когда испытуемый к изображению определенной эмоции из одной методики подбирает изображение эквивалентной ей эмоции из другой;

**Торонтская шкала алекситимии** – Toronto Alexithymia Scale (TAS-26) (Taylor G.J. et al.; адаптация Д.Б. Ереско, Г.Л. Исуриной и соавт.; далее – методика 3). В данной методике испытуемому предлагается выразить степень своего согласия с 26 утверждениями. Каждому ответу присваиваются баллы в зависимости от направленности утверждения. Сумма баллов показывает выраженность алекситимии у испытуемого;

**полупроективный тест на эмоциональный словарь** – Alexithymia Provoked Response Questionnaire (J.H. Krystal et al.; далее – методика 4). В оригинале методика состоит из 17 вопросов (например: «Как бы вы себя чувствовали, если бы кто-то, кого вы любили, внезапно умер?») и применялась для оценки эмоционального словаря испытуемых. Такой способ оценки был предложен G. Taylor и R. Bagby в 1984 г. и предполагает подсчет числа использованных «аффективных» слов. Подсчитывалось число разных дифференцированных эмоций, которые испытуемый использовал в своих ответах;

**модифицированная методика определения понятий** (А.Б. Холмогорова; мод. Л.Ю. Демидовой, Н.В. Дворянчикова; далее – методика 5). В ее основе лежит методика определения понятий с измененной инструкцией: испытуемого просят описать предмет так, чтобы другой человек мог однозначно догадаться, о чем идет речь. Модификация методики под задачи судебно-сексологического исследования заключалась в следующем: 1) изменение большинства слов, предъявляемых испытуемым для определения; 2) изменение второго этапа, который в данном исследовании представлял собой идентичное задание с инструкцией по определению тех же понятий для ребенка; 3) изменение системы оценки – для максимальной стандартизации методики ответы испытуемых оценивались по шкале от 1 до 5 (где 1 – «абсолютно невозможно догадаться», а 5 – «понятие определено абсолютно точно»). Оценка методики проводилась экспертами;

**невербальная методика на способность к децентрации** (модификация методик рисуночной фрустрации Розенцвейга: S. Rosenzweig; мод. Л.Ю. Демидовой, Н.В. Дворянчикова; далее – методика 6). Она была создана в рамках проводимого исследования, поскольку способность испытуемого принимать в расчет точку зрения другого человека не обязательно подразумевает умение доходчиво доносить до него информацию (как в предыдущей методике). Новая методика представляет собой соединение двух тестов Розенцвейга и включает в себя 10 картинок: 5 картинок из детского варианта теста (где изображено взаимодействие «ребенок – ребенок»), 5 картинок – из взрослого. Первая часть инструкции совпадает с оригинальной методикой. Во второй части инструкции испытуемому просили предположить, что в ответ на предложенную им реплику второго человека снова ответил бы первый. Оценке подвергался последний ответ с учетом контекста развернутого микро-диалога. Оценивалась степень соответствия ответа испытуемого позиции первого говорящего, заложенной в уже написанной реплике. Оценка проводилась экспертами по трехбалльной системе;

**проективная методика для диагностики эмпатии** (Е.В. Шерягина, мод. Л.Ю. Демидовой; далее – методика 7). В этой методике испытуемому предлагается дать свой вариант ответа на 5 реплик детей и 5 реплик взрослых, оказавшихся в трудных ситуациях отвержения, ущемления самооценки, несправедливости, изнасилования и жестокого

обращения. Полученные от испытуемых ответы подвергаются экспертной оценке по шкале эмпатии (Carkhuff's Accurate Empathy Scale; C.B. Truaz, R.R. Carkhuff), которая предполагает пять уровней, где первый представляет собой игнорирование чувств ребенка/взрослого, а пятый – выражение чувств другого с более глубоким содержанием смысла, чем был способен сказать ребенок/взрослый. Оценка методики проводилась экспертами.

### Результаты

Полученные в ходе исследования данные подвергались статистической обработке с помощью программы SPSS-17 при использовании непараметрического U-критерия Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

Результаты представлены в табл. 1-3 (полужирным шрифтом выделены различия на уровне значимости  $p < 0,05$ ; цветом – на уровне значимости  $p < 0,01$ ).

Таблица 1

#### Сравнение способностей к децентрации у лиц, совершивших сексуальные преступления против детей, с группой нормы (методика 5; методика 6). Критерий Манна-Уитни

Показатель способности к децентрации	Норма N = 21 M (SD)	Преступники без педофилии N = 12 M (SD)	Преступники с педофилией N = 14 M (SD)
Способность к децентрации в отношении взрослого (методика 5)	42,74 (8,71)	40,17 (8,07)	43,86 (6,87)
Способность к децентрации в отношении взрослого (методика 6)	<b>9,93 (2,2) b</b>	<b>9,00 (1,95) a</b>	<b>12,14 (1,51) a b</b>
Способность к децентрации в отношении ребенка (методика 5)	<b>43,60 (6,55) c</b>	<b>34,5 (9,18) c</b>	42,86 (9,2)
Способность к децентрации в отношении ребенка (методика 6)	9,95 (1,93) <b>b</b> <sup>тенд.</sup>	9,25 (2,30) <b>a</b> <sup>тенд.</sup>	11,14 (1,96) <b>a</b> <sup>тенд.</sup> <b>b</b> <sup>тенд.</sup>
Суммарный балл по децентрации (методика 5)	86,33 (14,34)	74,67 (17,06)	86,71 (14,6)
Суммарный балл по децентрации (методика 6)	<b>19,88 (3,58) b</b>	<b>18,25 (3,50) a</b>	<b>23,29 (2,58) ab</b>

*Примечание.* M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; N – число испытуемых в группе; a – различия между группой преступников без педофилии и группой преступников с педофилией; b – различия между группой нормы и группой лиц с педофилией; c – различия между группой нормы и группой преступников без педофилии.

Таблица 2

#### Сравнение способностей к эмпатии у лиц, совершивших сексуальные преступления против детей, с группой нормы (методика 6). Критерий Манна-Уитни

Показатель способности к эмпатии	Норма N = 21 M (SD)	Преступники без педофилии N = 12 M (SD)	Преступники с педофилией N = 14 M (SD)
Эмпатия в отношении взрослого	5,71 (0,77)	5,75 (1,41)	6,25 (1,31)
Эмпатия в отношении ребенка	6,12 (1,08)	<b>5,33 (0,52) a</b>	<b>6,82 (1,19) a</b>
Суммарный балл по эмпатии	11,83 (1,41) <b>b</b> <sup>тенд.</sup>	<b>11,08 (1,74) a</b>	<b>13,07 (2,04) ab</b> <sup>тенд.</sup>

*Примечание.* М – среднее значение; SD – стандартное отклонение; N – число испытуемых в группе; а – различия между группой преступников без педофилии и группой преступников с педофилией; b – различия между группой нормы и группой лиц с педофилией.

Таблица 3

**Сравнение способностей к распознаванию, осознанию и вербализации эмоций у лиц, совершивших сексуальные преступления против детей, с группой нормы. Критерий Манна-Уитни**

Показатели способностей к распознаванию, осознанию и вербализации эмоций	Норма N = 21 M (SD)	Преступники без педофилии N = 12 M (SD)	Преступники с педофилией N = 14 M (SD)
Суммарный показатель распознавания эмоций (методика 1)	0,51 (0,17)	0,58 (0,12)	0,57 (0,13)
Суммарный показатель распознавания эмоций (методика 2)	0,45 (0,13)	0,34 (0,16)	0,39 (0,13)
Одновременное называние разных эмоций	<b>0,48 (0,60) a b</b>	<b>1,67 (1,37) b</b>	<b>1,57 (1,34) a</b>
Богатство эмоционального словаря (методика 4)	4,14 (2,01)	3,83 (3,31)	3,57 (1,55)
Алекситимия (TAS-26)	<b>67,86 (9,15) a b</b>	<b>85,67 (11,69) b</b>	<b>76,57 (8,90) a</b>

*Примечание.* М – среднее значение; SD – стандартное отклонение; N – число испытуемых в группе; а – различия между группой нормы и группой лиц с педофилией; b – различия между группой нормы и группой преступников без педофилии.

### Обсуждение результатов

Как видно из таблиц, наиболее низкие показатели по всем исследованным способностям обнаруживает группа преступников без педофилии. У них наблюдаются самые низкие баллы по децентрации, а их способность учитывать позицию ребенка (по результатам методики 5) статистически значимо меньше, чем в двух других группах. У преступников без педофилии – самые низкие показатели эмпатии по отношению к ребенку и самый низкий суммарный показатель эмпатии. Они допускают больше всего ошибок, называя разные эмоции при предъявлении одного и того же изображения, в сравнении с группой нормы в большей степени склонны к алекситимии.

Группа преступников с педофилией, в сравнении с контрольной группой, обнаруживает более высокие показатели алекситимии и так же, как и группа преступников без педофилии, допускает много ошибок, принимая разные эмоции за одно состояние. Но вместе с тем испытуемые этой группы демонстрируют более высокие показатели децентрации и эмпатии. Они статистически значимо лучше двух других групп понимают позиции взрослого и ребенка (по результатам методики 6) и на уровне тенденций оказываются даже более эмпатичны, чем группа нормы.

Контрольная группа, в целом, оказывается более сохранной. У испытуемых этой группы не наблюдается существенных дефицитов по какому-либо из измеряемых параметров. А на статистически значимом уровне от обеих групп преступников их отличает меньшая выраженность (отсутствие) алекситимии и меньшее число ошибок в виде называния разных эмоций при предъявлении одного и того же изображения. Более подробный анализ таких ошибок показал, что все три группы чаще всего плохо дифференцируют эмоции страха и удивления, однако лишь в группе сексуальных преступников наблюдается слабая дифференциация между эмоциями противоположного

знака: так, они нередко идентифицируют одно изображение женщины одновременно как презрение и как радость.

Таким образом, можно предположить, что преступления в отношении детей, совершенные лицами без педофилии, во многом обусловлены нарушениями у них когнитивной и аффективной составляющих межличностного взаимодействия (трудностями распознавания эмоций, как своих, так и другого человека; сниженной способностью к эмпатии; сниженной способностью к децентрации). Аналогичные преступления, совершенные лицами с педофилией, имеют несколько другие механизмы: они также испытывают сложности с распознаванием собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния жертвы, но, вместе с тем, им легче поставить себя на место ребенка, говорить с ним о чувствах, чем лицам без педофилии и лицам из группы нормы. Вероятно, это может быть связано с инфантилизмом и идентификацией лиц с педофилией с детскими образами, за счет чего им становится легче понять «такого же, как они сами» [2; 6; 7]. А эмпатия в случае, когда нет различия между собственными переживаниями и переживаниями другого, может приобретать характер «эгоистической» [10].

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Преступники с диагнозом педофилии по ряду параметров межличностной коммуникации принципиально отличаются от преступников без такого диагноза.
2. Наибольшие дефициты в способностях к децентрации, идентификации эмоций (в том числе своих) и эмпатии испытывают преступники без педофилии.
3. Лица с педофилией, совершившие сексуальные преступления в отношении несовершеннолетних, испытывают сложности с распознаванием собственного эмоционального состояния и состояния жертвы, но легче находят с ребенком общий язык, легче говорят с ним о чувствах.
4. Противоречия в исследованиях преступников, совершивших сексуальные преступления против детей, могут быть связаны с гетерогенностью групп испытуемых: объединение в одной группе лиц с педофилией и без нее может стирать значительную часть существующих между ними различий или приводить к искаженным результатам (когда в группе существенно преобладают лица с диагнозом или без него).

## Литература

1. *Дворянчиков Н.В., Ильенко А.А., Ениколопов С.Н.* Особенности эмоционального восприятия у лиц с девиантным сексуальным поведением // Сексология и сексопатология. 2003. № 4. С. 17–23.
2. *Макарова Т.Е., Дворянчиков Н.В.* Половозрастная идентичность у лиц, совершивших сексуальные насильственные действия в отношении детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63799.shtml> (дата обращения: 26.02.2014).
3. *Макурин А.А., Булыгина В.Г.* Распознавание эмоций у лиц, совершивших противоправные действия сексуального характера [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46576\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46576_full.shtml) (дата обращения: 26.02.2014).
4. *Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В.* Уровень алекситимии как индикатор психологической устойчивости студентов технических и гуманитарных вузов // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 10–17.
5. Педофилия: основные криминальные черты: Монография / Антонян Ю.М., Гончарова М.В., Гусева О.Н., Дьяченко А.П., Ситковский А.Л., Ткаченко А.А., Цымбал Е.И., Чучаев А.И.; под ред. Ю.М. Антоняна. М.: Проспект, 2012. 304 с.

6. *Радченко Н.А.* Клинико-социальная характеристика и судебно-психиатрическая оценка лиц, совершивших противоправные сексуальные действия в отношении несовершеннолетних: Дис. ... канд. мед. наук. М., 2002. 270 с.
7. *Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В.* Судебная сексология. М.: Медицина, 2001. 560 с.
8. Энциклопедия уголовного права. Т. 15. Преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности. СПб.: Издание профессора Малинина – СПб ГКА, 2011. 582 с.
9. *Briere J.N.* Child abuse trauma. Theory and treatment of the lasting effects. CA, Newburypark: Sage, 1992. 224 p.
10. *Deigh J.* Empathy and universalizability // Ethics. 1995. Vol. 105. № 4. P. 743–763.
11. *Feldmanhall O., Dalgleish T., Mobbs D.* Alexithymia decreases altruism in real social decisions [Electronic resource] // Cortex. 2012. Vol. 49. № 3. P. 899–904. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945212003176> (дата обращения: 26.02.2014).
12. *Fernandez Y.M., Marshall W.L.* Victim empathy, social self-esteem and psychopathy in rapists // Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment. 2003. Vol. 15. № 1. P. 11–26.
13. *Finkelhor D.* Child Sexual Abuse: New Theory and Research. N. Y.: Free Press, 1984. 304 p.
14. *Fisher D., Beech A., Browne K.* Comparison of sex offenders to nonoffenders on selected psychological measures // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 1999. Vol. 43. № 4. P. 473–491.
15. *Gery, I.* Empathy and recognition of facial expressions of emotion in sex offenders, non-sex offenders and normal controls/ Gery I., Miljkovitch R., Berthoz S., Soussignan R. // Psychiatry Research. 2009. Vol. 165. № 3. P. 252–262.
16. *Gilgun J.F., Connor T.M.* How perpetrators view child sexual abuse // Social Work. 1989. Vol. 34. № 3. P. 249–251.
17. *Hudson S.M., Ward T.* Interpersonal competency in sex offender // Behavior Modification. 2000. Vol. 24. № 4. P. 494–527.
18. *Kendall-Tackett K. A., Williams L.M., Finkelhor D.* Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies // Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113. № 1. P. 164–180.
19. *Kirsch L.G., Becker J.V.* Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: implications for violent and sadistic behavior // Clinical psychology review. 2007. Vol. 27. № 8. P. 904–922.
20. *Lamm C., Singer T.* The role of anterior insular cortex in social emotions // Brain Structure and Function. 2010. Vol. 214. № 5–6. P. 579–591.
21. *Maltz W.* The Sexual Healing Journey: A Guide for Survivors of Sexual Abuse. N.Y.: Quill, 2001. 368 p.
22. *Marshall, W.L.* Empathy and sex offenders/ Marshall W.L., Hudson S.M., Jones R., Fernandez Y.M. // Clinical Psychology Review. 1995. Vol. 15. № 2. P. 99–113.
23. *Piglia, M.L.* The emotional intelligence of adult sex offenders: Ability based EI assessment/Piglia M.L., Stough C., Carter J.D., Joseph M. // Journal of Sexual Aggression. 2005. Vol. 11. № 3. P. 249–258.
24. *Pithers W.D.* Empathy: Definition, enhancement and relevance to the treatment of sexual abusers // Journal of Interpersonal Violence. 1999. Vol. 14. № 3. P. 257–284.

25. *Scully D.* Convicted rapists' perceptions of self and victim: role taking and emotions // *Gender and Society*. 1988. Vol. 2. № 2. P. 200–213.

26. *Varker, T.* Empathy and adolescent sexual offenders: A review of the literature/ Varker T., Devilly G.J., Ward T., Beech A.R. // *Aggression and Violent Behavior*. 2008. Vol. 13. № 4. P. 251–260.

27. *Ward T., Beech A.* An integrated theory of sexual offending // *Aggression and Violent Behavior*. 2005. Vol. 11. № 1. P. 44–63.

28. *Ward T., Keenan T., Hudson S.M.* Understanding cognitive, affective, and intimacy deficits in sexual offenders: A developmental perspective // *Aggression and Violent Behavior*. 2000. Vol. 5. № 1. P. 41–62.

29. *Wood E., Riggs S.* Predictors of child molestation: adult attachment, cognitive distortions, and empathy // *Journal of Interpersonal Violence*. 2008. Vol. 23. № 2. P. 259–275.



# Cognitive and affective components of interpersonal interaction in patients with abnormal sexual behavior

**L.Y. Demidova,**

*Junior Research Associate, Laboratory of Forensic sexology, V.P. Serbskiy State Research Center of Social and Forensic Psychiatry, Moscow, Russia, lyubov.demidova@gmail.com*

**N.V. Dvoryanchikov,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Juridical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, dvorian@gmail.com*

---

We discuss the problem of interpersonal interaction in the perpetrators of sexual crimes against children. The purpose of the study was to examine the abilities evolved as important factors of interpersonal interaction disorders and of sexual crime predictors: decentration, identification and recognition of emotions and empathy. The experimental study sample comprised 26 people who have committed sexual offenses against children and held stationary comprehensive examination on the basis of V.P. Serbskiy State Research Center of Social and Forensic Psychiatry (14 of them were diagnosed with pedophilia). The control group (N = 21) consisted of people who have never held criminally liable. The study showed that the greatest deficits in the studied abilities were demonstrated by the criminals without pedophilia. Individuals with pedophilia have difficulty recognizing their own and others' emotional state, but at the same time demonstrate higher rates of decentration and empathy, even in comparison with the control group.

**Keywords:** pedophilia, sexual crime, empathy, decentration, recognition of emotions, alexithymia.

---

## References

1. *Dvoryanchikov N.V., Il'enko A.A., Enikolopov S.N.* Osobennosti emotsional'nogo vospriyatiia u lits s deviantnym seksual'nym povedeniem [Peculiarities of emotional perception among persons with abnormal sexual behaviour]. *Seksologiya i seksopatologiya* [Sexology and sexual pathology], 2003. no. 4, P.17-23.
2. *Makarova T.E., Dvoryanchikov N.V.* Polovozrastnaia identichnost' u lits, sovershivshikh seksual'nye nasil'stvennye deistviia v otnoshenii detei [Age and gender identity in the perpetrators of sexual violence against children]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2013. no. 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63799.shtml> (Accessed 26.02.2014).
3. *Makurin A.A., Bulygina V.G.* Raspoznavanie emotsii u lits, sovershivshikh protivopravnye deistviia seksual'nogo kharaktera [Recognition of Emotions in People who have committed sexual unlawful acts]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2011. no. 3. Available at: [http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46576\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46576_full.shtml) (Accessed 26.02.2014).
4. *Nartova-Bochaver S.K., Potapova A.V.* Uroven' aleksitimii kak indikator psikhologicheskoi ustoichivosti studentov tekhnicheskikh i gumanitarnykh vuzov [Level of alexithymia as an indicator of psychological stability of students of technical and humanitarian higher educational institutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012. no. 3, pp.10-17.
5. *Pedofiliia: osnovnye kriminal'nye cherty: monografiia* [Pedophilia: basic criminal traits: Monograph] / Antonian Iu.M., Goncharova M.V., Guseva O.N., D'iachenko A.P., Sitkovskii A.L.,

Tkachenko A.A., Tsymbal E.I., Chuchaev A.I.; pod red. Iu.M. Antoniana. Moscow: Prospekt, 2012. 304 p.

6. *Radchenko N.A.* Kliniko-sotsial'naiia kharakteristika i sudebno-psikhiatricheskaia otsenka lits, sovershivshikh protivopravnye seksual'nye deistviia v otnoshenii nesovershennoletnikh [Clinico-social characteristics and forensic psychiatric assessment of persons who have committed illegal sexual acts with minors]. Diss... kand.med.nauk. Moscow, 2002. 270 p.

7. *Tkatchenko A.A., Vvedensky G.E., Dvoryantchikov N.V.* Sudebnaia seksologiya [Forensic Sexology]. Moscow: Medicina, 2001. 560 p.

8. Entsiklopediia ugolovnogo prava [Encyclopedia of criminal law]. Vol. 15. Prestupleniia protiv polovoi neprikosновенности i polovoi svobody lichnosti [Crimes against sexual inviolability and sexual freedom]. Saint Petersburg: Izdanie professora Malinina – SPb GKA, 2011. 582 p.

9. *Briere J.N.* Child abuse trauma. Theory and treatment of the lasting effects. CA, Newburypark: Sage, 1992. 224 p.

10. *Deigh J.* Empathy and universalizability // Ethics. 1995. Vol. 105. no. 4, pp. 743-763.

11. *Feldmanhall O., Dalgleish T., Mobbs D.* Alexithymia decreases altruism in real social decisions [Electronic resource] // Cortex. 2012. Vol. 49. no. 3, pp. 899-904. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945212003176> (Accessed: 26.02.2014).

12. *Fernandez Y.M., Marshall W.L.* Victim empathy, social self-esteem and psychopathy in rapists // Sexual Abuse: A Journ. of Research and Treatment. 2003. Vol. 15. no. 1, pp.11-26.

13. *Finkelhor D.* Child sexual abuse: New theory and research. New York: Free Press, 1984. 304 p.

14. *Fisher D., Beech A., Browne K.* Comparison of sex offenders to nonoffenders on selected psychological measures // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 1999. Vol. 43, no. 4, pp. 473-491.

15. *Gery I., Miljkovitch R., Berthoz S., Soussignan R.* Empathy and recognition of facial expressions of emotion in sex offenders, non-sex offenders and normal controls // Psychiatry Research. 2009. Vol. 165, no. 3, pp. 252-262.

16. *Gilgun J.F., Connor T.M.* How perpetrators view child sexual abuse // Social Work. 1989. Vol. 34. no. 3, pp. 249-251.

17. *Hudson S.M., Ward T.* Interpersonal competency in sex offender // Behavior Modification. 2000. Vol. 24. no. 4, pp. 494-527.

18. *Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., Finkelhor, D.* (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies // Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113. no. 1, pp. 164-180.

19. *Kirsch L.G., Becker J.V.* Emotional deficits in psychopathy and sexual sadism: implications for violent and sadistic behavior // Clinical psychology review. 2007. Vol. 27. no. 8, pp.904-922.

20. *Lamm C., Singer T.* The role of anterior insular cortex in social emotions // Brain Structure & Function. 2010. Vol. 214. no. 5-6, pp. 579-591.

21. *Maltz W.* The sexual healing Journey: A guide for survivors of sexual abuse. NewYork: Quill, 2001. 368 p.

22. *Marshall W.L., Hudson S.M., Jones R., Fernandez Y.M.* Empathy and sex offenders // Clinical Psychology Review. 1995. Vol. 15. no. 2, pp. 99-113.

23. *Piglia M.L., Stough C., Carter J.D., Joseph M.* The emotional intelligence of adult sex offenders: Ability based EI assessment // Journal of Sexual Aggression. 2005. Vol. 11. no. 3, pp. 249-258.

24. *Pithers W.D.* Empathy: Definition, enhancement and relevance to the treatment of sexual abusers // *Journal of Interpersonal Violence*. 1999. Vol. 14. no. 3, pp. 257-284.

25. *Scully D.* Convicted rapists' perceptions of self and victim: role taking and emotions // *Gender and Society*. 1988. Vol. 2. no. 2, pp. 200-213.

26. *Varker T., Devilly G.J., Ward T., Beech A.R.* Empathy and adolescent sexual offenders: A review of the literature // *Aggression and Violent Behavior*. 2008. Vol. 13. no. 4, pp. 251-260.

27. *Ward T., Beech A.* An integrated theory of sexual offending // *Aggression and Violent Behavior*. 2005. Vol. 11. no. 1, pp. 44-63.

28. *Ward T., Keenan T., Hudson S.M.* Understanding cognitive, affective, and intimacy deficits in sexual offenders: A developmental perspective // *Aggression and Violent behavior*. 2000. Vol. 5. no. 1, pp. 41-62.

29. *Wood E., Riggs S.* Predictors of child molestation: adult attachment, cognitive distortions, and empathy // *Journal of Interpersonal Violence*. 2008. Vol. 23. no. 2, pp. 259-275.

## О системе развивающих занятий по деятельности «Выразительная пластика» (лепка) для детей дошкольного и младшего школьного возраста

**Е.А. Неустроева,**

*соискатель Института психолого-педагогических проблем детства Российской Академии Образования, Москва, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Педагогического института Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия, egelic@mail.ru*

В фокусе исследования – особенности развития познавательных и творческих способностей дошкольников в процессе освоения «авторского символа» и «наглядной модели», то есть условно-символических средств решения творческих задач «с высоким коэффициентом неопределенности» (в дальнейшем – открытые творческие задачи [11]) – в выразительной пластике (лепке). Под «модельной» формой опосредствования понимается графическое планирование замысла, создание предварительного эскиза будущего скульптурного решения, под авторской символизацией – передача на языке искусства в «авторском образом организованном пространстве» скульптуры, личностного, эмоционально окрашенного субъективного мироощущения, собственного отношения к изображаемому. Исследование состояло из начальной и конечной диагностики и серии занятий по созданию предметных и беспредметных скульптурных композиций. Эксперимент показал, что освоение условно-символических средств решения задач в выразительной пластике способствует развитию творческих возможностей детей, становлению «эмоциональной рефлексии», обогащению творческого продукта. «Авторский символ» в скульптуре становится средством коммуникации и «метакоммуникации», «визуальной метафорой» – «авторским посланием», выражающим субъективное отношение к себе и миру.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, опосредствование, развитие творческих способностей, задачи с высоким коэффициентом неопределенности, детские виды деятельности, оппозиционные темы, выразительная пластика (лепка).

### Для цитаты:

Неустроева Е.А. О системе развивающих занятий по деятельности «Выразительная пластика» (лепка) для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Neustroeva.phtml> дата обращения: дд.мм.гггг)

Neustroeva E.A. Development in Expressive Plastic Arts (The Means of Mediation for Creative Tasks Solving by Preschoolers) Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2014. no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Neustroeva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy)

«Выразительная пластика» в контексте данной работы рассматривается как обогащенный творческими задачами с высокими коэффициентами неопределенности вид продуктивной деятельности лепка, благоприятный для развития познавательных и творческих способностей детей дошкольного возраста. Под развитием способностей, вслед за Л.А. Венгером, понимается последовательное освоение доступных возрасту форм опосредствования, то есть условно-символических средств решения познавательных и

творческих задач [2]. В фокусе описываемого исследования находятся: выделение доступных для детей средств решения творческих задач, выявление условий обеспечивающих их полноценное освоение, подбор адекватных тем и заданий, и расширение таким образом творческих возможностей ребенка.

Основой для построения формирующего эксперимента, направленного на изучение развития познавательных и творческих способностей детей, стали положения культурно-исторической и деятельностной теорий о социальной природе осваиваемых человеком культурных средств жизнедеятельности, положения о месте и роли символа в культуре и творчестве (Э. Кассирер, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман и др.) [3;9;13;14].

Анализ скульптуры как развитой формы искусства [4;5;15;18], позволяет выделить те ее особенности и средства, которые могут быть использованы уже в дошкольном детстве, а именно: 1) объемность предметного отображения, позволяющая передавать все особенности формы с разных сторон; 2) выразительные средства – масса, форма, пропорции, фактурная обработка поверхности, соотношение объемов, ритмическое построение отдельных частей, цельность силуэта, позволяющие передачу динамики в композиционно-пространственном решении; 3) использование предварительного графического эскиза для оформления замысла будущей композиции. Особое значение имеет 4) символический потенциал скульптуры. Для нашей работы особенно интересны те средства и методы, которые средневековые скульпторы использовали для прояснения, осмысления и разграничения таких базовых оппозиционных понятий, как добродетель и порок, усердие и лень, скромность и роскошь, и многое другое [21].

Другим важным для нашей работы «понятийным» выразительным средством в новейшее время стала *беспредметность, бестелесность, отсутствие объекта*. Так, произведения Генри Мура, Джейкоба Эпстайна, Александра Колдера, Вадима Сидура, Адольфа Нейстата [15], утверждают право автора передавать собственный, субъективный образ мира через создаваемый им «авторский символ». Под «авторским символом» мы понимаем пространство скульптуры, организованное авторским образом.

«Авторский символ», входя в культуру, создает большое искусство. Однако уже ребенку доступен «авторский символ» как средство решения творческих задач с «высоким коэффициентом неопределенности».

В исследованиях, выполненных под руководством В.В. Брофман, было установлено, что ребенок в состоянии создавать авторский символ для передачи своих «состояний, настроений, переживаний» и личностного мироощущения в беспредметной живописной композиции через символику цветовых отношений (Т. Селиванова), пространственное и цветовое решение аппликации и коллажа (Т. Жарова) или в графических сюжетных композициях (Ю. Климакова) [7;10;16].

Наша работа продолжает этот ряд исследований на материале выразительной пластики. Мы придерживаемся выделенных в этих работах специфических характеристик авторского символа на основании анализа работ Э. Кассирера, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана [9, 13, 14].

1) «авторский символ» является универсальным средством выражения в художественном пространстве индивидуального эмоционального опыта ребенка;

2) «авторский символ» - средство выражения в художественном образе отношения автора к себе и миру.

3) «авторский символ», реализуемый в творческом продукте, может служить средством интерактивной коммуникации и метакоммуникации.

Порождение «авторского символа» как особого выражения замысла обеспечивает ребенку возможность передачи собственного эмоционально-смыслового отношения к себе и миру, возможность поиска и выбора в пространстве творческой задачи. Освоение

«наглядной модели» – эскиза замысла – ведет к становлению внутреннего плана действий, освоению способов графического планирования замысла.

Освоение этих средств дошкольниками ведет к развитию их познавательных и творческих способностей. При этом их развивающий потенциал обеспечивает коррекцию младших школьников и развитие и у них эмоционально-творческих способностей.

**Цели исследования** – изучение психологических условий освоения детьми условно-символических средств («наглядная графическая модель» - эскиз замысла и «авторский символ») решения творческих задач в выразительной пластике как виде искусства и в выявлении возрастных особенностей освоения и использования детьми дошкольного и младшего школьного возраста авторских символических средств решения этих задач.

Для достижения целей нашего исследования нами была разработана специальная методика, представляющая собой особые типы заданий и включающая комплекс оптимальных условий их реализации. Создание ребенком «уникального творческого продукта» не требует от «скульптора» технического совершенства и выполнения ее по готовому образцу. Подбор оппозиционных тем заданий (например, «радость/грусть» «дружба/вражда»), обеспечивают различие не только состояний, настроений и переживаний автора, но и оппозиционных понятий, а также насыщение создаваемого ребенком художественного образа 3D собственным уникальным отношением.

Метод работы включает особую позицию ведущего – проводника в мир символической культуры.

Особые задания – игры – предусматривают телесно-двигательное проживание ребенком «здесь и теперь» в выразительном движении всех оппозиционных эмоций, которые он затем воплощает как «скульптор». А работа с живой натурой способствует выделению значимых поз, жестов, силуэтов и признаков будущей «скульптуры». «Рефлексивный диалог» с ребенком способствует полноценной «эмоциональной рефлексии» и становлению индивидуального «авторского символа».

Исследование проводилось нами в 2006-2007г. на занятиях в группе детского сада №515 г.Москвы и в 2007-2009г., в детских садах № 85 и 14 г.Якутска, Республика Саха (Якутия). На данный момент такие занятия проводятся в психологической студии «Чеширский кот» с 2004г., в «Архитектурной школе» Дома детского творчества «Полигон-про» (г.Москва) с 2013г.

Предлагаемая нами методика содержит 4 блока, включающих 32 последовательных задания, выстроенных по степени усложнения тем. **Система организаций занятий** предполагала 3 варианта организации работы: 1) *Индивидуально* – ребёнок выполняет «скульптуру» по собственному эскизу. 2) *В паре* – дети рисуют эскизы, затем обмениваются своими эскизами, после чего каждый вылепливает скульптуру по эскизу партнёра. 3) *Коллективно* - тема задания предполагает выполнение общего задания на одном большом листе (например, «Страна чудес»).

#### **Общая структура занятий**

а) Введение в «творческое пространство» выразительной пластики - «Мастерскую скульптора»;

б) эмоциональное введение в художественно-изобразительную задачу;

в) проведение игр на телесно-пластическое воплощение образа («Раз, два, три морская фигура замри!», «Живой пластилин»), начиная со второго блока;

г) самостоятельная работа детей и индивидуальная помощь (при необходимости) каждому ребенку;

д) обсуждение с каждым ребенком его работы в режиме «рефлексивного диалога»;

е) каждый ребенок самостоятельно называет свою работу («придание имени» А.Ф. Лосев) [13];

ж) проведение игры «Угадайка», угадывание и обсуждение оппозиционных скульптурных работ по теме;

з) обязательная «похвала» и благодарность за совместную творческую работу;

и) организация выставки после каждого блока.

В своем исследовании мы использовали следующие принципы (В. В. Брофман, 1996): «ритуал введения в работу»; «эмоциональная вовлеченность взрослого»; «личностное общение»; «отсутствие образца»; «право на ошибку»; «рефлексивный диалог» (с ребенком по его работе); «авторство»; «коллективное обсуждения работ»; «если не похвалишь ты, то кто?»; «вернисаж» (выставка детских работ)[1].

### **Позиция взрослого**

Взрослый – проводник в мир «символической» культуры, партнер, признающий творческие возможности ребенка партнер, признающий творческие возможности ребенка; «заказчик» работ (темы заданий); инициатор «рефлексивного диалога; устроитель игр («угадайка», «раз, два три, морская фигура замри!», «живой» пластилин) и вернисажа.

**Наша методика состоит из 4 основных блоков.** На каждом занятии используется одинаковый материал: скульпторский пластилин, картонные цветные подставки на выбор детей, клеенки на стол. Яркие карандаши или фломастеры для подписи названия и имени автора на этих подставках.

Технического совершенства не требуется, значительно важнее индивидуальное авторское решение.

### **Первый блок. «Скульптор и его модель»**

**Цель:** Введение в роль «скульптора» в пространстве «волшебной мастерской». Освоение действия замещения: от реального объекта к скульптуре.

Дети создают скульптуры на такие темы, как «Слепи, что хочешь»; «Кошка»; «Угадай друга, который живет у меня дома»; «Любимый сказочный герой». Эти задания предполагают создание предметного скульптурного образа.

### **Задачи:**

– Освоение действий замещения в предметной скульптуре (передача структурных характеристик объекта – туловища, головы, «хвоста»); освоение художественных средств выразительной пластики (пропорция, объем, фактурность поверхности).

- Освоение технических «скульпторских приемов» вытягивания, прищипывания и др.

### **Второй блок: «Герой и его переживания»**

**Цель:** освоение выразительных средств авторской символизации в предметной скульптуре: освоение способов передачи наиболее значимого для автора признака различения эмоциональных состояний и переживаний героя.

Темы занятий: Задания формулируются в виде оппозиционных пар. «Голодная кошка и сытая кошка», «Кошка, которую гладят по спине и кошка, которой наступили на хвост», «Злая собака и добрая собака», «Бармалей и доктор Айболит» и др.

### **Задачи:**

– Овладение выразительными средствами создания художественного образа в пластике.

– Освоение авторской символизацией через различение и передачу в пластическом решении оппозиционных состояний и переживаний и их признаков.

– Освоение «скульпторских способов» создания целостного образа.

Ребенок фокусируется на различении оппозиционных эмоциональных состояний в двух отличных друг от друга художественных образах; на «прочтении» авторских работ других «скульпторов». Например, ребенок может рассказать о своем видении голодной и сытой кошек: «эта лежит, опустила голову, она устала и голодная, а эта подняла хвост, играет, она сытая» и др.



Фото 1. «Дежурство» (авторское название) Коля Н., 6 лет. Тема: «Кошка, на охоте – Кошка, которая отдыхает».

### **Третий блок: «Состояния и настроения»**

**Цель:** Освоение «авторского символа» в выражении оппозиционных эмоционально-окрашенных состояний, настроений и переживаний, в беспредметной скульптурной композиции («колбаски»). Освоение эскиза как средства организации и графическое выражение замысла.

**Темы заданий.** Предлагается выразить в композиционных решениях оппозиции типа «веселая – грустная». «Колбаски»: 1. «Веселая – грустная»; 2. «Сытая – голодная»; 3. «Храбрая – трусливая» 4. «Ленивая – работающая» 5. «Ласковая – грубая»; 6. «Жадная – щедрая» и др.





Фото 2. «Ласковая-грубая» Таня С., 6 лет.



Фото 3. «Ярость- Радость» Рита М., 5 лет.

**Задачи:**

- Освоение символически окрашенного «жеста» и «позы» как одной из основ авторской символизации.
- Освоение индивидуальной «авторской символизации» в скульптурном решении беспредметной композиции.
- Передача оппозиционного эмоционального содержания парных концептуальных отношений в беспредметной скульптурной композиции.
- Освоение способов передачи замысла в «наглядной модели» – эскизе.

Ребенок фокусируется на различении оппозиционных эмоционально окрашенных состояний, настроений и переживаний, передаче их в авторском скульптурном решении, угадывании – «прочтении» работ «товарищей по мастерской». Примеры высказываний: «вот это веселая колбаска, открытая, как будто прыгает, а эта – как будто "нагнулась",

“сгорбилась”, она грустная» и др. Дети иногда показывают собственной позой, почему веселая или грустная.

*Примечание:* проводятся игры «Раз, два, три, морская фигура, на месте замри!» и «Живой пластилин»

#### **Четвертый блок: «Отношения»**

**Цель:** Освоение «авторского символа» для передачи в беспредметной скульптурной композиции сложных оппозиционных и нюансированных понятий, передающих отношения. Создания графического замысла работы в эскизной проработке.

**Темы заданий:** Введение новых, более сложных оппозиционных тем: «Беседа – ссора», «Танец – драка», «Дружба-вражда» и т.п.: парные «колбаски».



Фото 4. «Беседа – Ссора» Витя А., 5 лет.

#### **Задачи:**

– Выделение символически окрашенных жестов, поз и других элементов в качестве смыслообразующих компонентов композиции для создания целостного художественного образа).

– Освоение «авторской» символизации в беспредметной скульптурной композиции (работа с эскизом и без). Передача собственного отношения в раскодировании понятий.

– Освоение способов передачи эмоционального содержания парных отношений.

– Освоение «скульпторских способов» пластического решения беспредметной композиции.

Ребенок фокусируется на различиях в передаче парных отношений («дружба-вражда» и пр.). Осваивает их в выразительном движении и пластическом решении «скульптуры». Дети с удовольствием «читают» авторские работы других «скульпторов». Примеры высказываний: «эти колбаски сидят рядом, “разговаривают”, а эти как будто бодаются, они ссорятся, злые они» и др.

*Примечание:* Проводятся игры «Раз, два три, морская фигура замри!», которая способствует отбору выразительных средств и переносу позы и жеста в скульптуру. В завершении цикла возможно включение в композицию дополнительных заданий с использованием двух колбасок и шариков.

Для диагностики уровня развития творческих и познавательных способностей с детьми дошкольного возраста были использованы следующие методики: (1) «Стандартные

прогрессивные матрицы Равена» (PSMR) цветной вариант, предназначенный для обследования детей от 5 до 9 лет. Цель: оценка уровня развития наглядно-образного мышления детей; (2) методика «ТТСТ» (Э. Торренс). (3) «Пиктограмма» (А. Р. Лурия. (4) «Цветовой выбор» (модификация теста Люшера). (5) Дорисовывание фигур (по Дьяченко). (6) «Лестница» и 7 рисуночных ТЕСТОВ: «Рисунок человека» (К.Маховер), «Рисунок семьи» (описание Х. Хоментаскас), «Человек – дом – дерево» (Дж.Бук), «Несуществующее животное». (М. Дукаревич), «Избушка Бабы-Яги и домик феи», «Гербы», «Талисман» (В.В. Брофман). Для школьников использовались: PSMR, ТТСТ, «Пиктограмма», «Цветовой выбор», «Самооценка» (модификация Г. А. Цукерман теста Дембо-Рубинштейн), рисуночные методики – 7 тем.

### Обработка данных диагностики и обсуждение результатов

Таблица 1

#### «Стандартные прогрессивные матрицы Равена» PSMR

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная диагностика	Пост-диагностика, t-критерий	Начальная диагностика	Пост-диагностика, t-критерий
Дет/сад №515 г.Москва	57,6	79,8**	60,8	74,08
Дет/сад №85 г.Якутск	57,1	80**	58,3	69,58
Школа №1265 г. Москва	80,62	87,31	81,56	82,75
Школа № 31 г. Якутск	79,43	90,31*	83,93	86,75

*Примечание.* Различия между группами статистически значимы по t-критерию: \* – при  $p < 0,05$ ; \*\* – при  $p < 0,01$ .

На основании результатов начальной и конечной диагностики, можно сделать вывод о значительном росте показателя IQ (интеллектуального уровня) наглядно-образное мышление детей экспериментальных групп у дошкольников и младших школьников, по сравнению с контрольными группами. Начальный уровень коэффициента IQ имел практически одинаковое значение, как у экспериментальных, так и у контрольных групп, за исключением младших школьников г. Якутска, у которых уровень IQ был значительно ниже и составлял 79,43. Полученные на этапе постдиагностики статистически значимые показатели уровня IQ во всех экспериментальных группах подтверждают нашу гипотезу о развитии творческих и познавательных способностей дошкольников и младших школьников в продуктивной творческой деятельности.

Таблица 2

#### T-показатель теста Торенса (ТТСТ)

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная	Пост-	Начальная	Пост-

	диагностика	диагностика, t-критерий	диагностика	диагностика, t-критерий
Дет/сад № 515 г.Москва	240	262**	239	241
Дет/сад №85 г.Якутск	239,50	258,00**	237,41	240,08
Школа №1265 г. Москва	259,56	270,50**	257,68	262,25
Школа № 31 г.Якутск	258,50	269,62*	258,87	260,43

*Примечание.* Различия между группами статистически значимы по t-критерию: \* – при  $p < 0,05$ ; \*\* – при  $p < 0,01$ .

На основании результатов начальной и конечной диагностики, отмечена положительная динамика роста среднего Т-показателя (уровня креативности) во всех экспериментальных группах, как у дошкольников, так и младших школьников, по сравнению с контрольными группами. Начальный уровень Т-показателя был одинаков, как у экспериментальных так и у контрольных групп. Статистически значимыми являются показатели пост-диагностики всех экспериментальных групп. Это свидетельствует о значительных положительных изменениях в творческом развитии детей экспериментальных групп.

**Методика «Избушка Бабы Яги и Домик Феи»** направлена на выявление уровня развития символических представлений детей на материале различия культурных персонажей. Детям предлагается на одном листе цветными карандашами нарисовать и раскрасить Избушку Бабы Яги и Домик Феи. По окончании работы сам ребенок или взрослый со слов ребенка подписывает, где чей домик, и указывает из чего он сделан. Были разработаны критерии для оценки рисунков по 4-х бальной шкале. 1. Оригинальность художественного решения. 2. Оригинальность формы художественного образа. 3. Разработанность художественного образа. 4. Уровень разработанности различий (избушки Бабы Яги и Домика Феи). 5. Эмоционально-художественная выразительность. 6. Соответствие изображенных домиков символическому герою. 7. Эмоциональная зрелость автора. 8. Многослойность цветового решения.

Таблица 3

**Методика «Избушка Бабы Яги и Домик Феи»**

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная диагностика	Постдиагностика, t-критерий	Начальная диагностика	Постдиагностика, t-критерий
Дет/сад №515 г.Москва	12,16	14,08	11,33	12,16
Дет/сад №85 г.Якутск	13,9	16	12,50	12,91
Школа №1265 г. Москва	14,06	15,25*	13,37	13,8
Школа № 31 г. Якутск	14,12	16,25**	14,12	15,18

*Примечание.* Различия между группами статистически значимы по t-критерию: \* – при  $p < 0,05$ ; \*\* – при  $p < 0,01$ .

У дошкольников рост средних показателей уровня развития символических представлений в экспериментальной группе не показал статическую достоверность, но по сравнению с контрольной группой он значителен.

У школьников отмечена положительная динамика роста средних показателей уровня развития символических представлений в экспериментальной группе, статистически значима на уровне  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  по критерию Стьюдента по сравнению с показателями контрольных групп, где положительная динамика не является статистически достоверной.

Таблица 4

**Методика «Несуществующее животное»**

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начальная диагностика	Пост-диагностика, t-критерий	Начальная диагностика	Пост-диагностика, t-критерий
Дет/сад №515 г.Москва	11,58	15,75000***	10,25	11,16
Дет/сад №85 г.Якутск	9,50	13,08333	9,75	10,16
Школа №1265 г. Москва	13,56	16,87*	13,48	13,98
Школа № 31 г. Якутск	12,32	15,96*	13,44	14,67

*Примечание.* Различия между группами статистически значимы по t-критерию: \* – при  $p < 0,05$ ; \*\* – при  $p < 0,01$ ; \*\*\* - при  $p < 0,001$ .

У дошкольников г. Москвы отмечены выраженные изменения средних показателей в Э. гр., статистически значимые на уровне  $p < 0,001$  по критерию Стьюдента, по сравнению с изменениями в Э. гр., г. Якутска, где положительная динамика не является статистически достоверной. У школьников отмечены выраженные изменения средних показателей в Э. группах: статистически значимые на уровне  $p < 0,05$  по критерию Стьюдента, по сравнению с К. группами, где изменения не столь высоки. Положительная динамика в Э. группах свидетельствует о значительном творческом развитии детей.

**Выводы по диагностическому исследованию**

Как показали вышеприведенные результаты исследования, занятия по методике «Выразительная пластика» в целом оказали значительное развивающее воздействие на детей экспериментальных групп. По целому ряду показателей обнаружилось значительные положительные изменения. Особенно интересными, на наш взгляд, являются данные по PSMR (Равен), "Несуществующее животное" и "Избушка Бабы Яги и Домик Феи". Соотнесение этих результатов между собой позволяет говорить о том, что овладение детьми модельными и художественно-символическими средствами выразительной пластики способствует развитию познавательных и творческих способностей дошкольников и обогащает творческое и личностное развитие младших школьников.

Результаты ранговой корреляции Спирмена показали взаимосвязь познавательного и творческого развития дошкольников на высоком уровне вероятности  $p < 0,01$  и школьников на уровне  $p < 0,05$ , а также взаимосвязь творческого развития с уровнем развития символических представлений детей на уровне вероятности  $p < 0,01$ .

Для диагностики уровня овладения авторской символизацией в художественно-выразительном образе нами был разработан особый метод *экспертной оценки работ*. В

качестве основного показателя сформированности авторского символа был выделен уровень коммуникативности и метакоммуникативности работы (ее «читаемости»).

В экспертной оценке скульптурных работ по 7-балльной шкале приняли участие 7 независимых экспертов разных профессиональных позиций (1 искусствовед, 1 лингвист, 3 психолога, 1 педагог, 1 художник). Были оценены 166 детских скульптурных работ из разных блоков. Эксперту давалась инструкция быть максимально субъективным в оценке работы «автора».

Нами были разработаны: (1) процедура проведения экспертной оценки; (2) критерии экспертной оценки: «Целостность образа скульптуры»; «Экспрессивность»; «Динамичность»; «Эмоциональность образного решения»; «Эстетичность»; «Выразительность композиционного решения»; «Выраженность оппозиционного решения скульптурной композиции»; «Коммуникативность скульптуры»; «Выразительность авторского символа»; «Пиктографичность»; «Оригинальность скульптуры». Каждому из экспертов предлагалось сформулировать собственный «значимый» критерий.

По результатам оценки было выявлено, каким образом соотношение разнородных факторов влияет на оценку метакоммуникативности (читаемости) работы.

Таблица 5

**Средние значения баллов по группам**

**(оценка работ дошкольников и школьников экспериментальной и контрольной групп)**

п/п	Критерии	Дети дошкольного возраста		Дети младшего школьного возраста	
		Э	К	Э	К
1	2	3	4	5	6
1	Целостность образа скульптуры	4,3	1,8	4,9	2,0
2	Экспрессивность	4,3	1,9	4,1	1,8
3	Динамичность	4,2	1,9	4,6	2,0
4	Эмоциональность образного решения	3,8	1,8	3,8	1,9
5	Эстетичность	3,8	1,7	4,5	1,8
6	Выразительность композиционного решения	3,9	1,6	5,1	1,7
7	Выраженность оппозиционного решения скульптурной	4,1	1,4	4,7	1,9

	композиции				
8	Коммуникативность скульптуры	4,6	1,6	5,0	1,8
9	Выразительность авторского символа	4,0	1,6	4,3	1,7
10	Пиктографичность	3,9	1,4	4,4	1,7
11	Оригинальность скульптуры	4,0	1,5	4,4	1,7
	Среднее значение баллов экспертов по группе	4,09	1,88	4,47	2,02

По ряду критериев, особенно по критериям коммуникативности и пиктографичности, у экспертов наблюдаются схожие оценки, что свидетельствует о «читаемости» скульптурных работ. По результатам экспертной оценки баллы выставленные экспериментальным группам, оказались значительно выше чем у контрольных групп, при этом разброс оценок – больше. Можно отметить следующие тенденции. У младших школьников экспертам были наиболее высоко оценены такие критерии, как: «эмоциональность образного решения», «выразительность авторского символа» и «пиктографичность», а у дошкольников – «экспрессивность» и «выраженность оппозиционного решения». Значения остальных критериев у дошкольников и младших школьников близки. Это свидетельствует о том, что у младших школьников более развит уровень стандартной символизации, а у дошкольников ярче авторская неотягощенная стереотипами символизация выражение собственных состояний, настроений, переживаний и выражение ее в творческом продукте.

Сравнительный анализ данных исходной и заключительной диагностик показывает, что система развивающих занятий по методике «Выразительная пластика», включающая задания на освоение модельной и художественно-символической форм опосредствования, способствует решению «открытых творческих» задач и может быть направлена не только на развитие познавательных и творческих способностей, но и способствует общему личностному развитию ребёнка, в том числе повышению уровня коммуникативности. Модификации методики включались психологами в системы реабилитационных занятий по руководством В.В. Бروفман с детьми из неблагополучных семей в детском саду Гарлема в г.Нью-Йорке (США), а также в реабилитационном центре «Росинка», г. Беслан, Республика Северная Осетия (Алания) с пострадавшими в теракте детьми.

## Литература

1. Бروفман В.В. Об опосредствованном решении познавательных задач. // Вопросы психологии. 1993. №5. С. 30 - 38.
2. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка. // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 43 – 50.

3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. / Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
4. *Герман М.Ю.* Модернизм. Искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 473с.
5. *Головин В.П.* От амулета до монумента: Книга об умении видеть и понимать скульптуру. М.: Изд-во МГУ, 1999. – 8.4 п.л.
6. *Делёз Ж.* Логика смысла: Пер. с фр. - Фуко М. Д 29 *Theatrum philosophicum*: Пер. с фр.- М.: "Раритет", Екатеринбург: "Деловая книга", 1998. 480 с.
7. *Жарова Т.В.* Особенности развития творческих способностей дошкольников и младших школьников в условиях освоения символических средств художественной аппликации: дис. ...канд. психол. наук/ Т. В. Жарова; Институт развития дошкольного образования РАО. – Москва, 2006. - 160с.
8. *Запорожец А.В.* Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. // Избр. психол. труды: В 2 т.Т.1.Психическое развитие ребенка. М. 1986. С.210-211.
9. *Кассирер Э.* Понятие символической формы в структуре о духе. // Культурология XX век. 1998. № 11. С. 37—66.
10. *Климакова Ю.В.* Психологические условия изменения отношения младших школьников к «страху ошибки»: дис. ...канд. психол. наук /Ю.В. Климакова; Институт развития дошкольного образования и семейного воспитания РАО. – Москва, 2000. – 198с.
11. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 504 с.
12. *Кулагина Н.В.* Символ как средство мировосприятия и миропонимания / Н. В. Кулагина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 80 с.
13. *Лосев А. Ф.* Форма - Стиль – Выражение. /Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А.Тахо-Годи и И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1995. 944 с.
14. *Лотман Ю.М.* Символ в системе культуры. //Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3х т. Т.1. Таллин: Александра, 1992. 479с.
15. *Мискарян К.* Скульптура XX века: Расширение границ. // Искусство. 2007. №5. С. 18 – 19.
16. *Селиванова Т.А.* Психологические условия гармонизации переживаний ребенка (в художественно-творческой деятельности дошкольников и младших школьников): дис. ...канд. психол. наук / Т. А. Селиванова; Институт развития дошкольного образования РАО. – Москва, 2005.- 194 с.
17. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. / Под ред. Венгера Л.А. М.: ИНТОР, 1996. 128с.
18. *Турчин В.С.* Современное искусство просится в музеи. // Современная Европа. 2002. № 1. С. 23 - 24.
19. *Фрейд З.* Художник и фантазирование. /Пер. с нем. Р.Ф.Додельцева, А.М. Кесселя, К.Н.Попова, под ред. Р.Ф.Додельцева, К.М.Долгова. – М.: Республика, 1995. 400 с.
20. *Юнг К.Г.* Символическая жизнь. / Пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2003. 326 с.
21. *Male E.* Religious Art in France of the Thirteenth Century. DOVER PUBLICATIONS, INC. Mineola, N. Y. 1996. 415 p.



# Development in Expressive Plastic Arts (The Means of Mediation for Creative Tasks Solving by Preschoolers)

**E.A. Neustroeva,**

*applicant for a degree of candidate of science, Institute of Psychological and Educational Problems of Childhood of the Russian Academy of Education, Moscow, Senior Lecturer, Department of Preschool Education, Pedagogical Institute of the M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia, egelic@mail.ru*

---

At the center of the research are specifics of cognitive development and creative abilities of preschoolers in the process of acquisition of symbolic means for solving creative tasks with "high uncertainty factor". These means are the "author's symbol" and the "visual model" in the art of sculpting. The "visual model" refers to a form of mediation through graphically designed planning and creating initial sketch of the future design. The "author's art symbol" represents the author's individualized outlook on his surroundings that has an emotionally subjective imprint. The experiment showed that the implementation of symbolic means to solve tasks in expressive modeling contributes to the development of creative abilities of children, formation of the emotional reflection, and the enrichment of creative product. The "author's symbol" in sculpture is one of the communication and meta-communication means, "visual metaphor" which is the "author's message", expressing a subjective attitude towards himself and the world.

**Keywords:** Cultural-historical approach, mediation, creative capabilities, expressive plastic arts, visual model, "author's symbol", binary opposition.

---

## References

1. Brofman V. V. Ob oposredstvovannom reshenii poznavatel'nyh zadach [On solving mediated cognitive tasks ].Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1993. no 5, pp.30 - 38
2. Venger L.A. Ovladenie oposredstvovannym resheniem poznavatel'nyh zadach i razvitie kognitivnyh sposobnostej rebenka [Mastering mediated solution of cognitive tasks and cognitive development of the child]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1983. no 2, pp. 43- 50
3. Vygot'skij L.S. Psihologija iskusstva [Psychology of Art ] / Obshch. red. V.V. Ivanova, komment. L.S. Vygot'skogo i V.V. Ivanova, vstupit. st. A. N. Leont'eva. 3-e izd. Moscow: Iskusstvo, 1986. 573 p.
4. German M.Ju. Modernizm. Iskusstvo pervoj poloviny XX veka [Modernism. Art of the first half of the XX century]. St. Petersburg: Azbuka-klassika, 2003. 473p.
5. Golovin V.P. Ot amuleta do monumenta: Kniga ob umenii videt' i ponimat' skul'pturu [From the amulet to the monument: Book about the ability to see and understand the sculpture]. Moscow: MGU, 1999. 8.4 q
6. Del'joz Zh. Logika smysla: Per. s fr.- Fuko M. D 29 Theatrum philosophicum: Per. s fr [The Logic of Sense: Per. with Fr. - A 29 M. Foucault Theatrum philosophicum: Per. with Fr.]. Moscow: Raritet, 1998. 480 p.
7. Zharova T.V. Osobennosti razvitija tvorcheskih sposobnostej doskol'nikov i mladshih skol'nikov v uslovijah osvoenija simvolicheskikh sredstv hudozhestvennoj aplikacii [Features of

development of creative abilities of preschool and primary school children in the Context of symbolic means of artistic applications: thesis]. ... dis. ...kand. psihol. nauk T.V Zharova, Institut razvitija doshkol'nogo obrazovanija RAO. Moskow, 2006. 160p.

8. *Zaporozhec A.V.* Razvitie jemocional'noj reguljicii dejstvij u rebenka Izbr. psihol. trudy: V 2 t.T.1.Psihicheskoe razvitie rebenka. Moskow, 1986. C. 210-211.

9. *Kassirer Je.* Ponjatie simvolicheskoj formy v strukture o duhe [The notion of symbolic form in the structure of the spirit]. Kul'turologija XX vek [Cultural XX Century] 1998. no 11, pp. 37-66.

10. *Klimakova Ju.V.* Psihologicheskie uslovija izmenenija otnoshenija mladshih shkol'nikov k «strahu oshibki»: dis. ...kand. psihol. nauk /Ju.V. Klimakova; Institut razvitija doshkol'nogo obrazovanija i semejnogo vospitanija RAO. Moskow, 2000. 198p.

11. *Kozeletskii Iu.* Psihologicheskaia teoriia reshenii [Psychological decision theory]. Moskow: Progress, 1979. 504 p.

12. *Kulagina N.V.* Simvol kak sredstvo mirovospriyatija i miroponimanija / N. V. Kulagina. - M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MODJeK», 1999. 80 p.

13. *Losev A.F.* Forma - Stil' - Vyrazhenie Sost. A.A. Taho-Godi; Obshh. red. A.A.Taho-Godi i I.I. Mahan'kova. Moskow: Mysl', 1995. 944 p.

14. *Lotman Ju.M.* Simvol v sisteme kul'tury .Lotman Ju.M. Izbrannye stat'i: V 3h t. T.1. Tallin: Aleksandra, 1992. 479p.

15. *Miskarjan K.* Skul'ptura XX veka: Rasshirenie granic [Sculpture of the twentieth century: Expanding the boundaries]. Iskusstvo [Art], 2007. no 5, pp. 18 - 19.

16. *Selivanova T.A.* Psihologicheskie uslovija garmonizacii perezhivaniy rebenka (v hudozhestvenno-tvorcheskoj dejatel'nosti doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov) [Psychological conditions of harmonization experiences of the child (in artistic and creative activities preschool and primary school students)]: dis. ...kand. psihol. nauk T. A. Selivanova; Institut razvitija doshkol'nogo obrazovanija RAO. Moskow, 2005. 194 p.

17. Slovo i obraz v reshenii poznavatel'nyh zadach doshkol'nikami. / Pod red. Vengera L.A. Moskow: INTOR, 1996. 128p.

18. *Turchin B.C.* Sovremennoe iskusstvo prositsja v muzei [Modern art museum asks]. Sovremennaja Evropa [Modern Europe], 2002. no 1, pp. 23 - 24.

19. *Frejd Z.* Hudozhnik i fantazirovanie [Artist and fantasy] Per. s nem. R.F.Dodel'ceva, A.M. Kesselja, K.N.Popova, pod red. R.F.Dodel'ceva ., K.M.Dolgovala. Moskow: Respublika, 1995. 400 p.

20. *Jung K.G.* Simvolicheskaja zhizn'. Per. s angl. Moskow: «Kogito-Centr», 2003. 326 p.

21. *Male E.* Religious Art in France of the Thirteenth Century. DOVER PUBLICATIONS, INC. Mineola, N. Y. 1996. 415 p.