

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

**2016. Том 8. № 1**

**2016. Vol. 8, no. 1**

## Содержание журнала

«Психологическая наука и образование psyedu.ru» № 1, 2016

<i>Содержание</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Марийчук Е.О.</b>	
Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий	1–10
<b>Николаева И.А., Зайнулина Ю.И.</b>	
Ценностное отношение и личностные качества педагога	11–23
<b>Шеманов А.Ю., Макаева Д.Э.</b>	
Творчество и инклюзивная культура образовательной организации	24–34
<b>Полищук Е.С.</b>	
Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности	35–44
<b>Чиркова Т.И.</b>	
Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата	45–61
<b>Хуснутдинова М.Р.</b>	
Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования	62–75
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Рудомазина В.М.</b>	
Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста	76–85
<b>Гузич М.Э., Хохлова Н.И.</b>	
О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору	86–95
<b>Федунина Н.Ю.</b>	
Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена «зацепинга»)	96–104
<b>Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л.</b>	
Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе	105–113

**Content of the Journal «Psychological Science and Education  
PSYEDU.ru» № 1, 2016**

<i>Content</i>	<i>Pages</i>
<b><i>PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY</i></b>	
<b><i>Marijchuk E.O.</i></b>	
Socio-psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals	1–10
<b><i>Nikolaeva I.A., Zainulina Yu. I.</i></b>	
Valuable Attitude and Personal Qualities of the Teacher	11–23
<b><i>Shemanov A.Yu., Makaeva D. E.</i></b>	
Creativity and Inclusive Culture of the Educational Organization	24–34
<b><i>Polishchuk E. S.</i></b>	
Psychological Well-being of Students with Different Levels of Role Victimization	35–44
<b><i>Chirkova T.I.</i></b>	
The Problem of Overcoming Mosaic Thinking in Youth during Psychologists Vocational Training at the Undergraduate Level	45–61
<b><i>Khusnutdinova M.R.</i></b>	
Features of Social Interaction in Students in the Inclusive Educational System	62–75
<b><i>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</i></b>	
<b><i>Rudomazina V.M.</i></b>	
Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age	76–85
<b><i>Guzich M.E., Khokhlova N.I.</i></b>	
The Readiness of Young People of the Russian Northern Region to the Profession Choice	86–95
<b><i>Fedunina N. Yu.</i></b>	
The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example)	96–104

<i>Haymovskaya N.A., Bocharova A.L.</i>	
Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society	105–113
<b><i>CLINICAL PSYCHOLOGY</i></b>	
<i>Atadjikova Yu. A., Enikolopov S.N.</i>	114–127
Problems of Psychopathy Concept in the Modern Domestic and Foreign Psychology	
<i>Kukanov A.A., Fantalova E.B.</i>	128–136
Motivational and Personality Sphere in Mothers of Autist Children: North America and Western Europe	
<b><i>PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS</i></b>	
<i>Veraksa A.N., Kondratichiev A.N., Rasskazova E.I.</i>	137–155
Testing of Diagnostic Tools to Identify the Role of "Sports Enjoyment" Phenomenon in the End of Sports Career	
<b><i>OBITUARIES</i></b>	
In memory of Vladimir G. Aseev	156–157
In memory of Lev B. Filonov	158–162

## ***КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ***

***Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н.***

Проблемы концепта психопатии в современной отечественной и зарубежной психологии 114–127

***Куканов А.А., Фанталова Е.Б.***

Мотивационно-личностная сфера матерей, имеющих детей с аутизмом: Северная Америка и Западная Европа 128–136

## ***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ***

***Веракса А.Н., Кондратичев А.Н., Рассказова Е.И.***

Апробация диагностического инструментария по выявлению роли феномена «спортивное удовольствие» в завершении спортивной карьеры 137–155

## ***НЕКРОЛОГ***

Памяти Владимира Григорьевича Асеева 156–157

Памяти Льва Борисовича Филонова 158–162

## Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий

Марийчук Е.О.,

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, xabar\_9@mail.ru*

Целью исследования было выявление зависимости профессионального выгорания молодых специалистов – учителей и педагогов-психологов – от социально-психологических факторов организационной среды. Выборку составили молодые работники общеобразовательных организаций Москвы – 110 учителей и 108 педагогов-психологов. В исследовании применялись стандартизированные методики: «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко; «Мотивационный профиль Ричи-Мартина»; «Индивидуальные стили общения и педагогической деятельности» А.К. Марковой, А.Я. Никоновой; «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева. Результаты эмпирического исследования показали зависимость профессионального выгорания молодых специалистов от социально-психологических факторов организационной среды: специфики педагогического труда; взаимоотношений в трудовом коллективе образовательной организации; особенностей самих молодых работников, связанных с трудовой деятельностью, – мотивационного профиля, межличностных коммуникаций, удовлетворенности трудом.

**Ключевые слова:** молодые специалисты – учителя и педагоги-психологи, профессиональное выгорание, социально-психологические факторы организационной среды.

### Для цитаты:

Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С.1-10. doi: 10.17759/psyedu.2016080101

### For citation:

Marijchuk E.O. Socio-psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 1-10. doi: 10.17759/psyedu.2016080101. (In Russ., abstr. in Engl.)

Профессиональное выгорание молодых специалистов – учителей и педагогов-психологов – и, как следствие, довольно большая текучесть кадров являются серьезными проблемами современной системы образования.

Задачи внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях, поставленные на государственном уровне в Приоритетном национальном проекте «Образование», Законе «Об образовании в Российской Федерации», становятся неотъемлемой частью инновационного развития сферы образования.

Согласно научным исследованиям, педагогическая профессия считается одним из наиболее эмоционально напряженных видов деятельности, связанным со значительным

риском формирования дестабилизирующих деструкций, таких как профессиональное выгорание [2; 8].

Профессиональное выгорание относится к числу феноменов психоземotionalной деформации личности и представляет собой совокупность психологических и поведенческих симптомов, проявляющихся в трудовой деятельности специалистов независимо от пола, возраста и специфики работы. Это сугубо индивидуальный процесс, в результате которого у каждого работника формируется свой набор симптомокомплексов профессионального выгорания. Синдром профессионального выгорания возникает в ответ на длительные стрессовые ситуации как проявление защитных механизмов организма, направленных на нивелирование совокупного влияния неблагоприятных факторов трудовой среды [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10]. Профессиональное выгорание следует понимать как профессиональный кризис, связанный с межличностными отношениями и работой в целом [2]. Чаще всего он представляет собой приобретенный стереотип трудового поведения, негативно влияющий на рабочий процесс и отношения с субъектами общения [1].

В.Е. Орел анализирует выгорание как дезадаптационный феномен и отмечает, что деструкция развивается вследствие неспособности работника приспособиться к трудовой деятельности по причине влияния на специалиста дестабилизирующих обстоятельств рабочей среды [7].

На трудовое поведение и профессиональную деятельность специалистов воздействуют многие психологические и социальные факторы – внутренние личностные характеристики работников и внешние организационные особенности трудовой среды. К. Маслач и другие ученые утверждают, что организационные (средовые) аспекты трудовой деятельности оказывают основополагающее влияние на возникновение профессионального выгорания [2; 10].

По классификации В.В. Бойко, в группу социально-психологических факторов организационной среды включены особенности труда и самих субъектов труда, взаимоотношения в трудовом коллективе организации [1]. М.В. Борисова указывает объективные основания, способствующие проявлению профессиональных деформаций, – неблагоприятный психологический климат в коллективе и организационные недостатки трудовой среды [2].

Теоретический анализ научной литературы, проведенный автором статьи по проблематике психологических деструкций, показывает, что не изученной остается тема профессионального выгорания особой статусной категории педагогических работников – молодых специалистов.

Поиск причин, инициирующих профессиональное выгорание, следует искать не только в личностных характеристиках молодых работников, но и в социально-психологических факторах организационной среды.

Согласно нашей гипотезе существует связь профессионального выгорания молодых специалистов – учителей и педагогов-психологов – с социально-психологическими факторами организационной среды – со спецификой педагогического труда, взаимоотношениями в трудовом коллективе образовательной организации, особенностями самих молодых работников, влияющими на трудовую деятельность (мотивационные потребности, индивидуальные стили педагогического общения, показатели удовлетворенности трудом).

Цель исследования заключалась в выявлении зависимости профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий от социально-психологических факторов организационной среды.

Для достижения поставленной цели были определены следующие этапы работы:

1) исследование степени выраженности фаз и симптоматики профессионального выгорания молодых учителей и педагогов-психологов;

2) изучение социально-психологических факторов организационной среды, в наибольшей степени способствующих профессиональному выгоранию молодых педагогических работников, в том числе:

– характерных особенностей педагогического труда молодых специалистов;  
– социально-психологических особенностей самих молодых специалистов, связанных с трудовой деятельностью (мотивационных потребностей, межличностных коммуникаций, удовлетворенности трудом);

3) проведение корреляционного анализа взаимосвязи фаз и симптомов профессионального выгорания с социально-психологическими факторами организационной среды молодых работников.

Выборку исследования составили 218 молодых педагогических работников общеобразовательных организаций города Москвы – 110 учителей и 108 педагогов-психологов в возрасте от 20 до 35 лет со стажем работы от полугода до трех лет.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

▪ «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко. Выявляет развитие синдрома профессионального выгорания специалистов;

▪ «Мотивационный профиль Ричи-Мартина». Позволяет определить индивидуальные сочетания наиболее выраженных для конкретного работника мотивационных потребностей в трудовой деятельности;

▪ «Индивидуальные стили общения и педагогической деятельности» А.К. Марковой и А.Я. Никоновой. Выявляет особенности межличностных коммуникаций специалистов;

▪ «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева. Определяет общий уровень трудовой удовлетворенности работников.

Применявшиеся в исследовании опросники данных методик содержат утверждения, связанные с выполнением профессиональной деятельности и касающиеся аспектов трудового процесса, работы в целом, специфики труда, социально-психологических особенностей самих субъектов труда.

Результаты исследования анализировались с учетом использования статистических и параметрических способов обработки данных: применения методов описательной статистики; проверки выборки эмпирических показателей по каждой из шкал опросников на оптимальность распределения; проведения корреляционного анализа определения связей прямого и обратного порядка фаз и симптомов профессионального выгорания с социально-психологическими особенностями субъектов труда.

Исследование особенностей эмоционального выгорания молодых педагогических работников проводилось с помощью методики В.В. Бойко, которая направлена на выявление уровня профессиональных деформаций, обусловленных воздействием внутренних субъективных и внешних организационных факторов трудовой среды.

Диагностика эмоционального выгорания и проявления психологических деформаций в процессе трудовой деятельности исследуемых молодых специалистов показывает, что профессиональное выгорание формируется постепенно, по фазам: «напряжение», «резистенция», «истощение».

Формирование фазы психоэмоционального напряжения выражается в тревожно-депрессивной симптоматике, относящейся к профессиональной деятельности молодых учителей и педагогов-психологов, проявляется в личностных и ситуационных переживаниях



относительно себя, отношений с субъектами общения, нарастающей неудовлетворенностью собой и профессией.

На стадии резистенции происходит активное развитие психологической защиты нарастающему психоэмоциональному напряжению. Работник начинает неосознанно экономить эмоциональные ресурсы, нивелируя влияние стрессогенных факторов трудовой среды.

В заключительной фазе формирования профессионального выгорания у исследуемых молодых специалистов отмечается существенное проявление психологических деформаций личности.

Эмоциональное истощение приводит к утрате волевой, нравственной и интеллектуальной отдачи, интереса к профессии и субъектам трудовой деятельности; к сокращению профессиональных и личностных контактов, требующих эмоциональной отдачи. Общение молодых работников переходит на уровень субъект-объектных отношений.

Степень выраженности фаз профессионального выгорания молодых работников представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Выраженность фаз профессионального выгорания  
молодых специалистов педагогических профессий по методике В.В. Бойко**

Фазы профессионального выгорания	Степень выраженности фаз выгорания (%)		
	Сформировавшаяся стадия	Формирующаяся стадия	Не сложившаяся стадия
Напряжение	25,08	32,16	42,76
Резистенция	31,20	40,37	28,43
Истощение	35,11	44,50	20,39

Диагностика эмоционального выгорания показала значительный уровень психологической дестабилизации и профессиональной дезадаптации молодых педагогических работников. Синдром профессионального выгорания выявлен у 35,11 % исследуемых молодых специалистов.

Психодиагностическое тестирование по опросникам В.В. Бойко и А.В. Батаршева выделило характерные особенности педагогического труда исследуемых молодых специалистов: постоянную психофизиологическую напряженность трудового процесса (79,6 %); интенсивность общения и эмоциональную насыщенность контактов (78,2 %), повышенную ответственность за качество и результаты работы (80,4 %).

Молодыми работниками указаны другие социально-психологические обстоятельства, воздействующие на трудовой процесс и проявление профессиональных деформаций: неблагоприятные взаимоотношения в трудовом коллективе и с руководством образовательной организации (81,5 %); дестабилизирующие условия и организация труда (62,1 %).

В результате исследования выявлены организационные недостатки в трудовой деятельности молодых учителей и педагогов-психологов – излишняя регламентация или нечеткое планирование учебно-воспитательного процесса, недостаточное стимулирование труда, высокая степень автономности молодых специалистов, неблагоприятный социально-психологический климат в организации, обуславливающий возникновение конфликтных ситуаций.

Хроническая стрессогенная рабочая обстановка способствует нервно-психическому переутомлению, эмоциональной усталости, повышенной раздражительности, отстраненности от трудового процесса и субъектов общения, инициирует развитие синдрома профессионального выгорания. Следствием развития синдрома является снижение работоспособности и эффективности труда: рост негативных психологических проявлений, обуславливающих возникновение серьезных проблем в трудовой деятельности молодых специалистов [2].

Анализ результатов исследования мотивационного профиля по методике Ричи-Мартина определил общие показатели выраженности внешних и внутренних мотивационных потребностей молодых учителей и педагогов-психологов.

Ведущими потребностями внешней мотивации в профессиональной деятельности исследуемых молодых специалистов, являются:

- потребность в завоевании признания (76,8 % респондентов);
- потребность в ощущении собственной востребованности (74,1 %);
- потребность в четком структурировании работы (69,7 %);
- потребность в долгосрочных стабильных взаимоотношениях (67,5 %).

Значительная выраженность внешней мотивации наблюдается по показателям: потребность в хороших условиях труда (54,9 %) и потребность в социальных контактах (52,3 %).

Что касается внутренней мотивации, то для молодых учителей и педагогов-психологов значимы потребность ставить для себя сложные цели (70,4 %) и потребность в совершенствовании и личностном росте (56,7 %).

Для статистической обработки данных проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона ( $r$ ), определивший связи фаз профессионального выгорания с мотивационным профилем молодых работников (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляционные связи фаз профессионального выгорания с мотивационными потребностями молодых специалистов педагогических профессий**

Мотивационный Профиль	Прямые и обратные корреляции с фазами профессионального выгорания		
	Фаза напряжения	Фаза резистенции	Фаза истощения
Потребность в завоевании Признания	$r=0,408^*$	$r=0,361^*$	$r=0,295^*$
Потребность в ощущении собственной востребованности	$r=0,372^*$	$r=0,419^*$	$r=0,286^*$
Потребность в четком структурировании работы	$r=0,385^*$	$r=0,403^*$	$r=0,170^{**}$
Потребность в долгосрочных и стабильных взаимоотношениях	$r=0,367^*$	$r=0,212^*$	$r=0,351^*$
Потребность в хороших условиях труда	$r=0,391^*$	$r=0,176^{**}$	корреляция не установлена
Потребность в социальных Kontakтах	$r=0,324^*$	$r=0,287^*$	корреляция не установлена
Потребность в высокой заработной плате	$r=0,195^*$	$r=0,173^{**}$	корреляция не установлена
Потребность ставить для себя	$r= -0,296^*$	$r= -0,154^{**}$	корреляция не

сложные цели			установлена
Потребность в совершенствовании и личностном росте	$r = -0,279^*$	$r = -0,168^{**}$	корреляция не установлена

Примечание. \* – достоверно при  $p < 0,01$ ; \*\* – достоверно при  $p < 0,05$ .

Неудовлетворение мотивационных потребностей приводит к целому спектру психологических и профессиональных деформаций личности молодых работников: выраженному проявлению тревожно-депрессивной симптоматики, ограничению трудовой и эмоциональной отдачи, редукции персональных достижений, прочим дестабилизирующим отклонениям, способствующим развитию синдрома выгорания [2].

Исследование индивидуальных стилей общения и педагогической деятельности по методике А.К. Марковой и А.Я. Никоновой показывает, что преобладающими стилями межличностных коммуникаций исследуемых молодых специалистов являются рассуждающе-методичный и эмоционально-импровизационный стили.

Рассуждающе-методичный стиль отмечен у 44,3 % молодых работников. Он характеризуется консервативностью в общении, в использовании средств и способов педагогической деятельности, ориентацией на субъект-объектные отношения. Эмоционально-импровизационный стиль наблюдается у 32,1 % молодых специалистов и характеризуется преобладанием экспрессивной стратегии построения дидактических коммуникаций.

Эмоционально-методичный и рассуждающе-импровизационный стили личностного взаимодействия свойственны в среднем только 11,8 % молодых педагогических работников.

Эмпирические измерения выявили наличие прямых корреляционных связей фаз профессионального выгорания с индивидуальными стилями педагогического общения исследуемых специалистов (табл. 3).

Таблица 3

**Корреляционные связи фаз профессионального выгорания с индивидуальными стилями педагогического общения молодых работников**

Индивидуальные стили педагогического общения	Прямые корреляции с фазами профессионального выгорания		
	Фаза напряжения	Фаза резистенции	Фаза истощения
Рассуждающе-методичный	$r = 0,411^*$	$r = 0,340^*$	$r = 0,294^*$
Эмоционально-импровизационный	$r = 0,348^*$	$r = 0,416^*$	$r = 0,232^*$
Эмоционально-методичный	$r = 0,356^*$	$r = 0,327^*$	$r = 0,173^{**}$
Рассуждающе-импровизационный	$r = 0,429^*$	$r = 0,304^*$	$r = 0,165^{**}$

Примечание. \* – достоверно при  $p < 0,01$ ; \*\* – достоверно при  $p < 0,05$ .

Каждый из представленных превалирующих типов межличностных коммуникаций и индивидуальных стилей педагогической деятельности выступает фактором, способствующим нервно-психическому напряжению и эмоциональному переутомлению молодых учителей и педагогов-психологов, вызывает чувство неудовлетворенности собой, трудовым процессом и субъектами деятельности, содействует депрессивному состоянию и другим негативным проявлениям, провоцирующим развитие синдрома профессионального выгорания.

Исследование трудовой удовлетворенности по методике А.В. Батаршева показывает, что среди молодых работников удовлетворенность педагогическим трудом испытывают только 25,1 %; 74,9 % молодых специалистов – не удовлетворены своей профессиональной деятельностью; 78,6 % сотрудников – не удовлетворены взаимоотношениями с руководством;

61,3 % – не удовлетворены условиями труда; 60,4 % – не удовлетворены достижениями в работе; 54,2 % – не удовлетворены взаимоотношениями с коллегами.

Выявлены статистически значимые корреляционные связи фаз профессионального выгорания с показателями трудовой удовлетворенности обследуемых специалистов (табл. 4).

Таблица 4

**Корреляционные связи фаз профессионального выгорания с показателями трудовой удовлетворенности молодых педагогических работников**

Удовлетворенность трудом	Прямые и обратные корреляции с фазами профессионального выгорания		
	Фаза напряжения	Фаза резистенции	Фаза истощения
Общая удовлетворенность трудом	$r=0,409^*$	$r=0,314^*$	$r=0,392^*$
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	$r=0,432^*$	$r=0,315^*$	$r=0,398^*$
Удовлетворенность достижениями в работе	$r=0,364^*$	$r=0,406^*$	$r=0,310^*$
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	$r=0,375^*$	$r=0,253^*$	$r=0,302^*$
Удовлетворенность условиями труда	$r=0,326^*$	$r=0,179^{**}$	корреляция не установлена
Притязания профессиональной деятельности	$r= -0,241^*$	$r= -0,158^{**}$	корреляция не установлена
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	$r= -0,297^*$	$r= -0,146^{**}$	корреляция не установлена
Интерес к работе	$r= -0,318^*$	$r= -0,162^{**}$	корреляция не установлена

*Примечание.* \* – достоверно при  $p<0,01$ ; \*\* – достоверно при  $p<0,05$ .

Профессиональное выгорание наблюдается у молодых специалистов, не удовлетворенных взаимоотношениями с руководством и коллегами, условиями труда, достижениями в работе и профессией в целом.

Развитие синдрома выгорания сопровождается резким снижением адаптивных возможностей молодых работников, ведет к активизации защитных механизмов психологической отстраненности от трудового процесса и субъектов общения; приводит к снижению уровня трудовой активности и значимости результатов педагогической деятельности, утрате эмоционально-ценностного отношения и интереса к профессии.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующий вывод – основными детерминантами профессионального выгорания выступают социально-психологические факторы организационной среды: специфика педагогической деятельности, взаимоотношения в коллективе образовательной организации и особенности молодых специалистов, относящиеся к трудовой деятельности (мотивационные потребности, межличностные коммуникации и удовлетворенность трудом).

Профессиональное выгорание – неконтролируемый многофакторный процесс, который следует рассматривать как системную дезадаптационную реакцию на продолжительный рабочий стресс и негативное влияние организационных условий труда.

Профессиональное выгорание определяется не каким-то одним фактором, присущим профессиональной деятельности специалистов, а целым комплексом предпосылок, служащих отражением совокупного влияния рабочей среды: психологическим климатом и взаимоотношениями в трудовом коллективе организации, спецификой труда, социально-психологическими особенностями самих субъектов труда, другими характеристиками трудового процесса.

Специфика педагогического труда связана со значительным риском проявления психологических и профессиональных деформаций личности, которые развиваются вследствие дезадаптации и неспособности молодых работников приспособиться к трудовому процессу по основополагающей причине влияния на специалистов дестабилизирующих средовых аспектов деятельности.

На трудовое поведение и профессиональную деятельность молодых специалистов оказывают воздействие такие социально-психологические особенности педагогического труда, как хроническая психоэмоциональная напряженность трудового процесса, интенсивность общения, эмоциональная насыщенность контактов, повышенная ответственность за качество и результаты работы.

Анализ эмпирического исследования мотивационного профиля выявил общие показатели выраженности внешних и внутренних мотивационных потребностей в трудовой деятельности молодых педагогических работников. Развитие синдрома профессионального выгорания происходит у молодых учителей и педагогов-психологов с мотивационными потребностями в завоевании признания и ощущении собственной востребованности, в четком структурировании работы и хороших условиях труда, в социальных контактах и формировании долгосрочных стабильных взаимоотношений.

Исследование индивидуальных стилей общения и педагогической деятельности молодых специалистов показывает, что каждый из представленных преобладающих типов межличностных коммуникаций выступает фактором, способствующим проявлению психологических и профессиональных деформаций, содействующих развитию синдрома выгорания.

Эмпирические измерения показателей удовлетворенности трудом свидетельствуют о довольно низком уровне удовлетворенности молодых учителей и педагогов-психологов собственной профессиональной деятельностью. Синдром выгорания развивается у молодых работников, не удовлетворенных взаимоотношениями с руководством и коллегами, условиями труда, персональными достижениями в труде и профессией в целом.

Анализ результатов эмпирических измерений подтверждает гипотезу исследования: профессиональное выгорание в процессе трудовой деятельности молодых специалистов – учителей и педагогов-психологов – связано с социально-психологическими факторами организационной среды. Развитие синдрома профессионального выгорания молодых работников зависит от специфики педагогического труда, взаимоотношений в трудовом коллективе образовательной организации и социально-психологических особенностей молодых специалистов, влияющих на трудовую деятельность: мотивационных потребностей, индивидуальных стилей педагогического общения, показателей удовлетворенности трудом.

При целенаправленной работе по поддержанию личностных ресурсных возможностей и оптимизации организационных условий труда процесс выгорания можно нивелировать и преобразовать в продуктивную профессиональную деятельность молодых учителей и педагогов-психологов.

## Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб: Питер, 2004. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб: Питер, 2009. 336 с.
3. Выгорание и профессионализация: Сб. науч. тр. / Ред. В.В. Лукьянов. М.: Наука, 2013. 205 с.
4. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39.
5. Майстренко В.И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 21–30.
6. Мерзлякова Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 55–61.
7. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1. С. 90–101.
8. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 87–95.
9. Филина С.О. О синдроме профессионального выгорания и технике безопасности в работе педагогов // Школьный психолог. 2003. № 36. С. 18–19.
10. Maslach C., Leiter M.P. Early predictors of job burnout and engagement // Journal of Applied Psychology. 2008. Vol. 93. P. 498–512.

## Socio-psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals

**Marijchuk E.O.,**

*PhD Student, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
xabar\_9@mail.ru*

---

The goal of research is to identify how professional burnout of young teachers and educational psychologists depends on the social and psychological factors of the organizational environment. Study sample was young professionals of Moscow educational organizations, specifically 110 teachers and 108 educational psychologists. We used standardized methods such as "Emotional burnout" by V.V. Boyko; "Motivational profile" by S. Ritchie and P. Martin, "Individual styles of communication and educational activities" by A.K. Markova and A.Ya. Nikonova; "Integral job satisfaction" by A.V. Batarshhev. The empirical study results have revealed that burnout of young professionals is depends on social and psychological factors of the organizational environment such as specifics of pedagogical work; working relationships in the educational organization and personal features of young professionals: motivational profile, interpersonal communication, job satisfaction.

**Keywords:** young professionals, teachers, educational psychologists, professional burnout, social and psychological factors of organizational environment.

---

## References

1. Boiko V.V. Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii [The syndrome of «burnout» in professional dialogue]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2004. 105 p.
2. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 336 p.
3. Luk'yanov V.V. (ed.) Vygoranie i professionalizatsiya: sb. nauch. tr. [Burnout and professionalization collection of scientific papers]. Moscow: Nauka, 2013. 205 p.
4. Ermakova E.V. Izuchenie sindroma emotsional'nogo vygoraniya kak narusheniya tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti (teoreticheskii aspekt) [The study of burnout as a violation of value-semantic sphere of the person (theoretical aspect)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 1, pp. 27–39. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Maistrenko V.I. Vzaimosvyaz' sindroma emotsional'nogo vygoraniya i stepeni udovletvorennosti professional'nykh potrebnostei uchitelei [Relationship burnout and satisfaction with the professional needs of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010, no. 1, pp. 21–30. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Merzlyakova D.R. Sindrom professional'nogo «vygoraniya» i metaindividual'nost' pedagoga [Syndrome professional «burnout» and Metaindividuality teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2009, no. 1, pp. 55–61. (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Orel V.E. Fenomen vygoraniya v zarubezhnoi psikhologii: empiricheskie issledovaniya [The phenomenon of burnout in foreign psychology: An Empirical Study]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza [Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis]*, 2001, no. 1, pp. 90–101.
8. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. Strategii preodoleniya sindroma «emotsional'nogo vygoraniya» v rabote pedagoga [Strategies to overcome the syndrome of «burnout» in the work of the teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008, no. 2, pp. 87–95. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Filina S.O. O sindrome professional'nogo vygoraniya i tekhnike bezopasnosti v rabote pedagogov [On burnout and safety in the work of teachers]. *Shkol'nyi psikholog [School Psychologist]*, 2003, no. 36, pp. 18–19.
10. Maslach C., Leiter M.P. Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 2008. Vol. 93, pp. 498–512.

## Ценностное отношение и личностные качества педагога

**Николаева И.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии, валеологии и спорта, Курганский государственный университет (ГБОУ ВПО КГУ), Курган, Россия, nikolaeva-irina@yandex.ru*

**Зайнулина Ю.И.,**

*аспирант кафедры общей и социальной психологии факультета психологии, валеологии и спорта, Курганский государственный университет (ГБОУ ВПО КГУ), Курган, Россия, zainulina\_ui@list.ru*

---

Проблема изучения ценностных отношений к себе и другим связана с высокой общностью и слабой операционализацией данного конструкта. В статье рассмотрено 13 операциональных параметров, раскрывающих многомерное содержание понятия «ценностное отношение». С помощью корреляционного анализа исследуются их взаимосвязи в структуре личностных качеств педагогов. Выборку составили 259 учителей-женщин из города и села. Использовались русскоязычная версия CPI и авторская графическая методика изучения ценностного отношения к себе и другим. В результате исследования найдено 17 достоверных и значимых (от  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,001$ ) связей. Ядро взаимосвязей ценностных отношений к себе и другим в структуре личности педагога составляют параметры: «склонность ценить других “выше среднего” и «способность мягко оценивать “антиидеальных” других». С ними наиболее тесно сопряжены: «толерантность», «чувство благополучия», «интеллектуальная эффективность», «достижение через независимость». Результаты имеют значение для разработки конструкта «ценностное отношение» и уточнения модели личностных компетенций педагога, для психологического сопровождения педагогов.

**Ключевые слова:** личность учителя, ценностное отношение к себе и другим, психологическое благополучие.

---

**Для цитаты:**

*Николаева И.А., Зайнулина Ю.И. Ценностное отношение и личностные качества педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 11-23. doi: 10.17759/psyedu.2016080102*

**For citation:**

*Nikolaeva I.A., Zainulina Yu. I. Valuable Attitude and Personal Qualities of the Teacher [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 11–23. doi: 10.17759/psyedu.2016080102. (In Russ., abstr. in Engl.)*



Проблема психологии личности в образовании является одной из ключевых (А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). Сегодня подчеркивается важность воспитания психологической культуры и личностных качеств [1; 4], субъективного благополучия и социальной зрелости, включающей в себя ответственность, терпимость, позитивное мышление, самостоятельность, социальные, интеллектуальные особенности, иерархичность ценностей [22]. Осознается потребность в расширении представлений о развитии конкретной личности, ее внутреннем мире, смыслах, глубинных переживаниях в общении с другим человеком [13].

В центре личностной проблематики – ценностно-смысловая сфера личности педагога и учащегося (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Асташова, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Н.В. Волкова, Т.И. Гончарова, Ф.Н. Гоноболин, Л.Г. Дикая, Д.Н. Завалишина, В.И. Загвязинский, Е.Н. Ильин, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, С.Н. Лысенкова, Е.А. Максимова, Т.В. Максимова, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, В.А. Сухомлинский, В.Э. Чудновский, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Шиянов и др.). В педагогической психологии обосновывается ценностно-смысловая парадигма личностного развития [24]. Обсуждаются личностный и аксиологический аспекты педагогической компетентности. Ценности рассматриваются как возможности самоосуществления [7] и самореализации педагога [3]. Обсуждается формирование навыков ценностного восприятия окружающей действительности [14], роль позитивных ценностей в обеспечении позитивных состояний учеников на уроке [17] и в формировании безопасности образовательной среды [6]. Ценностные конфликты педагога рассматриваются как факторы изменения профессиональной мотивации [18].

«Ценностное отношение» в философии является категорией высокой общности и противопоставляется познавательному отношению к миру, отражая, прежде всего, аспект пристрастного и субъективного в противовес объективному [5]. В психологии понятие «ценностное отношение» конкретизируется и приобретает специфическое содержание. Устойчивая система отношений учителя к себе и другим в профессиональной деятельности А.К. Марковой обозначается как «профессиональная психологическая позиция» [8]. С.В. Пазухина [15] в ценностном отношении к ученику различает компоненты: эмоциональный, когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-смысловой и, в зависимости от их развития, эмпирически выделяет типы ценностного отношения к личности учащегося, в том числе и «формальное».

Педагоги связывают изучение ценностей с необходимостью их трансформации из декларативных в реально действующие. Так, выявлено преобладание «надпозиции» по отношению к ребенку у педагогов [23], существование декларативных [20; 23], «вербализованных» [19] ценностей, догматизм, преобладание «консервативно-охранительной ориентации» [2]. Декларативность справедливо связывается со слабой операционализацией представлений о ценностях и идеалах [20].

Полагаем, что конкретизация и операционализация «ценностного отношения» и его связей в структуре личности будет способствовать становлению гуманных и развивающих отношений в образовании и развитию самосознания педагога.

И.А. Николаевой изучались особенности ценностного отношения к себе и другим в системе наиболее общих ценностных критериев: «наилучшее» («идеальное»), «наихудшее» («антиидеальное»), Я [12]. Такой подход позволил выявить определенную структуру параметров ценностного отношения к себе и другим:

- частота (склонность) оценивания других как «идеальных»;
- частота (склонность) оценивания других как «антиидеальных»;

- абсолютность/относительность оценок «идеального»<sup>1</sup> и «антиидеального»;
- степень субъективной достижимости (доступности) «идеалов»;
- степень субъективной допустимости/недопустимости «антиидеалов»;
- склонность ценить других «выше среднего»;
- самооценность;
- склонность ценить других «выше» или «ниже» Я;
- склонность ценить других как равноценных Я;
- субъективная близость /удаленность от тех, кто «выше» («лучше») себя;
- субъективная близость/ удаленность от тех, кто «ниже» («хуже») себя.

Параметры ценностного отношения сопряжены с другими свойствами личности и межличностным общением. Однако эти связи не всегда очевидны и однозначны.

Целью проведенной авторами работы было изучение связи ценностного отношения к себе и другим в структуре личностных качеств педагога.

Гипотеза исследования состояла в том, что особенности ценностного отношения к себе и другим имеют связи с другими свойствами личности педагогов.

В ходе исследования использовались следующие методы и методики:

1) калифорнийский психологический опросник CPI, адаптированный Н.В. Тарабриной и Н.А. Графининой. Включает в себя 20 шкал, которые описывают личностные свойства, характеризующие социальную и психологическую зрелость и особенности межличностного взаимодействия человека;

2) графическая методика ценностного оценивания «Я и другие» И.А. Николаевой [10;11]. Позволяет оценить 13 вышеназванных параметров ценностного отношения к себе и другим. Процедура проведения состоит в том, что испытуемый записывает под порядковыми номерами всех людей, которые «приходят в голову». Затем на вертикальном неградуированном отрезке (шкала «идеальное – антиидеальное») оценивает себя – ставит риску и подписывает «Я». После этого на шкале размещаются все припомненные «другие» – отмечается место каждого и его порядковый номер, Оценки на шкале могут совпадать. Графическая форма оценивания позволяет зафиксировать все вышеперечисленные параметры ценностного отношения.

Для анализа результатов использовались корреляции Спирмена и Пирсона из пакета Statistica 6.

Выборку исследования составили 259 женщин-учителей, в том числе 113 учителей из сельских школ Башкортостана, 78 учителей – из г. Стерлитамак и 68 учителей – из северного рабочего поселка Нижний Сортым.

Всего была получена 41 значимая корреляция (табл.). Из них двумя методами расчета на уровне значимости от  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,001$  подтверждены 17 связей (рис.).

Рассмотрим эти связи подробнее.

Наибольшее количество значимых связей и высокий уровень значимости (до  $p \leq 0,001$ ) имеется у параметров «склонность оценивать других “выше среднего”» и «мягкость в оценке “антиидеальных” других».

---

<sup>1</sup> «Идеалами» и «антиидеалами» в данной работе названы (анти-) идеализируемые другие.

1. «Склонность оценивать других “выше среднего”» имеет шесть положительных корреляций: с «чувством благополучия» ( $p \leq 0,001$ ), «достижением через независимость» ( $p \leq 0,001$ ), «социализацией» ( $p \leq 0,01$ ), «толерантностью» ( $p \leq 0,001$ ), «интеллектуальной эффективностью» ( $p \leq 0,001$ ) и «ответственностью» ( $p \leq 0,05$ ).

Таблица

**Значимые корреляционные связи между параметрами ценностного отношения к себе и другим и личностными характеристиками педагогов**

№п /п	Параметры ценностного оценивания	Параметры CPI	R Спирмена	r Пирсона
1	Склонность (частота) оценивать других «выше среднего»	Толерантность (To)*** Чувство благополучия (Wb)*** Ответственность (Re)* Социализация (So)** Самоконтроль (Sc) Хорошее впечатление (Gi) Достижение через независимость (Ai)*** Интеллектуальная эффективность (Ie)*** Достижение через подчинение (Ac)	0,27 0,23 0,20 0,20 0,17 0,15 0,26 0,24 0,15	0,21 0,24 0,16 0,18  0,24 0,22
2	Относительность крайне низких оценок (мягкость в оценке «антиидеальных» других)	Благополучие (Wb)*** Толерантность (To)** Достижение через независимость (Ai)** Интеллектуальная эффективность (Ie)** Самопринятие (Sa) Независимость (In) Ответственность (Re)* Хорошее впечатление (Gi)* Психологический склад ума (Py)	0,23 0,19 0,20 0,18 0,20 0,15 0,17 0,15 0,137	0,22 0,21 0,20 0,19  0,15 0,16
3	Склонность (частота) оценивать других как «антиидеалы»	Ответственность (Re)* Хорошее впечатление (Gi)* Чувство благополучия (Wb) Обычность (Cm)	-0,14 -0,16 -0,13	-0,16 -0,14 -0,14
4	Преобладание «идеальных» оценок над «антиидеальными» (соотношение их частоты)	Социализация (So) Гибкость (Fx)	0,20 -0,14	
5	Недостижимость (недоступность) «идеальных» других	Чувство благополучия (Wb) Интеллектуальная эффективность (Ie)* Толерантность (To)	-0,16 -0,17	-0,16 -0,18 -0,20

		Способность к статусу (Cs) Психологический склад ума (Py) Социальное присутствие (Sp)		-0,15 -0,18
6	Склонность (частота) оценивать других «выше» Я	Самопринятие (Sa)** Общительность (Sy) Доминантность (Do) Хорошее впечатление (Gi)	-0,17 -0,16 -0,14	-0,18  0,18
7	Склонность оценивать других как равноценных Я	Обычность (Cm) Достижение через независимость (Ai)	0,14 0,15	
8	Самоценность	Гибкость (Fx) * Общительность (Sy) Самопринятие (Sa)	-0,14 0,14	-0,15  0,14
9	Субъективная близость с теми, кто «выше» Я	Самопринятие (Sa)		0,15
10	Суммарная субъективная близость с теми, кто «выше» и «ниже» («хуже») Я	Социальное присутствие (Sp)		0,15

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$  по двум методам расчета корреляций; \*\* –  $p \leq 0,01$  по двум методам расчета; \*\*\* –  $p \leq 0,001$  по двум методам расчета или в сочетании с  $p \leq 0,01$  по второму методу; остальные указанные параметры значимы по одному критерию.

Параметры ценностного оценивания	Параметры CPI
Оценивание «идеальных» других как доступных, «достижимых»	Социальное присутствие ( $p \leq 0,01$ )
	Способность к статусу ( $p \leq 0,01$ )
	Психологический склад ума ( $p \leq 0,05$ )
Склонность оценивать других «выше среднего»	Интеллектуальная эффективность ( $p \leq 0,05$ ; $p \leq 0,001$ ; $p \leq 0,01$ )
	Толерантность ( $p \leq 0,001$ ; $p \leq 0,01$ ; $p \leq 0,01$ )
	Социализация ( $p \leq 0,01$ )
Относительность (мягкость) «антиидеальных» оценок	Чувство благополучия ( $p \leq 0,001$ ; $p \leq 0,001$ )
	Достижение через независимость ( $p \leq 0,001$ ; $p \leq 0,01$ )
	Ответственность ( $p \leq 0,05$ ; $p \leq 0,05$ ; $p \leq 0,05$ )
Частота «антиидеальных»	Хорошее впечатление ( $p \leq 0,05$ ; $p \leq 0,05$ ;

оценок		$p \leq 0,01$ )
Частота оценок других «выше себя»		Самопринятие ( $p \leq 0,01$ )

*Рис.* Корреляционные плеяды, объединяющие параметры ценностного оценивания и личностные характеристики CPI с указанием уровня значимости связей для каждого параметра CPI:

- — положительная корреляция,  $p \leq 0,001$ ;
- — положительная корреляция,  $p \leq 0,01$ ;
- — положительная корреляция,  $p \leq 0,05$ ;
- - - -** — отрицательная корреляция,  $p \leq 0,05$ ;
- - - -** — значимая корреляция только по одному статистическому критерию

«Чувство благополучия» означает комфорт и удовлетворение собой и своей жизнью в целом. «Толерантность» присуща дипломатичным, терпимым, стремящимся к согласию и доверчивым людям. «Достижение через независимость» свойственно самодостаточным, независимым личностям, которым необходима свобода в принятии решений. «Интеллектуальная эффективность» отличает способных к интеллектуальному труду, проницательных, изобретательных и хорошо информированных, организованных и эффективных людей. «Социализация» описывает искренних, честных, великодушных людей «долга».

Чем сильнее выражена склонность оценивать других «выше среднего», тем с большей вероятностью педагогу присущи все эти ценные профессионально важные качества.

Склонность оценивать других «выше среднего» имеет несколько невысоких, но значимых прямых корреляций и с другими качествами: «достижение через подчинение» (усердные работники-исполнители), «самоконтроль» (склонность к планированию и детализации) и ориентация на «хорошее впечатление». Как видим, эта триада присуща нормативным пунктуальным исполнителям, позитивно воспринимающим социальные отношения и других людей.

2. «Относительность антиидеальных оценок» («мягкость» в оценке самых негативных, «антиидеальных» других) имеет практически те же связи, подтверждаемые двумя статистиками. Ядром данной корреляционной плеяды также является «чувство благополучия» ( $p \leq 0,001$ ). Состав плеяды отличается всего одним признаком. Здесь отсутствует «социализация» и более вероятна связь с ориентацией на «хорошее впечатление» ( $p \leq 0,05$ ). «Социализация» в CPI означает, в первую очередь, нормативность и четкие этические границы. Вероятно, эти особенности не способствуют «мягким» оценкам в адрес нарушителей моральных и социальных норм. А «стремление к хорошему впечатлению» присуще тем, кто особенно ценит отношения и ради них может быть не принципиальным в оценках.

Таким образом, «мягкость» негативных ценностных оценок возможна при условии субъективного благополучия и толерантности педагога, его интеллектуальной эффективности, самостоятельности, ответственности, заинтересованности в хорошем впечатлении.

3. «Частота оценивания других как «антиидеальных»» (т. е. склонность видеть в других зло) имеет отрицательные связи с «ответственностью» ( $p \leq 0,05$ ) и со стремлением к

«хорошему впечатлению» ( $p \leq 0,05$ ). На границе значимости  $p \leq 0,05$  имеются обратные связи с «обычностью» и с «чувством благополучия». То есть склонность к развенчанию, к очернению может быть признаком своей необычности, недостаточного благополучия и подчеркнутой независимости от внешней оценки (возможно, склонности к аггравации), а также не является признаком ответственности.

Эти связи показывают компенсаторную функцию «антиидеалов»: собственное неблагополучие переносится на других, и человек борется не с собой, а с другими. Однако для того чтобы заявить о неприязни кого-либо, нужно чувство своей особенности и независимость от внешней оценки.

4. Склонность идеализировать других («частота отношения к другим как к "идеалам"») в нашей выборке не обнаружила значимых связей со свойствами личности. Но преобладание «идеальных» других над «антиидеальными» имеет корреляции Спирмена с «социализованностью» ( $p \leq 0,01$ ) и «гибкостью» ( $p \leq 0,05$ ) педагогов.

5. «Степень относительности/абсолютности "идеальных" оценок» по отношению к абсолютному критерию «идеального» также не показала значимых связей со свойствами личности. Значимыми оказались связи «доступности» идеальных других относительно Я-критерия.

Остановимся на этом несколько подробнее. Согласно Р.Х. Шакурову [21], трудность достижения делает ценным для человека что-либо и мотивирует к достижению, а непреодолимый барьер заставляет отказаться от достижения.

Нами получена *отрицательная корреляция* «труднодоступности» идеальных образов с параметрами интеллектуальной эффективности. То есть высокий барьер доступности «идеального» у учителей соответствует их объективным трудностям: невысокой «интеллектуальной эффективности» ( $p \leq 0,05$ ) и невысокому уровню «психологического склада ума» ( $p \leq 0,05$ ). При этом, чем выше барьер доступности «идеалов», тем, по критерию Пирсона, меньше аспекты социального достижения: «способность к статусу» ( $p \leq 0,01$ ), «социальное присутствие» ( $p \leq 0,01$ ), а также «толерантность» человека ( $p \leq 0,01$ ) и «чувство благополучия» человека ( $p \leq 0,05$ ). Таким образом, недостаточная интеллектуальная и социальная эффективность компенсируется идеализированными представлениями об «избранных» и их труднодоступности.

Почему же параметр «доступности» «идеалов» не обнаружил связей с параметрами СРІ «достижение через подчинение» и «достижение через независимость»? Н.Р. Салиховой [16, с. 245] на другом материале был получен сходный результат: субъективная доступность – барьерность ценностей никак не связана с мотивом достижения. Вероятно, отношение к идеализированным другим в обыденной жизни связано с духовными чувствами: восхищением, благодарностью, преданностью, «несравненностью» и т. п. Подобные чувства *не являются непосредственным мотивом к достижению*, особенно, если атрибуты «идеальных» других не связаны с профессиональными обязанностями. Скорее эти чувства несут компенсирующие функции для поддержания целостности человека и его смысла жизни в сложных условиях, что частично подтверждает полученные ранее результаты [9].

6. «Частота (склонность) ценить других "выше" Я». по двум статистикам связана отрицательно с «самопринятием» ( $p \leq 0,05$ ) и положительно со стремлением к «хорошему впечатлению» ( $p \leq 0,01$ ). Как видим, стремление к «хорошему впечатлению» более характерно при переоценке других по сравнению с собой. Корреляции Спирмена вскрывают

дополнительные связи: обратные с «самопринятием» ( $p \leq 0,05$ ), «доминированием» ( $p \leq 0,05$ ) и с «общительностью» ( $p \leq 0,05$ ). Если педагог переоценивает других по сравнению с собой, то есть вероятность, что названные качества у него снижены.

7. «Склонность оценивать других как равноценных Я» обнаруживает прямые связи с «обычностью» (Спирмен, граница значимости  $p \leq 0,05$ ) и с «достижением через независимость» ( $p \leq 0,05$ ): чем чаще педагог ценит других как равноценных себе, тем вероятней чувствует свою «обычность», имея при этом независимость и творчество в мышлении и в делах (это личности, которые о своих незаурядных поступках говорят: «На моем месте так сделал бы каждый»).

8. «Самоценность» (интегральное самоотношение, самоуважение) по двум статистикам обратно связано с «гибкостью» ( $p \leq 0,05$ ) учителей: чем выше «самоценность», тем меньше «гибкость». На пороге значимости ( $p \leq 0,05$ ) имеются прямые связи с «общительностью» и «самопринятием»: чем выше «самоценность», тем выше «общительность» и «самопринятие». Высокие значения «самопринятия» по СРІ отражают скорее потребность в самоутверждении, склонность к эгоцентризму, страх отвержения наряду с самоуверенностью. Очевидно, что профессионально значимой для педагога является умеренная, а не сверхвысокая самоценность.

9, 10. «Чувство близости к тем, кто “лучше” (“выше”) Я», характерно для педагогов с более высоким самопринятием ( $p \leq 0,05$ ). Суммарная субъективная «близость» к тем, кто и «лучше» и «хуже меня», связана с «социальным присутствием» ( $p \leq 0,05$ ) – т. е. со стремлением к достижению, власти, умением организовать людей вокруг себя и привлечь к себе внимание. Правда, обе эти связи выявлены только в корреляциях Пирсона и нуждаются в проверке.

Некоторые ценностные отношения, как и личностные качества, не обнаружили связей друг с другом. Не выявлено ни одной связи с таким важным качеством, как *эмпатия*, которое часто принимается за признак ценностного отношения к другому. На самом деле эмпатия и ценностное отношение относятся к разным уровням регуляции и разным уровням отношений. Эмпатия имеет эмоционально-биологическую природу, проявляется ситуативно, а ценностное отношение – устойчивая интегральная характеристика личности, которая складывается в личном опыте и может иметь форму осознанного убеждения. Но поскольку эти два понятия часто взаимообуславливаются в литературе, данный вопрос нуждается в дополнительном обсуждении.

Практическое использование полученных результатов требует отдельного обсуждения. Очевидно, что особенности ценностных отношений к себе и другим проявляются во всех аспектах профессионально-педагогического взаимодействия: и в оценивании личности учащихся, и в отношениях с родителями учащихся, с коллегами, а также в руководстве педагогическим коллективом. Например, можно предполагать, что параметры, отмеченные на рисунке, являются элементами демократического стиля руководства. Демократичный руководитель, имея склонность оценивать педагогов выше среднего, давать мягкие оценки негативным проявлениям, не поощряя отношение к себе как к недоступному «божку», тем самым культивирует в коллективе отношения, благоприятные для личности педагогов и учащихся. Это одна из гипотез, которые могут быть выдвинуты и проверены для практического применения результатов.

Однако самое простое применение результатов исследования на его текущем этапе – это самодиагностика и информирование педагогов о полученных данных.

### Выводы

1. Для педагогов особую роль в системе ценностных отношений к себе и другим играет способность (склонность) ценить других выше среднего, а также способность (склонность) давать мягкие оценки негативным проявлениям человека. Эти ценностные отношения аккумулируют в себе большинство профессионально важных качеств педагога как в плане психологической зрелости, здоровья и благополучия, так и в плане социальной адекватности и успешности.

2. Подтверждается значимость толерантности и чувства благополучия как центральных качеств в ценностном отношении к другим. Кроме них особую роль в ценностных отношениях педагога играют интеллектуальная эффективность и независимость в достижении.

3. Преобладание «идеальных» образов над «антиидеальными» в ценностных отношениях свидетельствует о социализации (нормативности) и гибкости. Склонность видеть в других проявления зла отражает неблагополучие, невысокую ответственность и равнодушие к хорошему впечатлению о себе.

4. Идеализация других, переживание их «недоступности» является компенсацией интеллектуальной неэффективности и социальной неуспешности.

5. Стремление оценивать других «выше себя» связано с ориентацией педагога на хорошее впечатление о себе, и невысоким самопринятием. Склонность ценить других как равноценных себе свидетельствует о чувстве «обычности» в сочетании с независимостью и инициативностью в мышлении и делах.

Причинная детерминация выявленных взаимосвязей нуждается в дополнительном изучении с использованием других статистических методов.

Полученные данные могут быть использованы в теоретическом анализе профессионально важных качеств педагога и в психологическом сопровождении педагогического труда.

### Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Меркулова О.П. Психология образования в XXI веке: теория и практика. Отчет о конференции // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 92–99.
2. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 88–98.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 299 с.
4. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.RU. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2773.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).
5. Ивин А.А. Аксиология. М.: Высшая школа, 2006. 392 с.
6. Калугин Д.В. Исследование значимых параметров образовательной среды школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.RU. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3158.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).
7. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. М.: Изд-во СГУ, 2009. 279 с.



8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
9. Николаева И.А. Идеализация: ресурсы и риски личностного развития // Вестник Курганского гос. ун-та. Сер. Физиология, психология и медицина. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. № 1 (28). Вып.5. С. 85–91.
10. Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 1. Изучение содержания личностных ценностей // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. С. 70–77.
11. Николаева И.А. Новый метод исследования личностных ценностей. Часть 2. Структурные феномены ценностных отношений // Сибирский психологический журнал. 2011. № 39. С. 112–120.
12. Николаева И.А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены // Психология нравственности /Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В.Юревич. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 67–94.
13. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.RU. 2011. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2462.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).
14. Орлова И.В. Психолого-педагогические аспекты в образовательных стратегиях [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.RU. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2778.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).
15. Пазухина С.В. Исследование типов отношения будущих педагогов к личности учащегося // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 62–68.
16. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. Казань: Казан. ун-т, 2010. 452 с.
17. Труляев Р.А. Позитивный личностный ресурс педагога и особенности эмоциональных состояний его учеников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.RU. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3393.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).
18. Филинкова Е.Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 21–37.
19. Фрумин И.Д. Интеллектуальная нищета высоких стремлений // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 27–52.
20. Чернова О.Л. Цели и ценности профессиональной деятельности американских и российских дошкольных педагогов // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 38–47.
21. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.
22. Шамионов Р.М. Теоретические и прикладные аспекты социальной психологии личности в образовании // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 61–67.
23. Юдина Е.Г. Исследование профессионального сознания педагогов педагогических училищ (дошкольные отделения) // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 67–78.
24. Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. 2013. № 1 (46). С. 175–186.

# Valuable Attitude and Personal Qualities of the Teacher

**Nikolaeva I.A.,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General and Social Psychology;  
Department of Psychology, Valeology and Sport; Kurgan State University; Kurgan, Russia,  
nikolaeva-irina@yandex.ru*

**Zaynulina Y.I.,**

*Post-graduate Student, Chair of General and Social Psychology; Department of Psychology,  
Valeology and Sport; Kurgan State University; Kurgan, Russia, zainulina\_ui@list.ru*

---

The issue of studying the valuable attitude to themselves and others associates with the high generality and low operationalization of this construct. We examined 13 operational parameters that reveal the multi-dimensional content of this concept and use correlation analysis to examine interconnections in the structure of the teachers personal qualities. Study sample: 259 female teachers from urban and rural areas. Methods: the Russian version of the CPI and the author's graphical method of studying the valuable attitude to themselves and others. We found 17 valid and reliable (from  $p \leq 0,05$  to  $p \leq 0,001$ ) connections. The "core" of valuable attitude to themselves and others in the structure of the teacher personality includes such parameters as "a tendency to appreciate others "above average" and "ability to assess softly "non-ideal" others". These parameters are most closely associated with "tolerance", "sense of wellbeing", "intellectual efficiency", "achievement through independence." The results are useful for the development of the construct of «valuable attitude», refinement the model of teacher personal competence, and for the psychological support for teachers.

**Keywords:** teacher's personality, valuable attitude to themselves and others, psychological well-being.

---

## References

1. Andrushchenko T.Yu., Merkulova O.P. Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika. Otchet o konferentsii [Educational psychology in the XXI century: theory and practice. Conference report]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 1, pp. 92–99. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Vyaznikova L.F. Tsennosti v obrazovanii: vybor puti razvitiya [The values in an education: the choice of a way of the development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2002, no. 4, pp. 88–98. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Galazhinskii E.V. Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti. Diss. dokt. psikholog. nauk. [System determination of self-realization of the personality. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Barnaul, 2002. 299 p.
4. Dubrovina I.V. O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [On the professional training of a practicing education psychologist]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education]

PSYEDU.ru], 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2773.phtml> (Accessed 06.03.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

5. Ivin A.A. *Aksiologiya* Moscow: Vysshaya shkola, 2006. 392 p.

6. Kalugin D.V. Issledovanie znachimykh parametrov obrazovatel'noi sredy shkoly [Elektronnyi resurs] [Investigation of significant parameters of school educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3158.phtml> (Accessed 06.03.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

7. Loginova I.O. *Psikhologiya zhiznennogo samoosushchestvleniya* [Psychology of life self-implementation]. Moscow: Publ. SGU, 2009. 279 p.

8. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Professionalizm psychology]. Moscow: International humanitarian fund «Znanie», 1996. 312 p.

9. Nikolaeva I.A. Idealizatsiya: resursy i riski lichnostnogo razvitiya [Idealization: resources and risks of development of the personality]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Fiziologiya, psikhologiya i meditsina"* [Bulletin of the Kurgan State University. Series "Physiology, psychology and medicine"]. Kurgan: Publ. Kurgan State University, 2013. Iss. 5, no. 1 (28), pp. 85–91.

10. Nikolaeva I.A. Novyi metod issledovaniya lichnostnykh tsennostei. Chast' 1. Izuchenie sodержaniya lichnostnykh tsennostei [New method for the person's values investigation. Part 1. Studying of semantic contents of personal values]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Magazine], 2010, no. 38, pp.70–77.

11. Nikolaeva I.A. Novyi metod issledovaniya lichnostnykh tsennostei. Chast' 2. Strukturnye fenomeny tsennostnykh otnoshenii [New method for the person's values investigation. Part 2. Structural phenomena of the valuable relations]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Magazine], 2011, no. 39, pp. 112–120.

12. Nikolaeva I.A. Universal'nye kriterii tsennostnogo i npravstvennogo otsenivaniya i soputstvuyushchie psikhologicheskie fenomeny [Universal criteria of valuable and ethical estimation and the accompanying psychological phenomena]. *Psikhologiya npravstvennosti* [Ethical psychology]. Zhuravlev A.L. (ed.). Moscow: Publ. IP RAN, 2010, pp. 67–94.

13. Niyazbaeva N.N. Ekzistentsial'no–psikhologicheskii podkhod v obrazovanii: problemy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Existential psychological approach in education: problems and prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2462.phtml> (Accessed 06.03.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

14. Orlova I.V. Psikhologo–pedagogicheskie aspekty v obrazovatel'nykh strategiyyakh [Elektronnyi resurs] [Psychological And Pedagogical Aspects Strategies In Educational Strategies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2778.phtml> (Accessed 06.03.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

15. Pazukhina S.V. Issledovanie tipov otnosheniya budushchikh pedagogov k lichnosti uchashchegosya [Research of types of attitude of future educators to the student's personality]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 62–68. (In Russ., Abstr. in Engl.).

16. Salikhova N.R. Tsennostno–smyslovaya organizatsiya zhiznennogo prostranstva lichnosti [The value–and–meaning organization of life space of the personality]. Kazan: Kazan State University, 2010. 452 p.

17. Trulyaev R.A. Pozitivnyi lichnostnyi resurs pedagoga i osobennosti emotsional'nykh sostoyanii ego uchениkov [Elektronnyi resurs] [The effect of teacher's positive personal resource of features of students' emotional states]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3393.phtml> (Accessed 06.03.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

18. Filinkova E.B. Motivatsiya ukhoda uchitelei iz pedagogicheskoi sfery [Motivation of teachers leaving the education sphere]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 2, pp. 21–37. (In Russ., Abstr. in Engl.).

19. Frumin I.D. Intellektual'naya nishcheta vysokikh stremlenii [Intellectual poverty of high aspirations]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education]. Moscow: Publ. NIU VShE, 2011, no. 4. pp. 27–52.

20. Chernova O.L. Tseli i tsennosti professional'noi deyatel'nosti amerikanskikh i rossiiskikh doshkol'nykh pedagogov [Aims and values of professional activity of American and Russian preschool educators]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 2, pp. 38–47. (In Russ., Abstr. in Engl.).

22. Shakurov R.Kh. Emotsiya. Lichnost'. Deyatel'nost' (mekhanizmy psikhodinamiki) [Emotion. Personality. Activity (psychodynamics mechanisms)]. Kazan: Publ. Tsentr innovatsionnykh tekhnologii, 2001. 180 p.

21. Shamionov R.M. Teoreticheskie i prikladnye aspekty sotsial'noi psikhologii lichnosti v obrazovanii [Theoretical and Applied Aspects of Social Psychology of Personality in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 4, pp. 61–67. (In Russ., Abstr. in Engl.).

23. Yudina E.G. Issledovanie professional'nogo soznaniya pedagogov pedagogicheskikh uchilishch (doshkol'nye otdeleniya) [Research of professional consciousness of teachers of normal schools (preschool office)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2003, no. 2, pp. 67–78. (In Russ., Abstr. in Engl.).

24. Yanitskii M.S., Seryi A.V., Pelekh Yu.V. Tsennostno–smyslovaya paradigma kak osnova postneklassicheskoi pedagogicheskoi psikhologii [The value–and–meaning paradigm as a basis of the post–nonclassical pedagogical psychology]. *Filosofiya obrazovaniya* [Education philosophy], 2013, no. 1 (46), pp. 175–186.

## Творчество и инклюзивная культура образовательной организации

**Шеманов А.Ю.,**

*доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ajshem@mail.ru*

**Макаева Д.Э.,**

*магистрант кафедры специального (дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, artemis4@yandex.ru*

---

Статья посвящена изучению значения интереса к результатам творческой деятельности людей с инвалидностью как фактора формирования направленности на творческое взаимодействие с ними и социокультурной общности с ними. Гипотезой исследования является предположение, что направленность на активное участие в творческой деятельности людей с инвалидностью более выражено при наличии интереса к результатам их творческой деятельности. В исследовании, проведенном через Интернет, участвовали 40 русскоязычных респондентов, пользователей социальных сетей, посвященных творчеству людей с инвалидностью (75 % респондентов – женщины, 25 % респондентов – мужчины; возраст от 20 до 55 лет). Почти все респонденты декларировали позитивное отношение к творчеству людей с инвалидностью, однако лишь около половины из них (47,5 %) заявили о явном интересе к творческим мероприятиям с их участием. При сравнении этой группы респондентов, проявивших интерес, с другими группами респондентов обнаружена значимо более выраженная направленность на взаимодействие с людьми с инвалидностью, чем у группы респондентов, не заявивших о таком интересе, и у тех, кто оценивает творческую деятельность лишь как полезную и значимую для людей с инвалидностью ( $p < 0,02$ ). Полученные результаты важны для создания инклюзивной культуры в образовательных организациях.

**Ключевые слова:** инклюзия, творческая деятельность, интерес к творчеству, люди с инвалидностью, нормативная антропология, интернет-опрос.

---

**Для цитаты:**

*Шеманов А.Ю., Макаева Д.Э. Творчество и инклюзивная культура образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 24–34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103*

**For citation:**

*Shemanov A.Yu., Makaeva D. E. Creativity and Inclusive Culture of the Educational Organization [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 24–34. doi: 10.17759/psyedu.2016080103. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В данной работе затрагивается то измерение образования, от которого зависит его включающий, т. е. инклюзивный потенциал. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [9]. Современная концепция инклюзии на первое место ставит задачу адаптации общества к особенностям составляющих его индивидов.

В современной литературе, посвященной образовательной инклюзии, вопросу создания инклюзивной культуры отводится одно из важнейших мест [1; 2]. Согласно социальной модели инвалидности на пути инклюзии людей с нарушениями встает множество препятствий, обусловленных и институционально – социально закрепленными нормами и обычаями, и дискурсивно – принятыми в культуре сообщества представлениями и способами суждений о людях с особенностями, и хабитуально – сформированным культурой привычным образом мысли людей [10].

Поэтому формирование инклюзивной культуры в образовательной организации неслучайно рассматривается в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя, как полагают, принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их основе включающего сообщества [2]. Исходя из этого можно заключить, что подходы к формированию инклюзивной культуры составляют важнейшую часть технологий инклюзивного образования.

Технологию формирования инклюзивной культуры предлагает практическое пособие Т. Бута и М. Эйнскоу, которые ориентируют коллектив школы при участии учеников и родителей на создание безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая школьная культура, по мысли авторов, создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. Индикаторы инклюзивной культуры, предлагаемые в пособии в качестве примеров, направлены на развитие недискриминационного отношения к членам школьного сообщества, имеющим отличия по цвету кожи, языку, состоянию здоровья, происхождению и т. п.

Иной подход к формированию инклюзивной культуры в дошкольной организации представлен в работе У. Йонсона [7]. По У. Йонсону, обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру образовательного учреждения. Он обращает внимание на наличие различных видов культуры, включение в которые важно для ребенка: 1) культура обучения; 2) культура ухода; 3) культура сверстников. Автор изучает формирование различных типов вертикальных связей (ребенок – взрослый) и горизонтальных связей (отношения между сверстниками). При этом особое внимание уделяется видам отношений между сверстниками – доминирования или зависимости, инициативности или подражания, формированию социальных навыков и их типу, успешности в установлении связей и другим параметрам. Эти параметры позволяют охарактеризовать динамику развития социальных связей у детей с различными особенностями, степень овладения культурой сообщества. Полнота овладения этой культурой и выступает здесь мерой инклюзивности.

Оба упомянутых выше параметра инклюзивной культуры (инклюзивные ценности и формирование социокультурной общности), по сути, представляют собой критерии инклюзивности сообщества, иначе говоря – критерии наличия у него инклюзивного потенциала, т. е. открытости сообщества к принятию особенностей всех своих членов как условия креативного существования самого сообщества.

В решение задачи формирования инклюзивной культуры в образовательной организации существенный вклад может внести дополнительное образование в области творческой деятельности. Дело в том, что такое образование имеет два важных аспекта: с одной стороны, оно является сферой реализации собственных интересов ребенка, с другой – средством поддержки его способности вносить уникальный и незаменимый вклад в культуру.

Как отмечает Н.Т. Попова, в системе образования культивация лишь таких ценностей, как толерантность и демократизм, при всей их необходимости, недостаточна, поскольку без ориентации на творческое взаимодействие в процессе достижения единого результата ведет к постановке разных целей перед разными участниками инклюзии [3]. В отношении одних такой целью в большей мере оказывается формирование толерантности, в отношении других – создание специальных условий образования. Это не способствует созданию такой инклюзивной общности, которая включала бы различных участников на равных основаниях, как стороны паритетного диалога. В той же работе Н.Т. Попова [3] на основании своего опыта выдвигает предположение, что созданию социокультурной общности между различными участниками инклюзии благоприятствует постановка перед ними единых творческих задач (это и составило содержание нашей гипотезы).

Мы решили проверить, как соотносится интерес к результатам творческой деятельности другого с наличием или отсутствием ориентации на творческое взаимодействие с ним. При выработке инструментов для осуществления такой задачи представлялось важным различить подходы как к пониманию творчества (креативности), так и к характеристике взаимодействия в процессе творчества. Цель этого различения – анализ условий формирования действительной социокультурной общности, основанной на направленности его членов на реальное взаимодействие друг с другом, а не только на декларативно заявляемое принятие многообразия людей с различными особенностями. Более того, сама постановка такого вопроса о направленности членов сообщества на реальное взаимодействие друг с другом обнаруживает декларативность принятия разнообразия и различий, если они не подкреплены этой реальной направленностью на взаимодействие с другими.

Для выявления направленности на реальное взаимодействие с другими, выделяемыми в качестве других на основе наличия у них тех или иных нарушений здоровья, мы использовали интерпретацию вопросов структурированной, открытого типа анкеты, разработанной для оценки отношения к творческой деятельности людей с инвалидностью и его публичной презентации. Эта интерпретация опиралась на различение парадигм изучения творческой деятельности в психологии, предложенное В.П. Главеню (V.P. Glaveanu) [6], и типологию отношения людей к их взаимосвязи с другими, разработанную В.В. Рыжовым [4].

В.П. Главеню [6] дифференцирует три подхода к психологическому анализу человеческой креативности, которые называет он-парадигма, я-парадигма и мы-парадигма. Он-парадигма характеризует творчество как способность исключительных личностей –

гениев, принадлежащих истории искусства или науки. Отличительной чертой подобного подхода является, с одной стороны, то, что творчество не принадлежит повседневной жизни обычных людей, т. е. выступает как нечто экстраординарное, а с другой – невольная маскулинизация творчества, поскольку в истории творцов культуры преобладают мужчины (поэтому он-парадигма). Я-парадигма, напротив, рассматривает творчество как способность потенциально каждого индивида; речь идет лишь о выяснении условий ее проявления. В этой парадигме творчество становится частью повседневного существования людей, а не исключительным явлением в их мире. Мы-парадигма открывает путь к пониманию диалогической природы творчества, в процессе которого общее культурное достояние сообщества (его символический ресурс) переосмысливается и воссоздается в виде новых артефактов культуры в процессе творческого общения его членов.

Для характеристики типа взаимодействия членов сообщества мы посчитали плодотворным обратиться к подходу В.В. Рыжова [4]. Этот автор различает два типа позиций в отношении человека к событиям (реактивная и проактивная) и три формы понимания взаимосвязи людей друг с другом: ты-парадигма, я-парадигма, мы-парадигма, т. е. зависимая, независимая и взаимозависимая формы. При этом зависимая форма подразумевает преимущественно реактивную позицию личности в отношении к событиям, при которой человек рассматривает свое положение как зависимое от других, а свое отношение к другим – как зависимое от внешних условий и обстоятельств.

Независимой и взаимозависимой форме понимания взаимосвязи соответствует преимущественно проактивная позиция личности, предполагающая возможность активно влиять на внешние обстоятельства.

Нами было проведено исследование, одной из целей которого явилась проверка предположения о том, что наличие интереса к творческому результату другого может быть одним из показателей направленности на активное взаимодействие с ним, а отсутствие такого интереса – показателем дистанцирования от подобного взаимодействия при одновременном декларировании позитивного отношения к творчеству другого. При таком декларировании позитивного отношения к творчеству другого в отсутствие реальной заинтересованности в его творческом результате творчество другого выступает внешним обстоятельством, а отношение к нему является реакцией на внешнее событие, не обусловленное активностью в отношении к другому, т. е. проявляет ты-парадигму (зависимую) в понимании взаимосвязи с другим и реактивную позицию личности в отношении к нему. Напротив, интерес к творческому результату другого может быть показателем понимания независимого или взаимозависимого типа взаимосвязи с ним (я-парадигма или мы-парадигма) и проактивной позиции личности, по отношению к которой другой выступает не как внешнее обстоятельство, а как объект активности или партнер взаимодействия.

Представляется важной интерпретация проявления интереса к творческому результату другого в связи с парадигмами понимания творчества в работе В.П. Главеню [6]. Отсутствие интереса к творческому результату другого может быть проявлением понимания акта творчества как экстраординарного события, которое находится за рамками повседневности с ее характеристиками, к которым можно отнести и наличие или отсутствие ограничений здоровья. Именно при таком подходе творчество другого оказывается целиком внешним обстоятельством, на которое я могу лишь реагировать. Таким образом, ты-парадигме, по В.В. Рыжову, будет соответствовать он-парадигма, по В.П. Главеню. И лишь в случае понимания мной творчества в рамках я- или мы-парадигмы, по В.П. Главеню,



становится возможным рассмотрение его как объекта моего интереса, когда творчество другого может становиться частью общего с ним действия, имеющего взаимно интересный результат (и тем самым быть проявлением понимания взаимосвязи с другим в рамках мы-парадигмы, по В.В. Рыжову).

Ответы на вопросы анкеты, разработанной для характеристики творчества как зоны социального диалога людей с разными возможностями, были собраны среди пользователей социальных сетей, сложившихся на основе родительской общественной организации содействия защите прав и законных интересов граждан с синдромом Дауна и членов их семей региональной общественной организации «Время перемен», а также группы обсуждения театрального искусства с особенностями развития «Отдаленная близость или право на искусство», родительских групп Центра для детей и родителей «Рождество» и Клуба детских проектов.

Опрос респондентов проводился в 2014–2015 гг. В общей сложности в исследовании приняли участие социально активные участники социальных сообществ в сети Интернет, всего 40 человек в возрасте 20–55 лет, из них в возрасте 40–55 лет – 80 % респондентов;  $\frac{1}{4}$  опрошенных – мужчины,  $\frac{3}{4}$  опрошенных – женщины, 90 % опрошенных имеют высшее образование. Большинство опрошенных социально активные граждане, участвующие в социальных опросах, стремящиеся влиять на общественные решения. Они активны в социальных интернет-сетях и в своих социальных группах (в коллективе на работе, родительском коллективе и т. д.).

Из 40 опрошенных 26 человек посещают зрелищные мероприятия регулярно (раз в три месяца и чаще) и 10 человек раз в полгода – год, 4 человека – реже, чем раз в год. В выборке также присутствует группа опрошенных, в чьих семьях, в близком окружении имеются люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – 11 человек, а также непосредственно люди с ОВЗ – 2 человека.

Часть ответов на вопросы анкеты были интерпретированы как проявления реактивной и проактивной позиции респондента, а также ты-, я- и мы-парадигм в понимании им форм взаимосвязи людей, где ты-парадигме соответствует зависимость от другого, я-парадигме – представление о себе как основном источнике собственной активности (отношение к миру с опорой на собственные силы) и мы-парадигме – установка на сотрудничество, исходящая из представлений о взаимозависимости людей (см. В.В. Рыжов [4]). При этом мы исходили из допущения, что наиболее благоприятной для создания инклюзивной общности является мы-парадигма в понимании себя и своих связей с другими, а наименее благоприятной – ты-парадигма.

Результаты опроса показали, что, как и можно было ожидать исходя из состава участников, подавляющее большинство респондентов (39 из 40) оценили влияние презентации творчества людей с инвалидностью на отношение к ним общества как позитивное ( $p < 0,05$ , по критерию  $\chi^2$  Пирсона). При этом, однако, лишь половина респондентов (19 из 40) выбрали ответ, что им интересно посещать мероприятия с участием людей с инвалидностью, а 2 человека ответили, что им неинтересно, и 18 человек отметили графу «другое».

Для проверки гипотезы о том, что интерес к творческому результату (и тем самым возможность постановки единых творческих задач перед всеми участниками включающего сообщества) благоприятствует созданию инклюзивной общности, было проведено сравнение вариантов ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ОВЗ,

в какой роли и каким образом?» по наличию у них реактивной (ты-парадигма) или проактивной (я- и мы-парадигмы) позиции между выборкой респондентов, проявивших интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью, и выборкой респондентов, давших ответ «Вас интересуют подобные мероприятия как акт социальный и вы видите в нем пользу» на вопрос «Ваш интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью обусловлен...».

Как видно из табл. 1, среди опрошенных участников социальных сетей (связанных с поддержкой и обсуждением искусства и творческих результатов людей с ОВЗ и инвалидностью) наблюдается достоверное различие между группой тех, кто декларирует явный интерес к творческим результатам людей с инвалидностью (выборка 1), и группой тех, кто не декларирует явного интереса к таким результатам (выбрал ответ «другое» – выборка 2). В группе тех, кто декларирует явный интерес к творческим результатам людей с инвалидностью, была более выражена активная позиция и ориентация на сотрудничество (я- и мы-парадигма, по В.В. Рыжову). А в группе тех, кто не декларирует явного интереса к таким результатам, наблюдалась ориентация на внешние условия и форматы взаимодействия (ты-парадигма, по В.В. Рыжову) с людьми с инвалидностью.

Таблица 1

**Сравнение ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ограничениями здоровья, в какой роли и каким образом?» (по парадигмам)**

Выборки респондентов, давших один из вариантов ответа	Варианты ответа на вопрос «Вам интересно посещать творческие мероприятия с участием людей с инвалидностью?»	Ты-парадигма	Я- парадигма, мы- парадигма
Выборка 1	Да, интересно	26	28
Выборка 2	Другое	22	9

Анализ ответов также показал, что для респондентов из выборки проявивших интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью (выборка 1) более характерно преобладание проактивной позиции (я- и мы-парадигм). А для респондентов, сводящих свой интерес к творческим мероприятиям людей с инвалидностью к пользе для них (выборка 2), наблюдалась обратная картина (табл. 2): преобладала реактивная позиция внешнего наблюдателя (что больше соответствует ты-парадигме).

Таблица 2

**Сравнение ответов на вопрос «Вы бы хотели и дальше узнавать мир людей с ограничениями здоровья, в какой роли и каким образом?» (по парадигмам)**

Выборки респондентов, давших один из вариантов	Варианты ответа на вопросы	Ты-парадигма	Я-парадигма, мы- парадигма

ответа			
Выборка 1	Ответ «Да, интересно» на вопрос «Вам интересно посещать творческие мероприятия с участием людей с инвалидностью?»	26	28
Выборка 2	Ответ «Вас интересуют подобные мероприятия как акт социальный и вы видите в нем пользу» на вопрос «Ваш интерес к творческим мероприятиям с участием людей с инвалидностью обусловлен...»	38	17

Все упомянутые различия между выборками респондентов, давших различные варианты ответов, были статистически достоверны по  $\phi^*$ -критерию Фишера ( $p < 0,02$ ).

Данные позволяют заключить, что респонденты, проявившие интерес к творческим мероприятиям, отличаются от сводящих его к пользе, по-видимому, тем, что они заинтересованы в творческом результате. В этом случае полученные данные могут считаться подтверждением гипотезы, что интерес к творческому результату способствует возникновению инклюзивной общности участников, ориентированных на сотрудничество с другими (что может отвечать я- или мы-парадигме).

### Обсуждение результатов

Задача формирования включающего сообщества особенно актуальна для творческого образования детей. Это связано с тем, что в нем целью является прежде всего развитие их собственных, уникальных творческих способностей, опирающееся на поддержку сферы их собственных интересов. Поэтому принятие особенностей детей в общей группе и опора на потенциал собственного развития ребенка – это условия успешности достижения данной цели. Но эти цели, наряду с собственно включением, как раз и решаются при создании инклюзивного сообщества в вышеуказанном смысле.

Однако, чтобы поддержка собственного развития стала реально действующим параметром инклюзии, необходимо предпринять определенные усилия, связанные с приданием инклюзивного характера представлениям о развитии человека, лежащим в основе организации творческого образования.

Подразумеваемые практиками отношения людей друг к другу представления о том, что означает быть человеком и каким должен быть человек, Г.П. Мейнингер [8] обозначает термином «нормативная антропология». Нормативная антропология, характеризующая отношения к другому, определяет следующее: каков нормативный образ другого человека, каким ему следует быть и, следовательно, как следует помогать другому в его развитии, каковы его образовательные нужды. Нормативную антропологию следует называть

инклюзивной, если она не исключает для каждого участника путь его аутентичного, т. е. его собственного, присущего именно ему развития, а наоборот – предполагает его инициацию и поддержку в процессе достижения общих целей сообщества.

Нормативная антропология отношения к другому имеет существенное значение для формирования инклюзивной культуры, которая в свою очередь выступает как необходимая часть технологий поддержки инклюзивного образования. Инклюзивная культура основывается на инклюзивных ценностях (принятие разнообразия, участие, демократизм) и формировании социокультурной общности (в качестве одного из его показателей можно рассматривать чувство принадлежности).

Однако ни наличие инклюзивных ценностей, ни формирование чувства принадлежности не могут решать задачи формирования инклюзивного общества, если в нем господствует имплицитная нормативная антропология, несовместимая с принципом инклюзии. В упомянутой выше работе Г.П. Мейнингер [8] указывает, что в современном обществе доминирует нормативная антропология, принципом которой является автономия личности, а не аутентичность ее развития (подробнее см. [5]).

В основе нормативного представления о человеке, построенного на принципе автономии, лежит ориентация на максимальную независимость индивида как психофизической целостности. Соответственно, критериями достижения автономии служат измеримые параметры подобной независимости – уровень развития интеллекта, физических способностей, способностей восприятия, способностей принимать решения, делать выбор, оценивать ситуацию, вступать в коммуникацию и т. д. Основываясь лишь на данном принципе, мы не имеем никаких возможностей говорить об индивидуальности ребенка, иначе как в терминах особенностей освоения спектра его способностей как их единой меры, а тем более не можем вести речь об уникальности и незаменимости творческого вклада каждого участника в совместную деятельность сообщества. Но ведь именно возможность внесения каждым членом общества такого уникального вклада означало бы его успешную инклюзию.

Ориентированная на автономию нормативная антропология не предусматривает понимание творчества в русле мы-парадигмы, по В.П. Главеню, поскольку не предполагает рассмотрение этого процесса как диалогического по своей природе. Творчество понимается в рамках данной нормативной антропологии скорее как самовыражение индивида без необходимости ориентации на творческое сотрудничество с другими, а потому и вне рассмотрения взаимосвязи с другими как взаимозависимости (мы-парадигма, по В.В. Рыжову).

Кроме того, как показывает Г.П. Мейнингер, тот нормативный образ человека, который предполагается идеалом автономии, принципиально не соответствует значительному числу людей с ОВЗ, таких как люди с ментальными нарушениями, со сложной структурой дефекта и т. п. Но более важно другое: в контексте творческого образования детей принцип автономии не дает оснований для развития творческой индивидуальности всех участников группы, их уникальных способностей, так как не содержит в отличие от принципа аутентичности признания незаменимости вклада каждого.

В проведенном нами эксперименте, как уже отмечалось, показано, что у респондентов, проявивших явный интерес к творческим результатам людей с ОВЗ, наблюдалось значительно более выраженная ориентация на творческое взаимодействие с людьми с ОВЗ. В свете концепции Г.П. Мейнингера у участников с подобной ориентацией на сотрудничество в

творческом диалоге можно предполагать использование имплицитной нормативной антропологии инклюзивного типа, наличие которой существенно учитывать при разработке технологий поддержки инклюзивного образования.

Вместе с тем в работе показана значимость формирования социокультурной общности в качестве компонента инклюзивной культуры, ориентирующей на реальное взаимодействие с другими, а не только на их декларативное принятие. Причем для формирования такой социокультурной общности имеет значение наличие взаимного интереса к творческим результатам другого и общность творческих целей, что важно учитывать при формировании инклюзивной культуры в образовательных организациях.

## Литература

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова; общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
3. *Попова Н.Т.* Культурологический подход к инклюзии в практике образования // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 38–51.
4. *Рыжов В.В.* О реформации сознания: нравственно-экологическое мышление – новая парадигма сознания [Электронный ресурс] // Философско-религиозные тетради. 2012. № 6. Пути Реформации. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/filosofsko-religioznye-tetrad/tetrad6/19291-o-reformacii-soznaniya-nravstvenno-ekologicheskoe-myshlenie-novaya-paradigma-soznaniya.html> (дата обращения: 8.05.2015).
5. *Шеманов А.Ю.* Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // Обсерватория культуры. 2014. № 4. С. 9–16.
6. *Glaveanu V.P.* Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology // *New Ideas in Psychology*. 2010. Vol. 28. P. 79–93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007.
7. *Janson U.* Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education, Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC, 1997. P. 30–42.
8. *Meininger H.P.* Authenticity in community // *Journal of Religion, Disability and Health*. 2001. Vol.5. № 2. P. 13–28. doi: 10.1300/J095v05n02\_02.
9. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
10. *Slee R.* Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99–116. doi: 10.1080/09620210802351342

# Creativity and Inclusive Culture of the Educational Organization

**Shemanov A.Yu.,**

*Dr. Sci. (Philosophy), Leading Research Associate, City Resource Center for the Development of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ajshem@mail.ru*

**Makaeva D. E.,**

*Master Student, Chair of Special (Defectological) Education, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, artemis4@yandex.ru*

---

Article examines the importance of interest in the results of creative activity of people with a disability as a factor in the formation of focus on creative interaction and socio-cultural community with them. We hypothesis that the focus on the active participation of special needs people in the creative activity is more pronounced in a case of interest in the results of their creativity. The study was conducted online, study sample was 40 Russian-speaking respondents, users of social networks dedicated to the creativity of special needs people: 75% women and 25% of men aged 20 to 55. Almost all respondents declared a positive attitude to the creativity of people with disabilities, but only about half of them (47.5%) expressed a clear interest in their creative activities. When comparing the group of respondents who have expressed interest, it was found that this group has significantly more pronounced focus on interacting with people with disabilities than in the group who did not report such interest, and those who value creative activities only as useful and meaningful for special needs people ( $p < 0.02$ ). The results are meaningful for the creating an inclusive culture in educational institutions.

**Keywords:** inclusion, creativity, interest in the creativity, special needs people, normative anthropology, online-poll

---

## References

1. Alekhina S.V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmenenii obrazovatel'noi praktiki [The principles of inclusion in the context of modern education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion. Practical Guide]. Perfil'eva M. (eds). Moscow: Publ. ROOI «Perspektiva», 2007. 124 p. (In Russ.).
3. Popova N.T. Kul'turologicheskii podkhod k inklyuzii v praktike obrazovaniya [The culturological approach to the inclusion in the educational practice]. In Alekhina S.V. (ed.) *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya* [The psychological and educational basics of the inclusive education]. Moscow: Publ. MSUPE, Publ. OOO «Buki Vedi», 2013, pp. 38–51.

4. Ryzhov V.V. O reformatsii soznaniya: npravstvenno-ekologicheskoe myshlenie – novaya paradigma soznaniya [On mind reformation: ethical and ecological mindset – new paradigm of mind] [Elektronnyi resurs]. *Filosofsko-religioznye tetradi* [Philosophical and religious workbooks]. 2012, no. 6. Puti Reformatsii [The ways of reformation]. Available at: <http://www.intelros.ru/readroom/filosofsko-religioznye-tetradi/tetrad6/19291-o-reformacii-soznaniya-npravstvenno-ekologicheskoe-myshlenie-novaya-paradigma-soznaniya.html> (Accessed 8.05.2015). (In Russ.).
5. Shemanov A.Yu. Antropologiya inklyuzii: avtonomiya ili autentichnost'? [Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity?]. *Observatoriya kul'tury* [Observatory of culture], 2014, no. 4, pp. 9–16.
6. Glaveanu Vlad P. Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology. *New Ideas in Psychology*, 2010. Vol. 28, pp. 79–93, doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007.
7. Janson Ulf. Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education, Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC. 1997, pp. 30–42.
8. Meininger Herman P. Authenticity in Community. *Journal of Religion, Disability and Health*, 2001. Vol.5, no. 2, pp. 13–28, doi: 10.1300/J095v05n02\_02.
9. Paliocosta Paty, Blandford Sonia. Inclusion in School: a Policy, Ideology or Lived Experience? Similar Findings in Diverse School Cultures. *Support for Learning*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186. doi 10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
10. Slee Robert. Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 2008. Vol. 18, no. 2, pp. 99–116. doi: 10.1080/09620210802351342

## Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности

Полищук Е.С.,

*магистрант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, angel\_ket89@mail.ru*

Представлены результаты исследования, направленного на выявление у студентов с разным уровнем ролевой виктимности специфических особенностей проявления характеристик психологического благополучия. Под ролевой виктимностью понимается такая стратегия виктимных взаимоотношений, которая основана на предрасположенности личности продуцировать тот или иной тип поведения жертвы игрового или социального характера (игровая и социальная роли жертвы; М.А. Одинцова). Проведен анализ психологического благополучия студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности (N=82). Средний возраст студентов – 21 год. Выделены группы по уровню и характеру проявления ролевой виктимности: «аутовиктимные» (N=28), «виктимные» (N=31), «невиктимные» (N=23) и сделан сравнительный анализ уровня психологического благополучия и восприятия образа мира в данных группах. В ходе исследования установлено, что с повышением уровня ролевой виктимности понижается психологическое благополучие студентов и формируется негативное отношение к окружающему миру. «Аутовиктимные» студенты при столкновении с трудностями используют игровую роль жертвы, а «виктимные» – социальную роль жертвы. «Невиктимные» являются носителями позитивной самооценки, оптимизма, легко ставят цели и достигают их. Проанализированы особенности психологического благополучия, восприятия образа мира, уровня ролевой виктимности в группах юношей и девушек.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, игровая роль жертвы, социальная роль жертвы, ролевая виктимность, студенчество.

### Для цитаты:

Полищук Е.С. Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 35–44. doi: 10.17759/psyedu.2016080104

### For citation:

Polishchuk E.S. Psychological Well-being of Students with Different Levels of Role Victimization [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 35–44. doi: 10.17759/psyedu.2016080104. (In Russ., abstr. in Engl.)

В связи с бурными трансформационными процессами во всех сферах жизни общества усиливается интерес к проблематике психологического благополучия. И сфера образования не является исключением. Ситуация требует от современных студентов умений быстро и адекватно приспосабливаться, не теряя при этом уверенности в себе и сохраняя чувство удовлетворенности процессом жизнедеятельности.

Первыми, кто еще в 1980-х гг. заложил теоретическую базу для изучения данного феномена стали Н.М. Брэдбурн и Э.Динер. В их понимании психологическое благополучие заключалось в удовлетворении потребностей и снижении напряжения [2]. В исследованиях



Р.М. Райан и Э.Л. Дейси также подчеркивается роль генетических факторов в психологическом благополучии личности [2]. Позднее были опубликованы работы К. Рифф, в которых дается более широкое толкование психологического благополучия, основанное на экзистенциально-смысловой идее личностного роста и саморазвития [10]. Автор выделила шесть компонентов психологического благополучия: автономность; управление окружающей средой; личностный рост; позитивные отношения с окружающими; цели в жизни; самопринятие. Высокие значения по отдельным показателям демонстрируют компетентность и успешность личности в целом. К. Рифф отмечает, что выделенные ею компоненты психологического благополучия соотносятся с другими структурными элементами теорий, в которых речь идет о позитивном функционировании личности.

Проблема психологического благополучия широко представлена и в современных исследованиях отечественных специалистов в контексте изучения удовлетворенности трудом в профессиональных коллективах (И.В. Заусенко, Н.Л. Шлыкова и др.), проблем безопасности в образовательных организациях (С.А. Водяха, Л.Е. Тарасова, Ж.А. Левшенева, Л.Б. Козьмина, Н.Е. Ширинская, Д.С. Корниенко, Я.И. Павлоцкая и др.) и как фактор успешности учебной деятельности учеников (Р.М. Шамионов, С.А. Водяха и др.). Проводятся исследования психологического благополучия людей с разными физическими особенностями (О.Г. Мотовилин, И.Д. Булюбаш, В.Н. Феофанов и др.), в возрастных (Ю.Б. Дубовик, М.В. Бучацкая и др.) и миграционных группах (З.Х. Лепшокова и др.). Психологическое благополучие рассматривается также как один из аспектов психологического здоровья (И.В. Дубровина, М.И. Воловикова, М.Е. Зеленова, Е.А. Сергиенко и др.).

В психологии сделаны попытки дифференцировать понятия: «психологическое благополучие» (Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева), «субъективное благополучие» (Е.Н. Панина, Р.М. Шамионов), «эмоциональное благополучие» (О.И. Бадулина, О.А. Идобаева). В целом, благополучие считается субъективным феноменом, напрямую зависящим от системы внутренних оценок самого носителя переживания (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко). Это такое социально и личностно одобряемое состояние, которое обладает субъективной желательностью для большинства людей [9]. Психологическое благополучие является интегральным показателем, который включает в себя: 1) направленность личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностный рост, самопринятие, управление средой, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими); 2) степень реализации данной направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [9].

Не вызывает сомнений, что одной из важнейших детерминант психологического благополучия личности являются гармоничные межличностные отношения. В работах И.В. Арндачук, С.А. Водяхи, Я.Л. Коломинского, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, К.Н. Смирнова и других авторов особое внимание уделяется психологическому благополучию субъектов образовательного процесса (школьники, студенты, педагоги). К.Н. Смирнов пишет о формировании пространства психологического благополучия школы, что может способствовать конструктивному взаимодействию школьников и педагогов [8]. И.В. Заусенко полагает, что одной из детерминант психологического благополучия педагогической среды является низкая конфликтность [3]. И.В. Арндачук анализирует социально-психологические риски студентов в процессе межличностных отношений [1].

С нашей точки зрения, одним из важнейших параметров, определяющих психологическое благополучие/неблагополучие личности, является виктимное межличностное взаимодействие, основанное на виктимной активности (М.А. Одинцова) [5]. Под виктимной активностью понимается особая деформированная активность, проявляющаяся в различных формах (агрессия, зависимость, беспомощность, аутоагрессия,

инфантильность, демонстративность, манипулятивность и т. п.) и направленная на действия и поступки, которые превращают индивида в жертву игрового либо социального характера [5].

Неблагополучные семейные взаимоотношения, связанные с физическим и психологическим насилием, неправильным воспитанием, основанным на диктате или гиперопеке, трудности в отношениях в процессе трудовой или учебной деятельности (моббинг в коллективах), травматичность личных отношений (измены, предательства, разрыв отношений, насилие и т. п.) – все это может виктимизировать участников взаимодействия и являться одной из основных причин снижения их психологического благополучия. Особенно уязвима перед подобного рода ситуациями молодежь. Межличностные отношения в студенчестве приобретают первостепенное значение, и от того, как они будут выстраиваться, во многом зависит психологическое благополучие/неблагополучие юношей и девушек. Однако проблематика психологического благополучия студенческой молодежи через призму виктимного межличностного взаимодействия освещена лишь частично [6], а психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности не исследовалось вовсе.

Таким образом, возникает необходимость в расширении границ исследований психологического благополучия студенческой молодежи с различным уровнем ролевой виктимности. Под ролевой виктимностью понимается такая стратегия виктимных взаимоотношений, которая основана на предрасположенности личности продуцировать тот или иной тип поведения жертвы игрового или социального характера (игровая и социальная роли жертвы) [5].

Целью нашей работы стало изучение психологического благополучия студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности.

Мы предположили, что у студентов с разным уровнем ролевой виктимности будут наблюдаться специфические особенности проявления характеристик психологического благополучия, что необходимо учитывать в психолого-педагогической практике. Для доказательства данного предположения нами было проведено исследование психологического благополучия, в котором приняли участие 82 студента (30 юношей и 52 девушки) III и IV курсов, обучающиеся в высших учебных заведениях Москвы. Средний возраст испытуемых – 21 год.

Были использованы следующие методики:

1. Шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптированная Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко [9];
2. Опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой [7];
3. «Мир, в котором я живу» И.А. Буровихиной (2013) в адаптации М.А. Одинцовой.

Для обработки результатов использовались статистические методы обработки данных в пакете программ SPSS 21.

На основании данных опросника «Тип ролевой виктимности» был проведен кластерный анализ методом k-средних. Он позволил выделить три группы студентов, которые мы назвали следующим образом: «невиктимные» (N=23) с низкими значениями по опроснику, «аутовиктимные» (N=28) с высокими значениями по шкале «игровая роль жертвы» и «виктимные» (N=31) с высокими значениями по шкале «социальная роль жертвы» (рис.).

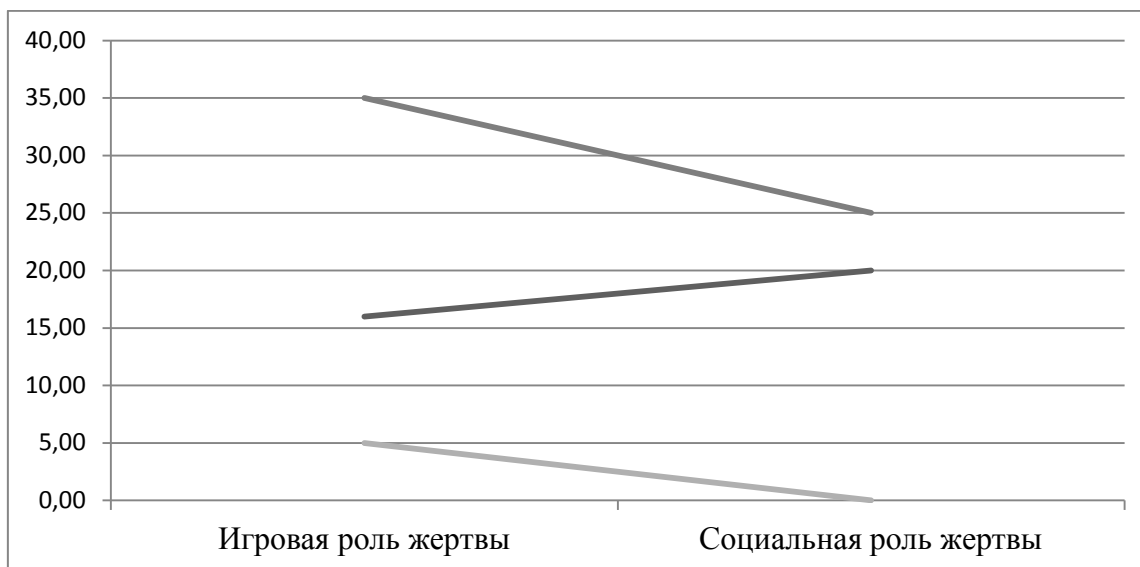


Рис. Группы студентов с разным уровнем ролевой виктимности:  
—— — виктимные; — — невиктимные; — — аутовиктимные

По мнению М.А. Одинцовой, уровень ролевой виктимности зависит от степени проявления в поведении человека игровой и социальной ролей жертвы [5]. Проведенный анализ показал, что у группы «аутовиктимных» студентов доминирует игровая роль жертвы как единица анализа добровольных, взаимовыгодных, легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, детерминированных сложным сочетанием разнообразных форм виктимной активности (среди них: демонстративность, инфантильность, манипулятивность, зависимость, некритичность, беспомощность и др.), имеющих в своей основе скрытую мотивацию и гармонично вписывающихся в проигрываемую ситуацию [5]. По мнению автора, игровая роль жертвы может формироваться даже во вполне комфортных и безопасных ситуациях повседневности, но под воздействием внешних (опека, патернализм, попустительство) и внутренних (виктимная активность) факторов становится социально одобряемой ролью.

В группе «виктимных» студентов доминирующей является социальная роль жертвы, которая рассматривается как единица анализа навязанных (предписанных) отношений, стигматизирующих индивида, способствующих его некоторой изоляции от социальных отношений в силу их болезненности и травматичности. Детерминирована данная роль сложным сочетанием разнообразных форм виктимной активности, таких как аутоагрессия, агрессия, беспомощность, зависимость, инфантильность, конформность и др. Социальная роль жертвы формируется под воздействием внешних (авторитаризм, диктат и т. п.) и внутренних (виктимная активность) факторов. В большинстве случаев социальная роль жертвы – продукт трудных ситуаций, субъективно оцениваемых как опасные. Считается социально приемлемой ролью [4].

В группе «невиктимных» студентов уровень ролевой виктимности минимальный.

Для определения различий между описанными выше группами был использован дисперсионный анализ, который позволил выявить значимые различия между ними по всем характеристикам ролевой виктимности ( $p=0,000$ ), а это позволяет утверждать, что выбранное нами деление является достоверным.

Далее необходимо было выяснить, различаются ли данные группы по уровню и характеристикам психологического благополучия. Для этого был использован критерий Краскела–Уоллеса. Анализ показал, что основные характеристики психологического благополучия по-разному проявляются в психологическом портрете испытуемых разных групп.

Позитивное отношение с окружающими доминирует у студентов «невиктимной» группы (ср. ранг 62,07) в сравнении с «виктимной» (ср. ранг 22,32) и «аутовиктимной» (ср. ранг 45,84) группами ( $p=0,000$ ). Это говорит о том, что студенческая молодежь, относящаяся к группе «невиктимных», получает удовольствие от общения с окружающими людьми, способна обходить конфликты, легко находя выход из сложных жизненных ситуаций.

Были выявлены также значимые различия по такому параметру психологического благополучия, как «самопринятие» ( $p=0,000$ ). «невиктимная» группа (ср. ранг 65,59) уверена в себе и вполне довольна собой, тогда как «виктимные» (ср. ранг 25,05) и «аутовиктимные» (ср. ранг 39,93) студенты недовольны собой и не принимают себя такими, какие они есть. Негативная самооценка отражается и в такой характеристике психологического благополучия, как «баланс аффекта», который завышен в группе «виктимных» студентов (ср. ранг 60,06).

При сравнении групп студентов с разным уровнем ролевой виктимности по параметру «цели в жизни» видно, что «невиктимная» молодежь (ср. ранг 62,63) ясно осознает и четко планирует свою жизнь, строит планы на будущее и стремится реализовать их. «Аутовиктимные» (ср. ранг 43,27) затрудняются в постановке жизненных целей, а группа «виктимных» студентов (ср. ранг 24,23) «плывет по течению» и считает свою жизнь лишенной смыслов.

Примерно такие же результаты при сравнении студенческих групп с разным уровнем ролевой виктимности были получены по показателю «осмысленность жизни» ( $p=0,000$ ). Было обнаружено, что группа «виктимных» студентов (ср. ранг 24,97) в меньшей степени стремится к личностному росту и развитию, в отличие от «аутовиктимных» (ср. ранг 45,02) и «невиктимных» (ср. ранг 59,50;  $p=0,000$ ). Анализ показал, что для студентов «виктимной» (ср. ранг 34,19) и «аутовиктимной» (ср. ранг 34,39) групп чрезвычайно важны чужие оценки и мнения окружающих о них самих и их поступках, в отличие от группы «невиктимных» студентов (ср. ранг 60,00), которые способны принимать решения независимо от чужого мнения и решать, как правильно поступить в той или иной ситуации исходя из личного опыта ( $p=0,000$ ).

Таким образом, в результате анализа психологического благополучия студентов с разным уровнем ролевой виктимности были выявлены существенные различия между ними. «Виктимные» студенты не достаточно уверены в себе, недовольны собой и собственной жизнью, они более закрыты от социальных отношений. «Аутовиктимные» студенты способны ставить жизненные цели, но у них возникают сложности в достижении целей. Эти студенты недооценивают собственные возможности в преодолении жизненных затруднений и поэтому часто используют манипуляции. «Невиктимные» эмоционально благополучны, обладают позитивной самооценкой, оптимистичны, общительны, уверены в своих способностях, всегда открыты новому опыту, легко ставят цели и проявляют активность в их достижении.

Дополнительно был проведен сравнительный анализ психологического благополучия и ролевой виктимности в группах юношей ( $N=30$ ) и девушек ( $N=52$ ). Для этого был использован  $t$ -критерий Стьюдента (предварительно полученные данные были проверены

на нормальность распределения). В табл. 1 указаны характеристики, по которым были выявлены значимые различия между юношами и девушками.

Таблица 1  
Различия в уровне психологического благополучия и ролевой виктимности, в группах студентов юношей и девушек

Анализируемые характеристики	Пол	Количество	Среднее	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий р
Опросник Тип ролевой виктимности					
Игровая роль жертвы	Юноши	30	17,3333	-3,471	0,001
	Девушки	52	23,2115	-3,634	0,001
Ролевая виктимность	Юноши	30	36,0000	-2,779	0,007
	Девушки	52	45,4231	-2,733	0,008
Шкала психологического благополучия					
Автономия	Юноши	30	62,7000	3,870	0,000
	Девушки	52	55,0192	3,914	0,000
Управление средой	Юноши	30	60,4667	2,786	0,007
	Девушки	52	54,2885	2,635	0,011

*Примечание.* В таблице приведены лишь те характеристики, по которым получены значимые различия между группами.

Как видим, игровая роль жертвы в большей степени выражена у студенток ( $p=0,001$ ), что говорит о некоторой их склонности к манипулятивным и демонстративным действиям и поступкам. Следует отметить, что в целом девушки оказались более виктимными, чем юноши, что подтверждается многочисленными исследованиями в данной области (А.А. Андронникова, М.А. Одинцова и др.). Юноши отличаются большей самостоятельностью, независимостью от чужого мнения, в отличие от девушек ( $p=0,000$ ), которые озабочены оценками других людей и ориентируются на их мнение при принятии значимых решений, часто не способны противостоять социальному давлению. Для юношей характерны уверенность и компетентность в повседневных делах, они способны к эффективным действиям в трудных ситуациях, в отличие от девушек ( $p=0,007$ ), которые чаще переживают бессилие при столкновении со сложностями.

Далее нами было проанализировано восприятие окружающего мира студентами с разным уровнем ролевой виктимности (табл. 2).

Таблица 2  
Различия в структурных компонентах образа мира студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности

Характеристики образа мира студенческой молодежи	Группы студентов	Количество	Средний ранг	Хи-квадрат	Уровень значимости различий р
Эмоциональный компонент образа мира	Виктимные	31	32,10	7,864	0,020
	Невиктимные	23	47,00		
	Аутовиктимные	28	47,39		

Когнитивный компонент образа мира	Виктимные	31	31,77	8,633	0,013
	Невиктимные	23	49,11		
	Аутовиктимные	28	46,02		
Волевой компонент образа мира	Виктимные	31	27,71	16,915	0,000
	Невиктимные	23	49,54		
	Аутовиктимные	28	50,16		

*Примечание.* В таблице приведены лишь те характеристики, по которым получены значимые различия между группами.

Субъективная оценка мира, в котором живет человек анализировалась по трем компонентам образа мира: эмоциональный, когнитивный, волевой. Мир, в котором живут «невиктимные» и «аутовиктимные» студенты более эмоционально окрашен: «приятный, нравственный, безопасный и радостный» в отличие от оценки образа мира группой «виктимных» ( $p=0,020$ ). Для данной группы студентов образ мира наделен противоположными характеристиками: «неприятный, безнравственный, опасный, грустный».

Мудрость, загадочность, осмысленность, увлекательность мира, в котором живет человек (когнитивный компонент образа мира), отметили группы «невиктимных» и «аутовиктимных» студентов в отличие от «виктимных», для которых мир «глуп, прост, лишен смыслов и довольно примитивен» ( $p=0,013$ ).

Считают мир активным, дарящим опыт и зависящим от воли человека (волевой компонент образа мира) в большей степени «невиктимные» и «аутовиктимные» студенты, в отличие от «виктимных» ( $p=0,000$ ), для которых мир пассивен, зависит от обстоятельств и является закрытой системой.

При сравнительном анализе по отношению к миру в группах юношей и девушек значимых различий не выявлено.

Итак, образ мира как отражение внутренних переживаний, мыслей в более позитивных красках представляется для групп «невиктимных» и «аутовиктимных» студентов.

### Выводы

1. В результате исследования были выделены три группы студентов с разным уровнем и характером проявления ролевой виктимности: «аутовиктимные», «виктимные» и «невиктимные». «Аутовиктимные» студенты при столкновении с трудностями преимущественно используют игровую роль жертвы, в которой ярко выражены следующие характеристики: демонстративность, инфантильность, манипулятивность, зависимость, некритичность, беспомощность. «Виктимные» студенты, в поведении которых доминирует социальная роль жертвы, в некоторой степени стремятся к изоляции от социальных отношений в силу их болезненности и травматичности, одновременно с этим глубоко переживая свое аутсайдерство.

2. Характеристики психологического благополучия по-разному проявляются в группах студентов с разным уровнем ролевой виктимности. «Виктимные» студенты не достаточно уверены в себе и недовольны своими отношениями с окружающими и собственной жизнью в целом. Для «аутовиктимных» характерна способность ставить четкие цели, однако в силу недостаточной уверенности в себе они часто отказываются от их реализации. «Невиктимные» являются носителями позитивной самооценки, оптимизма, они общительны, уверены в своих способностях, открыты новому опыту, легко ставят цели и проявляют активность в их достижении. Образ мира как отражение внутренних эмоций, чувств, мыслей представлен более оптимистичным и безопасным в группах «невиктимных»

и «аутовиктимных» студентов. «Виктимные» студенты воспринимают внешний мир как угрозу своему психологическому благополучию, что необходимо учитывать педагогам.

3. Игровая роль жертвы, в основе которой лежит манипулятивность, демонстративность, инфантилизм в большей степени выражена у девушек, которые весьма озабочены оценками других, ориентируются на их мнение, часто неспособны противостоять социальному давлению. Юноши отличаются самостоятельностью, независимостью, уверенностью и компетентностью в повседневных делах, они способны к эффективным действиям в трудных ситуациях. В целом юноши выше оценивают уровень своего психологического благополучия, чем девушки.

На основе полученных выводов можно сформулировать следующие **рекомендации**:

1) при взаимодействии с «аутовиктимными» студентами, у которых игровая роль жертвы, формирующаяся под воздействием опеки, патернализма, преобладает и является социально одобряемой [6], в психолого-педагогической практике следует избегать подобных отношений, ставить перед такими студентами вполне реальные цели и призывать к их реализации. Педагогам нельзя игнорировать силу рентной установки в поведении этих студентов, так как это может препятствовать достижению необходимых результатов;

2) в психолого-педагогическом взаимодействии с «виктимными» студентами следует учитывать условия формирования социальной роли жертвы (возможно, диктат, психологическое или физическое насилие), ее социально приемлемый характер и формы виктимной активности, к которым виктимные лица могут прибегать: аутоагрессия, агрессия, беспомощность, зависимость, инфантильность, конформность;

3) необходимо учитывать, что «виктимная» группа студентов обладает хорошей мотивацией к развитию и совершенствованию.

Таким образом, основой психологического неблагополучия студенческой молодежи может стать ролевое виктимное межличностное взаимодействие. Соответственно психологическое благополучие студенческой молодежи достигается путем предотвращения подобного рода взаимоотношений, негативно сказывающихся на личностном развитии студентов.

## Литература

1. *Арендачук И.В.* Социально-психологические риски в жизнедеятельности современного студента // Психология и педагогика на современном этапе. 2015. № 6. С. 13–18.
2. *Бекузарова А.Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2. С. 16–25.
3. *Минюрова С.А., Заусенко И.В.* Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.
4. *Одинцова М.А.* Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2012. № 2 (108). С. 90–96.
5. *Одинцова М.А.* Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 2. С. 73–79.
6. *Одинцова М.А.* Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 59–67.
7. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1303–1310.

8. Смирнов Н.К., Валюженич М.В. Формирование пространства психологического благополучия как актуальная задача современной школы [Электронный ресурс]//Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. №1. URL: <http://www.apkpro.ru/294.html> (дата обращения: 19.06.2012).
9. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
10. Ryff C. et al. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

## Psychological Well-being of Students with Different Levels of Role Victimization

Polishchuk E. S.,

*Master Student, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, angel\_ket89@mail.ru*

---

The article presents the results of a study aimed at identifying specific features of manifestation of psychological well-being features in students with different levels of role victimization. Role victimization shall be understood to mean such a strategy of victim relations, which is based on the individual predisposition to produce a particular playing or social type of victim behavior (playing and social role of the victim) (M.A. Odintsova). The article presents the analysis of psychological well-being of students with different levels of role victimization (N = 82, average age 21 years). "Auto-viktim" (N = 28), "viktim" (N = 31), "non-viktim" (N = 23) groups were formed according to the level and nature of manifestations of the role victimization, and a comparative analysis of the level of psychological well-being and perception of the image of the world in these groups was made. The study shows that while level of role victimization increases, psychological well-being of students reduces and negative attitude toward the world forms. "Auto-viktim" students while facing difficulties play the role of victim, and "viktim" students use social role. "Non-viktim" students have positive self-esteem, they are optimistic, easy to set goals and reach them. Also the article present an analysis of the peculiarities of the psychological well-being, the perception of image of the world, the level of role victimization in groups of male and female youth.

**Keywords:** psychological well-being, playing role of the victim, social role of the victim, role victimization, students

---

### References

1. Arendachuk I.V. Sotsial'no-psikhologicheskie riski v zhiznedeyatel'nosti sovremennogo studenta [Socio-psychological risks in the life of modern student]. *Psikhologiya i pedagogika na sovremennom etape* [Psychology and pedagogy at the present stage], 2015, no. 6, pp. 13–18.
2. Bekuzarova A.T. Psikhologicheskoe blagopoluchie kak predmet zarubezhnykh i otechestvennykh issledovaniy [Psychological well-being as the subject of Russian and foreign study]. *Aktual'nye problem psikhologicheskogo znaniya* [Topical problems of psychological knowledge], 2014, no. 2, pp. 16–25.



3. Minyurova S.A., Zausenko I.V. Lichnostnye determinant psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga [Personal determinants of pedagogue's psychological well-being]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2013, no.1, pp. 94–101.
4. Odintsova M.A. Zhiznestoikost' I smyslozhiznennyye orientatsii studencheskoi molodezhi v usloviyakh entropii sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Resilience and life orientation of student youth in terms of entropy of modern Russian society]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie I sotsial'nye peremeny* [Monitoring of public opinion: economic and social problems], 2012, no. 2 (108), pp. 90–96.
5. Odintsova M.A. Problema viktimnogo lichnostnogo tipa v psikhologii [Problem of a Victim Personality Type in Psychology]. *Izvestiya Saratovskogo universitete. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izvestiya of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy.], 2014, vol.14, no. 2-1, pp. 73–79.
6. Odintsova M.A. Psikhologicheskie osobennosti viktimnoi lichnosti [Psychological characteristics of a victim personality type]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2012, no. 3, pp. 59–67.
7. Odincova M.A., Radchikova N.P. Razrabotka I standartizatsiya oprosnika «Tip rolevoy viktimnosti» [The development and standardization of the questionnaire «The type of role victimization»]. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo* [Izv. Penz. gos. pedagog. univ.im.i V. G. Belinskogo], 2012, no. 28, pp. 1303–1310.
8. Smirnov N.K., Valyuzhenich M.V. Formirovanie prostranstva psikhologicheskogo blagopoluchiya kak aktual'naya zadacha sovremennoi shkoly [The space of psychological well-being as an actual problem of modern school]. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru* [Continuous pedagogical education.ru], 2012, no.1, 167p.
9. Shevelenkova T. D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii I metodika issledovaniya) [Personal psychological well-being (overview of main concepts and research technique)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2005, no. 3, pp. 95–129.
10. Ryff C. [et al]. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69, pp. 719 - 727.

## Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата

Чиркова Т.И.,

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и организационной психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия, [tm.ch@mail.ru](mailto:tm.ch@mail.ru)

На основе ситуационно-исторического методологического анализа обсуждаются проблемы профессиональной подготовки бакалавров-психологов в контексте их интеллектуального и личностного развития. Анализируются достоинства и недостатки клиповых форм восприятия и переработки информации в современной когнитивной сфере молодежи. По результатам пилотного исследования фиксируются субъективные и объективные факторы проявления клипового сознания бакалавров-психологов в начальный период организации их подготовки в вузах России. Ориентиры преодоления отрицательных характеристик клипового сознания бакалавров-психологов анализируются с позиций принципов модернизации психолого-педагогического образования, практико-ориентированной подготовки педагогов-психологов на ступени бакалавриата, информационного и семиосоциопсихологического подходов к образованию, индивидуальных особенностей восприятия, понимания и умений работы студентов с информацией, а также с учетом уровней развития у них осознанного оценивания результативности своей учебной деятельности.

**Ключевые слова:** клиповое восприятие, мышление, сознание, педагог-психолог, модернизация психолого-педагогического образования, методология преодоления отрицательных характеристик клипового сознания, образовательный стандарт.

### Для цитаты:

Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 45–61. doi: 10.17759/psyedu.2016080105

### For citation:

Chirkova T.I. The Problem of Overcoming Mosaic Thinking in Youth during Psychologists Vocational Training at the Undergraduate Level [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 45–61. doi: 10.17759/psyedu.2016080105. (In Russ., abstr. in Engl.)

### Достоинства и недостатки клипового восприятия, мышления, сознания в современной психологической культуре когнитивной сферы молодежи

Феномен «клиповости» как принципиально новое явление познавательной сферы был описан футурологом Э. Тоффлером, который рассматривал его в качестве составляющей общей культуры восприятия и переработки человеком любой информации, подвергающей человека психологическому воздействию [27]. Слово «Clip», от которого произошли термины «клиповое мышление», «клиповое сознание», «клиповая культура», в переводе с английского обозначает «стрижка; быстрота (движения); фрагмент аудиовизуального содержания, вырезка, отрывок текста» [<https://ru.wikipedia.org/wiki>]. Термин «клип» в XXI в.

быстро вошел в обиход, постепенно проникая во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе такого социального института, как образование.

Общепризнанного определения понятия «клиповое сознание», отвечающего требованиям достаточности и необходимости раскрытия его сущности, отличительных характеристик пока еще нет. Описание его структуры имеет фрагментарный характер, поскольку сознание – «сложнейшая, величайшая ценность, данная человеку», «прорваться к которой, как собственно психологической реальности» чрезвычайно трудно (Г.В. Акопов). По определению Л.С. Выготского, сознание – это рефлексия человеком действительности, самого себя и собственной деятельности. Б.Г. Ананьев писал о сознании как о своеобразной психической деятельности, динамическом соотношении логических и чувственных знаний, их системе. В обсуждении проблем самосознания бакалавров-психологов важно то, что сознание выступает основой результативности действия и деятельности [2; 4].

«Клиповое сознание» во многих публикациях неправомерно интерпретируется как синонимичное понятию «клиповое мышление», поскольку сознание – это особая высшая форма обобщенного отображения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира и внутреннего мира человека, а не просто познавательный процесс [2; 16; 29].

Первоначально термин «клиповое» использовался при характеристиках особенностей познавательной сферы молодежи и *оценивался однозначно как негативное явление*, с которым надо бороться, противопоставляя его мышлению, которое было принято называть текстовым [30]. Многие авторы отмечают, что в клиповых формах когнитивной сферы отражение свойств объектов происходит без связей между ними, поэтому оно характеризуется как фрагментарное, поверхностное. При этом указывается, что обладатели клипового мышления не могут работать с семиотическими сложными структурами, не могут длительное время сосредотачиваться; у них значительно снижен уровень критического анализа; им затруднительно делать обобщения, рассуждать, формировать выводы, умозаключения на основе объединения каких-то фактов. В их сознании доминирует «склеивание» разрозненных частей без тщательного предварительного анализа; память становится в большей мере кратковременной. Скорость восприятия образов без акцентирования деталей обедняет глубину их понимания. В контексте личностного развития отмечается, что у представителей клипового сознания ослаблено чувство сопереживания и рефлексии [19; 26; 30; 34].

В сфере образования негативные характеристики клиповых форм когнитивной сферы анализируются как угроза разрушения сознания человека «читающего». Некоторые авторы считают, что под влиянием клипового сознания снижается интерес к обучению, формированию смысловых связей, самокритичность, появляется поверхностность в оценке происходящих событий. Учителя отмечают, что сочинения современные старшеклассники стали писать лучше, а вот изложения, требующие точного использования текстовой информации, – хуже. Происходит замена текстуально-центрического мышления клиповым. Л.Б. Аксенов, доктор технических наук, профессор СПб ГПУ, на основе многолетней работы со студентами пришел к выводу: «основные черты клипового мышления, проявляющегося у представителей современной молодежи, вытесняют и замещают логическое мышление, к которому приспособлены традиционные процессы обучения, и оказывает существенное влияние на эффективность процесса обучения» [3, с. 9].

Одновременно с отрицательными характеристиками отмечаются *и положительные особенности клиповых форм, их перспективность для восприятия и обработки больших объемов современного информационного потока*. Например, представители масс-медиа

расценивают его как эволюцию в мышлении, отмечая высокую значимость его образности и интуитивности, скорости переключения при восприятии информации [1; 7].

Для выявления сущности клипового мышления молодежи в контексте профессиональной подготовки представляет интерес явно проявляющееся его сходство с наглядно-образным видом мышления, которое позволяет человеку легче воспринимать и понимать информацию в образах, чем в понятиях. Психолого-генетические исследования показали, что переход к образному мышлению происходит при стремлении человека определить существенные связи и отношения объектов и представить их в целостном организованном виде [4, с. 315]. Есть данные, что клип охраняет мозг от перегрузок, компенсируя его неспособность обрабатывать одновременно огромное количество информации; это особый вид самозащиты от избыточно представленной информации.

Некоторые исследователи полагают, что клиповое мышление *стимулирует обновление педагогической практики*, «формирует мышление, позволяющее успешно жить и приспосабливаться к экстремальным ситуациям, требует от человека не только скорости обработки большого массива разрозненной информации, но и оперативного принятия решений» [24, с. 7]. Некоторые авторы рассматривают клиповое мышление даже как проявление гениальности («В одном мгновенье видеть вечность, огромный мир – в зерне песка, в единой горсти – бесконечность и небо – в чашечке цветка». Вильям Блейк.).

Таким образом, феномены клиповых форм когнитивной сферы, их причинно-следственные закономерности противоречиво оцениваются и пока еще недостаточно изучены. Предположение, что у молодежи при клиповом сознании страдают логические способы обработки информации, требует экспериментального подтверждения.

Из всего выше перечисленного можно сделать вывод, что для всех клиповых форм когнитивной сферы (восприятия, памяти, мышления и в целом сознания) характерны следующие общие особенности.

1. Для всех клиповых форм когнитивной сферы характерно наличие *эмоциональной составляющей* в их мотивационно-регулятивных механизмах. Информационный клиповый посыл и рассчитан на возникновение при его восприятии повышенного эмоционального состояния. В соответствии с информационной теорией чувств П.В. Симонова воздействующая сила информации зависит от ее связи с потребностями человека и от рассогласования между прогнозируемой и существующей информацией об удовлетворении этих потребностей<sup>1</sup>.

2. Отличительной особенностью клиповых форм является их *образность*, что способствует более быстрому восприятию информации, чем информации, представленной в суждениях. Образы имеют широкий спектр содержания: теоретического, выраженного в форме знаков, символов, формул, схем, рисунков, вербального – в форме афоризма, метафоры, притчи, басни, зарисовки, этюда, маленького рассказа<sup>2</sup>. «В образах информация

<sup>1</sup> Например, рекламируемая в средствах массовой информации безудержность эмоциональных состояний молодежи является показателем недостаточного уровня их мотивационно-потребностной сферы и осознанной саморегуляции, позволяющих использовать информационные технологии воздействия на их сознание в целях его преобразования и разрушения [14; 32].

<sup>2</sup> Например: «Сказки, легенды, притчи» Леонардо да Винчи; «Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Л.Н. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении»; Энциклопедия «Мудрость тысячелетий». В жанре этюдов представлены исторические. Например, рекламируемая в средствах массовой информации безудержность эмоциональных состояний молодежи является показателем недостаточного уровня их мотивационно-потребностной сферы и осознанной саморегуляции, позволяющих использовать информационные технологии воздействия на их сознание в целях его преобразования и разрушения [14; 32].

легко впечатывается в подсознание, проникая сквозь барьер осознанного восприятия за счет скорости своего воздействия, актуализируя энергию бессознательной части нашей психики и иррациональность восприятия» [1, с. 111]. Это создает эмоционально заряженную, непринужденную обстановку в учебном процессе, повышает скорость понимания содержания информации.

Образ находится в едином статусном ряду с категориями «сознание», «деятельность», «субъектность» по значимости в развитии психики человека. Образ является важнейшим компонентом любого действия субъекта, выполняющим ряд функций: ориентировки в ожидаемом результате действия; построения многомерного образа мира в целом и себя в нем; стимуляции человека на достижение поставленных целей. Полнота и качество образа определяют степень совершенства действий [16, с. 308]. Двойственность детерминации построения образа – свойствами объекта и задачами деятельности субъекта – открывает широкие возможности в разработке дидактических технологий обучения бакалавров-психологов, преодолевающих негативные последствия фрагментарности их подготовки.

3. Клиповые формы когнитивных процессов имеют значительные *формально-динамические индивидуальные особенности* (скоростные, эргические, вариативные), к которым нельзя подходить с оценочных позиций (Б.М. Теплов). Эта традиция отечественной дифференциальной психологии должна неукоснительно сохраняться [22]. Более перспективным в оценках клиповости сознания молодежи является конструктивный подход, основанный на расширении рамок методологического анализа новых фактов, обобщений и нового понимания старых фактов. Конструктивный подход нацеливает рассматривать клиповые формы когнитивных процессов не однозначно отрицательными, и тем более патологичными, а как явление, у которого есть как плюсы, так и минусы.

К сожалению, систематизация позитивных и негативных особенностей клипового сознания в целом пока еще не представляется возможной, поскольку в его описании не разведены закономерные взаимосвязи и причинные основы. Не выделены достаточные и необходимые структурные компоненты, чтобы отнести его к статусу научных понятий.

Наши пилотные исследования<sup>3</sup> (2010–2014 гг.) были направлены на изучение особенностей профессионального самосознания, формально-динамических характеристик когнитивных процессов (восприятия, внимания, мышления), информационных предпочтений, особенностей эмоционального интеллекта. Исследовательские выборки (300 респондентов) включали в себя: психологов академического бакалавриата; студентов,

---

<sup>2</sup> Например: «Сказки, легенды, притчи» Леонардо да Винчи; «Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Л.Н. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении»; Энциклопедия «Мудрость тысячелетий». В жанре этюдов представлены исторические портреты В.О. Ключевским; кратких клипов – эпиграммы Т. Мора. В Японии национальные стихотворные формы: пятистишие (танка) и трехстишие (хокку). Этот перечень можно продолжать до бесконечности, поскольку сокровищница мировой мудрости неисчерпаема.

<sup>3</sup> Диссертационные работы: Е.Ю.Елисейевой «Психологические условия преодоления неопределенности представлений студентов-психологов о будущей профессиональной деятельности»; Е.И. Сатаевой «Особенности мотивации достижений студентов в учебно-профессиональной деятельности и условия ее оптимизации». Магистерские диссертации: С.П. Кондратьева «Неопределенность восприятия современной молодежью своих смысложизненных ориентаций и личностных конструктов»; С.М. Скуратовского «Внутренняя свобода как ресурс, способствующий развитию личности в ситуациях неопределенности»; А.Н. Крылова «Взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта и формально-динамических особенностей эмоциональной сферы студентов художественного училища».

будущих преподавателей математики и гуманитарных дисциплин; студентов художественного и театрального училищ.

Использовались методы анкетирования, тестирования, включенного наблюдения, исследовательского интервью (Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: «Толерантность к неопределенности С. Баднера в адаптации Г.У. Солдатовой»; «Индекс жизненного стиля» (Плучек – Киллерман – Конте); сокращенный вариант личностного опросника Р. Кэттелла 13 PF; опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин); «Тревожность, познавательная активность, негативные эмоциональные переживания» (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреева); «Самооценка формально-динамических показателей интеллектуальной активности» (Т.И. Чиркова); «Жизнестойкость, СЖО» (Д.А. Леонтьев); «Самооценка эмоциональных состояний» (А.Е. Уэссман, Д.Ф. Рикс); «Типы общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов); «Эмоциональные реакции на воздействие стимулов окружающей среды» (В.В. Бойко); «Мотивация успеха», «Мотивация избегания неудач» (Т. Элерс); «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер; «Когнитивная ориентация» (Дж. Роттер); «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения, комфортности (модификация САН); «Корректирующие пробы объема и переключения внимания Г. Мюнстерберга»).

Результаты этих исследований позволяют говорить о том, что в различных личностных конструктах наших респондентов в той или иной мере есть тенденции проявления как содержательных, так и формально-динамических показателей клиповости когнитивной сферы.

Например, показатели эмоционального интеллекта педагогов- психологов (III курс бакалавриата) по степени выраженности приближаются к показателям студентов художественного и театрального училищ. В их когнитивной сфере проявились значимые различия с данными студентов, будущих учителей математики, по показателям скорости переключения внимания и скорости восприятия образов, лишенных акцентуации на деталях. В предпочитаемых формах работы с информацией, оценки своих особенностей восприятия и работы с информацией выявились «визуальность, имманентность, эмоциональность, ассоциативность». В принципах отбора информации – доминирование мотивации «интереса»; отсутствие четкого планирования, избирательности, «вмонтирования» информации в систему овладения системой профессионально значимой информации. Активность поиска информации объясняется эмоционально окрашенной мотивацией.

Проявляющиеся у психологов-бакалавров тенденции к неустойчивости, неопределенности ценностных, смысловых жизненных ориентаций, их противоречивость и широта разброса как значимый показатель клипового сознания должны настораживать в аспекте полноценности развития у них личностных профессионально важных качеств (ПВК). Особую тревогу в процессе подготовки бакалавров педагогов-психологов должны вызывать «клиповые особенности» мотивов делового и межличностного общения (рекреационная направленность; доминирование индивидуалистического характера; ограниченность активности в сферах социальной жизни; стремление к нетипичному поведению и др.).

Таким образом, даже такой краткий перечень выявленных нами особенностей когнитивной и личностной сфер бакалавров-психологов (первого опыта их подготовки в нашей стране) позволяет считать проблему рисков возникновения у них негативных характеристик клипового сознания актуальной. Это обстоятельство необходимо учитывать при дальнейшей разработке моделей профессионального обучения бакалавров-психологов.

### Анализ возможных причин проявления клипового сознания у будущих психологов на этапе подготовки их в бакалавриате

Причины проявления клиповости сознания молодежи в образовательных системах многообразны. Кратко остановимся только на причинах, гипотетически связанных с некоторыми общими закономерностями развития сознания и спецификой первоначального опыта подготовки педагогов-психологов на этапе бакалавриата.

1. Сознание – это сложнейшая модель не только внешней среды, но и собственного внутреннего мира человека в их стабильных свойствах и динамических взаимоотношениях. Эта модель определяет возможности человека эффективно действовать в жизни [2; 29]. Продуктивность этих действий зависит от фактора определенности/неопределенности перспектив жизненного пути. Поэтому при обсуждении причин проявления тенденций клипового сознания у педагогов-психологов можно на первое место поставить *фактор неопределенности их трудоустройства после окончания бакалавриата во многих регионах России*<sup>4</sup>. Эта ситуация обусловила необходимость разработки вариативных моделей, новых модулей их обучения и корректировки определения их целеполагания<sup>5</sup>.

2. Хорошо известно, что для развития профессионализма человека важна целеполагающая функция сознания [16; 33]. *Неопределенность целеполагания при подготовке в бакалавриате педагогов-психологов* для работы в системах образования возникла потому, что в стране первоначально не был сформирован для них рынок труда и не был узаконен их профессиональный статус. Возникло противоречие между реальными возможностями трудоустройства и поставленной перед вузами задачей обеспечить рынок труда конкурентоспособными специалистами-психологами, ориентированными на непрерывное самообразование и саморазвитие, гибко реагирующими на изменения социально-экономических условий. Это неизбежно привело к созданию в педагогических вузах учебных планов в зависимости от региональных запросов, стало причиной поспешной организации модульных курсов для получения выпускниками сертификатов дополнительного образования. Произвол в отборе фрагментов учебных программ, нарушения содержательного единства «философии практики» и психологической науки в профессиональной подготовке при составлении учебных планов привели к неадекватности требований к выпускным квалификационным работам бакалавров-психологов [17; 31; 33].

3. Неизбежным фактором возникновения тенденций клиповости когнитивной сферы бакалавров-психологов остается *специфическая неопределенность предмета психологической науки*, которая выражается в непрекращающихся дискуссиях об особенностях «живого» психологического знания, в неоднозначности толкования исторического пути психологической науки, в полипарадигмальности и противоречивости методологических основ психологии, многообразии ее научных школ и направлений [11; 16].

---

<sup>4</sup> Надежды на создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и избрание вузами варианта *академического бакалавриата* с расчетом на массовое поступление своих выпускников в магистратуру не оправдались. Большая их часть была вынуждена идти работать, причем часто не по специальности. Для выпускников *прикладного бакалавриата* по направлению подготовки «Психология» ситуация сложилась тоже неблагоприятно. Рынок труда для них в качестве психологов оказался крайне ограничен из-за претензий работодателей к уровню их профессиональной подготовленности.

<sup>5</sup> Не случайно сейчас повсеместно разрабатываются программы не только академического, прикладного бакалавриата, но и универсального.

4. В такой же мере к фактору неизбежности проявления клиповости сознания бакалавров педагогов-психологов можно отнести тернистость пути становления психологической службы; использование не всегда согласованного по методологическим позициям психодиагностического инструментария; широкое распространение сомнительных психотехник. Перечисленные в первых нормативных документах по подготовке психологов в бакалавриате компетентности и компетенции не учитывали многообразия технологий, которыми психологи должны овладеть для работы с детьми и взрослыми в условиях социально-экономической нестабильности и инновационных процессов, происходящих в системе образования [24; 33].

5. Значимым фактором возникновения проблем клиповости интеллектуального развития бакалавров-психологов является сформированная еще в школе фрагментарность мышления, потребность и привычка в восприятии клипов современной информационной культуры, закрепляющиеся постоянным использованием преподавателями в вузе образных форм предъявления материала, что само по себе позитивно, но *обязательно должно сопровождаться обучением технологиям смысловой работы с ними.*

6. Среди причин возникновения клипового сознания у педагогов- психологов первых лет их подготовки в бакалавриате особую роль сыграл дефицит времени при овладении теоретическим и практическим содержанием, которое вузы попытались «втиснуть» в их обучение в том же объеме, какой предусматривался учебными программами для пятилетнего срока обучения. Современная модернизация психолого-педагогического образования, принятие «Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)», создание ОПОП, разработка нового комплекса компетентностей и компетенций бакалавров-психологов – все эти меры должны устранить риски возникновения клипового сознания, которые проявились в первой пробе подготовки бакалавров-психологов [9; 23; 25].

7. Деятельность психолога предъявляет особые требования к его профессионально важным качествам и мотивационной направленности учебной деятельности. Специфика «обслуживающих профессий», к каким относится деятельность педагога-психолога, требует высокого уровня его духовно-нравственного самосознания. Некоторые негативные стороны клипового сознания (неустойчивость, неопределенность ценностных, смысловых жизненных ориентаций, их противоречивость и широта разброса), выявленные в наших исследованиях, не соответствуют этому требованию (Например, многие педагоги-психологи стремились изучать «экономически выгодные» технологии, востребованные в бизнесе, торговле, а не в системе образования.). Причиной этому могла быть неуверенность в своих жизненных перспективах, отсутствие позитивных надежд.

Итак, можно предположить, что вероятными причинами проявления клиповости в когнитивной сфере психологов-бакалавров первых лет организации этой формы обучения могли быть: неопределенность общего целеполагания их подготовки; отсутствие четкости в профессиональных обязанностях в различных сферах производства и жизни общества; уменьшение количества аудиторных занятий; сокращение времени общения преподавателей со студентами; упование на интенсификацию обучения с помощью медиасредств, компьютеризации, самостоятельной работы студентов, без должной специальной подготовки их к этому формату самообучения.

#### **Ориентиры преодоления отрицательных особенностей клипового сознания бакалавров-психологов в процессе их профессиональной подготовки**

К обсуждению данной проблемы можно подойти с нескольких позиций. В рамках статьи не представляется возможным сделать это в полном объеме, поэтому ограничимся



только обозначением некоторых контуров *общей методологии профессиональной подготовки бакалавров-психологов* в системе высшего образования, принципов разработки моделей психолого-педагогической подготовки кадров для образовательных систем, методологии информационного подхода к образованию в контексте глобальных социальных процессов современного мира, способов и *методов семиосоциопсихологического подхода*, раскрывающего значимость субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей.

1. Методология разработки ОПОП нового содержания и технологий организации учебного процесса бакалавров педагогов-психологов, соответствующих Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации», имеет общность с принципами, на основе которых создаются модели подготовки педагогических кадров (В.А. Гуружапов, А.А. Марголис).

Фундаментальный принцип этих разработок – «философия практики» (Ф.Е. Василюк). Она лежит в основе государственных стандартов профессиональной подготовки педагогов и психологов и является условием, обеспечивающим целостность, непротиворечивую интеграцию, холистическую направленность восприятия теоретических и практических знаний, хотя может быть и фрагментарно предъясняемых студентам в различных учебных дисциплинах. Например, в модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров взаимосвязь овладения теоретическим содержанием дисциплин гуманитарного и экономического цикла взаимосвязана с активными «профессиональными пробами» в осуществлении трудовых действий [6, с. 148]. Систематизированные В.А. Гуружаповым и А.А. Марголисом в моделях бакалавриата принципы и технологии подготовки будущих учителей начальных классов на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций могут способствовать преодолению негативных тенденций клипового сознания молодежи, создавая целостный образ их будущей профессиональной педагогической деятельности [6; 15; 20].

Методологию модернизации психолого-педагогического образования Ю.М. Забродин и В.В. Рубцов рассматривают как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога в системе образования и социальной сферы. Например, подготовка бакалавров-психологов для реабилитационной работы в органах опеки и попечительства предполагает развитие у них профессионально важных коммуникативных качеств, поскольку успешность их будущей деятельности будет зависеть от осознания ими «принципа синергии»<sup>6</sup> – одного из основополагающих в работе специалистов этой сферы. Этот принцип устраняет риски фрагментарных, разрозненных воздействий в «помогающих профессиях».

Взаимосвязь содержания, структуры и циклов учебных модулей, предлагаемая разработчиками практико-ориентированных моделей подготовки педагогов и психологов на уровне бакалавриата, может способствовать осознанию студентами необходимости установления связи между фрагментами информации, формировать потребность в проектировании логически взаимосвязанных структур.

В преодолении деформаций конструкторов клипового сознания, искажений мотивации учебной деятельности, отношений и установок современной студенческой молодежи, постоянно вынужденной вникать в суть огромной, фрагментарно представленной информации о духовно-нравственном состоянии современного социума, особую значимость имеют системно-деятельностные технологии [8; 13; 19].

<sup>6</sup> Синергия (гр. Συnergyα) – совместное действие; взаимодействие различных потенциалов или видов энергий в целостном действии [29, с. 406].

Для преодоления рисков неполноценности развития профессионально важных качеств психологов-бакалавров особую значимость приобретает «переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся» [6, с. 144].

2. В качестве одного из ориентиров преодоления негативных характеристик клипового сознания молодежи может служить методология информационного подхода к высшему образованию, которая рассматривает его в ракурсе глобальных социальных процессов, происходящих в современном мире. «Образование, использующее новые информационные технологии, должно стать ядром информационного общества и одним из приоритетных механизмов его дальнейшего развития. А это означает усиление внимания ко всем информационным аспектам образовательного процесса» [28, с. 1].

В понятии «информация» содержатся атрибутивные характеристики ряда когнитивных процессов: сообщения, неразрывно связанного с управлением в единстве синтаксического, семантического и прагматического контекста, понимания и усвоения знаний. Информация обладает возможностями воздействия на психику человека, управление поведением, занимая в системе ценностей важнейшее место как базовая мотивация всей его деятельности [4, с. 211]. Потребность в информации студентов – это показатель интеллектуального, профессионального, духовно-нравственного их развития [8]. Уровни владения методами работы с информацией определяют качество учебной деятельности студентов. Например, «складирование» в рабочем портфолио разрозненных конспектов лекций, практических и семинарских занятий «впрок», не включенных в смысловое целое, теряет свою обучающую, развивающую значимость. Такое накопление становится информацией, которую, в лучшем случае, «сдают» на экзаменах. (Кстати, в прошлые века в лексиконе университетских преподавателей были слова: «держат экзамен», а не «сдавать».).

Фрагментарное предъявление информации, как показывает наш опыт, в меньшей мере сказывается на деформации когнитивной сферы бакалавров-психологов при соблюдении следующих условий: если объем информации будет достаточно четко структурирован по сущности, функциональной значимости; иметь определенность отражающих закономерности связей и взаимозависимостей составных элементов некоего целого. Целостность информационного объема может иметь различную природу создания (теоретическая; экспериментальная, но не верифицированная; различные домыслы; многовековые мифы, придания, накопленные в разных культурах, религиях и т. д.), но она должна аналитически восприниматься и осознаваться студентами. В информационном объеме должна обязательно содержаться проверенная на истинность иерархия принципиально различных способов, методов, правил изучения и воздействия на предметные структуры информационной целостности.

В силу действия закона «первоначально цельной взаимосвязи в ее структуре» составные части никогда не могут объяснить общего состояния или общего действия вещи. Отдельное, «часть» может быть понята только через целое, поскольку целое всегда больше суммы своих частей. «Целое не “составлено” из частей, в нем только различаются части, в каждой из которых наличествует и действует целое» [29, с. 497]. Особое место в этих условиях должны занимать процессы понимания<sup>7</sup> «семантической характеристики образовательной информации» [28, с. 3].

<sup>7</sup> Обсуждение проблем понимания человеком мира и себя в нем имеет многовековую историю. Начиная с работ В. Дильтея, понимание рассматривается как метод познания

Эффективным способом развития самосознания является работа студентов с информационными ресурсами по их «вмонтированию» в профессиональную подготовку по принципу «значимости» (личностной, профессиональной, социальной и др.) и эмоциональному переживанию. Современный студент, оставаясь в какой-то мере «человеком читающим», становится в большей мере «человеком, скачивающим информацию», которая хранится не в его памяти, а на информационных носителях, без должной ее обработки и понимания<sup>8</sup> [19].

Преодоление негативных особенностей сознания во многом зависит от уже имеющихся у молодежи стратегий отношения к восприятию информации, от выбора ее в соответствии с ценностными ориентациями [18]. Они могут осознаваться и не осознаваться; проявляться психологически в виде когнитивного диссонанса Л. Фестингера или в виде рассуждений «премудрого пескаря»: «А мне это надо?» В связи с этим перед преподавателями встают следующие задачи: обучение бакалавров способам, методам осознанной самостоятельной работы с информационными ресурсами; обеспечение условий выбора информации в зависимости от проектирования ими своей траектории дальнейшего обучения и перспектив будущей деятельности [17].

3. Для систематизации методологических принципов преодоления недостатков клипового сознания молодежи, в равной мере, как и информационный подход, важен семиосоциопсихологический подход к высшему образованию, который обосновывает значимость диалогического, субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей. Подход, доказывающий, что в любом целостном коммуникативном акте, особенно в таком, как обучение взрослых, есть латентная структура сложнейших коммуникативно-познавательных программ, ориентированная на интенциональность<sup>9</sup> участников коммуникативного процесса (Т.М. Дридзе). Наличие в интенциональности «переживания» и «мотивационно-целевых установок» при восприятии информации есть основания рассматривать в качестве необходимого условия преодоления рисков обучения бакалавров.

Смысловые доминанты, входящие в структуру интенциональности, являются стимулом установления диалоговых контактов с преподавателем. Например, в нашем опыте работы бакалавры-психологи, изучая «Методологические основы психологии», накапливали информационные ресурсы не только по данной дисциплине, но и по темам будущих психолого-педагогических исследований. Они учились целостно представлять всю аппаратную часть исследования, составляя дайджесты выпускных квалификационных работ. Использование таких заданий способствовало не только усвоению учебного

---

внутреннего мира другого человека, на основе наблюдений его поведения; понимание самого себя, с помощью интроспекции; понимание культуры общества с помощью интерпретации [4, с. 395]. В отечественной психологии, исходя из широкой концептуализации термина «понимание», его изучают как чрезвычайно значимый метод познания, как способность адекватных действий человека, обеспечивающих ему полноценное существование в мире (В.П. Зинченко, А.А. Брудный, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров С.Л. Рубинштейн и др.).

<sup>8</sup> Устами младенца глаголет истина. Мать говорит малышу: «Не мешай брату заниматься!» Малыш отвечает: «Он не пишет, он кнопки нажимает».

<sup>9</sup> «Интенциональность» (от лат. *intentio* – намерение) – понятие, означающее центральное свойство человеческого сознания: быть направленным на предмет в модусе желательности, селективности, заинтересованности в рассмотрении именно этого объекта, а не другого. Важнейшее значение понятие «интенциональность» получило в феноменологии Э. Гуссерля [4].

материала, но и установлению «смысловых контактов» студентов с преподавателем, стимулировало выражению их собственного мнения (Дорогого стоят, например, такие слова студента: «Мне ответить так, как Вы хотели бы услышать, или как я думаю?»).

Структурные составляющие интенциональности – «переживание» и «мотивационно-целевые установки» – позволят студентам не только запоминать информацию, но и глубоко ее понимать, тем самым преодолевать особенность клипового мышления – «отсутствие в нем связи между частями информационного потока» [5]. Образы семиосферы относятся к гносеологическим образам, которые представляют собой живое знание. «Они не могут быть заучены, а должны быть построены и сохранять при этом свойство открытости» [13, с. 333].

С позиций выше названных подходов необходимо особое внимание обратить на осознанное, профессионально направленное понимание студентами содержания образовательных программ. В контексте преодоления клипового самосознания бакалавров-психологов категория «понимание» должна стать предметом особого обсуждения. Причем с позиций психологической педагогики (В.П. Зинченко) и с позиций психологической андрологии, которые не являются экспансией ни на педагогическую психологию, ни на педагогику и дидактику [12].

Итак, процесс подготовки бакалавров-психологов запущен, и методологию (принципы, способы, методы и правила) их качественной подготовки сейчас разрабатывают, корректируя издержки первоначального опыта. Для этого максимально в преподавание всех учебных дисциплин включают рефлексивный процесс самопознания, самооценки студентами своих образовательных достижений; преобладание контроля со стороны преподавателя смещают на внутренний самоконтроль студентов. В контексте обсуждения проблемы устранения негативных особенностей клипового сознания бакалавров-психологов в моделях практико-ориентированного обучения «система оценки выходит за узкие рамки контроля качества профессионального образования и становится одним из управляющих элементов системы подготовки» [10, с. 103]. Е.Н. Землянская доказывает, что «формирующее», «критериальное», «накопительное» оценивание, обеспечивает исследовательскую и рефлексивную самостоятельность студентов в процессе профессионального обучения, создает возможность согласовать образовательные результаты, формы учебной работы студентов и средства контроля со стороны преподавателя [10].

Одним из эффективных приемов преодоления клиповости сознания бакалавров-психологов следует назвать организацию исследовательских проб для изучения способов, методов познания другого, апробируя их на себе. «Только, познавая себя, не следует забывать о необходимости преобразовывать и себя самому». Иначе получится, как в ироническом замечании Д.А. Леонтьева: «Познай себя. Что толку в том. Познаешь, а куда бежать потом?» У молодежи сильная мотивация самосовершенствования, поэтому самопознание вполне органично входит в процесс их обучения.

Подготовка бакалавров-психологов предполагает большой объем их самостоятельной работы, активности человека «читающего». Успешность, развивающий эффект этой работы во многом зависят от ее мотивационной основы и овладения технологиями осмысленной, глубоко понимающей работы с информационными ресурсами. Для этого, разрабатывая технологии преодоления рисков возникновения клипового сознания, в профессиональную подготовку бакалавров-психологов нужно, с учетом современных условий, разумно и ответственно внедрять достижения вариантов «лично ориентированного», «теоретико-рефлексивного» развивающего обучения, которые были созданы в нашей стране в предыдущие годы. В.П. Зинченко писал: «На образование тоже можно посмотреть как на дар одного поколения другому. Не будем развивать печальный сюжет, когда промотавшимся

отцам нечего дарить или когда бездарные дети не способны принять даже самый щедрый дар. В таких случаях мы говорим о потерянных или пропущенных поколениях, о разрывах связи времен, которые все же раньше или позже восстанавливаются» («И не одно сокровище, быть может, минуя внуков, к правнукам уйдет». О. Мандельштам.) [12, с. 406].

## Литература

1. *Азаренок Н.В.* Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // *Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна.* В 6 т. Т. 5. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110–112.
2. *Акопов Г.В.* Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.
3. *Аксенов Л.Б.* Клиповое мышление – гениальность или деменция // *Современное машиностроение. Наука и образование: Материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конференции / Под ред. М.М. Радкевича и А.Н. Евграфова.* СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. С. 3–9.
4. *Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.* СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
5. *Воскобойников А.Э.* Монолог о Диалоге и Понимании // *Знание. Понимание. Умение.* 2006. № 1. С. 22–27.
6. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Пректирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // *Психологическая наука и образование.* 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
7. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / *Ин-т социологии РАН [Электронный ресурс] // URL: <http://www.isras.ru/files/16252-Dridze.pdf> (дата обращения: 07.09.15).*
8. *Духновский С.В., Овчарова Р.В.* Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Монография. Курган: Изд-во КГУ, 2012. 296 с.
9. *Забродин Ю.М.* Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // *Психологическая наука и образование.* 2014. Т. 19. № 3. С. 58–73.
10. *Землянская Е.Н.* Новые формы оценивания образовательных результатов студентов [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование PSYEDU.ru.* 2015. Т. 7. № 4. С. 103–114. doi: 10.17759/psyedu.2015070410.
11. *Зинченко В.П.* Мои Учителя и Заслуженные собеседники // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной.* М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. 640 с.
12. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 341 с.
13. *Ильинский И.М.* Образование, Молодежь, Человек. В 2 кн. Кн. 2. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 530 с.
14. *Кара-Мурза С.Г.* Россия: кризис мировоззренческой основы общества // *Социально-гуманитарные знания.* 2008. № 5. С. 3–16.

*Чиркова Т.И.* Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 1. С. 45–61.

*Chirkova T.I.* The Problem of Overcoming Mosaic Thinking in Youth during Psychologists Vocational Training at the Undergraduate Level  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 1, pp. 45–61.

15. *Каштанова С.Н., Кудрявцев А.В.* Проблема формирования команды преподавателей под задачи проектирования и реализации модульных образовательных программ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 115–127. doi: 10.17759/psyedu.2015070411.
16. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии: Учебник: 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2011. 483 с.
17. *Кочнева Е.М.* Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе вузовской подготовки // Вестник Самарской гос. академии. Сер. Психология. 2012. № 2 (12). С. 47–62.
18. *Лю Ган.* Философия информации и основы новой китайской философии науки и техники // Вопросы философии. 2007. № 5. С. 45–57.
19. *Маклюэн М.* Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 496 с.
20. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. doi: 10.17759/pse.2015200505.
21. *Митягина Е.В., Долгополова Н.С.* «Клиповое» сознание молодежи в современном информационном обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2009. № 3 (15). С. 53–59.
22. *Попова Л.В., Мешкова Н.В.* Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova\\_Meshkova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml) (дата обращения: 12.09.2015).
23. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.10.2014 № 34320) [Электронный ресурс] // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_170164/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164/) (дата обращения: 14.09.15).
24. *Ривкин Е.Ю.* Клиповое мышление как стимул педагогической практики // Психолог в школе. 2015. № 1 (13) январь. С. 3–9.
25. *Рубцов В.В.* О разработке профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot\\_redaktora.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml) (дата обращения: 11.04.2015).
26. *Семеновских Т.В.* Клиповое мышление – феномен современности. Оптимальные коммуникации [Электронный ресурс] // URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 20.12.2014).
27. *Тоффлер Э.* Шок будущего. М.: АСТ, 2008. 560 с.
28. *Урсул А.Д.* Образование в информационно-эволюционном ракурсе // Интернет-журнал «Открытое образование». 2010. № 1. С. 1–10.
29. *Философский словарь: Основан Г. Шмидтом: 22-е изд. / Под ред. Г. Шишкоффа ; пер с нем.* М.: Республика, 2003. 576 с.
30. *Фрумкин К.Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // URL: [http://nounsivers.narod.ru/pub/kf\\_clip.htm](http://nounsivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm) (дата обращения 02.01.2012).
31. *Чиркова Т.И.* Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 2. С. 14–23. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Chirkova.phtml> (дата обращения: 17.10. 2015).
32. *Чиркова Т.И.* Психология разрушения: Монография. М.: ИНФРА-М, 2015. 192 с.

33. Чиркова Т.И. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований // Нижегородское образование. 2011. № 3. С. 130–138.
34. Rosen L.D. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. N.Y., 2007. 258 p.
35. Stelzer-Rothe T. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rustzeug fur gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln, 2005. 400 p.

## The Problem of Overcoming Mosaic Thinking in Youth during Psychologists Vocational Training at the Undergraduate Level

Chirkova T.I.,

*Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of Social and Organizational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia tm.ch@mail.ru*

---

The article discusses problems of professional psychological training in the context of intellectual and personal development of bachelor students based on situational and historical methodological analysis. It presents an analysis of advantages and disadvantages of mosaic forms of information perception and processing in contemporary cognitive youth sphere. Based on the results of the pilot study the paper designates subjective and objective factors of mosaic consciousness manifestations in Psychology bachelor students in the initial experience of their training organizing at Russian universities. Reference points of overcoming the negative characteristics of mosaic consciousness in Psychology bachelor students are analyzed from the standpoint of the modernization principles of psychological and pedagogical education; practice-oriented training of educational psychologists at the undergraduate level; information and semiotic and socio-psychological approaches to education; the individual characteristics of perception, understanding and skills of information processing, as well as the development levels of ability to assess the effectiveness of their training activities.

**Keywords:** "mosaic perception, thinking, consciousness," educational psychologist, modernization of psycho-pedagogical education, methodology to overcome the negative characteristics of mosaic consciousness, educational standard.

---

### References

1. Azarenok N.V. Klipovoe soznanie i ego vliyanie na psikhologiyu cheloveka v sovremennom mire [Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world]. *Materialy Vserossiiskoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteina Vol. 5.* [Proceedings of all-Russian jubilee scientific conference dedicated to 120-th anniversary of the birth of S. L. Rubinstein]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN" Publ., 2009, pp. 110–112.
2. Akopov G.V. Psikhologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy. [Psychology of consciousness: problems of methodology, theory and applied research]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2010. 272 p.
3. Aksenov L.B. Klipovoe myshlenie – genial'nost' ili dementsiya [Clip thinking – genius or dementia]. In Radkevich M.M. (eds.) *Materialy Chetvertoi Mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii "Sovremennoe mashinostroenie. Nauka i obrazovanie"*. [Proceedings of the Forth Intern. scientific-

practical conference “*Modern engineering. Science and education*”. Saint Petersburg: Publ. politekhnicheskogo universiteta, 2014, pp. 3–9.

4. Meshcheryakov B.G. (eds.) *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Large psychological dictionary]. Saint Petersburg: Praym-EVROZNAK, 2003. 672 p.

5. Voskoboynikov A. E. Monolog o Dialoge i Ponimanii [Monologue about dialogue and understanding]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2006, no. 1, pp. 22–27.

6. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Prektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 143–159. (In Russ., abstr. in Engl.)

7. Dridze T.M. Tekstovaya deyatelnost' v strukture sotsial'noi kommunikatsii. Problemy semiosotsiopsikhologii [Elektronnyi resurs] [Text activity in the structure of social communication. The problem of semio-socio-psychology]. In-t sotsiologii RAN [Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences]. Available at: <http://www.isras.ru/files/16252-Dridze.pdf> (Accessed: 07.09.2015). (In Russ.).

8. Dukhnovskii S.V., Ovcharova R.V. Garmoniya i disgarmoniya mezhlichnostnykh otnoshenii sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa. [Harmony and disharmony of interpersonal relations of subjects of educational process]. Kurgan: KGU Publ., 2012. 296 p.

9. Zabrodin Yu.M. Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya kak strategicheskii orientir razrabotki professional'nogo standarta pedagoga-psikhologa [Modernization of psychological and pedagogical education as a strategic guideline of development educational psychologist's professional standard]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 58–73 (In Russ., Abstr. in Engl.)

10. Zemlyanskaya E.N. Novye formy otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov [Elektronnyi resurs] [New assessments forms of educational outcomes of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 4, pp. 103–114. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/4/Zemlyanskaya.phtml> (Accessed: 31.01.2016). doi: 10.17759/psyedu.2015070410. (In Russ., Abstr. in Engl.)

11. Zinchenko V.P. Moi uchitelya i zasluzhennyye sobesedniki. Kn.: Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko [My teachers and distinguished interlocutors. In style of thinking: the problem of historical unity of scientific knowledge. On the 80th anniversary of V.P. Zinchenko]. Shchedrina T.G. (ed.). Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 2011. 640 p.

12. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina – V.V. Davydova): Ucheb. Posobie. [Psychological bases of pedagogics (Psychological and pedagogical bases of construction of system of developing training of D.B. Elkonin – V.V. Davidov)]. Moscow: Gardariki Publ., 2002. 341 p.

13. Il'inskiy I.M. Obrazovanie, Molodezh', Chelovek: (stat'i, interv'y, vystupleniya) [The education, youth, man: (articles, interviews, speeches)]. Moscow: MosGU Publ., 2009. 530 p.



14. Kara-Murza S.G. Rossiya: krizis mirovozzrencheskoi osnovy obshchestva [Russia: the crisis of the philosophical foundations of the society]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya [Socio-humanitarian knowledge]*, 2008, no. 5, pp. 3–16.

15. Kashtanova S.N., Kudryavtsev A.V. Problema formirovaniya komandy prepodavatelei pod zadachi proektirovaniya i realizatsii modul'nykh obrazovatel'nykh programm [Elektronnyi resurs] [Building a team of teachers for designing and implementation of module educational programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 4, pp. 115–127. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2015/4/Kashtanova\\_Kudryavtsev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/4/Kashtanova_Kudryavtsev.phtml) (Accessed: 31.01.2016). doi: 10.17759/psyedu.2015070411. (In Russ., Abstr. in Engl.)

16. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Metodologicheskie osnovy psikhologii: uchebnik. [Methodological basics of psychology: textbook]. 2nd ed. Moscow: Yurayt Publ., 2011. 483 p.

17. Kochneva E.M. Faktory, vliyayushchie na postroenie studentami professional'noi perspektivy na etape vuzovskoi podgotovki [Factors influencing the construction of students' professional prospects at the stage of high educational training]. *Vestnik Samarskoi gosudarstvennoi akademii. Seriya "Psikhologiya" [Bulletin of Samara Academy for the Humanities. A series of "Psychology"]*, 2012, no. 2 (12), pp. 47–62.

18. Liu Gan. Filosofiya informatsii i osnovy novoi kitaiskoi filosofii nauki i tekhniki [Philosophy of information and foundation for the new chinese philosophy of science and technology]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 2007, no. 5, pp. 45–57.

19. McLuhan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press, 1962. 293 p.

20. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 45–64. doi: 10.17759/pse.2015200505. (In Russ., Abstr. in Engl.)

21. Mityagina E.V., Dolgoplova N.S. «Klipovoe» soznanie molodezhi v sovremennom informatsionnom obshchestve [Clip consciousness of the youth in modern information society]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Sotsial'nye nauki [Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences]*, 2009, no. 3 (15), pp. 53–59.

22. Popova L.V., Meshkova N.V. Predstavleniya administratorov obrazovatel'nykh uchrezhdenii ob odarennykh uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Representations of administrators of educational institutions of gifted students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova\\_Meshkova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml) (Accessed 12.09.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.)

23. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 № 946 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psikhologiya (uroven' bakalavriata)» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 15.10.2014 № 34320) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science dated 07.08.2014 No. 946 "On approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 37.03.01 Psychology (undergraduate level)" (Registered in Ministry of justice of Russia 15.10.2014 No. 34320)]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_170164](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164) (Accessed: 14.09.2015). (In Russ.).

Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 1. С. 45–61.

Chirkova T.I. The Problem of Overcoming Mosaic Thinking in Youth during Psychologists Vocational Training at the Undergraduate Level  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 1, pp. 45–61.

24. Rivkin E.Yu. Klipovoe myshlenie kak stimul pedagogicheskoi praktiki [Clip thinking as a stimulus for pedagogical practice]. *Psikholog v shkole [Psychologist in school]*. January 2015, no. 1 (13), pp. 3–9.

25. Rubtsov V.V. O razrabotke professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery [Elektronnyi resurs] [About the development of professional standards of educators and social sphere]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 3, Available at: [http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot\\_redaktora.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml) (Accessed: 11.04.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

26. Semenovskikh T.V. Klipovoe myshlenie – fenomen sovremennosti. Optimal'nye kommunikatsii [Elektronnyi resurs] [Clip thinking – a phenomenon of modernity]. *Optimal'nye kommunikatsii [Optimal Communications]*, 2013. Available at: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (Accessed: 20.12.2014).

27. Toffler A. Future shock. N.Y.: Random House, 1970. 505 p.

28. Ursul A.D. Obrazovanie v informatsionno-evolyutsionnom rakurse [Education in information and evolutionary perspective]. *Internet-zhurnal «Otkrytoe obrazovanie» [Internet journal "Open Education"]*, 2010, no. 1, pp. 1–10.

29. Shishkoff G. (ed.) *Filosofskii slovar': Osnovan G. Shmidtom [Philosophic dictionary]*. 22-e izd. Moscow: Respublika Publ., 2003. 576 p.

30. Frumkin K.G. Klipovoe myshlenie i sud'ba lineinogo teksta [Elektronnyi resurs] [The clip thinking and the fate of linear text]. Available at: [http://nounivers.narod.ru/pub/kf\\_clip.htm](http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm) (Accessed: 02.01.2012). (In Russ.).

31. Chirkova T.I. Podgotovka bakalavrov-psikhologov: neopredelennost' tselepolaganiya, riski i vozmozhnosti ikh preodoleniya [Elektronnyi resurs] [Bachelors in Psychology: the uncertainty of goal-setting, risks and possible ways to overcome them]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 14–23. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Chirkova.phtml> (Accessed 17.10.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.)

32. Chirkova T.I. *Psikhologiya razrusheniya [Psychology of destruction]*. Moscow: INFRA-M Publ., 2015. 192 p.

33. Chirkova T.I. Tselepolaganie vysshego professional'nogo obrazovaniya: problemnoe pole psikhologicheskikh issledovaniy [Targeting of a higher education: the problematic field of psychological research]. *Nizhegorodskoe obrazovanie [Education in Nizhny Novgorod]*, 2011, no. 3, pp. 130–138.

34. Rosen L.D. *Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation*. N.Y. 2007. 258 p.

35. Stelzer-Rothe T. *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rustzeug fur gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*. Rinteln, 2005. 400 p.

## Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования

Хуснутдинова М.Р.,

*кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, husnutdinovaMR@mgppu.ru*

Рассмотрено, каким образом новая, инклюзивная, образовательная модель влияет на взаимоотношения между детьми с разными особенностями здоровья. Проанализированы отдельные данные эмпирического исследования, проведенного Лабораторией мониторинговых исследований ГБОУ ВПО МГППУ в 2014 г. с использованием двух социологических методов сбора данных – анкетного опроса и интервью. Всего было опрошено 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся старшей школы. Анализ социального взаимодействия в системе инклюзивного образования осуществлен на основании нескольких социально-психологических критериев: отношение учащихся к своему классу и школе, взаимоотношения между детьми в инклюзивной школе, удовлетворенность детей отношением к себе со стороны учителей и одноклассников, степень включенности детей с ОВЗ во внеучебную школьную деятельность. Результаты эмпирического исследования выявили в целом положительное отношение ребят друг к другу и довольно высокую степень удовлетворенности от совместного обучения.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, взаимоотношения между учащимися, социальное взаимодействие.

**Для цитаты:**

*Хуснутдинова М.Р.* Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 62–75 doi: 10.17759/psyedu.2016080106

**For citation:**

Khusnutdinova M.R. Features of Social Interaction in Students in the Inclusive Educational System [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 62–75. doi: 10.17759/psyedu.2016080106. (In Russ., abstr. in Engl.)

Инклюзивная<sup>1</sup> модель образования получает все большее распространение в российских школах. «Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6, с. 4]. Оно предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении (массовой, общеобразовательной школе).

<sup>1</sup> Inclusif (фр.) – включающий в себя; include (лат.) – заключать, включать.

Одной из наиболее важных целей внедрения инклюзивной модели образования является предоставление возможности детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их сверстникам общаться друг с другом, ведь в дальнейшем они будут жить вместе в пространстве одного общества. Совместное обучение необходимо всем детям – и тем, у кого ограниченные возможности здоровья, и их сверстникам без ОВЗ. Каким образом осуществляется взаимодействие между детьми? Какие формы оно приобретает? Каковы основные характеристики, сопровождающие данный процесс? Ответы на эти вопросы позволяют понять социально-психологический аспект инклюзии: результат сближения детей с ОВЗ и их сверстников в рамках общеобразовательной, массовой школы.

Анализ социального взаимодействия в данной статье осуществлен на основе некоторых результатов социологического исследования «Оценка эффективности внедрения инклюзивного образования в г. Москве», проведенного Лабораторией мониторинговых исследований ГБОУ ВПО МГППУ<sup>1</sup> в 2014 г. Целью данного исследования было оценить социальные эффекты (изменения, результаты и тенденции) внедрения инклюзивного образования в практику образовательных организаций Москвы. Но в связи со сложностью и многогранностью изучаемого явления – процесс внедрения инклюзии – скорее нужно говорить о попытке анализа отдельных его сторон.

Были опрошены три группы основных стейкхолдеров<sup>2</sup>: проведены анкетный опрос учителей, родителей и интервью с учениками старших классов. Полевой этап проходил в мае–июне 2014 г. в трех типах школ: общеобразовательной, инклюзивной и коррекционной. Всего опрошено 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся старшей школы.

Для изучения отдельных аспектов процесса внедрения инклюзивного образования необходимо было разрешить ряд методологических трудностей.

Во-первых, нужно было определиться, что такое инклюзивная школа. Согласно новому закону об образовании любой ребенок может обучаться в школе, территориально удобной для него [6]. Следовательно, общеобразовательная школа должна принять ребенка с ОВЗ и стать инклюзивной. Таким образом, разделение на общеобразовательные и инклюзивные школы является скорее условным.

Во-вторых, нужно было разграничить понятия «инклюзия» и «интеграция». Процесс включения ребенка с ОВЗ в отдельных случаях можно назвать скорее интеграцией, нежели инклюзией. «Интеграция предполагает, что ребенок должен адаптироваться к образовательной системе, инклюзия – адаптацию системы к потребностям ребенка» [4]. Термин «интеграция» несет в себе оттенок принуждения к адаптации. Потребности детей с особыми психическими и физическими нарушениями игнорируются и сводятся к необходимости соответствия существующей системе массового образования. «Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей» [2, с. 22–23].

В-третьих, нужно было определить критерии готовности школы по материально-техническим характеристиками и профессиональной квалификации педагогического состава. Так, О.И. Акимова указывает на «материально-техническую неподготовленность учреждений системы общего образования к обучению в них детей с отклонениями в

<sup>1</sup> Сайт Лаборатории Мониторинговых исследований: <http://xn--c1arkau.xn--p1ai/projectpages/index/202>

<sup>2</sup> Стейкхолдеры – заинтересованные стороны.

развитии, для которых необходимы меньшие по наполняемости классы (от 6 до 12 человек), адаптированные к их особым психофизическим возможностям учебные программы, специальное дидактическое, коррекционно-развивающее оборудование, иногда наставник, который был бы закреплен за ребенком и оказывал ему помощь на занятиях. Кроме того, штат образовательных учреждений должен быть достаточно укомплектован высококвалифицированными кадрами, что способствовало бы более полному удовлетворению потребностей в образовании и социальной интеграции детей и подростков с отклонениями в развитии, оптимальной реализации программ социально-психологического и медицинского сопровождения» [1, с. 11].

В-четвертых, нужно было преодолеть несформированность понятийного аппарата, используемого при описании явлений российского инклюзивного образования. Основные понятия появились совсем недавно и пока находятся на стадии определения, уточнения. В частности, понятие «инклюзивная школа» является довольно неопределенным. Для того чтобы исследовательский анализ стал возможным, мы допустили некоторые упрощения: к общеобразовательной школе были отнесены те, где учатся дети без ОВЗ, к инклюзивным – общеобразовательные школы, в которые включены дети с ОВЗ.

Как мы уже отмечали, инклюзивная форма обучения не так давно начала внедряться в московские школы, поэтому многие аспекты данного процесса еще мало изучены, особенно **социальное взаимодействие**. Мы проанализировали отдельные стороны данного явления на основе нескольких критериев, которые составляют **модель исследования социального взаимодействия**:

- отношение учащихся к своей школе;
- взаимоотношения между учащимися, наличие дружеских отношений между детьми с ОВЗ и без ОВЗ;
- удовлетворенность учащихся отношением к себе со стороны учителей и одноклассников;
- социальное взаимодействие учащихся во внеучебной деятельности.

По каждому из названных критериев в результате исследования мы получили интересные данные.

#### **Отношение учащихся к своей школе**

Школа занимает одно из ведущих мест в жизни каждого ребенка: здесь проходит большая часть его времени, оттачиваются социальные навыки общения, осуществляется становление личности. Отношение к школе складывается из множества параметров. Рассмотрим некоторые из них: отношения с учителями и одноклассниками, удовлетворенность от учебных и внеучебных занятий.

Согласно результатам исследования, ученикам нравится обучаться в инклюзивной школе. Так, в ходе анкетного опроса почти все родители отметили, что их ребенку нравится класс и школа, в которой он учится, – суммарный показатель «да, очень» + «скорее да» составил у родителей детей с ОВЗ 94 %, а у родителей детей без ОВЗ 99 %. Но среди первых доля твердо уверенных (выбрали вариант «да, очень») несколько ниже, чем среди вторых – 53 % и 66 % соответственно (рис. 1).

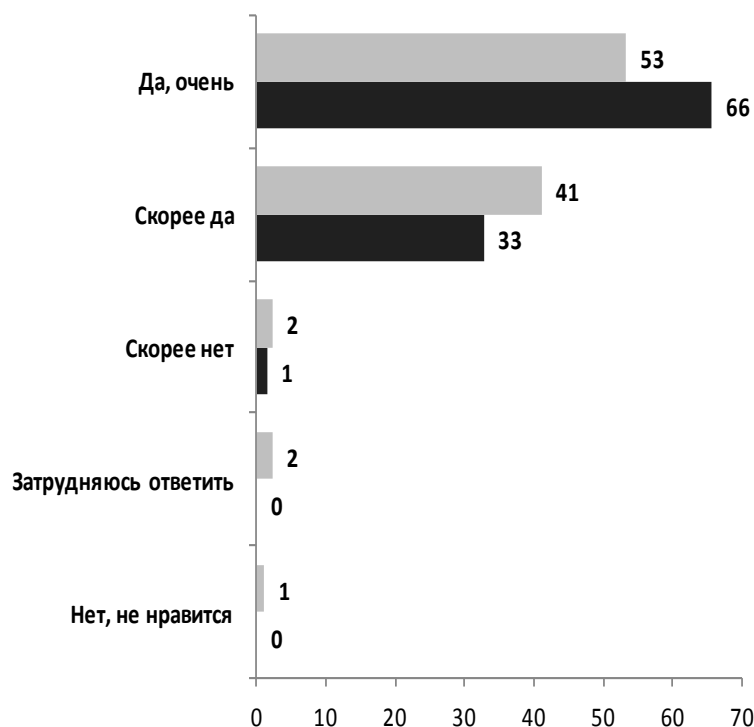


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Нравится ли вашему ребенку школа (класс), в которой он учится?» (процент от числа опрошенных родителей детей без ОВЗ и родителей детей с ОВЗ): ■ – родители детей с ОВЗ; ■ – родители детей без ОВЗ

Результаты качественного исследования подтверждают данные опроса. Всем детям (как с ОВЗ, так и без), которые участвовали в интервьюировании, очень нравится школа и класс: «да, мне очень нравится, я тут с первого класса, тут выросла»; «мне безумно все нравится».

Только один интервьюируемый с особыми образовательными потребностями дал такую оценку: «средненько, если ни с кем не ругаюсь, то в принципе нормально».

Больше всего, по единодушному мнению родителей, детям в школе нравится общение со школьными друзьями (родители детей с ОВЗ – 73 %, родители детей без ОВЗ – 67 %) и учителями (61 % и 66 % соответственно). На третьем месте у детей с особыми образовательными потребностями – учебные занятия (58 %) и внеклассные мероприятия (51 %), на четвертом – дополнительные занятия (36 %; рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Что больше всего нравится вашему ребенку в школе?» (процент от числа опрошенных родителей детей без ОВЗ и родителей детей с ОВЗ): ■ – родители детей с ОВЗ; ■ – родители детей без ОВЗ<sup>1</sup>

В ходе анализа интервью учеников выяснилось, что все они ценят учителей и доброжелательную атмосферу в школе, которая создается во многом благодаря им: «очень много хороших учителей, именно не в плане как они учат, а в плане человеческом»; «на уроке – это учитель, а вне школы – это очень хороший друг»; «мне нравится атмосфера в школе».

Роль учителей огромна, благодаря их труду и доброжелательности возможно существование нынешней инклюзивной образовательной модели (подробнее анализ данной темы см., например [5]).

Конечно, детям нравится и общение с друзьями. Наиболее значимо это для детей с особыми образовательными потребностями. Они отмечали, что именно в школе у них есть друзья: «можно поговорить с друзьями и учителя хорошие»; «у нас очень дружный класс, потому что мы все друг другу пытаемся помочь, начиная от контрольных, были разные ситуации, пытались друг друга прикрыть».

Указывали ребята также на то, что им нравится благоустроенность школы и наличие интересных, дополнительных занятий: «у нас все благоустроено, лифты есть, ... очень красивый зимний сад, есть комнаты релаксации на первом этаже»; «дополнительные занятия здесь проходят, тренировки».

На вопрос: «Хотели бы вы перейти в другую школу?» ответы ребят разделились. Если все дети с особыми образовательными потребностями хотят остаться, то остальные

<sup>1</sup> Сумма числовых показателей может превышать 100 % в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

планируют менять школу или их родители неоднократно делали попытки перевести детей в другую школу из-за недостаточности знаний.

Дети с ОВЗ, аргументируя свою позицию, чаще всего говорила о том, что в данной школе существуют все необходимые условия и не хочется адаптироваться к новым условиям в другом месте: *«тут есть все, что мне надо ...я не хочу оставлять эту школу, для меня это – лучший вариант, я не знаю, как я буду в другой школе учиться»; «там опять заново привыкать ко всему, ко всем людям, перемен не люблю».*

Дети без ОВЗ заранее планируют свое будущее. Они ориентированы на поступление в вузы, получение профильных знаний, освоение большего объема информации: *«просто так получилось, что перехожу на будущий год в другую школу, но это будет экстернат, просто с поступлением связано»; «да, я как раз это и делаю, у меня здесь последняя неделя, мне интересно, как в другой школе будут учить»; «нет, не хотелось бы, но я в этом году все-таки уйду из школы, но это для того, чтобы саморазвиваться»; «и родители меня уговаривают, и я сам вижу, что в этой школе мне уже нечего делать, уже всему здесь обучился».*

#### **Отношения между учащимися**

Социально-психологический климат в инклюзивной школе, согласно полученным результатам исследования, является благоприятным, так как у большей части учеников хорошие взаимоотношения, высокая удовлетворенность от отношения к себе со стороны учителей и одноклассников. Но, пожалуй, главное, что между детьми вне зависимости от состояния здоровья формируются достаточно крепкие дружеские связи.

Так, большая часть опрошенных родителей и педагогов оценила отношение к детям с особыми образовательными потребностями в школе как «положительное». Но родители этих детей несколько менее оптимистичны. Доля выбравших вариант «положительно» среди них составляет 54 %, тогда как среди остальных родителей и педагогов – 69 % и 67%. «Настороженное» и «негативное» отношение к ребятам с ОВЗ практически не встречается в школе (разброс значений от 2 % до 4 %; рис. 3).



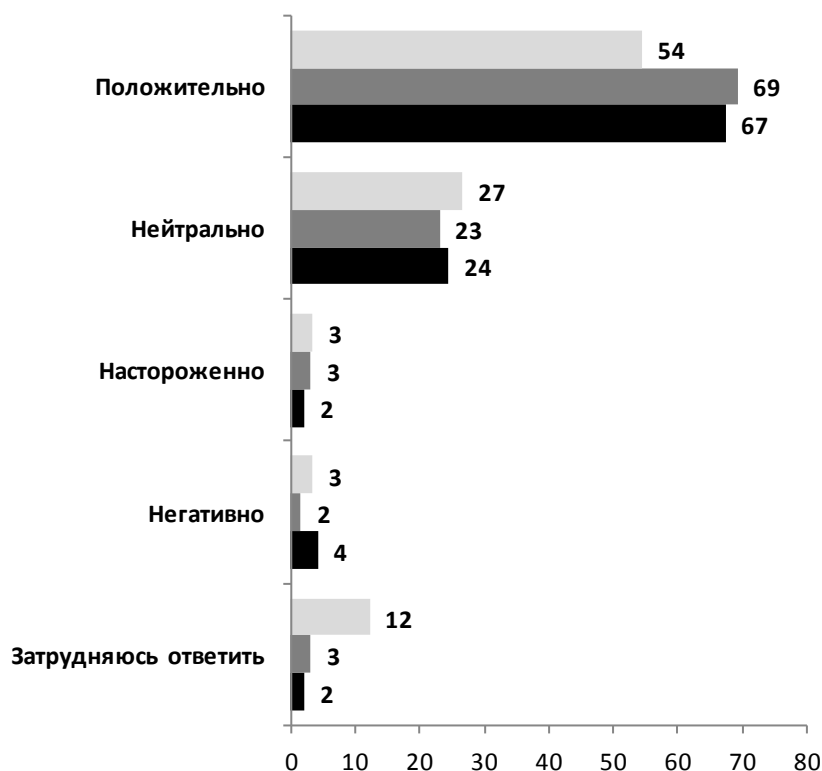


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Как в целом дети без ОВЗ относятся к ребенку с инвалидностью (с ограниченными возможностями здоровья) в вашем классе?» (процент от числа опрошенных педагогов, родителей детей с ОВЗ и родителей детей без ОВЗ в инклюзивных школах):

■ – родители детей с ОВЗ; ■ – родители детей без ОВЗ; ■ – педагоги

Данные проведенного количественного исследования подтверждаются результатами качественного анализа интервью школьников. В целом, в обеих группах детей присутствуют позитивные характеристики относительно существующих между ними взаимоотношений – «хорошие» и «дружеские». Важное различие проявляется в оценке помощи, которую дети без ОВЗ оказывают тем, у кого есть особые образовательные потребности. Все дети без ОВЗ говорят о том, что они проявляют терпение на уроках: ждут пока ребенок с особыми образовательными потребностями допишет текст, получит дополнительные разъяснения; работают при шуме, производимом некоторыми детьми с ограниченными возможностями здоровья; помогают передвигаться или обустроить место у парты, например, для ребенка в инвалидном кресле. Дети же с ОВЗ видят эту помощь только в подготовке к урокам – дают списывать домашнее задание или объясняют непонятый учебный материал. Таким образом, они подчеркивают свою потребность взаимодействия в более широких областях социальной жизни.

В жизни ребенка огромное значение играет присутствие друзей. Рассмотрим взаимоотношения между одноклассниками в инклюзивных классах с точки зрения наличия тесных дружеских связей. Обеим группам родителей задавался вопрос о том, есть ли у их ребенка друзья (родителям детей с особыми образовательными потребностями – есть ли друзья без ОВЗ, а родителям детей без ОВЗ – друзья с ОВЗ). Сравнение ответов на этот вопрос представлен на рис. 4.

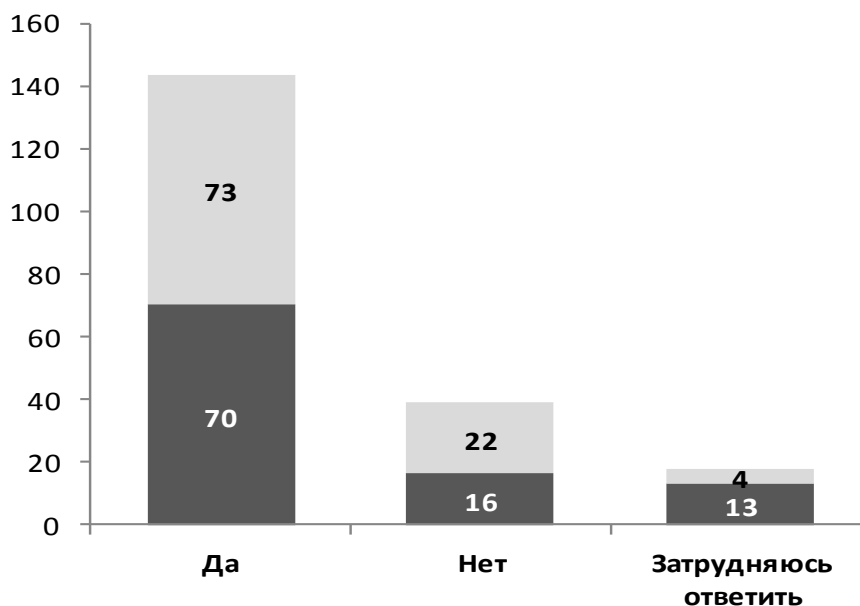


Рис. 4. Распределение ответов на вопросы: «Есть ли у вашего ребенка друзья с ОВЗ?» и «Есть ли у вашего ребенка друзья без ОВЗ?» (процент от числа опрошенных родителей детей без ОВЗ и родителей детей с ОВЗ):

■ – родители детей с ОВЗ; ■ – родители детей без ОВЗ

В итоге выяснилось, что более чем две трети детей обеих групп дружат друг с другом (родители детей с ОВЗ – 73 %, родители детей без ОВЗ – 70 %). У одной пятой части детей с особыми образовательными потребностями нет друзей – 22 %.

Качественный анализ интервью подтвердил данные анкетного опроса – примерно две трети детей без ОВЗ дружат с детьми с ОВЗ. Кроме того, около половины из них продолжают общение и вне стен школы: «мы с ним постоянно ходим, то на сноубордах кататься, на скейтбордах, никакой разницы не чувствуется»; «с мальчиком с ОВЗ общаемся после школы, в кино там ходим»; «да, конечно, вне школы всегда встречаемся, почти каждый день»; «с мальчиком с ОВЗ дружу я, потом три одноклассника, мы ходим, гуляем».

#### Удовлетворенность учащихся отношением к себе со стороны учителей и одноклассников

Положительная оценка качества социальной коммуникации обуславливает в итоге и достаточно высокую удовлетворенность учащихся инклюзивных школ отношением к себе со стороны педагогов и одноклассников. Так, согласно опросу, подавляющее большинство обеих групп родителей достаточно высоко оценили степень удовлетворенности своих детей. В опросе по каждой строке нужно было дать оценку по 5-балльной шкале: 1 балл – полностью не удовлетворен, 5 балл – полностью удовлетворен (табл.).

Таблица

**Распределение ответов на вопросы: «Как бы вы могли оценить удовлетворенность отношением к ребенку со стороны одноклассников и со стороны педагогов?» (процент от числа опрошенных родителей детей без ОВЗ и родителей детей с ОВЗ)**

Оценка родителями удовлетворенности своих детей		Абсолютно не удовлетворен + Скорее не удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Полностью удовлетворен + Скорее удовлетворен
Родители детей без ОВЗ	Удовлетворенность отношением к ребенку со стороны одноклассников	2	11	87
	Удовлетворенность отношением к ребенку со стороны педагогов	2	2	96
Родители детей с ОВЗ	Удовлетворенность отношением к ребенку со стороны одноклассников	4	18	78
	Удовлетворенность отношением к ребенку со стороны педагогов	2	12	90

В оценках родителей практически не встречается «абсолютно не удовлетворен + скорее не удовлетворен». Среди родителей детей с особыми образовательными потребностями лишь 2 % поставили эту оценку по «удовлетворенности отношением со стороны педагогов» и 4 % – «со стороны одноклассников». Следует отметить, что почти такое же распределение встречается среди оценок родителей детей без ОВЗ.

Результаты качественного исследования подтверждают данные анкетного опроса. Основная часть детей (с ОВЗ и без ОВЗ) в инклюзивных школах удовлетворена отношениями как с педагогами, так и с одноклассниками: *«у меня хорошие отношения со всеми преподавателями, с одноклассниками тоже»; «все замечательно и с теми, и с теми».*

У детей с особыми образовательными потребностями очень высокая удовлетворенность от общения с педагогами, они отмечают доброжелательность, поддержку: *«к нам хорошо относятся, не как к ученикам, а как к родным людям, помогают во всем разобраться»; «у нас со многими учителями можно поговорить не только по учебе, по предмету, но можно еще поговорить о своих проблемах, и они тебя поймут, поддержат».*

### Социальное взаимодействие учащихся во внеучебной деятельности

Инклюзия детей с ОВЗ в систему социальных взаимодействий реализуется в инклюзивных школах посредством не только присутствия на школьных занятиях, но также и посещения кружков, секций, различных мероприятий и участия в совместной внеучебной деятельности.

В большинстве школ организуются мероприятия, направленные на повышение толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, и основная часть опрошенных знает о них (55 % – родители детей без ОВЗ, 53 % – родители детей с ОВЗ). Чаще всего – это «классные часы, уроки доброты», «общешкольные праздники», «совместные мероприятия (празднование дней рождений, прогулки и др.), «экскурсии» и «психологические консультации» (ответ на открытый вопрос, поэтому нет точных цифр). Школьники в ходе интервью обозначили три основные группы мероприятий: «праздники, концерты, спектакли», «спортивные соревнования», «конкурсы, выставки».

Основная часть опрошенных родителей и педагогов заявили об активном участии детей с особыми образовательными потребностями в организуемых мероприятиях (90 % – педагоги, 81 % – родители детей без ОВЗ, 61 % – родители детей с ОВЗ). Около четверти родителей детей с особыми потребностями (22 %) указали, что их ребенок «является только зрителем» (рис. 5).

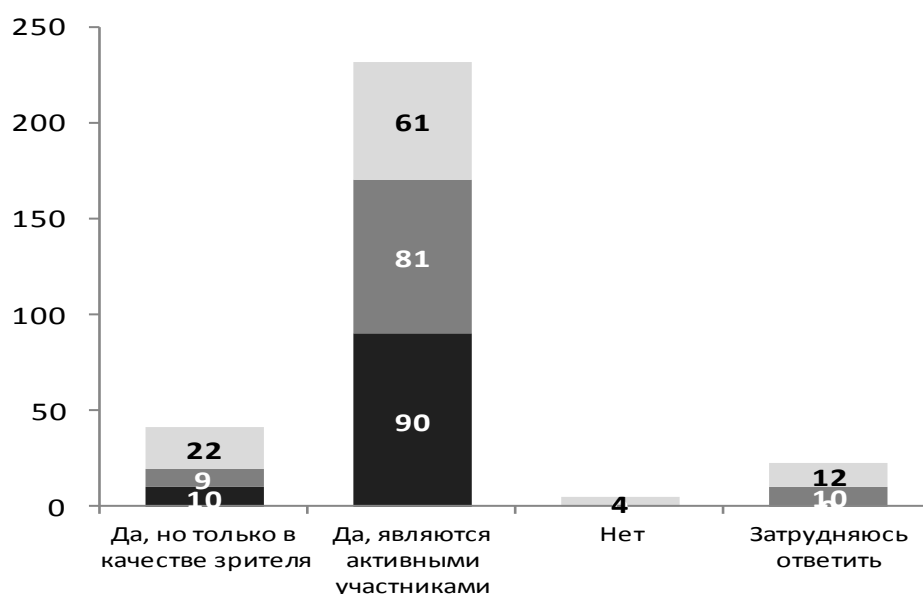


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос: «Участвуют ли дети с ОВЗ в различных мероприятиях школы (концерты, спектакли, праздники и т. п.)? Если да, то, каким образом это происходит?» (процент от числа опрошенных педагогов и родителей в инклюзивных школах): ■ – родители детей с ОВЗ; ■ – родители детей без ОВЗ; ■ – педагоги

Школьники в ходе интервью также по большей части отмечали активное участие детей с особыми образовательными потребностями или, по крайней мере, возможность такого участия, так как окончательное решение принимается ими самостоятельно. При этом некоторые дети указали на существование принуждения к участию в организуемых мероприятиях и усталость от их большого количества (в основном дети с ОВЗ): «сейчас этого стало меньше. А раньше наша школа была как развлекательный центр. Потому что концерты у нас устраивались по всем праздникам. Постоянно, бесконечно»; «меня

*заставляли, то есть в обязательном порядке. Меня заставляли читать стихи, а я не люблю этого делать»; «в основном я не знаю, что там происходит. Один раз было (участвовала) за все пять лет пока я тут. У меня свои дела есть. Мне главное – хорошо экзамены сдать. Все остальное потом».*

Помимо различных видов мероприятий, предназначенных для вовлечения детей с ОВЗ в социальную жизнь общеобразовательной школы, во многих школах существуют дополнительные занятия, осуществляется также консультационная и методическая помощь родителям (рис. 6).



Рис. 6. Распределение ответов на вопрос: «Проводятся ли в вашей школе мероприятия по консультационной и методической помощи родителям детей с ОВЗ?» (процент от числа опрошенных педагогов инклюзивной школы)<sup>1</sup>

Основным направлением подобной деятельности является проведение «индивидуальных консультаций родителей (законных представителей) детей с ОВЗ с целью корректного включения их детей в систему общего образования» – 89 %. Менее популярны такие направления работы, как «проведение совместных занятий – ребенок, педагог, родитель» (32 %), «демонстрация фото- видеоклипов занятий, праздников, досугов, режимных моментов в образовательном учреждении с целью детального разбора определенных этапов воспитания и обучения детей с ОВЗ» (21 %), «групповые консультации родителей (законных представителей) детей с ОВЗ с целью корректного включения их детей в систему общего образования» (21 %). Реже всего используется «обмен опытом семейного воспитания и обучения детей с ОВЗ» – 11 %.

<sup>1</sup> Сумма числовых показателей может превышать 100 % в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что инклюзия в современной школе формирует довольно продуктивные формы социального взаимодействия: учащимся нравится учиться в инклюзивной школе, они положительно оценивают качество социального взаимодействия, и у них высокая степень удовлетворенности от отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников. Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах активно общаются и формируют крепкие социальные связи в виде дружбы. Дети без ОВЗ также стремятся к общению с ними.

## Литература

1. *Акимова О.И.* Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–21 июня 2011, Москва) / Под ред. С.В. Алехиной. М: МГППУ, 2011. С. 7–8. URL: [http://psyjournals.ru/files/43977/Inclusive\\_edu\\_Akimova.pdf](http://psyjournals.ru/files/43977/Inclusive_edu_Akimova.pdf) (дата обращения: 26.06.2015).
2. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. Сер. Научные доклады: независимый экономический анализ. № 205. М.: Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2008. 224 с.
3. *Ливенцева Н.А.* Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. 20–29.
4. *Прушинский С.* Российское общество готово к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // РИА Новости. 17.11.2010. URL: [http://www.mshu.edu.ru/index.php?id=2554&Itemid=2851&option=com\\_content&task=view](http://www.mshu.edu.ru/index.php?id=2554&Itemid=2851&option=com_content&task=view) (дата обращения: 1.06.2015).
5. *Хуснутдинова М.Р.* Учитель в инклюзивной школе: креативное формирование безбарьерной образовательной среды [Электронный ресурс] // Профессиональные группы: сообщества, деятельность и карьера / Под ред. В.А. Мансурова. М.: ИС РАН, 2014. С. 374–396. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=3262> (дата обращения: 1.06.2015).
6. Федеральный закон № 273 29.12.2012 (редакция от 23.07.2013). Глава 1 [Электронный ресурс] // Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега-Л, 2015. 141 с. URL: [http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii\\_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf](http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf) (дата обращения: 1.06.2015).

## Features of Social Interaction in Students in the Inclusive Educational System

**Khusnutdinova M.R.,**  
*PhD (Sociology), Senior Research Associate, Center for Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, husnutdinovaMR@mgppu.ru*

---

The article describes how the new inclusive educational model affects the relationship between children with special needs. Empirical research data were collected by the Laboratory of

monitoring studies of Moscow State University of Psychology & Education in 2014. We used two sociological method of data collection: questionnaire and interviews. Study sample was 611 respondents: 178 teachers, 386 parents and 47 high school students. The analysis of the social interactions in the system of inclusive education was carried out on the basis of several social and psychological criteria: students' attitude toward their class and school, relationship between the children in an inclusive school, satisfaction of children by teachers' and classmates' attitude, the degree of special needs children inclusion in extracurricular school activity. The empirical study results show that in general children have positive attitude towards each other and relatively high satisfaction by inclusive learning.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, children with special educational needs, relationship between students, social interaction.

## References

1. Akimova O.I. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sovremennaya model' obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive education as a modern model of education of persons with disabilities]. In Alehina S.V. (ed.) *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya*: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20-21 iyunya 2011, Moskva) [*Inclusive education: methodology, practices, technologies*: Materials of the international scientific-practical conference]. Moscow: MGPPU, 2011, pp. 10–11. [Elektronnyi resurs]. Available at: [http://psyjournals.ru/files/43977/Inclusive\\_edu\\_Akimova.pdf](http://psyjournals.ru/files/43977/Inclusive_edu_Akimova.pdf) (Accessed 26.06.15)
2. Alehina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii [Inclusive education in Russia]. Materialy proekta « *Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchayasya ekonomika Rossii, Brazili i Yuzhnoi Afriki* » [Proceedings of the project "Education, welfare and developing economy of Russia, Brazil and South Africa"]. Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010. [Elektronnyi resurs]. Available at: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing/issue/36287.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml) (Accessed 27.06.2015)
3. Inklyuziya kak printsip sovremennoi sotsial'noi politiki v sfere obrazovaniya: mekhanizmy realizatsii [Inclusion as a principle of modern social education policy: mechanisms of implementation]. Romanov P. (eds.) *Seriya «Nauchnye doklady: nezavisimyi ekonomicheskii analiz»* [A series of "Scientific Reports: Independent Economic Analysis"], no. 205. Moscow: Moskovskii obshchestvennyi nauchnyi fond; Tsentr sotsial'noi politiki i gendernykh issledovaniy, 2008. 224 p.
4. Livenceva N.A. Problemy prakticheskoi realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v SShA i stranakh Evropy [Problems of practical implementation of inclusive education in the US and Europe]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology]. 2012, no. 1, pp. 20–29.
5. Prushinskii S. Rossiiskoe obshchestvo gotovo k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Elektronnyi resurs] [Russian society ready for inclusive education]. *RIA Novosti* [RIA News], 17.11.2010. Available at: [http://www.mshu.edu.ru/index.php?id=2554&Itemid=2851&option=com\\_content&task=view](http://www.mshu.edu.ru/index.php?id=2554&Itemid=2851&option=com_content&task=view) (Accessed 1.06.15)
6. Husnutdinova M.R. Uchitel' v inklyuzivnoi shkole: kreativnoe formirovanie bezbar'erno obrazovatel'noi sredy [A teacher in an inclusive school: the formation of a barrier-free creative educational environment]. In Mansurov V.A. (ed.) *Professional'nye gruppy: soobshchestva, deyatel'nost' i kar'era* [Professional groups: community, work and career]. Moscow: IS RAN, 2014, pp. 374 - 396. [Elektronnyj resurs] Available at: <http://www.isras.ru/publ.html?id=3262> (Accessed 1.06.15)

*Хуснутдинова М.Р.* Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 1. С. 62–75.

*Khusnutdinova M.R.* Features of Social Interaction in Students in the Inclusive Educational System  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 1, pp. 62–75.

7. Federal'nyi zakon № 273 29.12.2012 (redaktsiya ot 23.07.2013). Glava 1. [Federal Law no. 273 29.12.2012 (edition 23.07.2013). Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal Law «On Education in the Russian Federation»]. Moscow: Omega-L, 2015. 141 p. [Elektronnyi resurs]. Available at: [http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii\\_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf](http://school133.ru/wp-content/uploads/2014/04/Zakon-ob-obrazovanii_273-FZ-ot-29.12.2012.pdf) (Accessed 1.06.15)



## Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста

**Рудомазина В.М.,**

*аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vikon86@mail.ru*

Многие авторы отмечают положительное влияние на развитие детей умеренной тревожности, называемой оптимальным уровнем тревожности или адаптивной тревогой. Проведенное автором в 2010–2014 гг. исследование было направлено на изучение уровней тревожности у детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 241 человек: учащиеся начальной школы в возрасте 7–11 лет. Для диагностики тревожности использовалась Шкала явной тревожности (СМАС) в адаптации А.М. Прихожан. В статье представлен статистический и качественный анализ проявлений тревожности на протяжении всего младшего школьного возраста. Выявлено соотношение уровней тревожности у младших школьников (I–IV классы), результаты сопоставлены с данными предшествующих исследований тревожности. Выделены основные периоды обучения в начальной школе, во время которых у детей отмечается более высокая тревожность и им чаще оказывается необходимая помощь психолога.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, уровни тревожности, оптимальный уровень тревожности, гендерные различия.

### Для цитаты:

*Рудомазина В.М.* Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 76–85. doi: 10.17759/psyedu.2016080107

### For citation:

Rudomazina V.M. Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 76–85. doi: 10.17759/psyedu.2016080107. (In Russ., abstr. in Engl.)

Младший школьный возраст является сенситивным периодом формирования ряда личностных новообразований, в том числе внутренней мотивации учебной деятельности, чувства умелости (Э. Эриксон) и ряда других. В то же время условия жизни ребенка в современном обществе ставят перед ним трудновыполнимые задачи, со многими из которых сложно справиться даже взрослому. Возложенные на детей школьные обязанности, завышенные требования и недостаточное внимание к индивидуальным особенностям развития порождают состояние тревоги и неуверенности.

А.М. Прихожан определяет тревожность как устойчивое личностное образование, предопределяющее поведение и реакции человека достаточно длительное время [6]. По ее мнению, тревожность может проявляться в качестве защитных механизмов компенсаторного характера, позволяющих человеку адаптироваться в социуме. Анализируя данные, полученные в рамках теории научения, А.М. Прихожан утверждает, что тревогу как состояние также нельзя воспринимать в качестве однозначно негативного воздействия на

жизнедеятельность человека [6]. Так, в относительно простых ситуациях тревожность способствует успешности человека; в сложных ситуациях, напротив, приводит к полной дезорганизации деятельности. Тревожность как устойчивое функциональное образование является сигналом о возможной опасности, заставляющей лишней раз обратить внимание на трудности в достижении цели и мобилизовать все силы для получения наилучшего результата. А.М. Прихожан в своих работах [6] использует понятие «**оптимальный уровень тревожности**» для обозначения адаптивной функции, необходимой для эффективного приспособления к действительности.

В исследованиях Д. Барлоу [11] тревожность рассматривается как защитный барьер, который предупреждает человека о возможной опасности, включает внутриспсихологические механизмы, способствующие саморазвитию и функционированию на более зрелом уровне. При использовании этих внутренних механизмов, по мнению исследователя, в процессе социализации человек может научиться лучше общаться и понимать других людей.

В данной статье представлен первый этап исследования, посвященный изучению тревожности в младшем школьном возрасте. Основной задачей данного этапа работы является исследование уровней тревожности и особенностей их проявления на протяжении младшего школьного возраста.

Теоретико-методологической основой исследования стали принципы культурно-исторической теории детского развития, предложенной Л.С. Выготским [1]; представления о развитии личности в детском возрасте, сформулированные в деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) [7]; концепция оптимального уровня тревожности, рассматриваемая в работах Ф.Б. Березина и А.М. Прихожан [6].

Исследование проводилось на базе нескольких общеобразовательных школ ЮЗАО Москвы. Диагностика осуществлялась во второй половине 2013/2014 уч. г. В нем принял участие 241 учащийся начальной школы (I–IV классы): 120 мальчиков и 121 девочка. Возраст детей, участвовавших в исследовании, – от 7 до 11 лет.

Для диагностики тревожности младших школьников была выбрана *Шкала явной тревожности СМАС (в адаптации А.М. Прихожан)*. Детский вариант методики предназначен для выявления тревожности как относительно устойчивого личностного образования у детей 7–12 лет. В опроснике представлена шкала социальной желательности, являющаяся индикатором достоверности полученных результатов.

В результате анализа полученных данных было выявлено следующее соотношение уровней тревожности у младших школьников (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни тревожности у младших школьников разного возраста**

Шкала явной тревожности СМАС										
№ п/п	Уровни тревожности	Общее количество во	Возраст	Количество во	Мальчики	Девочки	Класс	Количество во	Мальчики	Девочки
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Не свойственна	7	7 лет 8 лет 9 лет 10 лет	1 1 1 4	1 0 1 2	0 1 0 2	I класс II класс III класс 4 класс	1 1 3 2	1 0 2 1	0 1 1 1

			11 лет	0	-	-				
2	Нормальный уровень	117	7 лет	17	9	8	I класс	22	11	11
			8 лет	28	11	17	II класс	33	15	18
			9 лет	36	16	20	III класс	29	13	16
			10 лет	23	12	11	IV класс	33	16	17
			11 лет	13	7	6				
3	Несколько повышенная	83	7 лет	15	5	10	I класс	25	11	14
			8 лет	21	10	11	II класс	15	7	8
			9 лет	19	13	6	III класс	23	16	7
			10 лет	23	14	9	IV класс	20	10	10
			11 лет	5	2	3				
4	Явно повышенная	18	7 лет	5	1	4	I класс	7	2	5
			8 лет	6	4	2	II класс	5	4	1
			9 лет	3	1	2	III класс	4	2	2
			10 лет	4	3	1	IV класс	2	1	1
			11 лет	0	-	-				
5	Очень высокая	16	7 лет	5	2	3	I класс	5	2	3
			8 лет	5	2	3	II класс	6	3	3
			9 лет	2	2	0	III класс	1	1	0
			10 лет	4	1	3	IV класс	4	1	3
			11 лет	0	-	-				

Более наглядно полученные результаты представлены на рис. 1, 2, 3.

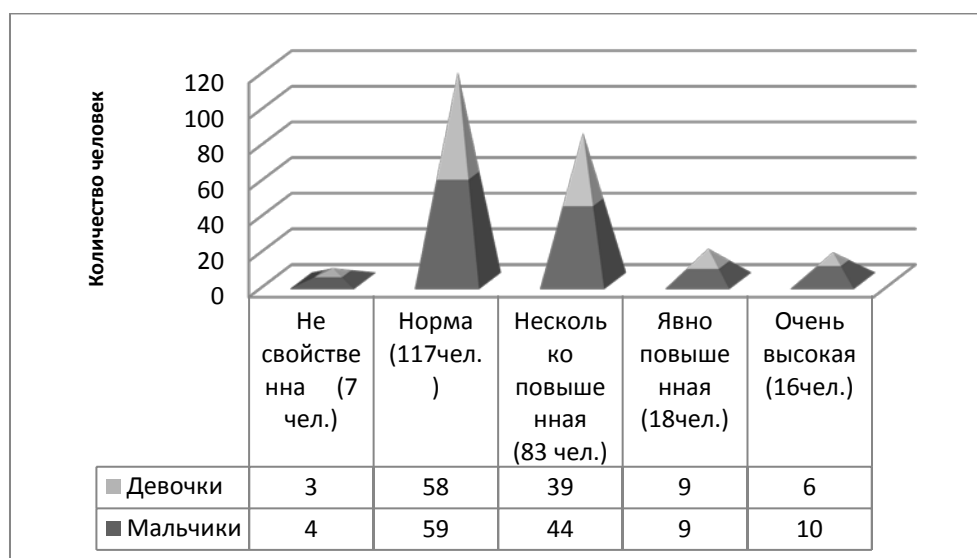


Рис. 1. Уровни тревожности у мальчиков и девочек: по оси X – уровни тревожности; по оси Y – показатели выраженности тревожности у мальчиков и девочек

Следует отметить, что у 124 детей выявлен очень низкий и нормальный уровни тревожности, у 117 детей – несколько повышенный, явно повышенный и очень высокий уровни тревожности. Мальчиков и девочек с низким уровнем тревожности примерно одинаковое количество (61 и 63 соответственно). Среди детей, имеющих несколько повышенный, явно повышенный и очень высокий уровни, мальчиков больше, чем девочек (54 и 63 соответственно).

Также стоит отметить незначительное количество детей (7 человек), которым тревожность не свойственна. В исследованиях А.М. Прихожан такая тревожность названа «чрезмерным спокойствием». Проявления этой черты могут иметь компенсаторный защитный характер, выражающийся в неадекватном поведении, признаках скрытой агрессии. Возможно, у детей данной группы процедура диагностики не вызывала тревогу [9].

Исследование показало, что детей с высоким уровнем тревожности сравнительно мало (14 %), что можно рассматривать как показатель относительного эмоционального благополучия изучаемой группы (рис. 1).

Распределение уровней тревожности представлено на рис. 2.

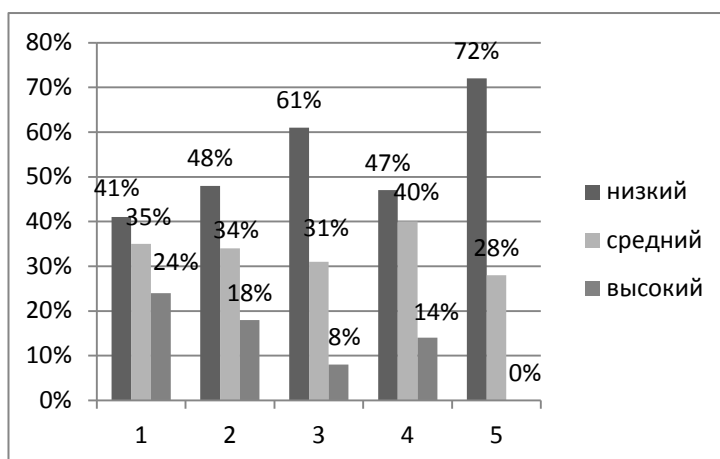


Рис. 2. Распределение уровней тревожности по возрастам: 1 – 7 лет, 2 – 8 лет, 3 – 9 лет, 4 – 10 лет, 5 – 11 лет; по оси Y – показатели выраженности тревожности

Группа с низким уровнем включает детей, которым тревожность не свойственна и детей с нормальной тревожностью. В группу со средней тревожностью включены дети с несколько повышенным уровнем тревожности. В группу с высоким уровнем тревожности включены дети с явно повышенной и очень высокой тревожностью по шкале СМАС. Объединение данных в три группы позволяет проследить тенденции развития тревожности на протяжении младшего школьного возраста. Таким образом, уровни тревожности, соответствующие шкале СМАС, объединены в три группы: низкий, средний и высокий уровни тревожности.

Детей с низким уровнем тревожности меньше среди семилетних (41 %), незначительно больше среди восьмилетних (48 %), существенно больше среди девятилетних (61 %). У десятилетних детей низкий уровень тревожности встречается в 47 % случаев, у одиннадцатилетних детей в 72 % случаев. Можно предположить, что низкая тревожность наиболее характерна для детей в возрасте 9 и 11 лет.

По данным исследования, детей со *средним уровнем* тревожности меньше, чем детей с низким уровнем. У десятилетних детей средний уровень тревожности встречается чаще (40 %), чем в других возрастных группах. У одиннадцатилетних детей он встречается заметно реже (28 %).

Среди участников исследования самой малочисленной группой оказались дети с *высоким уровнем* тревожности. Больше всего их среди семилетних детей (24 %), меньше среди восьмилетних (18 %), существенно меньше среди девятилетних (8 %). У десятилетних

детей высокий уровень тревожности встречается чаще (14 %), но у одиннадцатилетних не встречается совсем.

Анализ распределения уровней тревожности у младших школьников разных возрастов позволяет сделать предположения о возрастной динамике развития тревожности в младшем школьном возрасте. Данные позволяют утверждать, что до девятилетнего возраста тревожность выражена сильнее. Это может быть объяснено изменением социальной ситуации развития при переходе в школу и сменой ведущего типа деятельности. А.И. Захаров связывает с этим возрастом появление страхов несоответствия, смерти родителей, «...формирование чувства ответственности, магического настроения и выраженной в этом возрасте внушаемости» [3, с. 63]. В период с 7 до 9 лет ребенок адаптируется к новым условиям, развивается самооценка, формируется уровень притязаний, претерпевает изменения внутренняя позиция школьника. Далее, к 10 годам тревожность незначительно повышается. К 11 годам показатели тревожности снижаются, а высокий уровень тревожности у детей данного возраста не встречается.

На рис. 3. представлено распределение уровней тревожности с I по IV класс.

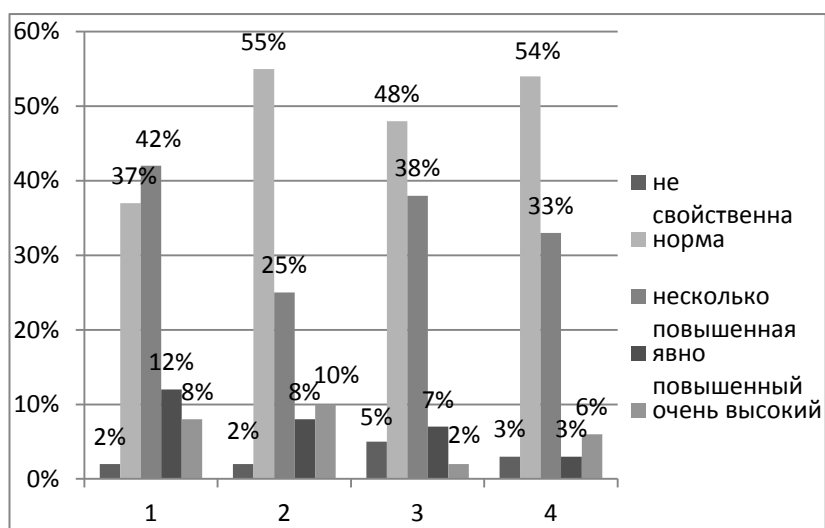


Рис. 3. Распределение уровней тревожности у школьников с первого по четвертый класс. По оси X: 1 – I класс, 2 – II класс, 3 – III класс, 4 – IV класс; по оси Y – степень выраженности тревожности

В данном случае показатели тревожности не объединялись в три группы для получения более полного представления о динамике тревожности. Результаты показывают, что детей с несколько повышенной, явно повышенной и очень высокой тревожностью больше всего среди первоклассников (62 %) и третьеклассников (47 %), меньше – среди второклассников и четвероклассников (42 %). Детей, которым тревожность не свойственна, и с нормальным уровнем тревожности меньше всего среди первоклассников (39 %), больше всего среди второклассников и четвероклассников (57 %). В III классе количество таких детей несколько меньше (53 %). Также стоит отметить, что во всех классах начальной школы нормальный и несколько повышенный уровни тревожности встречаются чаще, чем остальные.

Анализ гендерных различий показал, что в I и IV классах у девочек чаще, чем у мальчиков, встречается несколько повышенный уровень тревожности, во II и III классах у девочек чаще, чем у мальчиков, отмечается нормальный уровень тревожности (табл. 1).

Явно повышенный и очень высокий уровни тревожности во всех классах распространены относительно одинаково, по гендерному признаку отличаются незначительно. В то же время явно повышенный уровень тревожности в I классе встречается чаще (12 %), а у четвероклассников – существенно реже (3 %). Очень высокая тревожность больше распространена у детей в I и II классе (8 % и 10 % соответственно), меньше – в III классе (2 %) и снова чаще встречается у четвероклассников (6 %).

На следующем этапе было проведено сравнение наших данных, полученных в 2013/2014 уч. г. с результатами исследований А.М. Прихожан, проведенных в 1996/1997 уч. г. (табл. 2)

Таблица 2

**Средние показатели уровня тревожности девочек и мальчиков по данным CMAS (1996/1997 уч. г. и 2013/2014 уч. г.)**

Показатели	Половозрастные выборки							
	1996/1997 уч. г.		2013/2014 уч. г.		1996/1997 уч. г.		2013/2014 уч. г.	
	I–II классы, 6–7 лет		I–II классы, 7–8 лет		III–IV классы, 8–9 лет		III–IV классы, 9–11 лет	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Среднее арифметическое ( $\bar{x}$ )	15,83	14,25	19,41	17,79	14,80	13,67	18,65	17,57
Количество во	134	146	63	57	147	136	58	63

А.М. Прихожан в своих работах определяет тревожность как сравнительно устойчивое состояние на протяжении всего младшего школьного возраста [6]. Сравнивая результаты исследований, следует отметить, что средние значения по тревожности существенно увеличились. Это заметно как у мальчиков, так и у девочек во всех классах. По данным А.М. Прихожан, наиболее высокий уровень тревожности характерен для второклассников. По нашим данным, дети имеют самый высокий уровень тревожности в I и II классах, в III классе высокая тревожность встречается реже, в IV классе больше распространен нормальный уровень тревожности. Тем не менее, по сравнению с третьеклассниками, среди них больше детей, имеющих очень высокий уровень тревожности (от 2 % до 6 % соответственно), что может объясняться ожиданием перехода в среднюю школу, повышением требований и контроля со стороны взрослых.

Также отметим, что современные дети несколько позже идут в школу и в среднем на год старше детей – участников исследований прошлых лет, что может выступать одним из факторов, обуславливающих более высокий уровень зрелости личности и эмоциональной сферы.

Табл. 3 иллюстрирует изменения тревожности у мальчиков и девочек с I по IV класс.

Таблица 3

**Средние показатели уровня тревожности по половозрастным выборкам и по классам (CMAS)**

Класс	Пол	Количество человек	Тревожность (в баллах)		Тревожность (в стенах)		Социальная желательность	
			Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
I класс	Мальчики	28	17,96	6,01	6,36	2,08	5,61	1,93
	Девочки	32	20,75	6,38	7,13	1,77	6,38	2,52
II класс	Мальчики	29	18,38	7,66	6,59	2,10	5,31	2,47
	Девочки	31	18,03	7,20	6,06	1,95	5,55	2,42
III класс	Мальчики	34	17,32	7,77	6,09	2,33	5,06	2,00
	Девочки	26	17,31	6,80	5,85	1,85	5,96	2,29
IV класс	Мальчики	29	17,86	6,67	5,97	2,01	3,69	1,87
	Девочки	32	19,75	7,69	6,25	2,13	5,75	1,90
Всего	Мальчики	120	17,86	7,03	6,24	2,13	4,92	2,18
	Девочки	121	19,05	7,09	6,35	1,97	5,91	2,29

Анализируя табл. 3, следует отметить, что девочки наиболее тревожны в I классе, менее тревожными становятся во II и III классах, к IV классу их тревожность снова увеличивается. Мальчики наиболее тревожны во II классе, с каждым следующим классом их тревожность уменьшается.

Следует отметить, что значения социальной желательности (по данным CMAS) у девочек во всех классах начальной школы выше, чем у мальчиков, они чаще ориентируются на нормы и правила, стремятся получить похвалу и одобрение учителя. В I классе девочки находятся в незнакомой ситуации и тревожатся больше, к середине младшей школы они адаптируются и тревожность уменьшается. В IV классе девочки оказываются в ситуации перехода в среднюю школу и повышения в связи с этим уровня требований, что вызывает тревогу. Для мальчиков характерно более низкое значение социальной желательности. С каждым классом мальчики все меньше ориентируются на нормы и правила. Так, во II классе уровень тревожности у мальчиков наиболее высокий, тогда как социальная желательность ниже по сравнению с первоклассниками. В III и IV классах у мальчиков более низкие показатели как тревожности, так и социальной желательности.

Итак, полное отсутствие тревожности, которое не считается признаком благополучия и может быть симптомом скрытой, неосознанной тревоги, встречается среди младших школьников крайне редко (всего 0,29 % случаев в изученной выборке). Детей, имеющих нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности, было выявлено 48 %. Чаще нормальный уровень тревожности встречается у второклассников и четвероклассников.

Несколько повышенный уровень тревожности больше распространен среди детей в I и III классах, меньше – в IV классе. Меньше всего детей, имеющих несколько повышенный уровень тревожности, встречается среди второклассников. Явно повышенный и очень высокий уровни тревожности чаще встречались в I и II классах. У детей в III и IV классах эти уровни тревожности встречаются реже.

Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что у большинства детей младшего школьного возраста тревожность имеет нормальный и несколько повышенный уровень. Относительно небольшое число случаев критически высокой тревожности или ее отсутствия свидетельствует об относительном психологическом благополучии изученной выборки и позволяет сделать предположение о в целом благополучном развитии личности на протяжении младшего школьного возраста. Анализ гендерных различий показал, что девочки с I по IV класс чаще имеют нормальный или несколько повышенный уровень тревожности, в отличие от мальчиков, которые в основном имеют явно повышенный или очень высокий уровни тревожности.

В то же время, сравнивая полученные данные с предыдущими исследованиями тревожности, проведенными А.М. Прихожан (1996/1997 уч. г.), мы выявили тенденцию к повышению уровня тревожности современных младших школьников. Можно предположить, что увеличение тревожности младших школьников связано с повышением требований современной системы образования, снижением уровня познавательного интереса, которое отмечают большинство учителей, а также с трудностями в эмоциональной сфере.

Таким образом, полученные результаты позволили расширить представления о тревожности современных младших школьников и выявить периоды обучения в начальной школе, когда дети отличаются наиболее высокой тревожностью и, следовательно, в наибольшей степени нуждаются в помощи психолога для ее преодоления.

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
2. *Дерманова И.Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. С. 60–64.
3. *Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. М.: Речь, 2007. 448 с.
4. *Иовлева Т.Е., Рудомазина В.М.* Проявление тревожности младших школьников в сюжетах сочиненных сказок. Возможности и ограничения приема сочинительства // Наука и школа. 2013. № 4. С. 139–143.
5. *Иовлева Т.Е., Рудомазина В.М.* Сочинение сказки как диагностический прием исследования уровня тревожности младших школьников // Научное обозрение. Гуманитарные науки. 2012. № 6. С. 118–123.
6. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Питер, 2002. 720 с.
8. *Смирнова М.В.* Уровень явной тревожности у детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 70–76.
9. *Тарасова С.Ю., Осницкий А.К.* Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 59–65.
10. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
11. *Barlow D.H.* Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. N.Y.: Guilford Press, 2004. 704 p.



# Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age

Rudomazina V.M.,

*PhD student, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vikon86@mail.ru*

---

Theoretical research analysis shows that many authors have noted a positive effect of mild anxiety, called the optimal level of anxiety or adaptive anxiety on children development. A study conducted in 2010-2014 was designed to investigate the levels of anxiety in children of primary school age. The study involved 241 elementary school student aged 7 - 11 years. Anxiety was diagnosed by Children's Manifest Anxiety Scale, or CMAS, adapted by A.M. Prikhozhan. The article presents a statistical and qualitative analysis of anxiety manifestations throughout the primary school age. The study revealed the ratio of anxiety levels in primary school children from first to fourth grade, the results are compared with those of previous studies of anxiety. The research allowed to identify the main elementary school periods when children have higher anxiety and often need psychological help.

**Keywords:** primary school age, anxiety levels, optimal level of anxiety, gender differences.

---

## References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.4. Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii* [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of Children (age) psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
2. Dermanova I.B. *Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya* [Diagnosis of emotional-moral development]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2002, pp. 60–64.
3. Zakharov A.I. *Dnevnye i nochnye strakhi u detei* [Daytime and night terrors in children]. Moscow: Publ. Rech', 2007. 448 p.
4. Iovleva T.E., Rudomazina V.M. *Proyavlenie trevozhnosti mladshikh shkol'nikov v syuzhetakh sochinennykh skazok. Vozmozhnosti i ogranicheniya priema sochinitel'stva* [Manifestation of anxiety of younger pupils in the subjects composed fairy tales. Possibilities and limitations of method of writing]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2013, no. 4, pp. 139–143.
5. Iovleva T.E., Rudomazina V.M. *Sochinenie skazki kak diagnosticheskii priem issledovaniya urovnya trevozhnosti mladshikh shkol'nikov* [Composing a tale as diagnostic method of the research of the junior pupils' anxiety]. *Nauchnoe obozrenie. Gumanitarnye nauki* [Scientific survey. Humanities], 2012, no. 6, pp. 118–123.
6. Prikhozhan A.M. *Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: Publ. Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute; Voronezh: NPO «MODEK» (Seriya «Biblioteka pedagoga-praktika») [Seriya "Library educator-praktika"], 2000. 304 p.
7. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. 2-e izd.: Moscow: Publ. Piter, 2002. 720 p. (Seriya Mastera psikhologii).

8. Smirnova M.V. Uroven' yavnoy trevozhnosti u detey mladshego shkol'nogo vozrasta [The level of manifest anxiety in children of primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012, no. 2, pp. 70–76.

9. Tarasova S. Yu., Osnitsky A. K. Physiological and behavioral indicators of school anxiety. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 59–68 (In Russ., abstr. in Engl.).

10. El'konin D.B. *Izbrannyye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989, 560 p.

11. Barlow D.H. *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Publ. Guilford Press, 2004, 704 p.

## О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору

Гузич М.Э.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (ГБОУ ВПО СурГУ ХМАО-Югры), Сургут, Россия, [gyzich@mail.ru](mailto:gyzich@mail.ru)*

Хохлова Н.И.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (ГБОУ ВПО СурГУ ХМАО-Югры), Сургут, Россия, [hohlova-ni@ya.ru](mailto:hohlova-ni@ya.ru)*

Тема профессионального самоопределения как необходимого условия успешности и конкурентоспособности в современных социально-экономических реалиях продолжает оставаться актуальной в психологическом исследовании. В статье анализируется практика организации работы с учащимися различных учебных заведений г. Сургута Ханты-Мансийского автономного округа-Югры, ориентированной на решение проблемы профессионального выбора. На основе анализа научных публикаций ведущих специалистов в области профориентации и профессионального консультирования выделяются факторы, определяющие содержание базовых единиц анализа проблематики профессионального самоопределения. Осуществляется анализ эмпирических результатов исследования уровня готовности молодых людей, проживающих в северном регионе, к реализации своего профессионального выбора. Отмечается, что профессиональной ориентацией занимаются многие структуры и организации, осуществляющие ряд соответствующих мероприятий, но эффективность этой работы, как показывает практика, по-прежнему остается невысокой. Анализируются причины такого положения, обосновывается необходимость построения новой модели профориентационной работы.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, критерии профессионального выбора, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная идентификация.

### Для цитаты:

*Гузич М.Э., Хохлова Н.И.* О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 86–95. doi: 10.17759/psyedu.2016080108

### For citation:

Guzich M.E., Khokhlova N.I. The Readiness of Young People of the Russian Northern Region to the Profession Choice [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 86–95. doi: 10.17759/psyedu.2016080108. (In Russ., abstr. in Engl.)

Молодежь в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре (далее ХМАО-Югра) составляет на сегодняшний день около 45 % трудоспособного населения и во многом определяет

экономическую и социальную структуру общества. Вместе с тем результаты социолого-психологического исследования [3; 6], направленного на выявление профессиональных приоритетов старшеклассников, наглядно показывают существующее в регионе противоречие между потребностями распределения трудовых ресурсов и сложившимися профессиональными предпочтениями молодежи. В частности, выпускники школ выбирают высшее профессиональное образование, в то время как на рынке труда существует спрос в основном на профессии, получаемые в учреждениях начального и среднего профессионального образования (72 % существующих вакансий); у подавляющего большинства молодых людей срабатывает стереотип получения модной, престижной профессии (например, на протяжении ряда лет в округе остаются популярными специальности экономического и управленческого профиля), а максимальная потребность в кадрах наблюдается в отраслях добычи топливно-энергетических ресурсов, связи, в производстве и распределении электроэнергии, газа, в строительстве, на транспорте; только 27 % учащихся общеобразовательных учреждений при выборе профессии интересовались, пользуется ли она реальным спросом на рынке труда.

Выявленные противоречия подтверждают актуальность разработки системы целенаправленного формирования профессиональных ориентаций молодежи, адекватных структуре рынка труда. Способствовать своевременному и осознанному выбору профессии и учебного заведения, последующему трудоустройству и социально-профессиональной адаптации, научить выстраивать профессиональную карьеру с учетом общих социально-экономических условий и потребностей рынка труда – вот стратегические цели системы профессиональной ориентации. В ходе этой работы необходимо сформировать у молодого человека умения и навыки самообучения, чтобы он мог быстро адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, сформировать личностные качества и развить способности, которые обеспечили бы ему заинтересованность в непрерывном образовании и совершенствовании, возможность самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и осознанно выстраивать вектор своего карьерного роста.

При этом сложившуюся в ХМАО-Югре систему профориентационной работы назвать сформированной и сбалансированной было бы преждевременным. По нашему мнению [3], по-прежнему актуальными в этой сфере остаются следующие проблемы:

- несформированность у молодых людей базовых качеств, необходимых для успешного освоения любой профессии (трудолюбие, ответственность, инициативность);
- слабое взаимодействие всех субъектов профессиональной ориентации (молодые люди, их родители, педагоги, специалисты центров профориентации, работодатели);
- отсутствие у субъектов профессиональной ориентации единого понимания смысла профориентационной работы и общих критериев ее эффективности;
- дефицит высококвалифицированных специалистов, занимающихся профориентационной работой;
- фрагментарность научно-методического обеспечения профориентационной работы в образовательных учреждениях.

В соответствии с этим возникает необходимость создания такого образовательного и психологического пространства, которое бы способствовало полноценному профессиональному самоопределению юношества северного региона, что в свою очередь выдвигает проблему квалифицированного психолого-педагогического сопровождения оптантов.

На протяжении многих лет на факультете психологии Сургутского государственного университета ведется работа по изучению проблемы профессионального самоопределения учащихся ХМАО-Югры [3]. По нашему мнению, недостатки психолого-педагогического

сопровождения в вопросах профессионального выбора начинаются с организации профилирования.

Во-первых, реализация подхода к профильности старшей (а зачастую и средней!) ступени обучения ставит школьника перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного профессионального самоопределения – на 2–3 года раньше того периода, когда эта деятельность будет находиться в зонах его актуального и ближайшего развития.

Во-вторых, при организации профилей более детально осваиваются предметно-дисциплинарные области знаний, что не позволяет ориентироваться в перспективных видах деятельности, отвечающих новому облику профессий, социальному заказу и представлениям школьников об удачном выборе жизненного пути.

В-третьих, наблюдается некоторая «неграмотность» родителей по данному вопросу, что находит свое выражение в недооценке степени личного участия в будущей профессиональной жизни своего ребенка.

Анализ теоретических концепций показал, что в зависимости от времени возникновения проблема профессионального самоопределения решалась по-разному: от механического подбора человека под требования профессии до нахождения личностного смысла в профессиональной деятельности. Отечественные психологи акцентируют внимание на том, что личность постоянно изменяется, развивается, и рассмотрение особенностей профессионального самоопределения на разных этапах ее развития должно решаться исходя из специфики возраста [4; 7].

Ранний юношеский возраст – это период подготовки и осуществления профессионального выбора, переход к профессиональному обучению, на который значительное влияние оказывает общение с ровесниками. Многие ориентируются на предпочтения своих друзей и считают, что тоже смогут успешно реализовать себя в выбранной другом деятельности, хотя на самом деле полностью не владеют информацией о том, что им придется делать. Они часто советуются со своими сверстниками о своем профессиональном будущем, но не всегда эти советы оказываются действительно полезными [5]. На профессиональный выбор значительным образом оказывают влияние родители. Их воздействие может заключаться в следующем: прямое наследование профессии; целенаправленное поощрение или осуждение интересов и увлечений ребят; создание ролевых моделей, которым следуют дети; оценивание той или иной профессиональной деятельности; оказание существенного влияния на цели и надежды, связанные с образованием, и др.

В юношестве ведущим типом деятельности становится учебно-профессиональная деятельность. С одной стороны, она приобретает элементы исследования, с другой – получает определенную направленность на приобретение профессии, на поиск своего места в жизни. Включение в социально признаваемую деятельность необходимо юношеству для осознания своих растущих возможностей, утверждения себя среди окружающих. Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием данного периода. Это – новая внутренняя позиция, включающая осознание себя членом общества, принятие своего места в нем. В этом возрасте осознается временная перспектива, развивается устойчивая самооценка, формируются нравственные принципы; старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу будущей профессиональной деятельности. Учение для многих приобретает личностный смысл, знания рассматриваются как средство получения хорошей профессии [5].

Вместе с тем остается открытым вопрос о критериях готовности к профессиональному выбору. В литературе традиционно в качестве базовых единиц анализа проблематики профессионального самоопределения выделяют категории «хочу» (учет своих желаний), «могу» (учет своих способностей), «надо» (учет потребностей общества или потребностей рынка труда) [4]. Ряд авторов [2; 7] считают, что критериями готовности к профессиональному выбору может быть сформированность основных образовательных компетенций – совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной деятельности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Образовательные компетенции можно представить следующим образом [2]:

1. информационные: знание своих индивидуальных особенностей, наличие представлений о мире профессий, знание структуры образования;
2. ценностно-смысловые: потребности в выборе профессии, устойчивая мотивация к самообразованию, ценностные ориентации в отношении к профессии;
3. учебно-познавательные: когнитивно-личностные – осознание требований социума и умение их анализировать с точки зрения целей профессиональной деятельности, умение соотнести знания о себе и знания о профессиональной деятельности и на основании этого принять решение о выборе профессии; эмоционально-волевые – уверенность в своих силах, волевая саморегуляция;
4. социально-трудовые: операционально-действенные – способность к анализу трудовой деятельности, наличие профессиональных и жизненных перспектив; регуляторные – способность к самоконтролю в трудовой и профессиональной деятельности;
5. компетенции личностного самосовершенствования – способность к прогнозированию, к осмыслению результатов саморазвития.

Для того чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее, считают Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников [7]. В качестве критериев оценки такого выбора они предлагают рассматривать меру оформленности личной профессиональной перспективы (далее ЛПП), включающей в себя следующие моменты [7]:

- 1) осознание ценности честного труда;
- 2) осознание необходимости профессионального образования после школы;
- 3) общая ориентировка в мире профессионального труда;
- 4) общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и округе и прогнозирование ее изменения;
- 5) выделение главных личностных смыслов в выбираемой деятельности;
- 6) выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями;
- 7) выделение важных жизненных целей;
- 8) выделение ближних и ближайших профессиональных целей;
- 9) знание конкретных выбираемых целей;
- 10) знание своих достоинств и недостатков, которые могут повлиять на успешность достижения целей;
- 11) знание путей преодоления своих недостатков и подготовки к выбору профессии;
- 12) знание внешних препятствий на пути к целям (кто и что могут помешать);

- 13) знание путей преодоления внешних препятствий;
- 14) наличие резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту);
- 15) начало практической реализации профессиональной перспективы.

Для выявления уровня готовности к профессиональному самоопределению выпускников школ г. Сургута нами было осуществлено исследование, содержащее два этапа.

На первом этапе (ученики IX классов – ЭГ1) 72 респондентам было предложено написать сочинение на тему «Моя будущая профессия»; анализ сочинений проводился методом контент-анализа. С нашей точки зрения, базовые единицы анализа проблематики профессионального самоопределения «хочу», «могу», «надо» можно раскрыть через образовательные компетенции, которые были использованы нами в кодировочной инструкции в качестве подкатегорий. Кодировочная инструкция представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Кодировочная инструкция для контент-анализа сочинений на тему «Моя будущая профессия»**

Единичные категории	Подкатегории (компетенции)		Выраженность подкатегорий	
			«+»	«-»
I. Хочу	1.	Информационные		
	2.	Ценностно-смысловые		
II. Могу	3.	Социально-трудовые		
	4.	Компетенции личностного самосовершенствования		
III. Надо	5.	Учебно-познавательные		

Результаты исследования показали, что наиболее осознаваемой базовой единичной категорией у ЭГ1 является категория «надо» (20 %). Категории «могу» и «хочу» раскрыты у 10 % и 5 % респондентов соответственно. Информационные, ценностно-смысловые, учебно-познавательные компетенции выявлены у 10 % учащихся, социально-трудовые – у 5 %, компетенции личностного самосовершенствования не учитываются при выборе профессии.

Необходимо отметить, что первый этап исследования позволил выделить ряд отрицательных и положительных моментов в его осуществлении. В частности, была отмечена возможность определения актуального уровня готовности подростков к профессиональному выбору, констатировано наличие либо отсутствие факта выбора будущей профессии и обозначены критерии, на которые молодые люди непосредственно опираются при выборе будущей профессиональной деятельности. Но при этом обнаружилось, что сочинения были чрезмерно лаконичными и в большинстве малоинформативными. Так, с их помощью мы не смогли явно определить, что является следствием игнорирования выделенных нами критериев осознанного выбора профессии: непредставленность их в сознании юноши либо низкая значимость данной информации. Кроме того, по объективным и субъективным обстоятельствам мы не имели возможности уточнить полученную информацию, задать интересующие нас вопросы, выявить причины того или иного выбора либо его отсутствия. Одним из самых важных вопросов, на который мы не смогли получить ответ на первом этапе исследования, стал вопрос об уровне ориентированности подростков в стремительно развивающемся мире профессий.

На втором этапе исследования, где в качестве испытуемых выступили 125 учащихся XI классов г. Сургута (ЭГ2), нами были учтены обозначенные выше недочеты. Мы использовали методику изучения статусов профессиональной идентичности (далее – методика), разработанную А.А. Азбель [1]. Надо отметить, что в данной работе нас больше интересовало не само понятие «профессиональная идентичность», а те критерии, по которым возможно определить ту «ступеньку», на которой находится человек в процессе профессионального самоопределения, а также факторы, обуславливающие выбор профессии. Кроме того, методика интересовала нас и как источник феноменов, с помощью которых мы могли бы раскрыть обозначенные ранее категории.

Как уже отмечалось выше, профессиональный выбор оптанта имеет сложную структуру, поскольку на него сильное влияние оказывают родители, сверстники, различные специалисты (педагоги, психологи, врачи) и т. п. Возникает непростой вопрос: «Какова же доля участия в этом выборе самого молодого человека?» Данная методика позволила определить, каково влияние социальной среды на профессиональное самоопределение юношей, поскольку в ней в качестве измерительных единиц готовности к профессиональному выбору и его осуществлению выделяются статусы, по степени выраженности которых мы можем сказать, на каком этапе профессионального выбора находится человек.

По нашему мнению, статусы также можно раскрыть и через составляющие ЛПП [7]. О наличии и степени выраженности статуса профессиональной идентичности у подопечного можно судить не только по ответам на вопросы методики, но и по положительной или отрицательной представленности компонентов ЛПП в ответах испытуемых. Например, статус неопределенной профессиональной идентичности будет характеризоваться отсутствием таких подкатегорий (компонентов ЛПП), как «ближайшее будущее», «альтернатива выбора», «профессиональные планы», «карьера».

Полученные данные были проанализированы в соответствии с требованиями обработки результатов (подсчитаны баллы, определены статусы профессиональной идентичности и уровни их выраженности), а также с помощью компонентов личностной профессиональной перспективы. Для этого использовалась следующая схема (табл. 2): каждая единичная категория («хочу», «могу», «надо») включала подкатегории (составляющие ЛПП), а вопросы методики были распределены в соответствии с выделенными категориями и подкатегориями. При наличии ответа испытуемого по каждой из подкатегорий присваивался 1 балл, а при отсутствии ответа – 0 баллов. По вопросам, представляющим определенный блок, суммировались все баллы. Категория, набравшая максимальное количество баллов, считалась наиболее осознаваемой.

Таблица 2

**Кодировочная инструкция для анализа результатов, полученных с помощью методики изучения статусов профессиональной идентичности**

Единичные категории	Подкатегории (ЛПП)		Соответствующие номера вопросов в методике	Оценочные категории	
				«+» 1 балл	«-» 0 баллов
I. Хочу	1.	Ближайшее будущее	№ 1, № 11		
	2.	Альтернативы выбора	№ 14		
	3.	Дальнейшее образование	№ 2, № 9		



	4.	Друзья	№ 10		
<i>Сумма:</i>					
II. Могу	5.	Профессиональные планы	№ 6, № 13		
	6.	Профессиональные цели	№ 15, № 18		
	7.	Карьера	№ 8, № 17, № 19		
<i>Сумма:</i>					
III. Надо	8.	Потребности рынка	№ 3		
	9.	Влияние родителей на собственный выбор	№ 5, № 7, № 16		
	10.	Обсуждение выбора с родителями	№ 4, № 12, № 20		
<i>Сумма:</i>					

Результаты исследования показали, что большая часть испытуемых ЭГ2 в своем профессиональном выборе находятся на стадии «моратория» (48 %), т. е. кризиса выбора профессии (человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен) – средняя степень выраженности. На втором месте (37 %) находится статус «сформированной профессиональной идентичности» (в результате осмысленного решения профессиональные планы определены) – выраженность выше среднего уровня. Надо отметить, что 15 % юношей, находятся в статусе «неопределенного состояния профессиональной идентичности» (выбор дальнейшего пути не сделан, и человек не ставит перед собой такую проблему) – слабо выраженная степень – и в слабо выраженном статусе «навязанной профессиональной идентичности» (представления о своем профессиональном будущем имеются, но они не являются результатом самостоятельного выбора). Выпускники признались, что на данный момент им трудно понять, какая из интересующих их профессий, подходит им более всего. Молодым людям сложно выделить свои сильные и слабые стороны, что в очередной раз приводит к возникновению сложности в осмыслении результатов саморазвития.

Полученные результаты свидетельствуют о следующей выраженности единичных категорий у респондентов ЭГ2: категория «хочу» выражена у 38 %, категория «надо» – у 36 %, категория «могу» осознается менее всего и составляет 26 %. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что юноши осознают важность правильного выбора будущей профессиональной деятельности, испытывают потребность в выборе профессии и учебного заведения, в котором они могли бы ее получить, однако совсем не готовы к планированию пути своего профессионального развития, а возможности самореализации в данной специальности не осознаются.

Дальнейший анализ полученных данных показал, что ближайшее будущее присутствует практически у всех учащихся. У 55 % подопечных на выбор профессии повлияло мнение друзей; у 65 % учащихся в обсуждении проблемы профессионального выбора принимали участие родители, а в 50 % случаях родители оказали непосредственное влияние на сам выбор; 40 % испытуемых изучали спрос на рынке труда профессии, которую планируют получить.

Наблюдается взаимосвязь между наличием профессиональных целей и альтернатив. Во всех случаях, где ясно представлена альтернатива выбора учебного заведения, в той или

иной мере представлены профессиональные цели. Единой тенденции во влиянии определенных причин и условий на принятие окончательного решения в выборе места учебы и будущей работы не наблюдается.

Анализ степени выраженности факторов выбора профессии показывает, что у 45 % респондентов выражено от 7 до 8 факторов, у 35 % – от 4 до 6 факторов, у 20 % – не более 3 факторов. Это свидетельствует о том, что большинство испытуемых (55 %) слабо ориентированы в вопросах, связанных с выбором профессии, в лучшей степени они учитывают свои слабые и сильные стороны и свои интересы, но при этом совершенно игнорируют следующие моменты: профессиональные цели, альтернативы выбора, представленность ближайшего будущего и т. д.

Сравнение данных, полученных в ходе первого и второго этапов исследования, показало, что респонденты ЭГ1 в большинстве своем понимают значимость профессионального выбора, который в большей степени исходит из требований социума, но при этом они не готовы к самостоятельному и осознанному шагу. При построении своего профессионального пути молодые люди часто опираются на успешность по учебному предмету, прислушиваются к мнению авторитетных для них людей, но не специалистов в этом вопросе, зачастую не имеют представления о своих личностных особенностях, плохо ориентированы в мире профессий и недостаточно информированы о содержании выбираемой профессиональной деятельности. Возможно, из-за отсутствия качественной информации и недостаточной ориентированности в мире профессий юноши принимают решение о выборе области будущей трудовой деятельности на основе советов близких людей и друзей, не имея при этом определенных целей и планов их достижения. Испытывая трудность с профессиональным выбором, многие вообще считают возможным отложить данный шаг на более позднее время, несмотря на то, что уже в IX классе (по-новому ФГОС уже в VIII классе) им необходимо определиться с профильным классом, предметами, по которым они будут сдавать ЕГЭ и т. д. Специфичной чертой данных испытуемых является отсутствие потребности в саморазвитии и способности к прогнозированию, осмыслению его результатов.

У большей части подопечных ЭГ2 ярко выражен кризис выбора профессии. В отличие от респондентов ЭГ1 они находятся на стадии активного поиска, исследуют альтернативные варианты профессионального развития и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв более или менее осмысленное решение в отношении своего профессионального будущего. Если испытуемые ЭГ1 учитывали только свои интересы и мнение родителей, то для испытуемых ЭГ2 становится важным социально-экономическое положение страны, рассмотрение запасных вариантов выбора профессионального учебного заведения, возможность карьерного роста и др.

Таким образом, проделанный нами анализ позволяет подчеркнуть остроту проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения юношества ХМАО-Югры в его конкретной социально-экономической ситуации. Это позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения должно содержать максимальное количество параметров ориентационного поля профессионального становления, включающих как средства построения личностно-профессионального плана, так и анализ возможных ошибок профессионального выбора.

2. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения должно в большей степени содержать методы, способствующие развитию рефлексии всех аспектов выбора профессии, формированию собственной активности и личностной значимости осваиваемого материала, а также возможности его практического применения.

3. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать осознанно и целенаправленно, помочь ему разобраться в содержании проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

4. Сопровождение профессионального самоопределения должно включать в себя ряд обучающих процедур не только для школьников, но и для их родителей, поскольку последними недооценивается степень их участия в будущей профессиональной жизни своего ребенка, что усугубляется низкой компетентностью родителей в вопросах профессионального самоопределения их детей.

В данной работе мы обозначили только очевидную проблему, а именно – недостаточный уровень готовности юношей к профессиональному выбору. В связи с этим актуальным является формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, коррекции и реализации личных перспектив развития, что, по нашему мнению, должно стать логическим продолжением работы по данной проблематике.

## Литература

1. *Азбель А.А.* Как помочь современному выпускнику выбрать профессию // Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Ретуш. СПб.: Речь, 2005. С. 338
2. *Володина Ю.А.* Компетентный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 80–85.
3. *Гузич М.Э., Богдан Е.С.* Мониторинг качества психологического сопровождения профессионального самоопределения в учебных заведениях города Сургута // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 105–109.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 304 с.
5. *Кон И.С.* Психология старшеклассника: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
6. Концепции развития системы профессиональной ориентации молодежи Ханты-Мансийского автономного округа–Югры [Электронный ресурс] // URL: [http://www.doinhmao.ru/netcat\\_files/657/708/h\\_f8004bb74864794d0f862644bd219cfb](http://www.doinhmao.ru/netcat_files/657/708/h_f8004bb74864794d0f862644bd219cfb) (дата обращения: 21.01.2015).
7. *Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С.* Профорентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 496 с.

# The Readiness of Young People of the Russian Northern Region to the Profession Choice

Guzich M.E.,

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University of Khanty-Mansiysk Autonomous District-Yugra, Surgut, Russia, gyzych@mail.ru*

**Khokhlova N.I.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University of Khanty-Mansiysk Autonomous District-Yugra, Surgut, Russia, hohlova-ni@ya.ru*

---

An issue of professional identity as a prerequisite for the success and competitiveness in contemporary social and economic realities remains relevant in psychological research. This article examines the organization of training directions for students of various educational institutions of the city of Surgut, Khanty-Mansiysk Autonomous District-Ugra focused on the choice of profession. Based on the analysis of scientific papers by leading career guidance and profession counseling experts, we distinguish factors determine the content of the basic units of professional identity issues analysis. We analyze the empirical study results on the readiness of young people in the northern region to make their profession choice. It is noted that many institutions provide professional guidance and engaged in a number of related activities, yet practice shows poor performance of this work. We analyze the reasons for this situation and the necessity of building a new model of career guidance.

**Keywords:** professional identity, criteria for profession choice, psychological and educational support, professional identification.

---

**References:**

1. Azbel' A.A. Kak pomoch' sovremennomu vypuskniku vybrat' professiyu [How to help modern graduate to choose a profession]. In Regush L.A. (ed.) *Psikhologiya sovremennogo podrostka [Psychology of modern teen-ager]*. Saint-Petersburg: Publ. Rech, 2005, pp. 338-354.
2. Volodina Yu.A. Kompetentnyi podkhod v podgotovke shkol'nikov k professional'nomu samoopredeleniyu [Competent approach in training students for professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2008, no. 2, pp. 80-85.
3. Guzich M.E., Bogdan E.S. Monitoring kachestva psikhologicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya v uchebnykh zavedeniyakh goroda Surguta [Monitoring the quality of psychological support of professional self-determination in the educational institutions of the city of Surgut]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2014, no. 4, pp. 105-109.
4. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. Moscow: Publ. Akademiya, 2004. 304 p
5. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika [Psychology students]. Posobie dlya uchitelei. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1980. 192 p.
6. Kontseptsii razvitiya sistemy professional'noi orientatsii molodezhi Khanty-Mansiiskogo avtonomnogo okruga–Yugry [Elektronnyi resurs] [The concept of development of the system of professional orientation of the youth of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra]. URL: [http://www.doinhmao.ru/netcat\\_files/657/708/h\\_f8004bb74864794d0f862644bd219cfb](http://www.doinhmao.ru/netcat_files/657/708/h_f8004bb74864794d0f862644bd219cfb) (Accessed 21.01.2015).
7. Pryazhnikova E.Yu., Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya [Vocational guidance]. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenii. Moscow: Publ. Akademiya, 2005. 496 p.

## Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена зацепинга)

**Федунина Н.Ю.,**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
natalia\_fedunina@mail.ru*

Рассмотрены принятые Американской Психологической Ассоциацией в 2013 г. рекомендации по психологической профилактике травматизма на транспорте, в частности, вследствие зацепинга. Это явление все шире распространяется среди нашей молодежи, несмотря на то, что оно сопряжено с высоким риском травматизации. Система рекомендаций включает в себя девять положений: необходимость ясных теоретических оснований и их эмпирической проверки, использование социально и культурно адаптированных программ, сочетание программ снижения риска и повышения ресурсов, мониторинг внедрения программ, учет этических стандартов, системность профилактической работы, повышение квалификации, участие в разработке государственной превентивной политики. Учет этих рекомендаций поможет создать в нашей стране на основе междисциплинарного и межведомственного взаимодействия комплексную систему профилактики зацепинга, включающую в себя разные уровни и учитывающую разные смыслы, роли и контексты. Такую систему, которая не сводилась бы к фрагментированным интервенциям (например, дисциплинарным мерам), но отвечала глубинным психологическим нуждам зацеперов.

**Ключевые слова:** зацепинг, трейнсерфинг, профилактика, рискованное поведение, подростки.

### Для цитаты:

*Федунина Н.Ю. Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена «зацепинга») [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 96–104. doi: 10.17759/psyedu.2016080109*

### For citation:

*Fedunina N. Yu. The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example) [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 96–104. doi: 10.17759/psyedu.2016080109. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Психологическая профилактика способствует поддержанию здоровья и благополучия, повышению качества жизни, а также снижению психологического дистресса как отдельных индивидов, так и общества в целом [19]. Однако психологи зачастую недооценивают профилактику [20]. Сегодня появляется множество превентивных программ, а вместе с этим растет понимание необходимости комплексного подхода к их созданию и внедрению. В 2013 г. Американской Психологической Ассоциацией была представлена на рассмотрение и одобрена система принципов психологической профилактики [19], о которой и пойдет речь в данной статье. Мы рассмотрим эти принципы на материале профилактики зацепинга.

Зацепинг, или трейнсерфинг (от англ. train surfing), – езда на крыше транспортных составов (электричка, метро, автобус), между или под вагонами – приобрел сегодня огромную популярность среди подростков и молодежи и является проблемой общероссийского масштаба [4; 10]. Этот вид городского экстремального «спорта» чреват серьезными травмами и даже летальным исходом [10]. Перечень предлагаемых отечественными авторами профилактических мероприятий довольно скуден. В основном это активное освещение зацепинга в СМИ как опасного и преступного увлечения и профилактические беседы на темы: «Осторожно – поезд!», «Светофор», «Берегись поезда», «Вокзал» и др. [4; 10] Старший инспектор по особым поручениям Главного управления на транспорте МВД России О. Сочнев считает, что «надо компетентно объяснять подросткам, что героизм их ложный, а реальная жизнь – это ответственное отношение к своему здоровью, к общественной безопасности и законодательству своей страны» [8].

Однако широкое освещение трейнсерфинга в СМИ может способствовать его популярности, а убедить подростка в ложном героизме вряд ли возможно посредством простой беседы. Да и карательные и запретительные меры зачастую далеки от оптимальных форм борьбы с нарушениями социализации и молодежным экстремизмом [14], особенно учитывая роль социального риска в зацепинге: попытки запрета и вероятность наказания лишь разжигают азарт [23].

На наш взгляд, рекомендации по психологической профилактике, которые мы приводим ниже, могут оказаться продуктивными и для профилактики зацепинга, и для создания комплексного подхода к нему.

### Принципы психологической профилактики

1. Психологам рекомендуется выбирать превентивные программы, имеющие ясные теоретические основания и подкрепленные эмпирическими исследованиями. Необходимо тесное взаимодействие теории, исследовательской работы и практики. Учитывая недостаточную изученность явления трейнсерфинга, данный принцип особенно актуален. Среди основных моделей, претендующих на теоретическое основание, особого внимания заслуживают концепции рискованного поведения, часть которых фокусируется на понимании зацепинга как разновидности самодеструкции, а другие интерпретируют его как форму поиска смысла, обретения контроля в неопределенном жизненном пространстве [17]. Понимание смысла зацепинга, выявление и эмпирическая проверка коррелятов рискованного поведения могут способствовать формированию мишеней для профилактической работы. Среди коррелятов – широкий спектр феноменов, включающий особенности восприятия риска, сужение временной перспективы, повышенную возбудимость, импульсивность и поиск новых ощущений, снижение чувства принадлежности к школьному коллективу, психологический климат в школе и дома, депрессию и др. [21] Определение коррелятов проблемного поведения имеет непосредственное отношение к разработке целевых профилактических программ. Так, для подростков, имеющих высокие показатели импульсивности, могут быть полезны программы повышения рефлексивности, а также легитимные формы экстремальной активности, а для подростков, являющихся изгоями в школе и имеющих конфликты с родителями, больше подойдут интервенции, ориентированные на улучшение отношений и социальных навыков.

Помимо специфичных для зацепинга концепций рискованного, девиантного, аддитивного поведения [2; 3], особую роль в качестве теоретических оснований играют теории развития. Кризис подросткового возраста связан с перестройкой прежних отношений ребенка к миру и самому себе [1]. Рискованное поведение имеет особые функции в этот возрастной период [16]. Профилактические программы должны учитывать

задачи развития и перенаправлять дезадаптивные процессы, связанные с их реализацией, воздействуя не столько на отдельные установки, сколько на траекторию решения возрастных задач. Остановимся на некоторых **возрастных факторах** и их следствиях для системы профилактики зацепинга.

▪ *Соматические изменения.* В подростковый период тело становится полем битвы за обретение идентичности. Посредством контроля над телом подросток стремится обрести контроль над своей жизнью, отношениями с миром физическим и социальным [17]. Во многих публикациях в качестве формы профилактики предлагаются легитимные формы спортивной активности [3; 11]. В этой связи интересны теории личности, учитывающие изменения телесности человека. Например, в концепции Пьера Жана (1849–1947) личность определяется как работа, направленная на формирование и поддержание своей целостности, идентичности и отличия от других [5]. Зацепинг является ярким примером активной личностной работы на телесном уровне.

▪ *Формирование новых интересов и увлечений.* Подростку кажется, что проявление и развитие желанных личностных качеств связано не с рутинной повседневности, а с особыми, экстремальными условиями [1]. Недаром среди основных тем, связанных с зацепингом, исследователи называют ответ на скуку повседневности, вызов обыденности [18]. Езда на крыше электрички – это не просто способ экономить средства и избежать духоты. Данное действие сценично и символично. Зацепинг – это сфера создания собственного авторского действия подростка, сфера формирования субъектности авторства. К.И. Поливанова [9] предполагает, что образовательная практика должна быть ориентирована на создание условий реализации авторского действия. Такая направленность может способствовать снижению склонности к асоциальному поведению.

▪ *Роль интернет-технологий.* Речь идет, прежде всего, об особом типе социализации, происходящем в информационном пространстве (см., например, [6]). Вопрос заключается не только в том, как использовать интернет-ресурсы для выявления и предотвращения массовых сходок и заездов (в запретительных и карательных целях), но в том, как может быть организована данная система социализации, чтобы способствовать выбору здорового образа жизни.

▪ *Значимость референтной группы.* Ограниченная эффективность профилактических программ, нацеленных на предотвращение асоциального и рискованного поведения, бывает связана с недоучетом роли сверстников и референтной группы [15]. Сообщество зацеперов становится референтной группой для подростка. Профилактическая программа не может ставить своей целью искоренение какого-то поведения. Необходимо отдавать себе отчет в том, что и кто может занять место значимой группы и значимой активности.

▪ *Роль семьи.* В подростковый период детско-родительские отношения переживают нормативный кризис. Однако это не умаляет роли семьи. Неудивительно, что многие профилактические программы включают в себя работу с родителями. Семейный фактор является важным предиктором нарушений поведения у детей, в том числе зацепинга, и требует дополнительного исследования. Зацеперы отмечают, что родители знают об их увлечении и пытаются запретить. Однако в ряде случаев под влиянием родителей подростки отказываются от зацепинга («Родители дороже, чем это глупое развлечение».).

2. Психологам рекомендуется использовать социально и культурно адаптированные превентивные практики, соответствующие особенностям контекста реализации. Профилактические программы, не соотносящиеся с реалиями жизни их целевой аудитории, чаще всего оказываются неудачными, даже будучи эффективными для другого контекста и другой популяции. В этой связи актуальны исследования демографических и психолого-социальных особенностей зацеперов в России.

3. Психологам рекомендуется сочетать программы снижения риска с программами повышения ресурсов и компетенций. Особое значение в профилактике зацепинга и других асоциальных форм самореализации могут иметь долговременные программы, способствующие развитию самосознания, форм про-социального поведения. Так, например, сегодня в отечественной практике имеется уникальный опыт использования рефлексивных технологий в сфере образования (см. труды С.Ю. Степанова, Н.Г. Алексева, И.Н. Семенова и др.). Схожая стратегия обсуждается и за рубежом: программы профилактики должны не только предоставлять позитивные формы удовлетворения потребности в острых ощущениях, но и способствовать «формированию коры и лобных отделов мозга» [23].

4. Психологам рекомендуется проводить эмпирические исследования и мониторинг программы, а также учитывать средовые контексты, влияющие на профилактику. Рекомендуется отслеживать, как адаптивные поведенческие изменения воспринимаются и оцениваются в разных средовых контекстах. Огромную роль может сыграть привлечение специалистов из смежных дисциплин, помогающих соотнести данное явление с особыми чертами современности, представлениями о риске, неопределенности и пр.

5. Как в исследованиях, так и на практике психологам рекомендуется учитывать этические стандарты психологической работы. Профилактические интервенции могут быть сопряжены с особыми этическими аспектами работы. Важно отслеживать возможное негативное влияние профилактических мероприятий на индивидов, группу и общество. Например, избирательная профилактика, направленная на группу риска, может усиливать стигматизацию.

6. Психологам рекомендуется учитывать фактор социального неравенства. В зарубежных исследованиях типичным является представление о связи зацепинга и маргинальности [22]. Однако не очень понятно, насколько маргинальность, низкий социально-экономический уровень типичны для российской популяции зацеперов, среди которых нередки благополучные подростки и студенты самых престижных вузов [3].

7. Психологам рекомендуется повышать свою квалификацию, ЗУН в области профилактики. Необходимо понимание роли профилактики и ее значения для терапевтических интервенций. Современный мегаполис стремительно развивается, особенно это касается такой динамической возрастной категории, как молодежь. Психологу требуется быть в курсе изменений, касающихся как целевой аудитории, так и новых разработок в сфере профилактики в отечественных и зарубежных публикациях.

8. Психологам рекомендуется участвовать в организации системных профилактических интервенций. Системный характер профилактической программы зацепинга предполагает проведение превенции на разных уровнях (семья, школа, сообщество, полиция, ж/д, СМИ) и опору на межведомственное взаимодействие [12].

9. Психологам рекомендуется информировать политиков о важности профилактики для повышения здоровья и благополучия граждан, а также держать их в курсе новых данных, разработок и программ. Такого рода информация о психолого-социальных особенностях явления зацепинга и возможностях профилактики травматизма на транспорте может быть полезной для работников железной дороги, полиции, сталкивающихся с явлением зацепинга и ответственных за обеспечение безопасности.

#### **Обсуждение и выводы: возможности приложения принципов психологической профилактики АПА в отечественной практике**

Рекомендации по созданию и внедрению профилактической программы, представленные в данной статье, создают направляющие для разработки системы многоуровневого реагирования. Грамотно организованная превентивная программа, вместо



прямой конфронтации, стремится подтолкнуть фактор риска «к такому взаимодействию с другими элементами действительностями, при котором он так или иначе аннулируется сам по себе» [13, с. 91]. Зачастую асоциальное явление освещают с точки зрения позиции дефицитарности: как недооценку опасности, неприятие общественно принятых норм и ценностей, неспособность к преодолению трудностей и пр. Однако осмысление рискованного асоциального поведения и разработка эффективной профилактической программы требует, с нашей точки зрения, смены позиции, системного видения личностных, смысловых, средовых, культурных, этических и других аспектов, которые находят отражение в многоуровневой системе принципов профилактики.

В отечественной психологии существуют и теоретические, и прикладные разработки, которые могут быть использованы в организации эффективной превентивной работы. Однако на сегодняшний день в профилактике зацепинга наблюдается разрыв между теорией и практикой, между наукой и реально осуществляющимися профилактическими мероприятиями. Принципы профилактики АПА образуют систему, включающую в себя разные уровни, обеспечивающую реализацию межведомственного взаимодействия, учитывающую разные роли и контексты. Подобный опыт осмысления профилактики как многомерного явления может быть полезен и для отечественной психологии.

## Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1979. № 2. С. 23–34.
2. Ветюгов В.В. Аддиктивный потенциал социально неприемлемых рекреационных рисков [Электронный ресурс] //Материалы V Международного Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья», Москва, 24–27 сентября 2013/ Под ред. А.А. Северного, Ю.С. Шевченко. М.: ООО ONEBOOK.RU. С. 18–19. URL: <http://www.b17.ru/article/14509/> (дата обращения: 29.01.2015).
3. Ворошилин С.И. Аддитивное рискованное поведение как проявление снижения инстинкта самосохранения // Суицидология. 2013. № 1. С. 61–68.
4. Диденко К.В., Каратаева О.Н. Предупреждение правонарушений, совершаемых несовершеннолетними на объектах железнодорожного транспорта // Проблемы правоохранительной деятельности. 2014. № 2. С. 88–91.
5. Жане П. Психологическая эволюция личности. М.: Академический проект, 2010. 400 с.
6. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.01.2015).
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
8. Петров И. Транспортная полиция борется с «зацеперами» с помощью Интернета и пропаганды [Электронный ресурс] //Вечерняя Москва, 12 мая, 2014. URL: <http://vm.ru/news/2014/05/12/transportnaya-politsiya-boretsya-s-zatseperami-s-promoshchyu-interneta-i-propagandi-248161.html> (дата обращения: 01.04.2015).
9. Поливанова К.И. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.
10. Сочнев О.И. Экстремалы-«зацеперы» в поле зрения транспортной полиции // Транспортная безопасность и технологии. 2014. Вып. 37. С. 129–130.
11. Тоноян В. Влияние экстремальных видов спорта на развитие молодежного движения в России [Электронный ресурс] // Власть. 2011. № 9. С. 33–36. URL: [http://kak.znate.ru/pars\\_docs/refs/62/61642/61642.pdf](http://kak.znate.ru/pars_docs/refs/62/61642/61642.pdf) (дата обращения: 20.01.2015).
12. Третьякова Т.В. Принципы организации социально-психологического сопровождения, направленного на профилактику социальных рисков подросткового

Федунина Н.Ю. Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена «зацепинга») Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 1. С.96–104.

Fedunina N. Yu. The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example) Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 1, pp. 96–104.

возраста в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 1. С. 117–126. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Tretjakova.phtml> (дата обращения: 19.01.2015).

13. Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977–1978 годах: Пер. В.Ю. Быстрова, Н.В. Суслова, А.В. Шестакова. СПб.: Наука, 2011. 544 с.

14. Чирун С.Н. Молодежная политика в ситуации постмодерна. Модели, механизмы, риски. Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 522 с.

15. Hickey C., Fitzclarence L. Peers peering at the individual: Problems with trying to teach young males not to be like their peers // The Australian Educational Researcher. April 2000. Vol. 27. Iss. 1. P. 71–91.

16. Hurrelmann K., Raithel J. Risk Behavior in Adolescence //International Journal of Adolescence and Youth. 2005. Vol.12. № 4. P. 281–299.

17. Le Breton D. Sociologie, psychanalyse et conduites à risque des jeunes [Электронный ресурс] //Revue du MAUSS 1/ 2011. № 37. P. 365–384. URL: [www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-1-page-365.htm](http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-1-page-365.htm) (дата обращения: 30.12.2014).

18. Malone K. Trainsurfing: “..its like bungee jumping without a rope”// Gilbert K. (ed.). Sexuality, Sport and the Culture of Risk. Aachen: Meyer and Meyer Publishing Company, 2005. P. 154–176.

19. Prevention Guidelines / Romano J.L., Bogat G.A., Conyne R.K., Hage S.M., Horne A.M., Kenny M.E., Matthews C., Schwartz J.P., Singh A., Waldo M., Wong Y.J. [Электронный ресурс] // American Psychologist. Vol. 69. № 3. P. 285–296 <http://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0034569.pdf> (дата обращения: 01.01.2015).

20. Romano J.L., Hage S.M. Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st Century // The Counseling Psychologist. 2000. № 28. P. 733–763.

21. Sharp C., Dellis A. Risky teens: intervention science and its application to the South African Context/ Report commissioned by the South African Responsible Gambling Foundation. 2010 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.jogoremoto.pt/docs/extra/Gktd8c.pdf> (дата обращения: 30.12.2014).

22. Steenkamp H. The urban underclass and postauthoritarian Johannesburg: train surfing (Soweto style) as an extreme spatial practice // Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree Magister Artium (Visual Studies) in the Faculty of Humanities University of Pretoria. May, 2011. [Электронный ресурс]// URL: <http://repository.up.ac.za/handle/2263/30350> (дата обращения: 30.12.2014).

23. van der Klashorst E., Cyrus K. Train surfing: Apposite recreation provision as alternative to adolescent risk-taking and sensation-seeking behaviour // Journal of Science and Medicine in Sport. 2012. № 15. P. 265–327.

## The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example)

Fedunina N.Yu.,

*PhD (Psychology), Leading Research Associate, Interagency Resource Center for Monitoring and Examination of the Educational Environment Safety, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, natalia\_fedunina@mail.ru*

---

The article presents the recommendations on the psychological prevention accepted by American Psychological Association in 2013. The recommendations reviewed in respect to the development principles of transport injuries prevention due to train hitching, the high-risk youth movement becoming more and more popular in Russia. Recommendation system includes nine provisions: the need for a clear theoretical foundations and empirical testing, the use of socially and culturally adapted programs, the combination of risk reduction programs and increasing of resources, program implementation monitoring, allowance of ethical standards, systematicity of preventive actions, advanced training, participation in development of the state preventive policy. Taking into account these recommendations can afford to create a comprehensive prevention system.

**Keywords:** train hitching, train-surfing, prevention, risk behavior, teenagers.

---

## References

1. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Ontogenetic stages of personal development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1979, no. 2, pp. 23-34.
2. Vetyugov V.V. Additivnyi potentsial sotsial'no nepriemlykh rekreatsionnykh riskov [Additive potential of antisocial leisure risks]. Materialy Piatogo Mezhdunarodnogo Kongressa «*Molodoe pokolenie XXI veka: aktual'nye problemy sotsial'no-psikhologicheskogo zdorov'ya*» (g. Moskva, 24-27 sentyabrya 2013) [Proceedings of the Fifth International Congress "Youth of the XXI century: actual problem of social and psychological health"]. Moscow: OOO ONEBOOK.RU, pp. 18-19. Available at: <http://www.b17.ru/article/14509/> (Accessed: 29.01.2015).
3. Voroshilin S.I. Additivnoe riskovannoe povedenie kak proyavlenie snizheniya instinkta samosokhraneniya [Additive risk behavior as a sign of low self-preservation instinct]. *Suicidologiya* [Suicidology], 2013, no.1, pp. 61-68.
4. Didenko K.V., Karataeva O.N. Preduprezhdenie pravonarushenii, sovershaemykh nesovershennoletnimi na ob"ektakh zheleznodorozhnogo transporta [Prevention of crimes committed by minors on railway transport]. *Problemy pravookhranitel'noi deyatel'nosti* [Problems of Law Enforcement], 2014, no. 2, pp. 88-91.
5. Zhane P. Psikhologicheskaya evolyutsiya lichnosti [Psychological evolution of personality]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2010. 400p.
6. Martsinkovskaya T.D. Informatsionnaya sotsializatsiya v izmenyayushchemsya informatsionnom prostranstve [Informational socialization in the changing informational space]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research], 2012. Vol. 5, no. 26. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 20.01.2015).
7. Obukhova L.F. Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problemy [Child psychology: theory, facts, problems]. Moscow: Trivola, 1995. 357p.
8. Petrov I. Transportnaya politsiya boretsya s «zatseperami» s pomoshch'yu interneta i propagandy [Transport police fights with trainsurfers with the help of Internet propaganda]. *Vechernyaya Moskva* [Evening Moscow], 12 May, 2014. Available at: <http://vm.ru/news/2014/05/12/transportnaya-politsiya-boretsya-s-zatseperami-s-pomoshchyu-interneta-i-propagandi-248161.html> (Accessed 01.04.2015).
9. Polivanova K.I. Psikhologicheskoe sodержание podrostkovogo vozrasta [Psychological contents of adolescence]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 1, January-February, pp. 20-33.

Федунина Н.Ю. Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена «зацепинга») Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 1. С.96–104.

Fedunina N. Yu. The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example) Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 1, pp. 96–104.

10. Sochnev O.I. Ekstremaly – «zatsepery» v pole zreniya transportnoi politsii [Extreme-seekers trainsurfers in the attention of transport police]. *Transportnaya bezopasnost' i tekhnologii* [Transport safety and technology], 2014. Vol. 37, pp. 129-130.

11. Tonoyan V. Vliyanie ekstremal'nykh vidov sporta na razvitie molodezhnogo dvizheniya v Rossii [Influence of extreme sports on the development of youth movement in Russia]. *Vlast'* [Power], 2011, no. 9, pp. 33-36. Available at: [http://kak.znate.ru/pars\\_docs/refs/62/61642/61642.pdf](http://kak.znate.ru/pars_docs/refs/62/61642/61642.pdf) (Accessed 20.01.2015).

12. Tret'yakova T.V. Printsipy organizatsii sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya napravlenno na profilaktiku sotsial'nykh riskov podrostkovogo vozrasta v Rossii i za rubezhom [Principles of social psychological guidance aimed in prevention of social risks among youth in Russia and abroad]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 117–126. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Tretjakova.phtml> (Accessed 19.01.2015).

13. Fuko M. Bezopasnost', territoriya, naselenie. Kurs lektsii, pročitannykh v Kollezhe de Frans v 1977–1978 godakh [Safety, territory, population. Lectures delivered in College de France in 1977–1978]. Saint-Petersburg: Science, 2011. 544 p.

14. Chirun S.N. Molodezhnaya politika v situatsii postmoderna. Modeli, mekhanizmy, riski [Youth politics in postmodern era. Models, mechanisms, risks]. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 523p.

15. Hickey C., Fitzclarence L. Peers peering at the individual: Problems with trying to teach young males not to be like their peers. *The Australian Educational Researcher*, april 2000. Vol.27, no. 1, pp 71-91.

16. Hurrelmann K., Raithel J. Risk Behavior in Adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2005. Vol.12, no. 4, pp. 281-299.

17. Le Breton D. Sociologie, psychanalyse et conduites à risque des jeunes. *Revue du MAUSS*, 2011, no. 37, pp.365-384. Available at: [www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-1-page-365.htm](http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-1-page-365.htm) (Accessed 30.12.2014)

18. Malone K. Trainsurfing: “..its like bungee jumping without a rope”. In Gilbert K. (ed.) *Sexuality, Sport and the Culture of Risk*. Aachen: Meyer & Meyer Publishing Company, 2005, pp. 154-176.

19. Romano J.L., Bogat G.A., Conyne R.K., Hage S.M., Horne A.M., Kenny M.E., Matthews C., Schwartz J.P., Singh A., Waldo M., Wong Y.J. Prevention Guidelines. *American Psychologist*. 2014. Vol. 69, no.3, pp. 285–296 Available at: <http://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0034569.pdf> (Accessed 01.01.2015)

20. Romano J.L., Hage S.M. Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st Century. *The Counseling Psychologist*, 2000, no. 28, pp. 733-763.

21. Sharp C., Dellis A. Risky teens: intervention science and its application to the South African Context. Report commissioned by the South African Responsible Gambling Foundation, 2010. Available at: <http://www.jogoremoto.pt/docs/extra/Gktd8c.pdf> (Accessed 30.12.2014).

22. Steenkamp H. The urban underclass and postauthoritarian Johannesburg: train surfing (Soweto style) as an extreme spatial practice. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree Magister Artium (Visual Studies) in the Faculty of Humanities University of Pretoria, May, 2011. Available at: <http://repository.up.ac.za/handle/2263/30350> (Accessed 30.12.2014)

Федунина Н.Ю. Принципы психологической профилактики травматизма на транспорте (на примере феномена «зацепинга») Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 1. С.96–104.

*Fedunina N. Yu. The principles of Psychological Prevention of Transport Accidents (Train Hitching Phenomenon as Example) Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 1, pp. 96–104.*

23. van der Klashorst E., Cyrus K. Train surfing: Apposite recreation provision as alternative to adolsecent risk-taking and sensation-seeking behaviour. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 2012, no. 15, pp. 265–327.

## Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе

**Хаймовская Н.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, tatisheva@yandex.ru*

**Бочарова А.Л.,**

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, nastja\_bocharova@mail.ru*

---

Статья посвящена актуальным проблемам профессионального самоопределения – выбору профессии и самореализации в ней с учетом специфики современного этапа развития российского общества, требующего от человека рефлексивности, гибкости, умения действовать в постоянно изменяющихся внешних условиях, сохраняя внутреннюю целостность. Представлен теоретический анализ социально-психологических проблем профессионального самоопределения. Рассматриваются вопросы психологической готовности личности к выбору профессии, которые отражаются на технологическом и мотивационном уровнях. Подчеркивается, что на ранних этапах развития профориентации в отечественных психологических исследованиях упор делался на линейное развитие карьеры индивида в определенной единожды выбранной профессии, однако современные условия задают параметры, при которых важнейшую роль играет развитие самоактуализирующейся, самостоятельной личности, умеющей реализовать себя в различных профессиональных областях.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, самоактуализация, профориентация, кризис идентичности.

---

**Для цитаты:**

*Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105–113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110*

**For citation:**

Haymovskaya N.A., Bocharova A.L. Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 105–113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110. (In Russ., abstr. in Engl.)

Актуальность исследования обусловлена тем, что жизненное и профессиональное самоопределение является важнейшим новообразованием ранней юности, а также основной задачей, которую решает подросток, заканчивая общеобразовательное учреждение. Во

многим эффективностью его пребывания в стенах школы оценивается именно тем, насколько у него сформирована готовность к выбору дальнейшего жизненного пути, в какой степени легко и качественно подросток ориентируется в проблемах выбора профессии, как он адаптирован к будущей профессиональной жизни.

Определить себя в мире профессий в юношеском возрасте было важно всегда, но в настоящее время актуальность этого процесса резко возрастает. Это обусловлено этапом, на котором находится российское общество. В настоящее время для него характерны динамичность социально-экономической и профессиональной ситуации и связанные с этим изменения на рынке труда: появление одних профессий и исчезновение других; переориентация производства; изменение функциональных обязанностей; возникновение новых профессионально важных качеств и черт. Изменения, происходящие на рынке труда, в свою очередь, требуют от человека в его профессиональной жизни зрелости, рефлексивности, умения широко и многогранно подходить к построению собственной профессиональной карьеры, объединяться в профессиональные сообщества и выходить из них, в ходе социальной жизни менять сферы профессиональной деятельности.

Важность и актуальность социально-психологических исследований в этой сфере определяется и, в том числе, задачами, стоящими перед российской системой образования, которая акцентирует внимание на необходимости индивидуального подхода к каждому ученику. Сегодня за школьником закрепился статус субъекта образовательного процесса, субъекта, наделенного способностью и потребностью в обретении самоидентичности, самоактуализации, обладающему навыками рефлексии и правом выбора.

Профессиональное самоопределение личности – сложный, динамичный, многоплановый процесс, неотделимый от развития личности в целом. Он охватывает значительный период жизни человека и включает в себя три базовых компонента: активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной (В.В. Чебышева, Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Э.Ф. Зеер).

По словам И.В. Воронина, основные критерии, по которым определяется эффективность профессионального самоопределения, – степень согласованности возможностей (физиологических и психологических) человека с требованиями профессии, которую он выбирает, а также его способность адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-психологическим и экономическим условиям среды в ситуации становления собственной профессиональной карьеры [6].

Методологический подход к определению понятия «самоопределение» был реализован в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна. Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном [16], развивают в своих исследованиях ПРОПУСК? Е.А. Климова, К.А. Абульхановой-Славской, где основной акцент делался на том, что социально-психологическая основа определения себя в мире профессий заключается в активном выборе личностью собственной социальной профессиональной позиции, в свободном избрании человеком своей судьбы [10; 15]. М.Р. Гинзбург личностное самоопределение в первую очередь связывал с системой ценностей и смыслов, с определением своей позиции по отношению к социально значимым ценностям, условиям и возможностям реализации себя в обществе [7]. Схожая позиция о смысловом компоненте как основе личностного и профессионального самоопределения прослеживается в работах А.Г. Асмолова, Н.В. Алехиной [2] и других авторов.

Ценностно-смысловому компоненту самоопределения в преломлении к специфике и задачам возраста уделяла особое внимание Л.И. Божович. Опираясь на данную позицию, Е.М. Борисова в рамках своей работы связывала проблему основного личностного

новообразования старшего школьного возраста с формированием внутренней позиции взрослого человека [4]. В рамках этой концепции потребность в определении смысла своего существования выделяется отдельной потребностью возраста старшего школьника, наряду с потребностью построения жизненных планов и выбором профессии.

Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова определяли связь профессионального самоопределения человека с самореализацией его в других важных сферах жизни, как осознанный и самостоятельный подход к нахождению смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) среде [13; 14].

Профессиональное самоопределение в исследованиях Э.Ф. Зеера рассматривалось как область личной реализации в ходе формирования общего внутреннего представления о себе и о собственной профессиональной карьере [8]. Личность строится через определение сферы применения собственных сил, сферы развития личностных возможностей, области личностной самореализации.

Данный взгляд свидетельствует о системном подходе к анализу профессионального самоопределения, но в то же время ограничивает проблему исследования возрастом ранней юности (когда происходит выбор профессии как таковой), что несколько сужает эвристические возможности концепций.

О социально-психологических аспектах профессионального становления и развития с точки зрения мотивационно-потребностной сферы говорил А. Маслоу в рамках концепции профессионального развития [11]. В качестве центрального понятия этой концепции исследователем выделялась качество-потребность в самоактуализации – стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя, свою личность в значимом для нее деле. В концепции А. Маслоу близким к понятию «самоактуализация» являлось понятие «самоопределение» – определение своего места в мире профессиональных деятельностей, по мнению И.А. Акиндиновой [1].

Профессиональное самоопределение П.Г. Щедровицкий связывал со способностью определять себя, строить свою индивидуальную личную историю, в том числе и в профессиональном поле [20]. Эта способность выражается в умении переосмысливать собственную сущность, дополнять и изменять содержание своей личности в зависимости от задач, стоящих перед ней.

Конкретизируя и дополняя методологические и теоретические подходы к проблеме определения себя в жизненном и профессиональном пространстве, С.Н. Чистякова дает более технологичное, методическое определение проблемы и вводит понятие «жизненное и профессиональное самоопределение», под которым понимается сознательный акт определения и утверждения личной позиции в проблемных ситуациях, связанных с выбором профессии [18]. Результатом этого процесса выступает психологическая готовность к выбору профессии, которая проявляется на мотивационном и технологическом уровнях.

Основные психологические показатели мотивационной готовности к профессиональному самоопределению – осознанность, структурированность, взаимосвязь и социальная значимость (данный показатель будет более подробно раскрыт в следующих работах) мотивов выбора профессии.

*Осознанность* мотивов выбора профессии подразумевает объективную оценку своих желаний, возможностей, умение разделить и соотнести социальные нормы и внутренние побуждения, предвосхищение своей будущей профессиональной деятельности и определение ее этапности.



*Структурированность и взаимосвязь* мотивации профессионального выбора предполагают выделение основных ведущих мотивов, их временную иерархию, соподчиненность, целостность, неразрывное взаимопроникновение и взаимное влияние друг на друга.

Технологическая готовность к выбору профессии определяется знанием своих индивидуально-психологических особенностей, умением соотносить свои особенности с требованиями профессиональной деятельности, наличием конкретной технологии получения той или иной профессии, пониманием ее особенностей, выработкой четко и всесторонне построенного плана получения профессии

Главная цель профессионального самоопределения – постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития – профессионального, жизненного, личностного.

Понятие «профессиональное самоопределение» Е.А. Климов рассматривал через профессионализацию личности и включение себя в профессиональный круг в качестве полноценного участника общества [10].

По мнению Е.А. Климова (от этом же упоминает в своей работе О.Г. Носкова [12]), у каждой личности к моменту выбора пути профессиональной жизни складывается определенное целостное отношение к разным областям труда, формируются представления о многих профессиях, оценка собственных возможностей, происходит процесс ориентирования в социально-экономической ситуации, человек определяет «запасные варианты» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к очередному профессиональному самоопределению. Согласно логике Е.А. Климова, профессиональное самоопределение начинается со старшего школьного возраста. Согласно концепции Л.Б. Шнейдер [19], этот возраст является тем сенситивным периодом, когда личность начинает осознавать себя в поле профессиональной деятельности. Но этот процесс не заканчивается одномоментным актом выбора профессии и завершением профессиональной подготовки, он длится на протяжении всей профессиональной жизни. Поэтому, на наш взгляд, необходимо рассматривать проблемы профориентации, профессионального самоопределения и кризисов, связанных с профессиональной реализацией, не только во время первичного выбора специализации (поступление в учебное заведение), обучения профессии, но и на протяжении всего рабочего процесса.

И все-таки определяющим в сфере выбора является именно тот возраст, для которого характерны прохождение кризиса идентичности, принятие первых ответственных решений в выборе жизненного пути – именно эти решения в последующем определяют дальнейшую жизнь индивида.

Как показал анализ работ психологов, проведенный О.Б. Ильиной [9], в исследованиях Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, А.В. Захаровой, И.С. Кона, А.И. Липкиной, Н.С. Пряжникова, Л.Б. Филонова, Р. Бернса (Burns, Bounds), Э. Эриксона (Erikson), К. Роджерса (Rogers) пристальное внимание уделялось именно этому этапу онтогенеза

Можно выделить следующие основные противоречия самоопределяющейся личности: противоречие между половым, общеорганическим и социальным развитием человека (по Л.С. Выготскому); противоречие между физическим, интеллектуальным и гражданским, нравственным развитием (по Б.Г. Ананьеву); противоречия между разными ценностями, противоречия несформированной ценностно-смысловой сферы личности (по Л.И. Божович, А.Н. Леонтьеву); проблемы, связанные со сменой ценностных установок во взрослые

периоды развития субъекта труда (по Д. Сьюперу, Б. Ливехуду, Г. Шихи); кризисы идентичности (по Э. Эриксону); кризис, возникающий в результате существенного рассогласования между «реальным Я» и «идеальным Я» (по К. Роджерсу); кризисы возрастного развития, основанные на противоречии мотивационной и операциональной линий развития (по Б.Д. Эльконину); кризисы собственно профессионального выбора, основанные на противоречии «хочу», «могу» и «надо» (по Е.А. Климову).

Возраст старшеклассников (15–17 лет) характеризуется нестабильностью как в аффективном, так и в социальном плане. Э. Эриксон (Erikson) в 1950–1960 гг. описал его как острый и временный кризис. Исследователь рассматривал эту дестабилизацию в ходе развития как норму, а не патологию [21]. Для обозначения данной нестабильности им был введен термин «кризис идентичности» и таким образом отмеченные особенности были выведены за рамки психиатрического рассмотрения в область психологии, психологии развития и возрастной психологии, а также в область социальной психологии.

Говоря об истории изучения «кризиса идентичности», нельзя не упомянуть, что количественный рост числа работ по изучению проблем идентичности и ее кризиса пришелся на период с начала 1970-х по конец 1980-х гг. И, конечно же, стоит отметить наиболее известных авторов того периода: Е. Якобсон (Jacobson), Дж. Марсиа (Marcia), А. Уотерман (Waterman). Среди отечественных работ в этой области выделяются как гипотетико-теоретические, так и практико-ориентированные исследования Г.У. Солдатовой и Л.А. Шайгеровой. Анализируя работу Г.М. Андреевой [3], сейчас, в эпоху глобальных перемен в России в конце XX в. – начале XXI в., следует говорить о новой волне интереса к данной проблеме.

Таким образом, социально-психологическая сущность жизненного и профессионального самоопределения заключается в соотношении своего внутреннего мира, своих ценностей, мотивов, потребностей, особенностей, способностей, возможностей с миром профессиональной деятельности как на уровне общих представлений, так и на уровне конкретных навыков и умений. В результате этого соотношения происходит обретение в общем профессиональном поле своего личного, персонального пространства, гибкого и наделенного личностным смыслом, а также формируется умение это пространство изменять и активно строить.

Особо хочется отметить, что, согласно концепции, изложенной Б.С. Волковым, современная система профессиональной ориентации школьников является частью общей системы ориентации личности в сложившейся структуре общественных отношений [5]. Профориентация как таковая относится к социальным системам, которые функционируют в обществе, она затрагивает различные социально-психологические проблемы. Тем самым мы можем говорить, что проблема формирования профессионального самоопределения старшеклассников занимает одно из важнейших мест среди актуальных социально-психологических исследований в качестве необходимого фундамента для планомерного развития программного обеспечения по данной тематике.

Анализируя вышесказанное, следует отметить, что если ранние этапы развития профориентации в России носили линейный характер формирования карьеры индивида в определенной единожды выбранной профессии, то сегодня на первое место выступает развитие самоактуализирующейся личности в различных профессиональных областях.

Можно также констатировать тот факт, что проблема профессионального становления, развития себя в профессии изучена меньше, чем проблемы самоопределения. Это подтверждается, например, исследованием Н.А. Хаймовской и Т.В. Ветер, посвященным проблеме профессиональной самооценки молодых специалистов, которым сложные профессиональные навыки кажутся легко достижимыми, а связанные с ними способности –

развитыми на высоком уровне, в то время как простые профессиональные задачи представляются невыполнимыми [17]. Такой перекося в представлениях о собственных возможностях в профессиональной деятельности обусловлен отсутствием социально-психологических исследований и практических поддерживающих программ, посвященных специфике личностных задач на разных этапах построения карьеры.

## Литература

1. Акиндинова И.А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике: Сб. науч. тр. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000, С. 29–36.
2. Алехина Н.В. Индивидуальный образовательный проект — этап в самоопределении гимназистов // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: Материалы Международной научно-практической конференции. 20–21 апреля 2000 г. (ИПКППРО ОГПУ): В 3 ч. Ч. 1 / Под общ. ред. В.Г. Рындак. Оренбург: Изд-во ОПТУ, 2000. С. 155–160.
3. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн. журн. 2011. № 6 (20). С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.06.2014).
4. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 398 с.
5. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации: Учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2007. 333 с.
6. Воронин И.В. Представления об эффективности профориентационной работы у подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С.100–110.
7. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для вузов: 5-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. 336 с.
9. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т.6. № 3. С. 255–263. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n3/71403.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n3/71403.shtml) (дата обращения: 12.02.2015).
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений: 3-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 304 с.
11. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. СПб: Евразия, 1999. 375 с.
12. Носкова О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 384 с.
13. Пряжников Н.С. Активные методы профессионального самоопределения: Учеб. пособие. М.: МГППИ, 2001. 88 с.
14. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». М.: Издат. центр «Академия», 2003. 476 с.
15. Психология подростка. Полное руководство/ Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
17. Хаймовская Н.А., Ветер Т.В. Особенности социально-психологической адаптации педагогов-психологов в образовательных учреждениях // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 21–25.
18. Чистякова С.Н. Проблемы самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.

19. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
20. Щедровицкий Г.П. Лекции по педагогике / Отв. ред. А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. М.: Наследие ММК, 2007. 400 с.
21. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. М.: Флинта, 2006. 342 с.

## Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society

**Haymovskaya N.A.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, tatisheva@yandex.ru*

**Bocharova A.L.,**

*PhD Student, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, nastja\_bocharova@mail.ru*

---

The article is devoted to such challenging issues as profession choice and self-realization, taking into account the specifics of the current stage of the Russian society development, requiring the ability for self-actualization, reflexivity, flexibility, the ability to operate in an ever-changing external environment, while maintaining the internal integrity. The paper widely represents theoretical analysis of the social and psychological issues of professional identity. It also discusses issues of psychological readiness to the profession choice reflected in the technological and motivational levels. Theoretical analysis reveals that in the early stages the profession guidance development in the domestic psychological research focused on the linear career development in particular once chosen profession, while the current conditions define the parameters when the development of self-actualized, independent and flexible persons able to realize themselves in various professional fields plays crucial role.

**Keywords:** self-determination, professional identity, self-actualization, career guidance, identity crisis.

---

### References

1. Akindinova I.A. Samoaktualizatsiya lichnosti v razlichnykh tipakh organizatsii professional'noi deyatel'nosti [Self-actualization of the individual in the organization of various types of professional activity]. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sovremennykh usloviyakh: Psikhologiya i pedagogika v obshchestvennoi praktike [Psychological-pedagogical problems of personality development in modern conditions. Psychology and Pedagogy in social practice]*. Saint Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2000, pp. 29-36.
2. Alekhina N.V. Individual'nyi obrazovatel'nyi proekt — etap v samoopredelenii gimnazistov [Individual educational project - stage in the self-determination of schoolboys]. *Pedagogicheskaya mysl' i obrazovanie XXI veka: Rossiya-Germaniya. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-*

prakticheskoi konferentsii (Orenburg, 20-21 aprelya 2000 g.) [*Pedagogical thought and education of the XXI century. Russia-Germany*. Proceedings of the International scientific and practical conference]. Orenburg: Publ. OPTU, 2000, pp. 155-160.

3. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsial'nykh transformatsii [Towards the problem of identity crisis amid the social transformations]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [*Psychological research*], 2011. Vol. 6, no. 20. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 04.06.2014)

4. Borisova E.M. Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyi aspekt. Diss. dokt. psikholog. nauk. [Professional self-determination: the personal aspect. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1995. 398 p.

5. Volkov B.S. Osnovy professional'noi orientatsii [Fundamentals of professional orientation]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2007. 333 p.

6. Voronin I.V. Predstavleniya ob effektivnosti proforientatsionnoi raboty u podrostkov [Effectiveness of adolescents' career guidance]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2007, no. 5, pp. 100–110. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Ginsburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psikhologicheskaya problema [Personal consciousness as psychological problem]. *Voprosy psikhologii* [*Issues of Psychology*], 1988, no. 2, pp. 19-26.

8. Zeer E.F. Psikhologiya professii: ucheb.posobie dlya vuzov [Psychology of professions]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2008. 336 p.

9. Il'ina O.B. Professional'noe samoopredelenie sovremennykh podrostkov: problemy i puti ikh resheniya [Professional Self-determination of Modern Teenagers: Problems and Solutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2014. Vol. 6. no. 3. pp. 255–263. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n3/71403.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n3/71403.shtml) (Accessed 12.02.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Publ. «Akademiya», 2007. 304 p.

11. Maslou A. Teoriya chelovecheskoi motivatsii [Theory of human motivation]. Saint Petersburg: Evraziya, 1999. 375 p.

12. Noskova O.G. Psikhologiya truda [Work Psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2007. 384 p.

13. Pryazhnikov N.S. Aktivnye metody professional'nogo samoopredeleniya [Active methods of professional self-determination]. Moscow: MGPI, 2001. 88 p.

14. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva [Psychology of work and human dignity]. Moscow: Akademiya, 2003. 476 p.

15. Rean A.A. (ed.) Psikhologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo [Psychology of the adolescent. Complete Guide.]. Saint Petersburg: praim-EVROZNAK, 2003. 432 p.

16. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [Man and the world]. Moscow: Nauka, 1997. 189 p.

17. Khaimovskaya N.A., Veter T.V. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii pedagogov-psikhologov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Features of socially-psychological adaptation of educational psychologists in educational institutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2003, no. 3, pp. 21-25. (In Russ., abstr. in Engl.).

Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 1. С. 105–113.

Haymovskaya N.A., Bocharova A.L. Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 1, pp. 105–113.

18. Chistyakova S.N. Problemy samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore profilya obucheniya [Problems of self-determination of senior pupils in the choice of training the profile]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2005, no. 1, pp. 19-26. (In Russ., abstr. in Engl.).

19. Shneider L.B. Professional'naya identichnost' [Professional identity]. Moscow: MOSU, 2001. 272 p.

20. Shchedrovitskii G.P. Lektsii po pedagogike [Lectures on pedagogy]. In Piskoppel' A.A. (eds.) *Iz arkhiva G.P. Shchedrovitskogo* [From the archive Shchedrovitsky]. Moscow: Nasledie MMK, 2007. Vol. 11. 400 p.

21. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis: Per. s angl. [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Flina, 2006. 342 p. (In Russ.).

## Проблемы концепта психопатии в современной отечественной и зарубежной психологии

**Атаджыкова Ю.А.,**

*аспирант, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия, at.julia@gmail.com*

**Ениколопов С.Н.,**

*кандидат психологических наук, заведующий отделением медицинской психологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия, enikolopov@mail.ru*

Обсуждается проблема гетерогенности группы лиц с антисоциальным поведением и необходимости дифференциации ее на подгруппы. Отмечается, что данная проблема может быть решена с учетом психологии субъекта, его личности. Психопатия как личностная аномалия выступает в роли звена, позволяющего внести ясность в оценку механизмов антисоциального поведения у конкретной группы лиц. Представлены взгляды отечественных и зарубежных авторов на психопатию, антисоциальное (диссоциальное, психопатическое) расстройство личности. Обсуждаются основные дискуссионные вопросы, связанные с местом психопатии в клинической практике, определением диагностических критериев для этой категории, с понятием антисоциального (диссоциального) расстройства личности, а также поиском причин и психологических механизмов возникновения и формирования психопатии. Анализ связей психопатии с такими конструктами, как агрессия, жестокость и антисоциальное поведение, позволяют подойти к проблемам прикладного характера и к перспективам использования конструкта психопатии в медицинской и судебной практике.

**Ключевые слова:** психопатия, антисоциальное расстройство личности, диссоциальное расстройство личности, модели психопатии, первичная и вторичная психопатия, антисоциальное поведение, агрессия.

### Для цитаты:

*Атаджыкова Ю.А., Ениколопов С.Н. Проблемы концепта психопатии в современной отечественной и зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2016080111*

### For citation:

Atadjikova Yu. A., Enikolopov S.N. Problems of Psychopathy Concept in the Modern Domestic and Foreign Psychology [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2016080111. (In Russ., abstr. in Engl.)

Понятие «психопатия» развивалось в отечественной и зарубежной психологии неоднозначным образом. Отечественные исследователи со временем пришли к более широкому употреблению самого термина «психопатия», подразумевая под ним гетерогенную группу расстройств личности, включающую в том числе и группу антисоциальных психопатов. Западные авторы, наоборот, концентрируя свое внимание на

антисоциальном поведении аномальных личностей и их опасности для общества, развивали концепт психопатии в узком смысле, обозначая им категорию собственно антисоциального (диссоциального) расстройства личности. Это привело к расплывчатости, многозначности термина «психопатия» и, как следствие, самого феномена. Одновременно с этим значимость этой категории как для ряда наук, включая медицину, психологию, криминологию и др., так и для общества в целом обусловила запрос на эмпирическое исследование психопатии, что на фоне теоретических и терминологических проблем привело к эксплуатации феномена в многочисленных корреляционных исследованиях без достаточной ясности. В связи с этим возникает потребность в тщательном анализе исторических и современных тенденций в изучении психопатии.

В нашем обзоре предпринята попытка структурировать данные о состоянии проблемы психопатии в современной мировой психологии, включая теоретические и эмпирические данные об основных аспектах концепта психопатии.

### **Антисоциальное (диссоциальное) расстройство личности и психопатия**

В 1952 г. в первом издании DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Руководство по диагностике и статистике психических расстройств) «психопатическую личность» формально стали называть «социопатической личностью», в то время как термины «психопат» и «социопат» продолжали использовать как неформальные. В 1968 г. во втором издании Руководства термин был заменен на «асоциальную личность» [17]. В DSM-III в 1980 г. был утвержден термин «антисоциальное расстройство личности». Тогда же была предпринята попытка снабдить исследователей надежным инструментом измерения психопатии через внешне наблюдаемые проявления антисоциального поведения, оставляя сложные для измерения личностные черты, свойственные индивиду с психопатией, вне диагностических критериев. Понятие «антисоциальное расстройство личности» должно было «представлять» психопатию в официальных справочниках, однако по различным причинам не смогло стать полноценным эквивалентом. Так, в DSM-IV ключевые личностные черты, включенные в критерии, не являются обязательными для постановки диагноза антисоциального расстройства личности [17].

Акцент, поставленный преимущественно на антисоциальном аспекте по сути многогранного феномена, кажется неоправданным многим исследователям, занимающимся психопатией [26; 27; 28; 41]. Критиками также подчеркивается совершенный в официальном Руководстве разрыв с клинической традицией изучения психопатии [19; 36], а также собственно с практикой [27]. Исследования последних десятилетий показывают, что категории «психопатия» и «антисоциальное расстройство личности» совпадают не полностью: большинство психопатов, действительно, попадают во множество больных, страдающих антисоциальным расстройством личности, однако обратное не верно: лишь часть антисоциальных личностей являются психопатами [26; 18].

В последней редакции 2011 г. (DSM-V) пересмотр диагностических критериев привел к значительному расширению понятия «антисоциальное расстройство личности» [13]. Новые диагностические критерии для антисоциального личностного расстройства с большой вероятностью были разработаны с учетом современных достижений исследователей в области психопатии, поскольку во многом повторяют принятые сегодня концептуализации психопатии [25; 29; 41]. Сегодня авторы исследуют соответствие новой концептуализации антисоциального расстройства личности в DSM-V концепту психопатии и приходят к удовлетворительным выводам [21; 31; 18].

Необходимо иметь в виду, что дискуссии в зарубежной психологии о соответствии категории антисоциального личностного расстройства клиническому концепту психопатии ведутся в связи с публикацией Руководства, принятого в США (DSM). Возражения



зарубежных авторов не адресованы МКБ (Международной классификации болезней), однако подразумевается, что оба эти руководства представляют схожие взгляды на современную систематику психических расстройств. В связи с этим представляется правомерным ожидать аналогичного сближения категории диссоциального расстройства личности и психопатии в следующем пересмотре МКБ, выпуск которого планируется в 2017 г.

### Современные модели психопатии

Существуют этиологические модели психопатии<sup>1</sup>, представляющие собой попытку раскрыть причину расстройства, а также феноменологические модели, носящие описательный характер.

**Этиологические модели** психопатии можно условно разделить на группы.

В первую группу входят модели, представляющие в качестве объяснения механизмы нейробиологического и нейропсихологического характера. Авторы моделей такого типа ищут причину развития расстройства в нарушении функционирования той или иной области мозга человека. Так, об аномальном нейронном функционировании свидетельствуют исследования префронтальной коры, вентромедиальная часть которой предположительно отвечает за обработку информации о себе, а также за регуляцию эмоций. Другая ее часть – передняя поясная кора – главным образом связана с когнитивными и аффективными механизмами мотивации [15]. Эксперименты с использованием теории реакции испуга (blink startle paradigm) продемонстрировали отсутствие влияния эмоционального состояния психопатов на их реакцию испуга и аффективное возбуждение, в то время как в норме позитивное эмоциональное состояние замедляет реакцию, а негативное – усиливает [40].

Вторую группу представляют бихевиористские модели, в первую очередь, модель сниженной боязливости Д. Ликкена (Lykken) (low fear model), позволившая автору отделить психопатию от социопатии в зависимости от врожденной степени боязливости [33]. Р. Блэйр (Blair) предложил теорию более широкого дефицита эмоционального реагирования, показав, что психопаты обнаруживают сниженную реактивность не только на отрицательные, но и на положительные стимулы [16]. Также остается недостаточно ясным, что является первичным – низкая боязливость психопатов или их способность блокировать негативные стимулы [38].

В качестве объяснения специфической реакции психопатов на определенные стимулы Дж. Ньюман (Newman) предложил теорию дефицита внимания. Согласно этой теории, нарушения в процессе формирования условно-рефлекторной реакции на страх отражают неспособность психопатов перерабатывать аффективную и другие важные виды информации, поскольку они оказываются на периферии внимания [39]. В качестве ключевого нарушения у психопатов предполагается фиксация на ранней стадии избирательного внимания, известная по метафоре «бутылочного горлышка» [37]. Однако остается неясным, как именно этот механизм будет объяснять психопатическую патологию в случаях, когда она не связана с необходимостью смещать фокус внимания и учитывать информацию, приходящую с периферии [43].

---

<sup>1</sup> Поскольку в последней редакции DSM-V был сделан ключевой шаг к слиянию понятий психопатии и антисоциального личностного расстройства, в данной работе далее для обозначения конкретного личностного (антисоциального, или диссоциального) расстройства будет использоваться более краткое и возникшее первым понятие «психопатия».

Интегративной по отношению к нейробиологическим и бихевиористским моделям психопатии можно назвать модель двойного процесса [41]. В рамках этой модели авторы предлагают объединение описанных выше идей: низкой боязливости и кортикальной дисфункции, тем самым предполагая существование различных механизмов, лежащих в основе межличностно-аффективного и антисоциального аспектов психопатии. Однако принятие того, что психопатия может сформироваться по одному из выявленных исследователями психологических механизмов, будет также означать и возможность выделения двух разных расстройств, и эта гипотеза требует дополнительного исследования.

Третью группу моделей можно назвать истинно психологическими; в них на первый план выходят эмоционально-личностные механизмы развития расстройства. Классическим примером психологической модели психопатии может послужить психодинамический взгляд на эту патологию. Здесь исследователи затрагивают проблему отреагирования накопленной тревоги и депрессии, дезорганизации личности под давлением аффекта ярости, необходимости утверждения собственной личности через доминирование, унижение другого человека и другие явления, связанные с внутренней динамикой личности [9; 35].

Одной из актуальных психоаналитических идей является тезис о диффузной самоидентичности психопатов [8]. Именно с подобной диффузией могут быть связаны ключевые характеристики психопатии, такие как отсутствие внутренних нравственных ориентиров, зыбкое представление о моральном и аморальном. Обаятельность и манипулятивность психопатов также, по сути, относятся к «хамелеоно-подобности» психопатов, и частично объясняют отсутствие у них четкого и целостного отношения как к другим людям, так и к самим себе.

Несмотря на то, что психоаналитическая трактовка имеет свою логику и обоснованность, ее применение остается довольно ограниченным. Подобные концепции имеют свои импликации в области психотерапии, однако психоаналитическое изучение и диагностика расстройства личности требует огромных энергетических затрат как со стороны специалиста, так и со стороны пациента, что не всегда оказывается возможным на практике, особенно в той области, где психология пересекается с судебной системой и криминологией.

Другие психологические модели используют нейрпсихологические факторы в качестве опосредующих переменных, указывая на мотивационно-личностные механизмы формирования психопатии. С. Барон-Коэн (Baron-Cohen), разработавший теорию эмпатизации-систематизации, рассматривает нарушения в функционировании мозгового «эмпатического круга» как основу для возникновения крайне низких уровней эмпатии или вовсе ее отсутствия [15]. Характеризуя особенности эмпатии при психопатии, С. Барон-Коэн описывает нарушения функционирования лимбической системы и префронтальной коры, уделяя меньше внимания истинно психологическим механизмам развития эмпатии при психопатии как таковой [15]. По предположениям исследователей, эмпатия включает в себя когнитивную и аффективную составляющие. При психопатии когнитивный компонент эмпатии остается сохранным, в то время как возможности аффективного эмпатирования крайне затруднены [22; 34].

Другим примером поиска психологических механизмов расстройства являются исследования психологов и психиатров отечественной школы. Первые модели психопатий как гетерогенной группы личностных расстройств, включающей также группу антисоциальных психопатов, принадлежат П.Б. Ганнушкину, Е.К. Краснушкину, О.В. Кербиному и др. Они характеризуют развитие концепта психопатии в историческом

аспекте и подробно рассмотрены в другой работе авторов [2]. Позже в своих теоретических разработках моделей психопатий и, в частности, их антисоциального развития отечественные исследователи попытались минимизировать «социализацию» этого конструкта, придерживаясь строго клинических критериев. В.В. Горинов и И.В. Горшков подчеркивают, что, в отличие от зарубежной психиатрии, связь между расстройствами личности и антисоциальностью в отечественной психиатрии представляется опосредованной и вероятностной [5].

Ключевыми в работах отечественных авторов для понимания психологических механизмов возникновения и развития психопатии являются нарушения личностно-мотивационной сферы. Исследователи обнаружили, что нарушение личности заключается в распаде прижизненно сформировавшихся потребностей, а само формирование мотива у психопатической личности происходит в соответствии с общими закономерностями мотивации человека [1].

Исследования мотивации психопатических личностей позволили выделить группы характерных для них мотивов в зависимости от места нарушенного звена в структуре психической деятельности. Были обнаружены два основных механизма формирования мотивов у психопатов: нарушение опосредования потребностей и нарушение их опредмечивания [6]. Последний механизм представляет мотив психопатической самоактуализации, где основным побудительным фактором служит стремление к нивелированию личностной дисгармонии. Этот мотив был представлен практически в половине случаев, изученных авторами, и является ключевым, поскольку здесь речь идет о субъективном смысле поведения [1]. Наиболее существенным выводом, по словам самих авторов, стал вывод о том, что антисоциальность не имеет отношения к психопатии как к клиническому понятию и относится скорее к социальному развитию личности. Данное исследование выступает в качестве эмпирической поддержки гипотезы о невключении антисоциальности в конструкт психопатии [1].

**Феноменологические модели** психопатии представляют концепции С. Лильенфельда (Lilienfeld) [32] и Р. Хэйра (Hare) [26]. В своих теоретических построениях авторы опираются на разработанные ими методики измерения психопатических черт. Хотя такой подход к концептуализации явления порождает ряд проблем, в том числе так называемый псевдо-операционализм<sup>2</sup>, феноменологические модели получили большую распространенность и позволили создать многомерную модель психопатии.

Р. Хэйр создавал Контрольный перечень черт психопатии (Psychopathy Checklist Revised, PCL-R, 1991) в процессе работы преимущественно с правонарушителями, что определило специфику получившейся в результате клинической картины расстройства. Многочисленные исследования, выполненные с помощью этой методики, позволили выявить двухфакторную структуру психопатии, включающую в себя межличностно-аффективный и антисоциальный факторы. Через признаки психопатии Р. Хэйр выводит определение этого расстройства как клинического конструкта, определяемого паттерном межличностных, аффективных и поведенческих характеристик [28].

Включение антисоциального фактора<sup>3</sup> в модель личностного расстройства, однако, является дискуссионным. Дж. Ским (Skeem) и Д. Кук (Cooke) выступают против

<sup>2</sup> Псевдо-операционализм – смешение методики измерения с самим конструктом, которое не позволяет приблизиться к лучшему пониманию этого теоретического конструкта [50].

<sup>3</sup> Следует отметить, что антисоциальный фактор понимается зарубежными исследователями как криминальное, т. е. противозаконное, поведение, и является более узким понятием, чем антисоциальность в целом, которая может также включать в себя

использования криминальности как центральной характеристики психопатии [45; 49]. В их модели криминальное поведение признается эпифеноменом и не является диагностически важным. Предприняв ряд аналитических шагов, которые включили как теоретический, так и статистический анализ, авторы пришли к выводу, что модель Р. Хэйра оказывается сверх-обобщающей и оторванной от первичного понимания психопатии Х. Клекли (Cleckley), в центре которой находились собственно личностные черты [2; 19; 45]. Дж. Ским и коллеги подчеркивают важность постоянного совершенствования разрабатываемых моделей по принципу взаимного обогащения теории и практики и приходят к выводу о невозможности включения криминального поведения в конструкт психопатии [49]. Согласно исследователям, смещение внимания с мнимой неотъемлемости криминального поведения на психологический дефицит при психопатии может стать критическим шагом на пути к разработке оптимальной модели этого расстройства [49].

Альтернативную модель предлагает К. Патрик (Patrick), который разработал триерархическую концепцию психопатии с целью интегрировать актуальные представления о расстройстве [25; 41]. Его интегративная модель представляет психопатию как содержащую три отдельных субконструкта: несдержанность (dishibition), представляющую собой общую склонность к проблемам импульсивности и контроля; социальную смелость (boldness), являющуюся внешне наблюдаемым стилем, включающим способность сохранять спокойствие и концентрацию внимания в ситуациях давления или угрозы и др.; бессердечие (meanness), представляющее собой совокупность таких черт, как дефицитарная эмпатия, склонность эксплуатировать других и т. п. В модели К. Патрика можно отметить стремление восстановить целостность человеческой личности, избегая расщепления ее на эмоциональную сферу и поведение. Кроме того, в формулировке модели отсутствует антисоциальность как самостоятельный фактор, что способствует более гибкому пониманию связи между конструктом психопатии и собственно антисоциальным поведением. Сохранение же факторной структуры конструкта не препятствует проведению дальнейших эмпирических исследований психопатии, а также предоставляет возможность совершенствования модели с помощью методов статистического анализа.

### Психопатия и антисоциальное поведение

Одной из основных проблем, связанных с изучением антисоциального поведения, является проблема индивидуальных различий. Генетические исследования антисоциальности показывают, что существует связь между ранним началом сексуальной жизни и антисоциальным поведением [48], которая позже была подтверждена и раскрыта в психологических исследованиях [48]. В. Кинси (Quinsey) и его коллеги, сравнивая полученные результаты с признаками психопатии, выделенными Р. Хэйром [26], предполагают существование отдельного класса устойчиво антисоциальных личностей. Авторы метааналитического обзора генетических исследований антисоциального поведения И. Уолдман (Waldman) и С. Ри (Rhee) заключают, что существует возможность развития антисоциального поведения как опосредованного психопатическими чертами [47]. Эти данные согласуются с идеями Х. Клекли и П.Б. Ганнушкина о роли психопатии в обособлении особой группы лиц с антисоциальным поведением [4; 19]. Некоторые отечественные авторы также выделяют группу подростков со стойкими симптомами диссоциального расстройства личности как группу риска для антисоциального и агрессивного поведения [10]. Другие исследователи выделяют эту группу на основе

---

признаки личностных отклонений. В российской психологии применительно к концепции психопатии таких уточнений сделано не было, однако понимание отечественными авторами антисоциальности как связанной с социальным, а не личностным, развитием не противоречит зарубежным исследованиям в этой области [1].

выраженности у индивидов черт холодной эмоциональности (callous-unemotional traits) и подчеркивают, что эти черты остаются устойчивыми на протяжении детства и подростничества и формируют группу антисоциальных личностей, которые проявляют более тяжелые, агрессивные и устойчивые формы антисоциального поведения [24].

Все эти данные говорят о том, что концепт психопатии может способствовать лучшей дифференциации и, следовательно, пониманию сути и причин антисоциального поведения, позволяя выделить подгруппу лиц с антисоциальным поведением, которые также характеризуются рядом специфических аффективно-мотивационных нарушений. В этом контексте психопатия может стать успешным индикатором рисков, связанных с антисоциальным поведением и характером его проявления, а также иметь импликации в области психокоррекции и психотерапии [3; 51].

### Психопатия и агрессия

В. Фешбах (Feshbach) разделил агрессию на инструментальную, враждебную и аффективную [11]. Для исследователей психопатии наиболее актуальными для изучения типами агрессии представляются инструментальный и враждебный ее варианты. Они соответствуют реактивной и проактивной агрессии, которые выделяют Н. Крик (Crick) и К. Додж (Dodge) с точки зрения способов обработки социальной информации и различий в социальных целях [11; 14].

При исследовании связей между определенными личностными чертами и агрессивным поведением обнаруживается, что некоторые черты личности являются predisпозицией к проявлению агрессии в ситуации провокации, другие – к агрессивному поведению в отсутствие таковой, а третьи – способствуют возникновению агрессии в обеих ситуациях [42; 46]. Было продемонстрировано, что психопатия является предиктором агрессии как реакции на физическую провокацию [30]. Другие исследования показали, что реакции психопатов более агрессивны даже при отсутствии провокации [46]. Отечественные авторы также выделяют ряд признаков, характерных для психопатических личностей, совершивших агрессивные правонарушения, среди которых отмечают нарушения волевой сферы, а также нарушения произвольной регуляции [12].

Таким образом, психопатия оказывается одним из сильнейших диспозициональных предикторов агрессии и жестокости; полагается, что она может быть связана с различными формами агрессии, в том числе с особо жестокими и патологическими ее формами [54]. Изучение рисков совершения преступниками повторных жестоких преступлений выявляет, что психопатия оказывается сильным предиктором рецидивов в целом и рецидивов особо жестоких преступлений – в частности [28]. Тем не менее, авторы подобных исследований отмечают, что не следует однозначно рассматривать психопатию как неизбежно ведущую к проявлению индивидом особой жестокости. Такая позиция может привести к негативным выводам относительно перспектив лечения психопатии, что ставит под сомнение актуальность исследований рисков как таковых, поскольку все они имеют целью разработку превентивных мер [20]. Аналогичной точки зрения на агрессию придерживаются отечественные авторы, которые полагают, что агрессия является нейтральным психическим явлением и не может быть патогномоничной для конкретного психического заболевания [1; 7].

### Выводы

Концепт психопатии призван репрезентировать определенный класс среди множества расстройств личности, который, хоть и обладает общими для всех личностных расстройств особенностями, является самостоятельным феноменом. Признание этой категории важно как для зарубежной, так и для отечественной клинической психологии, а также для других

областей психологического знания. Анализ современных данных в области изучения психопатии обнажает ряд дискуссионных моментов. Так, проблемы терминологического характера уже сегодня оказываются на пути к разрешению, и выпуск новой редакции МКБ, принятой в России, с большой вероятностью позволит улучшить понимание диссоциального расстройства личности и интегрировать исследования зарубежных авторов последних десятилетий в отечественную науку.

По-прежнему актуальна проблема разработки оптимальной модели психопатии, равно как и вопрос о соотношении антисоциального поведения и психопатии и о его включении в конструкт психопатии как личностного расстройства. Несмотря на то, что эти проблемы порождают бурные дискуссии за рубежом, отечественные исследователи уже положили начало работе над психологической моделью расстройств личности, в том числе диссоциального варианта, по вектору собственно личностного, а не социального, развития, и актуальной задачей здесь является продолжение исследований, углубление и расширение знаний [1; 5; 6].

Вопрос же о роли психопатии в изучении таких феноменов, как агрессия, эмпатия, жестокость и др., остается релевантным не только в теории, где этот концепт имеет потенциальные объяснительные возможности в рамках исследования антисоциального поведения в широком смысле, но и в прикладных аспектах психологии, особенно в области судебной психологии и оценки рисков, а также психокоррекции и психотерапии.

## Литература

1. *Антонян Ю.М., Гульдан В.В.* Криминальная патопсихология. М.: Наука, 1991. 248 с.
2. *Атаджикова Ю.А., Ениколопов С.Н.* Развитие концепта психопатии в отечественной и зарубежной психологии (обзор литературы) // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 77–86.
3. *Булдыгина В.Г.* Измерение рисков насилия в судебной психиатрии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39935.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39935.shtml) (дата обращения: 29.04.2015).
4. *Ганнушкин П.Б.* Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. Нижний Новгород: НГМА, 1998. 123 с.
5. *Горшков И.В., Горинов В.В.* Расстройства личности и агрессия (обзор литературы) // Российский психиатрический журнал. 1998. № 5. С. 68–73.
6. *Гульдан В.В.* Мотивация противоправных действий у психопатических личностей: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 1985. 48 с.
7. *Дмитриева Т.Б.* Введение // Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой и Б.В. Шостаковича. СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. С. 1–10.
8. *Кернберг О.* Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. М.: Класс, 1998. 368 с.
9. *Мак-Уильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 2011. 480 с.
10. *Перегожин Л.О., Вострокнутов Н.В.* Асоциальное поведение детей и подростков. Профилактика и коррекция ассоциированных психических расстройств. Руководство для врачей. М.: ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», 2012. 234 с.
11. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 392 с.
12. *Шостакович Б.В.* Личностные расстройства и криминальная агрессия // Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой и Б.В. Шостаковича. СПб.: Юрид. центр «Пресс», 2002. С. 206–224.
13. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 970 p.

14. *Anderson C.A., Bushman B.J.* Human aggression // *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. P. 27–51.
15. *Baron-Cohen S.* *The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty*. N. Y.: Basic books, 2012. 256 p.
16. *Blair R.J.* The emergence of psychopathy: implications for the neuropsychological approach to developmental disorders // *Cognition*. 2006. Vol. 101 (2). P. 414–442.
17. *Buzina N.* Psychopathy – historical controversies and new diagnostic approach // *Psychiatria Danubina*. 2012. Vol. 24 (2). P. 134–142.
18. Characterizing psychopathy using DSM-5 personality traits / *Strickland C.M., Drislane L.E., Lucy M., Krueger R.F., Patrick C.J.* // *Assessment*. 2013. Vol. 20 (3). P. 327–338.
19. *Cleckley H.* *The Mask of Sanity*: 5th ed. St. Louis, MO: Mosby, 1976. 485 p.
20. *Douglas K.S., Vincent G.M., Edens J.F.* Risk for criminal recidivism: The role of psychopathy // *C. Patrick (Ed.)*. *Handbook of Psychopathy*. N. Y.: Guilford, 2006. P. 533–555.
21. Examining the associations between DSM-5 section III antisocial personality disorder traits and psychopathy in community and university samples / *Anderson J.L., Sellbom M., Wygant D.B., Salekin R.T., Krueger R.F.* // *Journal of Personality Disorders*. 2014. Vol. 28 (5). P. 675–697.
22. Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder / *Jones A.P., Happé F.G., Gilbert F., Burnett S., Viding E.* // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010. Vol. 51 (11). P. 1188–1197.
23. *Fowles K.A., Lilienfeld S.O., Patrick C.J.* Detecting psychopathy from thin slices of behavior // *Psychological Assessment*. 2009. Vol. 21 (1). P. 68–78.
24. *Frick P.J., White S.F.* The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49 (4). P. 359–375.
25. *Hall J., Benning S. D., Patrick C. J.* Criterion-related validity of the threefactor model of psychopathy: Personality, behavior, and adaptive functioning // *Assessment*. 2004. Vol. 11. P. 4–16.
26. *Hare R.D.* *Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths among Us*. N. Y.: Simon and Schuster (Pocket Books), 1993. 236 p.
27. *Hare R.D., Hart S.D., Harpur T.J.* Psychopathy and the DSM-IV criteria for antisocial personality disorder // *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100 (3). P. 391–398.
28. *Hare R.D., Neumann C.S.* Psychopathy: Assessment and forensic implications // *Canadian Journal of Psychiatry*. 2009. Vol. 54. P. 791–802.
29. *Hare R.D., Neumann C.S.* The role of antisociality in the psychopathy construct: Comment on Skeem and Cooke // *Psychological Assessment*. 2010. Vol. 22 (2). P. 446–454.
30. *Jones D.N., Paulhus D.L.* Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths // *Social Psychological and Personality Science*. 2010. Vol. 1. P. 12–18.
31. *Krueger R.F., Marcon K.E.* The role of the DSM-5 Personality Trait Model in moving toward a quantitative and empirically based approach to classifying personality and psychopathology // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2014. Vol. 10 (7). P. 7.1–7.25.
32. *Lilienfeld S.O., Fowler K.A.* The self-report assessment of psychopathy: Problems, pitfalls, and promises // *Handbook of Psychopathy / C.J. Patrick (Ed.)*. N. Y.: Guilford Press, 2006. P. 107–132.
33. *Lykken D.* *The Antisocial Personalities*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1995. 260 p.
34. *McDonald N., Messinger D.* The development of empathy: How, when, and why // *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue / A. Acerbi, J.A. Lombo, J.J. Sanguinetti (Eds.)*. University of Miami: IF-Press, 2011. P. 1–36.
35. *Meloy J.R., Shiva A.* A psychoanalytic view of psychopathy // *A. Felthous, H. Sass (Eds.)*. *International Handbook on Psychopathic Disorders and the Law*. Vol. 1. N. Y.: John Wiley, 2007. P. 335–346.

36. *Millon T., Davis R.D.* Ten subtypes of psychopathy // *Psychopathy: Antisocial, Criminal, and Violent Behavior* / T. Millon, E. Simonsen, M. Birket-Smith et al. (Eds). N. Y.: Guilford Press, 1998. P. 161–171.
37. *Newman J.P., Baskin-Sommers A.R.* Early selective attention abnormalities in psychopathy // *Cognitive Neuroscience of Attention*. N. Y.: Guilford Press, 2011. P. 421–440.
38. *Newman J.P., Brinkley C.A.* Reconsidering the low-fear explanation for primary psychopathy // *Psychological Inquiry*. 1997. Vol. 8 (3). P. 236–244.
39. *Newman J.P., Lorenz A.R.* Response modulation and emotion processing: Implications for psychopathy and other dysregulatory psychopathology // *Handbook of Affective Sciences. Series in affective science*. N.Y.: Oxford University Press, 2003. P. 904–929.
40. *Patrick C.J., Bradley M.M., Lang P.J.* Emotion in the criminal psychopath: startle reflex modulation // *Journal of Abnormal Psychology*. 1993. Vol. 102 (1). P. 82–92.
41. *Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F.* Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 913–938.
42. Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review/ Bettencourt B.N., Talley A., Benjamin A.J., Valentine J. // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132 (5). P. 751–777.
43. Psychopathic personality: Bridging the gap between scientific evidence and public policy/ Skeem J.L., Polaschek D., Patrick C., Lilienfeld S. // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12. P. 95–162.
44. *Quinsey V.L., Book A.S., Lalumière M.L.* A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior // *Criminal Justice and Behavior*. 2001. Vol. 28. P. 522–536.
45. Reconstructing psychopathy: Clarifying the significance of antisocial behavior in the diagnosis of psychopathic personality disorder/ Cooke D.J., Michie C., Hart S.D., Clark D.A. // *Journal of Personality Disorders*. 2004. Vol. 18. P. 337–356.
46. *Reidy D.E., Zeichner A., Martinez M.A.* Effects of psychopathy traits on unprovoked aggression // *Aggressive Behavior*. 2008. Vol. 34. P. 319–328.
47. *Rhee S.H., Waldman I.D.* Genetic and environmental influences on psychopathy and antisocial behavior // *Handbook of Psychopathy* / C. Patrick (Ed.). N. Y.: Guilford Press, 2006. P. 205–229.
48. *Rowe D.C., Rodgers J.L.* Behavioral genetics, adolescent deviance, and “d”: Contributions and issues // *Biology of Adolescent Behavior and Development* / G.R. Adams, R. Montemayor, T.P. Gullotta (Eds). Newbury Park, CA: Sage, 1989. P. 38–67.
49. *Skeem J.L., Cooke D.J.* Is Criminal behavior a central component of psychopathy? Conceptual directions for resolving the debate // *Psychological Assessment*. 2010. Vol. 22 (2). P. 433–445.
50. *Skeem J.L., Cooke D.J.* One measure does not a construct make: Directions toward reinvigorating psychopathy research – reply to Hare and Neumann // *American Psychological Association*. 2010. Vol. 22 (2). P. 455–459.
51. *Torrubia B.R., Cuquerella F.A.* Psicopatía: una entidad clínica controvertida pero necesaria en psiquiatría forense // *Revista española de medicina legal: órgano de la Asociación Nacional de Médicos Forenses*. 2008. Vol. 34 (1). Págs. 25–35.
52. Two subtypes of psychopathic violent offenders that parallel primary and secondary variants / Skeem J., Johansson P., Andershed H., Kerr M., Loudon J.E. // *Journal of Abnormal Psychology*. 2007. Vol. 116 (2). P. 395–409.
53. *Vicente J.M.M.* La Psicopatía y su Repercusión Criminológica: Un modelo Comprehensivo de la Dinámica de Personalidad Psicopática // *Anuario de psicología jurídica*. 2011. № 21. P. 57–68.
54. *Woodworth M., Porter S.* Psychopathy and Aggression // *Handbook of Psychopathy* / C. Patrick (Ed.). N. Y.: Guilford Press, 2006. P. 481–495.



# Problems of Psychopathy Concept in the Modern Domestic and Foreign Psychology

**Atadjikova Yu.A.,**

*PhD Student, Scientific Centre for Psychological Health, Moscow, Russia at.julia@gmail.com*

**Enikolopov S.N.,**

*PhD (Psychology), The head of Medical Psychology department, Scientific Centre for Psychological Health, Moscow, Russia enikolopov@mail.ru*

---

The article raises the problem of the heterogeneity of the group of persons with antisocial behavior and the need for dividing it into subgroups. This problem can be solved by adopting psychology of the subject and his identity specifically as mediating process. Psychopathy as a personal anomaly acts as a link enables a clear assessment of anti-social behavior mechanisms in a particular group of individuals. We describe the understanding of psychopathy concept also known as antisocial (dissocial, psychopathic) personality disorder by domestic and foreign authors. The article discusses the main debating points of psychopathy role in clinical practice, definition of the diagnostic criteria, terminological confusion caused by the concept of antisocial (dissocial) personality disorders, as well as the search for the reasons and psychological mechanisms of psychopathy emergence and developing. Analysis of psychopathy relations with such constructs as aggression, violence and anti-social behavior, allows examining applied problems and the prospects of using the psychopathy construct in medical and legal practice.

**Keywords:** psychopathy, antisocial personality disorder, dissocial personality disorder, psychopathy models, primary and secondary psychopathy, antisocial behavior, aggression.

---

## References

1. Antonyan Yu. M., Gul'dan V.V. Kriminal'naya patopsikhologiya [Criminal pathopsychology]. Moscow: Nauka, 1991. 248 p.
2. Atadzhykova Yu.A., Enikolopov S.N. Razvitie kontsepta psikhopatii v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii (obzor literatury) [Concept of Psychopathy and Its Development in Russian and Foreign Psychology (Literature Review)]. *Vestnik YuUrGU. Ser. Psikhologiya [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology]*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 77–86.
3. Bulygina V. G. Izmerenie riskov nasiliya v sudebnoi psikhiiatrii [Measuring the risk of violence in forensic psychiatry] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological practice and education PSYEDU.ru]*, 2011, no. 1. Available at: URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39935.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39935.shtml) (Assessed: 29.04.2015). (In Rus., abstr. in Engl.)
4. Gannushkin P. B. Klinika psikhopatii, ikh statika, dinamika, sistematika [Manifestations of psychopathies: statics, dynamics, systematic aspects]. Nizhnii Novgorod: NGMA, 1998. 123 p.
5. Gorshkov I. V., Gorinov V. V. Rasstroistva lichnosti i aggressiya (obzor literatury) [Personality disorders and aggression. Literature review]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal [Russian journal of psychiatry]*, 1998, no. 5, pp. 68–73.

6. Gul'dan V.V. Motivatsiya protivopravnykh deistvii u psikhopaticheskikh lichnostei: Avtoref. dis. ...d-ra psikhol. nauk. [Motivation of illegal acts and psychopathic personalities: Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985. 48 p.
7. Dmitrieva T.B. Vvedenie [Introduction]. Agressiya i psikhicheskoe zdorov'e [Aggression and mental health]. Saint-Petersburg: Yuridicheskii tsentr Press, 2002. Pp. 1–10.
8. Kernberg O. Agressiya pri rasstroistvakh lichnosti i perversiyakh [Aggression in personality disorders and perversions]. Moscow: Klass, 1998. 368 p.
9. Mak-Uil'yams N. Psikhoanaliticheskaya diagnostika: ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse [Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process]. Moscow: Klass, 2011. 480 p.
10. Peregozhin L.O., Vostroknutov N.V. Asotsial'noe povedenie detei i podrostkov. Profilaktika i korektsiya assotsiirovannykh psikhicheskikh rasstroistv. Rukovodstvo dlya vrachei. [Antisocial behavior in children and teenagers. Prophylactic treatment and correction of associated psychological disorders. Manual for therapists]. Moscow: FGBU «GNTsSSP im.V.P.Serbskogo» , 2012. 234 p.
11. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost': V 2 t. T. 1. [Motivation and activity in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 392 p.
12. Shostakovich B.V. Lichnostnye rasstroistva i kriminal'naya agressiya [Personality disorders and criminal aggression]. In Dmitrieva T.B. (eds.) *Agressiya i psikhicheskoe zdorov'e* [Aggression and mental health]. Saint-Petersburg: Yurid. tsentr «Press», 2002, pp. 206–224.
13. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 970 p.
14. Anderson C. A., Bushman B.J. Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 2002. Vol. 53, pp. 27–51.
15. Baron-Cohen S. The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty. New York: Basic books, 2012. 256 p.
16. Blair R.J. The emergence of psychopathy: implications for the neuropsychological approach to developmental disorders. *Cognition*, 2006. Vol. 101 (2), pp. 414–442.
17. Buzina N. Psychopathy – historical controversies and new diagnostic approach. *Psychiatria Danubina*, 2012. Vol. 24 (2), pp. 134–142.
18. Characterizing psychopathy using DSM-5 personality traits. Strickland C.M., Drislane L.E., Lucy M., Krueger R.F., Patrick C.J. *Assessment*, 2013. Vol. 20 (3), pp. 327–338.
19. Cleckley H. The Mask of Sanity (5th ed.). Saint Louis, MO: Mosby, 1976. 485 p.
20. Douglas K.S., Vincent G.M., Edens J.F. Risk for criminal recidivism: The role of psychopathy. In C. Patrick (ed.) *Handbook of psychopathy*. New York: Guilford, 2006, pp. 533–555.
21. Examining the associations between DSM-5 section III antisocial personality disorder traits and psychopathy in community and university samples. Anderson J.L., Sellbom M., Wygant D.B., Salekin R.T., Krueger R.F. *Journal of Personality Disorders*, 2014. Vol. 28 (5), pp. 675–697.
22. Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder. Jones A.P., Happé F.G., Gilbert F., Burnett S., Viding E. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010. Vol. 51 (11), pp. 1188–1197.
23. Fowles K.A., Lilienfeld S.O., Patrick C.J. Detecting psychopathy from thin slices of behavior. *Psychological Assessment*, 2009. Vol. 21 (1), pp. 68–78.

24. Frick P.J., White S.F. The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2008. Vol. 49 (4), pp. 359–375.
25. Hall J., Benning S. D., Patrick C. J. Criterion-related validity of the three factor model of psychopathy: Personality, behavior, and adaptive functioning. *Assessment*, 2004. Vol. 11, pp. 4–16.
26. Hare R.D. *Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths among Us*. New York: Simon and Schuster (Pocket Books), 1993. 236 p.
27. Hare R.D., Hart S.D., Harpur T.J. Psychopathy and the DSM-IV criteria for antisocial personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 1991. Vol. 100 (3), pp. 391–398.
28. Hare R.D., Neumann C.S. Psychopathy: Assessment and forensic implications. *Canadian Journal of Psychiatry*, 2009. Vol. 54, pp. 791–802.
29. Hare R.D., Neumann C.S. The role of antisociality in the psychopathy construct: Comment on Skeem and Cooke. *Psychological Assessment*, 2010. Vol. 22 (2), pp. 446–454.
30. Jones D.N., Paulhus D. L. Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 2010. Vol. 1, pp. 12–18.
31. Krueger R.F., Marcon K.E. The role of the DSM-5 Personality Trait Model in moving toward a quantitative and empirically based approach to classifying personality and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2014. Vol. 10 (7), pp. 7.1–7.25.
32. Lilienfeld S.O., Fowler K.A. The self-report assessment of psychopathy: Problems, pitfalls, and promises. In C. Patrick (ed.) *Handbook of Psychopathy*. New York: Guilford Press, 2006, pp. 107–132.
33. Lykken D. *The Antisocial Personalities*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1995. 260 p.
34. McDonald N., Messenger D. The development of empathy: How, when, and why. In Acerbi A. (eds.) *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. University of Miami: IF-Press, 2011, pp. 1-36.
35. Meloy J.R., Shiva A. A psychoanalytic view of psychopathy. In Felthous A. (eds.) *International Handbook on Psychopathic Disorders and the Law*. Vol. 1. New York: John Wiley, 200, pp. 335-346.
36. Millon T., Davis R.D. Ten subtypes of psychopathy. In Millon T. (eds.) *Psychopathy: Antisocial, Criminal, and Violent Behavior*. New York: Guilford Press, 1998, pp. 161-171.
37. Newman J.P., Baskin-Sommers A.R. Early selective attention abnormalities in psychopathy. *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York: Guilford Press, 2011, pp. 421–440.
38. Newman J.P., Brinkley C.A. Reconsidering the low-fear explanation for primary psychopathy. *Psychological Inquiry*, 1997. Vol. 8 (3), pp. 236–244.
39. Newman J.P., Lorenz A.R. Response modulation and emotion processing: Implications for psychopathy and other dysregulatory psychopathology. *Handbook of Affective Sciences, Series in affective science*. New York: Oxford University Press, 2003, pp. 904–929.
40. Patrick C.J., Bradley M.M., Lang P.J. Emotion in the criminal psychopath: startle reflex modulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1993. Vol. 102 (1), pp. 82–92.
41. Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F. Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and Psychopathology*, 2009. Vol. 21, pp. 913–938.

42. Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. Bettencourt B.N., Talley A., Benjamin A.J., Valentine J. *Psychological Bulletin*, 2006. Vol. 132 (5), pp. 751–777.
43. Psychopathic personality: Bridging the gap between scientific evidence and public policy. Skeem J.L., Polaschek D., Patrick C., Lilienfeld S. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. Vol. 12, pp. 95–162.
44. Quinsey V.L., Book A.S., Lalumière M.L. A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 2001. Vol. 28, pp. 522–536.
45. Reconstructing psychopathy: Clarifying the significance of antisocial behavior in the diagnosis of psychopathic personality disorder. Cooke D.J., Michie C., Hart S.D., Clark D.A. *Journal of Personality Disorders*, 2004. Vol. 18, pp. 337–356.
46. Reidy D.E., Zeichner A., Martinez M.A. Effects of psychopathy traits on unprovoked aggression. *Aggressive Behavior*, 2008. Vol. 34, pp. 319–328.
47. Rhee S.H., Waldman I.D. Genetic and environmental influences on psychopathy and antisocial behavior. In Patrick C. (ed.) *Handbook of Psychopathy*. New York: Guilford Press, 2006, pp. 205–229.
48. Rowe D.C., Rodgers J.L. Behavioral genetics, adolescent deviance, and “d”: Contributions and issues. In Adams G.R. (eds.) *Biology of Adolescent Behavior and Development*. Newbury Park, CA: Sage, 1989. Pp. 38–67.
49. Skeem J.L., Cooke D.J. Is Criminal behavior a central component of psychopathy? Conceptual directions for resolving the debate. *Psychological Assessment*, 2010. Vol. 22 (2), pp. 433–445.
50. Skeem J.L., Cooke D.J. One measure does not a construct make: Directions toward reinvigorating psychopathy research – reply to Hare and Neumann. *American Psychological Association*, 2010. Vol. 22 (2), pp. 455–459.
51. Torrubia B. R., Cuquerella F. A. Psicopatía: una entidad clínica controvertida pero necesaria en psiquiatría forense. *Revista española de medicina legal: órgano de la Asociación Nacional de Médicos Forenses*, 2008. Vol. 34 (1), págs. 25–35.
52. Two subtypes of psychopathic violent offenders that parallel primary and secondary variants. Skeem J., Johansson P., Andershed H., Kerr M., Louden J.E. *Journal of Abnormal Psychology*, 2007. Vol. 116 (2), pp. 395–409.
53. Vicente J.M.M. La Psicopatía y su Repercusión Criminológica: Un modelo Comprehensivo de la Dinámica de Personalidad Psicopática. *Anuario de psicología jurídica*, 2011. No 21, pp. 57–68.
54. Woodworth M., Porter S. Psychopathy and Aggression. In Patrick C. (ed.) *Handbook of Psychopathy*. New York: Guilford Press, 2006, pp. 481–495.

## Мотивационно-личностная сфера матерей, имеющих детей с аутизмом: Северная Америка и Западная Европа

**Куканов А.А.,**

*аспирант кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, andrej.kukanov@mail.ru*

**Фанталова Е.Б.,**

*кандидат психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, elenafantal@yandex.ru*

За последнее десятилетие в странах Северной Америки и Западной Европы наблюдается стремительное увеличение числа детей в возрасте до трех лет, которым был поставлен диагноз «аутизм» или «расстройства аутистического спектра». При этом исследователи отмечают резкое ухудшение психологического и соматического здоровья у матерей детей-аутистов, заключающееся в развитии у них высокого уровня стресса, депрессивных и тревожных расстройств, эмоционального выгорания. Представлен обзор научных диссертаций и статей, изданных в странах Северной Америки (США и Канада) и Западной Европы (Великобритания, Нидерланды, Швеция и др.) за последние 15 лет и посвященных изучению специфических особенностей психического состояния матерей, детям которых поставлен диагноз «расстройства аутистического спектра (аутизм)». Выделен ряд факторов, способствующих развитию негативного эмоционального состояния матерей, и компенсаторные ресурсы, помогающие им справиться с данным состоянием.

**Ключевые слова:** аутизм, семья, матери детей-аутистов, стрессовые факторы, компенсаторные ресурсы.

### Для цитаты:

*Куканов А.А., Фанталова Е.Б. Мотивационно-личностная сфера матерей, имеющих детей с аутизмом: Северная Америка и Западная Европа [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 128–136. doi: 10.17759/psyedu.2016080112*

### For citation:

Kukanov A.A., Fantalova E.B. Motivational and Personality Sphere in Mothers of Autist Children: North America and Western Europe [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 128–136. doi: 10.17759/psyedu.2016080112. (In Russ., abstr. in Engl.)

Согласно статистическим данным Института медицины и Американского комитета по национальной программе по предупреждению инвалидности (Institute of Medicine; U.S. Committee on a National Agenda for the Prevention of Disabilities, 1991), ежегодно у 80 000 детей диагностируется тот или иной вид отклонения в развитии [19]. В США наиболее быстро распространяются расстройства аутистического спектра (РАС) [19]. Центр по контролю и

профилактике заболеваний США (CDC) приводит такие данные по численности детей с РАС в США в соотношении с числом нормально развивающихся детей: в 2000 г. – 1:500 [28], в 2007 г. – 1:150 [9], в 2012 г. – 1:88 [11; 32], в 2014 г. – 1:68 [26]. То есть заболевание ежегодно охватывает от 10 % до 17% детей, и уже примерно 1 % всех жителей США страдает этим недугом [12]. Исследователи считают, что в ближайшие 10 лет аутизм будет диагностирован приблизительно у 4 млн американцев (Американское общество аутистов, 2008). Такая динамика может привести к увеличению числа семей, воспитывающих детей с аутизмом, соответственно возрастет число родителей, нуждающихся в помощи врачей, психологов и педагогов [26].

Рождение ребенка с каким-либо отклонением в развитии (аутизмом, интеллектуальными нарушениями и т. д.) полностью меняет устоявшийся уклад семьи и оказывает непосредственное влияние на психологическое состояние и здоровье родителей [2; 6; 10; 24; 28]. В ходе многочисленных исследований было установлено, что для матерей детей с различными отклонениями в развитии по сравнению с матерями нормально развивающихся детей характерны высокий уровень стресса, депрессии, тревожности, эмоционального выгорания и низкая самооценка. Они часто испытывают чувства гнева, вины, разочарования, обиды, отчаяния, беспомощности, жалости к себе [5; 6; 7; 9; 12; 18; 26]. Наибольшая выраженность этих психических состояний отмечается у матерей детей с РАС по сравнению с матерями детей с интеллектуальными нарушениями (ЗПР, умственная отсталость), поведенческими нарушениями (СДВГ) и генетическими нарушениями (синдром Дауна; синдром ломкой хромосомы X) или с хроническими заболеваниями (порок сердца, кистозный синдром) [2; 3; 6; 9; 27; 29; 31].

На формирование и развитие специфических личностных особенностей у родителей (в первую очередь у матерей, которые вынуждены проводить со своим ребенком значительно большее количество времени, чем их супруги) оказывает влияние ряд **факторов**.

**1. Факторы, связанные с болезнью ребенка.** Поведенческие особенности: «полевое поведение» ребенка; агрессия и аутоагрессия, гиперактивность, расторможенность, требовательность, капризность, стереотипии поведения и деятельности, полная несамостоятельность ребенка; интеллектуальные проблемы: низкий уровень развития восприятия, внимания, памяти, мышления, мелкой и крупной моторики; коммуникативные проблемы: отсутствие или низкий уровень развития речи; несформированность навыков самообслуживания и опрятности [4; 7; 21; 25; 29; 30; 33].

**2. Социальные факторы.** Вынужденная изоляция от общества, негативная реакция окружающих на поведение ребенка в общественных местах, отсутствие социальной поддержки, изменение социального статуса родителя [3; 5; 6; 7; 15; 19; 20].

**3. Семейные факторы.** Бремя родительства (удовлетворение большого числа специфических потребностей ребенка), недостаточная поддержка со стороны других членов семьи (в первую очередь, мужа), низкая удовлетворенность браком, частые семейные конфликты, нехватка свободного времени для семейных мероприятий (совместный отдых, поход в магазин и культурно-развлекательные учреждения), необходимость планирования всех действий заранее, недостаточное внимание к другим членам семьи (мужу, здоровым детям), риск развода [7; 8; 13; 16; 19; 22; 26].

**4. Финансовые факторы.** Оплата дорогостоящих курсов лечения и обучения ребенка, консультаций специалистов, вынужденное увольнение с работы одного из членов семьи с целью постоянного ухода за ребенком на дому, найм помощников по хозяйству и гувернанток, приобретение дополнительного вспомогательного инвентаря для нормального функционирования ребенка [15; 25; 32; 33].

5. **Факторы, связанные с неизвестным будущим ребенка.** Невозможность реализации надежд и планов, которые связывались с будущим ребенком во время беременности матери; разработка нового поэтапного плана действий по уходу за ребенком на протяжении всей его жизни [9; 15; 25; 26; 30; 33].

6. **Факторы, связанные с недостаточной государственной поддержкой.** Отсутствие доступной подробной информации о болезни ребенка, недостаточное количество специализированных учреждений и специалистов, некомпетентность специалистов, бюрократия (перенаправление родителей от специалиста к специалисту, от чиновника к чиновнику; долгое ожидание получения места в больнице, детском саду; предоставления социального работника), низкий размер государственных выплат по уходу за ребенком [8; 9; 10; 16; 17; 32].

7. **Личностные факторы родителей.** Недостаточный уровень образования и знаний родителей в области воспитания «особого» ребенка, родительская некомпетентность, зрелый возраст родителей (рождение ребенка после 45 лет), деструктивные копинг-стратегии (избегающее, отвергающее, пассивное поведение) и формы воспитания (гипер- и гипопека детей) [7; 33].

Некоторые родители детей с различными отклонениями в развитии, несмотря на всю тяжесть сложившейся жизненной ситуации, не всегда стремятся получить необходимую им помощь и поддержку. По мнению Beresford (1994), родители видят в этом шаге проявление своей личной слабости и родительской некомпетентности [6]. Некоторые же матери и рады были бы любой помощи, как из официальных, так и из неофициальных источников, но не могут ее получить в силу различных причин: недостатка времени, энергии и сил, невозможности оставить ребенка на временное попечение няни или социального работника [6].

Но как бы долго родители не сопротивлялись действительности, отрицали существование проблемы, не замечали все более явных отличий их детей от нормально развивающихся сверстников, каждый из них, в конечном итоге, приходил к осознанию того, что сам он не в состоянии справиться со сложившейся ситуацией. Родители, рано или поздно, понимали, что им необходима помощь.

В качестве **компенсаторных ресурсов**, которые способны помочь матерям на пути принятия своего «особого» ребенка и собственного совладания с ролью родителя такого ребенка, можно выделить следующие.

1. **Семья.** Многие матери говорят о своих супругах, как о главном вспомогательном ресурсе. Крепкие партнерские отношения между мужем и женой, выдержавшие проверку временем, финансовое благополучие семьи, а также удовлетворение потребностей друг друга (в частности, оказание моральной поддержки) могут компенсировать влияние факторов, связанных с болезнью ребенка. Также очень важна поддержка со стороны других членов семьи: бабушек и дедушек (для оказания непосредственной помощи по уходу за ребенком в настоящем) и здоровых сиблингов – родного брата или сестры (для оказания помощи «особому» ребенку в будущем, после смерти родителей) [6; 15; 25; 30].

2. **Интернет.** Для того чтобы быстро получить необходимую информацию о причинах, типах и характере болезни ребенка родители пользуются Интернетом. С его помощью они могут ознакомиться с нормативными актами и законами, регулирующими оказание помощи данной категории населения; найти специалистов и специализированные учреждения, в которых могут оказать своевременную помощь по уходу, лечению и обучению ребенка; присоединиться к интернет-сообществам, объединяющим родителей детей с подобными проблемами и узнать об их личном опыте по воспитанию ребенка. Также с помощью

Интернета родители могут посмотреть видеокурсы по правильному уходу за своим ребенком и пройти дистанционные курсы по программе обучения родителей прикладному анализу поведения (АВА-терапия) [6; 16; 17; 20; 21; 23].

**3. Специализированные группы поддержки.** Участие в специализированных группах поддержки также является значимым ресурсом для матерей. В рамках функционирования этих групп родители общаются друг с другом, обменивались опытом по уходу за ребенком с аутизмом, заводят новые знакомства; получают всю необходимую информацию от специалистов (врачей, психологов, логопедов) по способам обучения и лечения их детей. Также родители принимали участие в психокоррекционных и психотерапевтических тренингах и консультациях, направленных на коррекцию их негативного эмоционального состояния, личностных и семейных проблем [6; 8; 19; 20; 21; 23; 25].

Посещение данных групп способствует нивелированию влияния сразу нескольких стрессовых факторов, в частности, социальных и личностных. Матери перестают чувствовать свое одиночество, изолированность от общества; ощущают искреннюю поддержку и понимание со стороны других родителей, которые столкнулись с теми же проблемами. Они наконец-то оказываются в комфортной ситуации, в которой можно довериться окружающим и не бояться, что тебя неправильно воспримут, осудят, оскорбят. Здесь, вместе с квалифицированными специалистами, они могут обсудить глубоко личные проблемы и переживания, которыми не могли поделиться ни со своими супругами, ни с друзьями, выработать новые позитивные копинг-стратегии, включающие в себя решение проблем совладания и формирования реалистичных ожиданий от своего ребенка, переосмыслить свою жизнь, выработать положительные установки, сформировать новые жизненные цели и более оптимистично смотреть в будущее [1; 9].

**4. Церковь.** Посещение церковных служб и мероприятий, молитвы, беседы со святыми отцами также помогают родителям справиться со сложившимися обстоятельствами. Многие матери признавались, что им пришлось пройти долгий и мучительный путь к Богу, который начался с момента рождения у них «особого» ребенка. И если в начале пути многие родители были разгневаны на Бога, винили Его в случившемся, сомневались в Его силе, с яростью отказывались от веры в Него, то со временем к ним приходило осознание того, что они выбраны Богом. Всемогущий дал им такое испытание, чтобы люди смогли стать лучше, переосмыслить свою жизнь, стать ближе к Нему [1; 4; 13; 14; 25].

**5. «Временный уход».** Еще одним важным ресурсом является «временный уход» родителя, позволяющий ему немного отдохнуть от процесса ухода за ребенком, расслабиться, заняться своими личными делами. Таким образом смещается фокус внимания с потребностей «особого» ребенка на личные потребности остальных членов семьи. Матери могут совершить действия, больше характерные для обычных семей, например, сходить в торгово-развлекательный центр, кинотеатр, супермаркет, пообедать в ресторане, обновить гардероб, провести время со своим супругом и другими здоровыми детьми. В это время за «особым» ребенком присматривает социальный работник, нанятая сиделка или кто-то из близких друзей [7; 15; 19; 24].

Использование всех этих ресурсов помогает женщинам успешно бороться со сложившейся жизненной ситуацией. В ходе этой борьбы матери меняются, причем, по их же мнению, в лучшую сторону.

Во-первых, они пересматривают отношение к своему ребенку. Рождение «особого» ребенка уже не рассматривается ими как наказание за какие-либо провинности и грехи, а является Божьей благодатью, даром судьбы. Это приводит к возникновению искренней любви к своему ребенку, чувства радости его не только от больших, но и маленьких достижений [8; 9].



Во-вторых, изменяются взаимоотношения внутри семьи. Борьба за будущее ребенка укрепляет брак, сплачивает супругов против общей беды. Муж и жена, отец и мать начинают открывать друг друга совершенно с других, непривычных, сторон, что способствует построению новых открытых доверительных отношений [5; 8; 22].

В-третьих, многие родители отмечают, что пережили своеобразный личностный рост. У них повысилась самооценка; они стали более сильными, инициативными и активными; стали толерантнее и спокойнее относиться к возникающим проблемам и меняющимся обстоятельствам, научились принимать вещи такими как они есть; расширился круг общения. Некоторые матери и отцы сообщают, что рождение ребенка с аутизмом в конечном итоге привело к их карьерному росту. Таким образом, у родителей практически не остается трудностей, с которыми они бы не справились [6; 9; 14; 19].

Воспитание ребенка с аутизмом – это очень долгий и тяжелый путь, который требует от людей, ступивших на него, колоссальных затрат сил и энергии, личных жертв и страданий. Мы же – врачи, психологи, педагоги – должны быть стойкой опорой и поддержкой для них. Должны прийти им на помощь в самые трудные и мрачные моменты их жизни, чтобы обучить справляться с текущими трудностями, не отвлекаться на назойливые «мелочи жизни»; подтолкнуть к переосмыслению своей прошлой жизни и постановке перед собой новых целей, обретению нового смысла жизни; укрепить в них веру в то, что они не одиноки, они нужны и важны для общества. В моменты полного отчаяния и горя мы должны вселить в них надежду на светлое будущее.

## Литература

1. A randomised group comparison controlled trial of 'preschoolers with autism': A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder/ Tonge B., Brereton A., Kiomall M., Mackinnon A., Rinehart N. // *Autism*. 2014. Vol. 18 (2). P. 166–177. doi: 10.1177/1362361312458186.
2. *Abbott M., Bernard P., Forge J.* Communicating a diagnosis of Autism Spectrum Disorder – a qualitative study of parents' experiences // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2012. Vol. 18 (3). P. 370–382. doi:10.1177/1359104512455813.
3. *Benderix Y., Nordstrom B., Silvberg B.* Parents' experience of having a child with autism and learning disabilities living in a group home // *Autism*. 2007. Vol. 10 (6). P. 629–641. doi: 10.1177/1362361307070902.
4. *Blankenship K.* Predictor Variables for Parental Depression, Stress and Quality of Life of Parents with Children on the Autism Spectrum: Dr. Sci. (Psychology) diss. Louisville, 2009. 131 p.
5. *Brobst J., Clopton J., Hendrick S.* Parenting children with autism spectrum disorders. The couple's relationship // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 24. № 1. P. 38–49. doi: 10.1177/1088357608323699.
6. *Bunner L.* The Process of Help-seeking in Parents of Children with Developmental Disabilities: A Phenomenological Exploration: M. Sci. (Psychology) diss. Vermillion, 2011. 169 p.
7. *Christian J.* Factors that Predicts Satisfaction or Burnout in Parents of Children with Moderate to Severe Mental Retardation: Dr. Sci. (Philosophy) diss. Detroit, 2007. 188 p.
8. *Corcoran J., Berry A., Hill S.* The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-synthesis // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2015. № 1. P. 1–11. doi: 10.1177/1744629515577876.
9. *Daneshyar S.* A Study Parental Optimism and Coping Strategies among the Parents of Children with an Autism Spectrum Disorder: Dr. Sci. (Psychology) diss. N. Y., 2013. 193 p.
10. *Diviney E.* Well-being of Mothers while Rearing a Child with Developmental Disabilities: Dr. Sci. (Philosophy) diss. N. Y., 2001. 138 p.

11. Formative evaluation of an ABA Outreach Training Program for parents of children with autism in remote areas / Heitzman-Powell L., Buzhardt J., Rusinko L., Miller T. // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2014. Vol. 29 (1). P. 23–38. doi:10.1177/1088357613504992.
12. *Freedman B.* Relationship Status among parents of children with autism spectrum disorders: A population-based study // *Journal Autism Dev. Disord*. 2012. № 42. P. 539–548. doi: 10.1007/s10803-011-1269-y.
13. *Gajeton K.* Religious Coping and Spiritual Struggles in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: Dr. Sci. (Psychology) diss. Virginia Beach, 2015. 90 p.
14. *Golden T.* Parents in Relationships with their Children with Autism: A Qualitative Study: Dr. Sci. (Psychology) diss. Salt Lake City, 2012. 193 p.
15. *Harper A., Dyches T.* Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorders // *Journal Autism Dev. Disord*. 2013. № 43. P. 2604–2616. doi: 10.1007/s10803-013-1812-0.
16. *Hartley S., Barker E., Seltzer M.* The Relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder // *Journal of Family Psychology*. 2010. Vol. 24. № 4. P. 449–457. doi:10.1037/a0019847.
17. *Hitaker P.* Supporting families of preschool children with autism. What parents want and what helps // *Autism*. 2002. Vol. 6(4). P. 411–426. doi:10.1177/1362361302006004007.
18. *Hoffman C., Sweeney D., Hodge D.* Parenting stress and closeness mothers of typically developing children and mothers of children with autism // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 24. № 3. P. 178–187. doi: 10.1177/1088357609338715.
19. *Lichter J.* Mother of Preschool Children with Developmental Disabilities: Their Experiences, Development and Self-concept: Dr. Sci. (Psychology) diss. N. Y., 2003. 316 p.
20. *Ludlow A., Skelly C., Rohlede P.* Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder // *Journal of Health Psychology*. 2011. Vol. 17 (5). P. 702–711. doi: 10.1177/1359105311422955.
21. *MacClain K.* The Experience of Parents Providing Care to Their Children with Autism: M. Sci. (Nursing science) diss. Anchorage, 2004. 62 p.
22. *Marciano S., Drasgow E., Carlson R.* The marital experiences of couples who include a child with autism // *The Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*. 2015. Vol. 2. P. 132–140. doi: 10.1177/1066480714564315.
23. *Morrisson S.* Parents of Children with Autism Spectrum Disorders Accessed and Preferred Parental Supports: Dr. Sci. (Psychology) diss. Las Cruces, 2013. 144 p.
24. *Nebeker G.* The Experience of Parents Self-directing the Care if Their Children with Developmental Disabilities: A Hermeneutic Phenomenological Study: Dr. Sci. (Psychology) diss. Minneapolis, 2007. 169 p.
25. *Neil T.* Coping Strategies and Stress Levels of Parents of Children with Autism: Dr. Sci. (Psychology). Las Vegas, 2001. 94 p.
26. Parental symptoms of posttraumatic stress following a child's diagnosis of autism spectrum disorder: A pilot study, *Research in Autism Spectrum Disorders* / Casey L., Zankas S., Meindl J., Parra G., Cogdal P., Powell K. // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. № 6. P. 1186–1193. doi: 10.1016/j.rasd.2012.03.008.
27. Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay /Estes A., Munson J., Dawson G., Koehler E., Zhao X., Abbott R// *Autism*. 2009. Vol. 13 (4). P. 375–387. doi: 10.1177/1362361309105658.
28. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child?// *Psychological Science and Education*. 2014. № 1. P. 81–89.
29. *Rao P., Beidel D.* The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning // *Behavior Modification*. 2009. Vol. 33. № 4. P. 43–451. doi: 10.1177/0145445509336427.

30. Relationship satisfaction, parenting stress, and depression in mothers of children with autism /Weitlauf A., Vehorn A., Taylor J., Warren Z. // *Autism*. 2014. Vol. 18 (2). P. 194–198. doi: 10.1177/1362361312458039.
31. *Solomon A., Chung B.* Understanding autism: how family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders // *Family Process*. 2012. Vol. 51. № 2. P. 250–264. doi: 10.1111/j.1545-5300.2012.01399.x.
32. *Stoner J., Stoner C.* Career disruption: the impact of transitioning from a full-time career professional to the primary caregiver of a child with autism spectrum disorder // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2014. P. 1–11. doi: 10.1177/1088357614528798.
33. *Trapesonian J.* Factors Promoting Elevated Stress in Parents of Children with Autism: M. Sci. (Public health) diss. Fullerton, 2007. 64 p.

## Motivational and Personality Sphere in Mothers of Autist Children: North America and Western Europe

**Kukanov A.A.,**

*PhD Student, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, andrej.kukanov@mail.ru*

**Fantalova E.B.,**

*PhD (Psychology), Professor, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, elenafantal@yandex.ru*

---

Over the past decade the number of children under the age of three years, who were diagnosed with autism or autistic spectrum disorder is rapidly increasing in the countries of North America and Western Europe. Researchers noted a sharp deterioration in the psychological and physical health of mothers of autistic children, resulting in the high levels of stress, depression and anxiety disorders, emotional burnout. Therefore, authors of this article give a review of scientific theses and papers published over the past 15 years devoted to the study of specific features of the mental state in mothers of children with a diagnosis of Autistic Spectrum Disorder (autism), published in North America (US and Canada) and Western Europe (United Kingdom, Netherlands, Sweden, etc.) We also highlighted a number of factors contributing to the negative emotional state of mothers and compensatory resources to help them to coping with the situation.

**Keywords:** autism, family, mothers of autist children, stress factors, compensatory resources.

---

### References

1. A randomised group comparison controlled trial of 'preschoolers with autism': A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. Tonge B., Brereton A., Kiomall M., Mackinnon A., Rinehart N. *Autism*, 2014. Vol. 18, no. 2, pp. 166-177. doi: 10.1177/1362361312458186

2. Abbott M., Bernard P., Forge J. Communicating a diagnosis of Autism Spectrum Disorder - a qualitative study of parents' experiences. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2012. Vol. 18, no. 3, pp. 370 – 382. doi:10.1177/1359104512455813
3. Benderix Y., Nordstrom B., Silvberg B. Parents' experience of having a child with autism and learning disabilities living in a group home. *Autism*, 2007. Vol. 10, no. 6, pp. 629–641. doi: 10.1177/1362361307070902
4. Blankenship K. Predictor variables for parental depression, stress and quality of life of parents with children on the autism spectrum. Dr. Sci. (Psychology) diss. Louisville, 2009. 131 p.
5. Brobst J., Clopton J., Hendrick S. Parenting Children With Autism Spectrum Disorders. The Couple's Relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2009. Vol. 24, no. 1, pp. 38-49. doi: 10.1177/1088357608323699
6. Bunner L. The process of help-seeking in parents of children with developmental disabilities: a phenomenological exploration. M. Sci. (Psychology) diss. Vermillion, 2011. 169 p.
7. Christian J. Factors that predicts satisfaction or burnout in parents of children with moderate to severe mental retardation. Dr. Sci. (Psychology) diss. Detroit, 2007. 188 p.
8. Corcoran J., Berry A., Hill S. The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2015, no.1, pp. 1-11. doi: 10.1177/1744629515577876
9. Daneshyar S. A study parental optimism and coping strategies among the parents of children with an autism spectrum disorder. Dr. Sci. (Psychology) diss. New York, 2013. 193 p.
10. Diviney E. Well-being of mothers while rearing a child with developmental disabilities. Dr. Sci. (Psychology) diss. New York, 2001. 138 p.
11. Formative Evaluation of an ABA Outreach Training Program for Parents of Children With Autism in Remote Areas. Heitzman-Powell L., Buzhardt J., Rusinko L., Miller T. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2014. Vol. 29, no.1, pp. 23-38. doi:10.1177/1088357613504992
12. Freedman B. Relationship Status Among Parents of Children with Autism Spectrum Disorders: A Population-Based Study. *J Autism Dev Disord*, 2012, no. 42, pp. 539–548. doi: 10.1007/s10803-011-1269-y
13. Gajeton K. Religious coping and spiritual struggles in parents of children with autism spectrum disorder. Dr. Sci. (Psychology) diss. Virginia Beach, 2015. 90 p.
14. Golden T. Parents in relationships with their children with autism: A qualitative study. Dr. Sci. (Psychology) diss. Salt Lake City, 2012. 193 p.
15. Harper A., Dyches T. Respite Care, Marital Quality, and Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 2013, no.43, pp. 2604–2616. doi: 10.1007/s10803-013-1812-0
16. Hartley S., Barker E., Seltzer M. The Relative Risk and Timing of Divorce in Families of Children With an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Family Psychology*, 2010. Vol. 24, no. 4, pp. 449–457. doi:10.1037/a0019847
17. Hitaker P. Supporting families of preschool children with autism. What parents want and what helps. *Autism*, 2002. Vol. 6, no. 4, pp. 411–426. doi:10.1177/1362361302006004007
18. Hoffman C., Sweeney D., Hodge D. Parenting Stress and Closeness Mothers of Typically Developing Children and Mothers of Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2009. Vol. 24, no. 3, pp. 178- 187. doi: 10.1177/1088357609338715

19. Lichter J. Mother of preschool children with developmental disabilities: their experiences, development and self-concept. Dr. Sci. (Psychology) diss. New York, 2003. 316 p.
20. Ludlow A., Skelly C., Rohlede P. Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 2011. Vol. 17, no. 5, pp. 702 – 711. doi: 10.1177/1359105311422955
21. MacClain K. The experience of parents providing care to their children with autism. M. Sci. (Psychology) diss. Anchorage, 2004. 62 p.
22. Marciano S., Drasgow E., Carlson R. The Marital Experiences of Couples Who Include a Child With Autism. *The family journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, 2015. Vol. 2, pp. 132–140. doi: 10.1177/1066480714564315
23. Morrisson S. Parents of children with autism spectrum disorders accessed and preferred parental supports. Dr. Sci. (Psychology) diss. Las Cruces, 2013. 144 p.
24. Nebeker G. The experience of parents self-directing the care of their children with developmental disabilities: A hermeneutic phenomenological study. Dr. Sci. (Psychology) diss. Minneapolis, 2007. 169 p.
25. Neil T. Coping strategies and stress levels of parents of children with autism. Dr. Sci. (Psychology) diss. Las Vegas, 2001. 94 p.
26. Parental symptoms of posttraumatic stress following a child's diagnosis of autism spectrum disorder: A pilot study, *Research in Autism Spectrum Disorders*. Casey L., Zankas S., Meindl J., Parra G., Cogdal P., Powell K. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2012, no. 6, pp. 1186–1193. doi: 10.1016/j.rasd.2012.03.008
27. Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. Estes A., Munson J., Dawson G., Koehler E., Zhao X., Abbott R. *Autism*, 2009. Vol. 13, no. 4, pp. 375 –387. doi: 10.1177/1362361309105658
28. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child? *Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 81-89.
29. Rao P., Beidel D. The Impact of Children With High-Functioning Autism on Parental Stress, Sibling Adjustment, and Family Functioning. *Behavior Modification*, 2009. Vol. 33, no. 4, pp. 437 – 451. doi: 10.1177/0145445509336427
30. Relationship satisfaction, parenting stress, and depression in mothers of children with autism. Weitlauf A., Vehorn A., Taylor J., Warren Z. *Autism*, 2014. Vol. 18, no. 2, pp. 194 – 198. doi: 10.1177/1362361312458039
31. Solomon A., Chung B. Understanding Autism: How Family Therapists Can Support Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Family Process*, 2012. Vol. 51, no. 2, pp. 250–264. doi: 10.1111/j.1545-5300.2012.01399.x
32. Stoner J., Stoner C. Career Disruption: The Impact of Transitioning From a Full-Time Career Professional to the Primary Caregiver of a Child With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2014, pp. 1-11. doi: 10.1177/1088357614528798
33. Trapesonian J. Factors promoting elevated stress in parents of children with autism. M. Sci. (Public health) diss. Fullerton, 2007. 64 p.

## Апробация диагностического инструмента по выявлению роли феномена «спортивное удовольствие» в завершении спортивной карьеры

Веракса А.Н.,

*доктор психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, veraksa@yandex.ru*

Кондратичев А.Н.,

*мастер спорта международного класса по аэробной гимнастике, 10-кратный чемпион России, чемпион Европы, обладатель Кубка Мира, Москва, Россия, kondratichiev@mail.ru*

Рассказова Е.И.,

*кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, e.i.rasskazova@gmail.com*

---

Статья посвящена проблеме изучения мотивации развития/завершения карьеры юных спортсменов. Описаны этапы спортивной карьеры. В качестве одного из факторов мотивации рассматривается удовольствие. На выборке из 225 спортсменов, представляющих 28 различных видов спорта, была проведена апробация опросника «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» и выявлены факторы, связанные с возможным уходом из спорта. Данная методика предоставляет информацию о субъективных причинах ухода из спорта, связанных, в первую очередь, с потерей удовольствия от занятий. Исследование показало, что дети в возрасте 13–14 лет в среднем на 26 % чаще готовы покинуть спорт, чем начинающие или взрослые спортсмены. Описываемый инструмент направлен на прогнозирование профессионального пути спортсмена. Он может быть востребован тренерами и психологами, поскольку поможет им получить необходимую информацию о приоритетах спортсмена, которыми он руководствуется, принимая решение о продолжении или окончании своей карьеры.

**Ключевые слова:** карьера, психология спорта, мотивация, уход из спорта, подросток.

---

### Для цитаты:

*Веракса А.Н., Кондратичев А.Н., Рассказова Е.И. Апробация диагностического инструментария по выявлению роли феномена «спортивное удовольствие» в завершении спортивной карьеры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 137–155. doi: 10.17759/psyedu.2016080113*

### For citation:

Veraksa A.N., Kondratichiev A.N., Rasskazova E.I. Testing of Diagnostic Tools to Identify the Role of "Sports Enjoyment" Phenomenon in the End of Sports Career [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 137–155. doi: 10.17759/psyedu.2016080113. (In Russ., abstr. in Engl.)

Несмотря на наличие различных опросников, направленных на изучение мотивации занятия спортом, о причинах прихода детей в спорт известно не так много [13], поскольку

существующие опросники не способны в полной мере раскрыть истинные причины, побудившие детей прийти в спортивную секцию. Выявлением таких причин занялись в 1980-х гг. американские психологи. В качестве примера можно привести исследование М. Ивинг (M. Ewing) и В. Шифелдт (V. Seefeldt) (1980) [1], в котором было опрошено около 8000 юных спортсменов в США, и исследование Д. Гоулд (D. Gould), Т. Хорн (T. Horn) (1984) [3]. Эти исследования привели к похожим результатам. Причина, занявшая первое место среди мальчиков и девочек (вне зависимости от возраста), называлась «получение удовольствия».

«Спортивное удовольствие» было определено как «положительная эмоциональная реакция от занятий спортом, отражающая совокупность чувств, таких как наслаждение, радость и веселье» [20, с. 202–203]. Поскольку спортивное удовольствие играет решающую роль в вовлечении ребенка в спорт [20], мы можем предположить, что оно будет одним из решающих мотивационных факторов, приводящих к преждевременному уходу детей из спортивных секций [5, с. 229].

Под *преждевременными* мы подразумеваем события, произошедшие раньше надлежащего, нормального времени. Возраст 16–17 лет – время окончания среднего учебного заведения и пора самоопределения: ребята выбирают спортивную карьеру или профессиональное образование в другой сфере [4]. Если ребенок покинул спорт раньше этого возраста, то в условиях данного исследования мы будем считать, что он закончил карьеру преждевременно.

Понятие «спортивное удовольствие» не следует путать с понятием «удовлетворенность трудом». Самым распространенным определением удовлетворенности трудом является определение, предложенное Э. Локком (E. Locke) [10, с. 282]: «это приятное или позитивное эмоциональное состояние от проделанной работы или полученного опыта». Наиболее важным в данном случае является факт проделанной работы или полученного опыта, т. е. результат, в то время как «удовольствие» подразумевает сам процесс.

#### Этапы спортивной карьеры

П. Маккарти (P.J. McCarthy) и М. Джонс (M.V. Jones) [15; 16] считают, что по мере своего развития детям становится не интересно то, что их раньше привлекало в спорте. Фактически карьеру спортсмена можно представить в логике разворачивания следующих этапов. Сначала дети испытывают радость от занятий, получают значительное одобрение со стороны окружающих и относительно свободны в своей деятельности. Затем тренер в течение длительного времени помогает ребенку развивать технические приемы и навыки. После этого сам спортсмен вместе с тренером занимается поддержанием своего оптимального для деятельности состояния. Карьера спортсмена представлена Б. Блумом (B. Bloom) [9] в виде следующей схемы (табл. 1):

Таблица 1

Этапы карьерного роста по Б. Блум [9]

Субъект	Этапы карьерного роста		
	Инициация	Развитие	Совершенствование
Игрок	Радостный,	Преданный деятельности	Ответственный

	восторженный		
Тренер	Добрый, вселяющий надежду, заботливый	Сильный, опытный, квалифицированный	Успешный, эмоционально связанный с игроком
Родители	Поддерживающие	Готовы на жертвы	Родители отходят на второй план

Ж. Коте (J. Cote) провел серию интервью с четырьмя спортсменами в возрасте 18 лет, их родителями, братьями и сестрами, а также тренерами. Все интервью проводились индивидуально [12]. Результаты показали правомерность стадий, предложенных Б. Блумом. На стадии инициации, выбора (примерно от 6 до 13 лет) родители прикладывали усилия для того, чтобы дети получали удовольствие от спорта. В это время выбор вида спорта не был важен. Вот что сказала мать одного гребца: «Он занимался греблей два года. До этого он занимался футболом и баскетболом, волейболом и хоккеем в школе. Потом он нашел то, что ему действительно нравилось». Такую ситуацию считали нормальной и другие семьи: «Он начал заниматься теннисом в 13. До этого он играл в хоккей. Знаете, очень многие канадские дети начинают с хоккея... Он был счастлив, когда занимался теннисом – думаю, что это главное» [12, с. 408]. На этой стадии все дети участвовали в какой-либо деятельности помимо спорта: занимались на музыкальных инструментах, посещали другие секции. Заметим, что такая разносторонняя деятельность не должна рассматриваться как препятствующая развитию детей в спорте. Наоборот, в исследованиях Р. Карлсона (R. Carlson) было показано, что ранняя специализация в теннисе отрицательно повлияла на развитие игроков [11].

На стадии специализации (от 13 до 15 лет) молодые спортсмены вовлекались в конкретный вид спорта. Эта стадия обычно связана с увеличением финансовых затрат со стороны родителей: «Вместо того чтобы поехать отдохнуть, мы купили эргометр для гребли...».

На стадии совершенствования все усилия спортсмена направлены на достижение высокого профессионального уровня. В это время спортсмены посвящают много времени тренировкам: «Сейчас у нас не очень интенсивные тренировки. Я занимаюсь два часа в день, но весной нагрузки возрастают. Мы занимаемся по три-четыре часа в день...». На данной стадии родители уже не могут выступать в качестве тренеров своего ребенка, но роль их несколько не снижается.

Таким образом, Ж. Коте (J. Cote) считает, что начиная с 13 лет на стадии специализации получение удовольствия от спортивной деятельности уходит на второй план [12]. Однако согласно исследованиям Л. Виерсма (L. Wiersma) и его коллег [26], это не совсем так: удовольствие и в этом возрасте является тем фактором, который удерживает ребенка в спортивной секции, и мы считаем, что невозможность удовлетворить потребность в удовольствии приводит к уходу из спорта.

До сих пор одним из самых надежных способов получения информации о причинах ухода из спорта остается проведение беседы с каждым спортсменом [6]. Однако эта процедура требует значительных временных затрат. При этом чаще всего дети просто говорят, что занятие спортом больше не приносит им никакого удовольствия, не раскрывая этого понятия [3]. Да и сами исследователи, очевидно, пытались найти более значимые причины ухода из спорта, такие как семейная ситуация, смена тренера или наличие травмы [1; 2; 7].

Спортивное удовольствие: возможности изучения



Первые исследования в области спортивной мотивации привели к созданию «модели спортивной вовлеченности» (Sport Commitment Model) [23]. Тара Сканлан (T. Scanlan) описала составные части модели спортивной вовлеченности (рис. 1), среди которых оказался такой фактор, как спортивное удовольствие. Дальнейшие исследования с использованием модели спортивной вовлеченности показали, что удовольствие является самым сильным фактором в этой модели [20; 25]. Среди прочих факторов отмечаются: личный вклад (то, что спортсмен вложил в спорт – время, деньги, опыт и др.; считается, что чем больше спортсмен вкладывает в спорт, тем сильнее он к нему привязывается и тем больше вероятность того, что в дальнейшем спортсмен продолжит заниматься именно этим спортом); возможность выбора (чем больше у спортсмена выбора, тем меньше шансов остаться в том или ином виде спорта); социальное давление (со стороны родителей, тренеров, друзей и т. д.), перспектива (каждый вид спорта предоставляет спортсмену какие-либо возможности дальнейшего развития, выгоды и др., и чем больше таких возможностей, тем больше шансов, что спортсмен продолжит заниматься спортом).

Многие исследователи пытались изучить удовольствие и понять, что же так привлекает спортсменов в спорте. Результатом работ по изучению источников удовольствия в спорте стала двумерная модель, предложенная Т. Сканлан (T. Scanlan) и Р. Льютуэйт (R. Lewthwaite) [19]. Эта модель источников удовольствия в спорте представляет собой четыре полюса (Внешнее/Внутреннее и Стремление к успеху/Отсутствие стремления к успеху) и делит плоскость на четыре области (рис. 2).

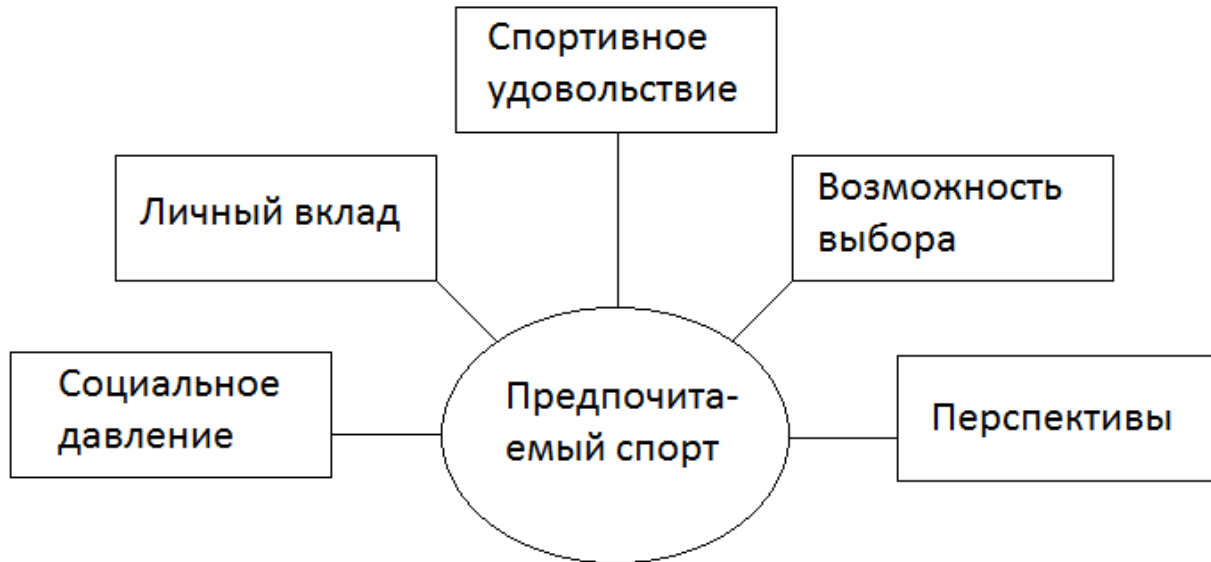


Рис. 1. Модель спортивной вовлеченности

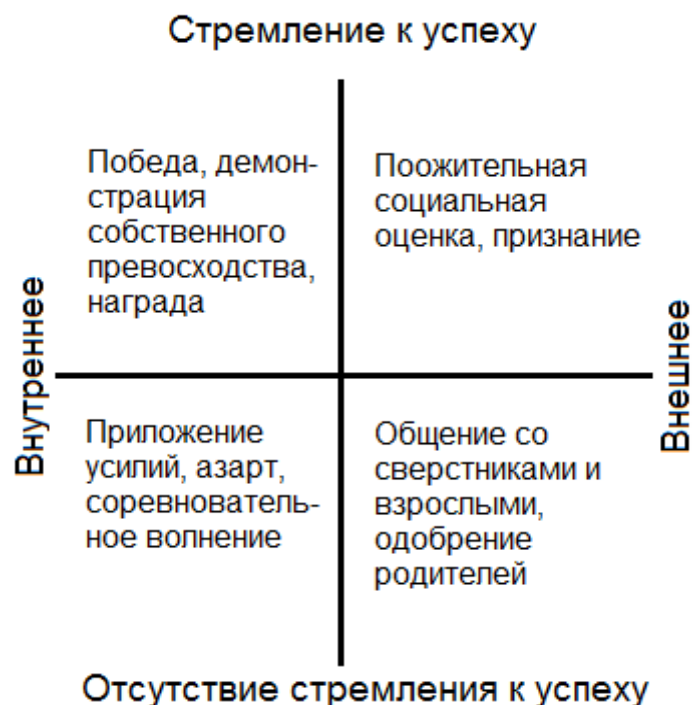


Рис. 2. Теоретическая модель источников удовольствия в спорте, по Т. Scanlan и R. Lewthwaite [19]

Область «*Внутреннее – Стремление к успеху*» состоит из осознания собственных возможностей достижения мастерства. Удовольствие можно получить от победы, демонстрации собственного превосходства, награды [22]. В этой области был определен единственный фактор – «осознаваемая компетентность», который определялся как осознание своего мастерства и своих возможностей вследствие достижения определенных результатов.

Область «*Внутреннее – Отсутствие стремления к успеху*» отражает источники удовольствия, связанные, во-первых, с физической активностью и подвижностью (ощущение напряжения, возбуждение, действие) и, во-вторых, с соревнованиями (волнение) [22]. Получение опыта и совершенствование навыков, приложение собственных усилий и соревновательное волнение, связанные со спортивно-тренировочной деятельностью, были также описаны в качестве источников удовольствия у спортсменов [19; 22; 24]. Многие молодые и профессиональные спортсмены называли ощущения, соревновательные волнения, приложение усилий в спорте в качестве основных источников удовольствия [22; 23].

Область «*Внешнее – Стремление к успеху*» состоит из двух факторов: «социальное отношение», которое определяется как восприятие успеха через осознание собственного превосходства над другими (сюда входит демонстрация превосходства собственных способностей, награда за победу в соревнованиях); «спортивное признание», которое, как понятно из названия, заключается в узнавании спортсмена другими (спортсменами, судьями, тренерами и т. п.), признании его спортивных заслуг. Для того чтобы лучше представить эти два фактора в области «Внешнее – Стремление к успеху», их можно описать как восприятие успеха и мастерства, достигнутых путем собственного

превосходства над другими, и признание среди других участников спортивной деятельности.

Область «Внешнее – Отсутствие стремления к успеху» состоит из двух факторов: «взаимодействие со сверстниками» (общение с друзьями – товарищами по команде, поиск друзей, работа в коллективе); «участие взрослых» (чувство поддержки, участие со стороны родителей и тренеров). Взаимодействие со сверстниками и взрослыми положительно сказывается на характере спортивного опыта и повышает уровень удовольствия у многих молодых спортсменов.

В детальной разработке этих факторов участвовали исследователи из США, Австралии и Англии [26], а суммарное количество испытуемых для выявления этих факторов превысило тысячу спортсменов из таких видов спорта, как баскетбол, футбол, нетбол, хоккей, регби, легкая атлетика, бадминтон, крикет, плавание, теннис, фигурное катание и др. Однако первые работы в области спортивного удовольствия заключались в качественном исследовании, где каждый спортсмен мог свободно описать свой опыт и свои источники удовольствия [22]. До недавнего времени измерить источники удовольствия в спорте количественно было невозможно ввиду отсутствия психометрических инструментов. В 2001 г. коллектив Калифорнийского университета под руководством Л. Виерсма (L. Wiersma) провел масштабное исследование по разработке первого опросника для выявления источников удовольствия [26].

Работа опиралась на теоретическую модель, предложенную Т. Сканлан (T. Scanlan) и Р. Льютуэйт (R. Lewthwaite) [19]. Был составлен список из 75 пунктов, от которых может зависеть удовольствие. Были выделены следующие факторы: осознаваемые способности, физическая активность и подвижность, ощущение соревнований, социальное отношение, спортивное признание, взаимодействие со сверстниками, участие взрослых. Данный опросник получил название «Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire (SEYSQ)» («Опросник для выявления источников удовольствия в детско-юношеском спорте»).

С момента появления в свет модели спортивной вовлеченности Т. Сканлан (T. Scanlan) многие авторы стали использовать феномен «спортивное удовольствие» в своих исследованиях. Так, Дж. Дуда (J.L. Duda) [17] исследовала взаимосвязь между спортивным удовольствием и целеустремленностью, М. Эйс (M. Eys), М. Брунер (M. Bruner), Б. Эванс (B. Evans) [13], Dany J. MacDonald, Jean Cote [14] искали связь между спортивным удовольствием и сплоченностью спортивного коллектива.

Мы решили попытаться связать спортивное удовольствие и преждевременное окончание спортивной карьеры.

Испытуемые, процедура измерения и апробации опросника

В проведенном нами исследовании приняли участие 225 спортсменов в возрасте от 9 до 18 лет ( $M = 13,41$ ): 99 мальчиков ( $M = 13,57$ ) и 126 девочек ( $M = 12,15$ ). Атлеты представляли 28 различных видов спорта: акробатику (17 человек), аэробику (37), биатлон (3), боевое самбо (2), бои без правил (4), бокс (3), большой теннис (3), борьбу на поясах (1), волейбол (21), вольную борьбу (2), гиревой спорт (7), греко-римскую борьбу (1), карате (17), легкую атлетику (32), лыжные гонки (5), настольный теннис (2), пауэрлифтинг (3), плавание (2), прыжки в воду (8), регби (1), спортивную гимнастику (10), спортивные танцы (3), спортивный туризм (2), ушу (8), фигурное катание (14), футбол (5), цирковую студию (2), черлидинг (10). Эти спортсмены приехали из 16 различных городов Российской Федерации. Данные собирались в рамках учебно-тренировочных сборов по различным видам спорта в пределах центрального округа России, а также на базах спортивной подготовки других регионов в период с 2012 г. по 2014 г. Со всеми спортсменами проводились индивидуальные беседы, после чего им предлагалось заполнить опросники.

Для обработки эмпирических данных использовались программы SPSS Statistics.

Опросник «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» состоит из 27 утверждений, каждое из которых начинается со слов «Если бы я ушел из спорта, то сделал бы это потому, что...». Для классификации ответов была выбрана порядковая шкала: на каждое утверждение испытуемому предлагалось пять вариантов ответов («нет», «вряд ли», «не знаю», «может быть», «да»).

За основу нашего опросника была взята методика «Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire (SEYSQ)» – опросника для выявления источников удовольствия в детско-юношеском спорте. Прежде, чем начать использовать эту методику, мы связались с ее авторами и получили одобрение на перевод и адаптацию методики в России. Она включает в себя 28 утверждений, разделенных на 6 факторов согласно теоретической модели Т. Сканлан и Р. Льютуэйт [19]: осознаваемая компетентность (ОК), социальное отношение и спортивное признание (СП), приложение усилий (ПУ), соревновательное волнение (СВ), взаимодействие со сверстниками (ВЗ), участие взрослых (УВ). Каждое из утверждений начинается с фразы «Когда я занимаюсь спортом, больше всего я получаю удовольствие от...». Респонденту необходимо оценить утверждения по степени согласия/несогласия с ними и обвести одну цифру из пяти, каждой из которых соответствует определенное значение (1 – абсолютно нет; 2 – немного; 3 – не знаю; 4 – да; 5 – очень сильно).

В российский вариант опросника «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» вошло 27 утверждений, каждое из которых также принадлежит одному из 6 факторов (в соответствии с теоретической моделью спортивного удовольствия, разработанной Т. Сканлан и Р. Льютуэйт [19]). Формулировка вопросов была изменена: в исходном варианте SEYSQ авторы просят отвечать на вопрос: «Больше всего удовольствия я получаю от...». В методике «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» мы просили респондентов отвечать на вопрос: «Если бы я ушел из спорта, то сделал бы это потому, что...». При этом формулировка каждого из 28 утверждений была изменена соответствующим образом для ответа на поставленный вопрос. Вопрос 2 (получение удовольствия от тяжелой работы в зале) и вопрос 9 (получение удовольствия от принятия участия в тяжелой работе) оказались идентичными после преобразования, поэтому мы объединили их в одно утверждение: «не получаю удовольствия от тяжелой работы в зале». Аналогичную процедуру преобразования прошли все утверждения методики. Например, утверждение «Если бы я ушел из спорта, то сделал бы это потому, что... мои родители перестали гордиться мной» отражает связь между фактором «участие взрослых» (УВ) и возможным уходом ребенка из спорта. Гордость родителей за своего ребенка – одно из утверждений SEYSQ, которое раскрывает его как источник спортивного удовольствия. К названиям факторов добавлена буква «У», что означает «Уход». Таким образом, новая методика получила 6 факторов, связанных с уходом из спорта: УОК, УСП, УПУ, УСВ, УВЗ, УУВ, которые соответствуют шкалам в оригинальной методике.

Для проверки валидности опросника необходим другой источник информации. В нашем случае таким источником информации послужила методика Н.Л. Ильиной «Причины завершения спортивной карьеры» [7]. Опросник состоит из 24 утверждений, которые необходимо оценить по четырехбалльной шкале по степени применимости утверждения к респонденту (1 – основная причина; 2 – причина, близкая к основной; 3 – причина, имеющаяся в виду, но не как основная; 4 – не является причиной). В качестве утверждений опросника были взяты наиболее распространенные причины завершения спортивной карьеры, которые были выявлены при непосредственном опросе спортсменов, завершивших карьеру.

Эта методика отражает в основном объективные стороны данного процесса, такие как невозможность совмещения спорта и учебы, появление хобби, переезд, травмы и др.

Тем не менее некоторые утверждения методики Н.Л. Ильиной пересекаются с возможными источниками спортивного удовольствия. Например, в ее опроснике есть утверждения, связанные с взаимоотношениями в команде, с неуверенностью в собственных силах и др., которые выражают непосредственное отношение испытуемых к конкретной проблеме и являются достаточно валидными, чтобы использовать их.

Полученные результаты

Для определения надежности как внутренней согласованности теста проверим коэффициент альфа Кронбаха как по каждой шкале, так и по тесту в целом (табл. 2).

Таблица 2

**Значения альфа Кронбаха по шкалам методики «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры»**

Название шкалы	Значение
УВУ	0,843
УОК	0,726
УПУ	0,658
УСВ	0,714
УСП	0,831
УВЗ	0,678
По тесту в целом	0,877

Довольно высокие коэффициенты Кронбаха дают нам право считать данный тест достаточно надежным.

Для определения внешней валидности мы воспользовались корреляционным анализом: посчитали коэффициент парной двусторонней корреляции между ответами на различные методики (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа авторской методики «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» и «Причины завершения спортивной карьеры» Н.Л. Ильиной**

Шкала	ВЗ	В5	В6	В7	В8	В11
УОК	0,136*	0,522**	0,618**	0,264**	0,526**	0,446**

УСП	-0,028	0,492**	0,572**	0,368**	0,497**	0,402**
УПУ	0,06	0,366**	0,423**	0,397**	0,447**	0,449**
УСВ	0,135*	0,447**	0,498**	0,321**	0,584**	0,465**
УВЗ	0,291**	0,314**	0,394**	0,208**	0,330**	0,315**
УУВ	-0,05	0,377**	0,308**	0,302**	0,501**	0,365**

*Примечание.* По горизонтали – номера вопросов из методики «Причины завершения спортивной карьеры» [7]; по вертикали – обозначения шкал методики «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры». УОК – уход, связанный с осознаваемой компетентностью; УСП – уход, связанный со спортивным признанием; УПУ – уход, связанный с получением удовольствия; УСВ – уход, связанный с соревновательным волнением; УВЗ – уход, связанный со взаимодействием со сверстниками; УУВ – уход, связанный с участием взрослых. В3 – утверждение «Не устраивает коллектив (команда, взаимоотношения в группе)»; В5 – утверждение «Конфликт с тренером»; В6 – утверждение «Неуверенность в своих силах»; В7 – утверждение «Недостаточное количество соревнований»; В8 – утверждение «Недовольство родных, близких друзей»; В11 – утверждение «Не нравятся используемые тренером методы». \* – корреляция Пирсона значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); \*\* – корреляция Пирсона значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Наибольший интерес представляют следующие связи:

- В3 и УВЗ: связь между утверждением «Не устраивает коллектив (команда, взаимоотношения в группе)» и шкалой – «Взаимодействие со сверстниками». При уровне значимости  $p = 0,01$  мы имеем коэффициент корреляции  $r = 0,291$ . Критическое значение коэффициента корреляции для данной выборки при уровне значимости  $p = 0,01$  менее 0,200. Это дает нам право утверждать наличие связи между двумя переменными. Довольно низкий коэффициент корреляции объясняется тем, что в шкалу УВЗ входит не только «взаимоотношение в команде», здесь предполагаются и наличие лучшего друга, общение вне спорта и др.

- В5 и УУВ: связь утверждения «Конфликт с тренером» со шкалой «Участие взрослых». При уровне значимости  $p = 0,01$  имеем  $r = 0,377$ . Такое значение коэффициента корреляции объясняется тем, что в шкалу «Участие взрослых» входят взаимоотношения не только с тренером, но и с родителями, а также влияние на спортивные результаты других людей.

- В6 и УОК: связь утверждения «Неуверенность в своих силах» и шкалы «Осознаваемая компетентность». При уровне значимости  $p = 0,01$  имеем  $r = 0,618$ .

- В7 и УСВ: связь между утверждением «Недостаточное количество соревнований» и шкалой «Соревновательное волнение». При уровне значимости  $p = 0,01$  имеем коэффициент корреляции, равный 0,321. Это значение выше критического, поэтому считаем эту зависимость неслучайной.

▪ В8 и УВЗ, В8 и УУВ: одно утверждение «Недовольство родных, близких, друзей» коррелирует одновременно с двумя шкалами – «Взаимодействие со сверстниками» и «Участие взрослых» (это понятно из самого утверждения). При уровне значимости  $p = 0,01$  соответствующие коэффициенты корреляции –  $r = 0,330$  и  $r = 0,501$ . Значения выше критического. Естественно, в шкалы ВЗ и УВ входят не только недовольство, но и похвала, общение и др., поэтому мы имеем относительно невысокие коэффициенты корреляции.

▪ В11 и УУВ: связь утверждения «Не нравятся используемые тренером методы» со шкалой «Участие взрослых». Уровень значимости  $p = 0,01$ , коэффициент корреляции  $r = 0,365$  выше критического.

В целях стандартизации методики мы провели полный статистический анализ данных ответов. Результаты приведены в табл. 4.

Таблица 4

**Описательная статистика ответов на методику «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры»**

Параметр	УОК	УСП	УПУ	УСВ	УВЗ	УУВ
Валидные корреляции	225	225	225	225	225	225
Пропущенные корреляции	0	0	0	0	0	0
Среднее	2,3	1,94	1,76	2,05	1,83	1,74
Медиана	2,25	1,66	1,5	2	1,8	1,5
Мода	1	1	1	1	1	1
Стандартное отклонение	1,046	0,916	0,719	0,982	0,717	0,916
Дисперсия	1,095	0,839	0,518	0,965	0,514	0,841
Размах	4	3,67	3	3,25	2,6	3,75
Минимум	1	1	1	1	1	1
Максимум	5	4,67	4	4,25	3,6	4,75

Ответы испытуемых лежат в диапазоне от 1 (не является причиной) до 5 (основная причина). Методика содержит 27 утверждений. Наиболее часто встречается такой вариант ответов испытуемых: 2–3 утверждения получают наивысший балл, 2–3 утверждения – нечто среднее, остальные 23 утверждения получают низший балл. И поскольку у каждого спортсмена имеются свои причины для ухода из спорта, наиболее часто встречается результат 1 балл (не является причиной, это показывает мода), и среднее значение ответов будет приближаться к 1, так как в среднем 23 утверждения из 27 у каждого из спортсменов получают низший балл. Поэтому результат данной методики подразумевает скорее качественный анализ каждого спортсмена, а не количественный.

Для более детального анализа данных была подготовлена статистика в зависимости от возраста спортсменов. Для удобства группы в каждой из них были объединены по два возраста. Однако в связи с недостаточностью данных об участниках в возрасте 16–17 лет было принято решение объединить спортсменов в возрасте 15–18 лет в одну группу, что позволило получить четыре приблизительно равные по количеству испытуемых группы.

Данные по методике «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» для каждой возрастной группы представлены в табл. 5 и на рис. 3.

Таблица 5

Результаты методики «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры»

Возраст, лет	Название шкалы					
	УОК	УСП	УПУ	УСВ	УВЗ	УУВ
9–10	1,89	1,74	1,65	1,8	1,48	1,48
11–12	2	1,87	1,81	2	1,59	1,8
13–14	2,46	2,11	1,97	2,12	2,02	2,1
15–18	2,05	1,65	1,62	1,79	1,72	1,25

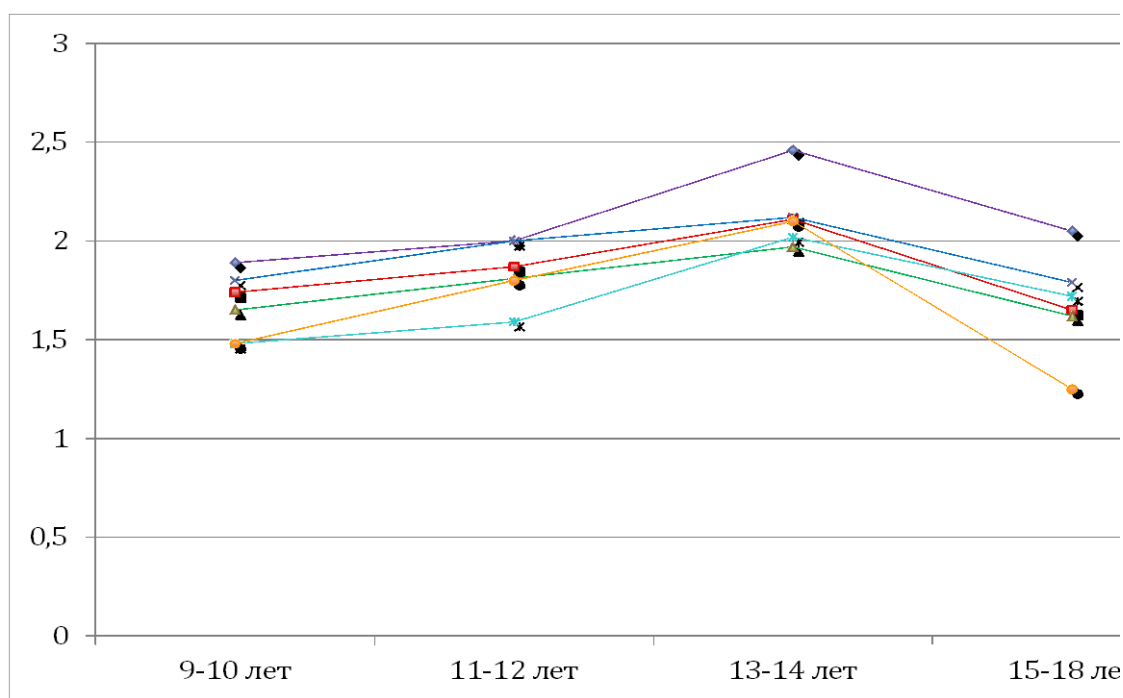


Рис. 3. Результаты апробации методики: фиолетовая линия – УОК; красная линия – УСП; зеленая линия – УПУ; синяя линия – УСВ; голубая линия – УВЗ; оранжевая линия – УУВ

Для более детального анализа результатов обратимся к однофакторному дисперсионному анализу (табл. 6)

Таблица 6

Однофакторный дисперсионный анализ методики «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры»

Возраст	9-10 лет	11-12 лет	13-14 лет	15-18 лет
---------	----------	-----------	-----------	-----------



Название шкал	F	Значение	F	Значение	F	Значение	F	Значение
УОК	0,001	0,981	0,003	0,956	0,001	0,972	0,103	0,902
УСП	0	0,995	0,085	0,772	0,335	0,566	0,06	0,942
УПУ	0,439	0,511	1,192	0,278	2,438	0,125	0,178	0,838
УСВ	0,231	0,633	0,085	0,771	0,404	0,528	0,689	0,507
УВЗ	1,37	0,248	0,17	0,681	0,181	0,672	0,341	0,713
УУВ	1,722	0,197	0,011	0,916	0,316	0,577	0,044	0,957

Таким образом, согласно табл. 5 и рис. 3, по результатам методики были получены следующие показатели: на первом месте стоит фактор «уход, связанный с осознаваемой компетенцией», который зависит от осознания своего мастерства и своих возможностей вследствие достижения определенных результатов. На втором месте – «уход, связанный с соревновательным волнением». Он зависит от интенсивности эмоций, переживаемых спортсменом во время соревнований. На третьем месте – фактор «уход, связанный со спортивным признанием», который отражает необходимость признания заслуг другими спортсменами, тренерами, друзьями. На четвертом месте – фактор «уход, связанный с приложением усилий», который отражает необходимость спортсмена в подвижности, активности, тяжелой тренировке. На пятом месте – фактор «уход, связанный с участием взрослых», который отражает необходимость поддержки со стороны взрослых (родителей, тренеров). На шестом месте стоит фактор «уход, связанный с взаимодействием со сверстниками», который отражает необходимость социального взаимодействия с друзьями, товарищами.

При содержательном анализе данных мы получили следующие результаты.

Значение фактора «уход, связанный с осознаваемой компетенцией» почти на 0,7 балла (37 %) выше в возрасте 13–14 лет, чем среднее значение этого показателя в других возрастах.

Значение фактора «уход, связанный со спортивным признанием» в возрасте 13–14 лет составляет 2,11 балла. Среднее значение этого фактора в остальных возрастах составляет 1,75 балла (разница – 21 %).

Значение фактора «уход, связанный с приложением усилий» в возрасте 13–14 лет составляет 1,97 балла, а среднее значение этого показателя в других возрастах – 1,69 балла (разница – 16 %).

Значение фактора «уход, связанный с соревновательным волнением» в возрасте 13–14 лет составляет 2,12 балла, а среднее значение этого фактора в других возрастах – 1,86 балла (разница – 16 %).

Значение фактора «уход, связанный с взаимодействием со сверстниками» в возрасте 13–14 лет составляет 2,02 балла, а среднее значение этого фактора в других возрастах – 1,60 балла (разница – 26 %).

Значение фактора «уход, связанный с участием взрослых» в возрасте 13–14 лет составляет 2,10 балла, а среднее значение этого фактора в других возрастах составляет 1,51 балла (разница – 39 %).

Таким образом, согласно полученным данным, в возрасте 13–14 лет значимость того или иного фактора для юного спортсмена становится выше в среднем на 26 %.

Прогностические возможности методики: качественный анализ

Работа над данным опросником ведется на протяжении последних двух лет. За это время некоторые из спортсменов действительно успели покинуть спорт по тем или иным причинам. В рамках первого этапа работы, проведенного в 2012 г. было опрошено 50 спортсменов в возрасте 9–12 лет, занимающихся в 8 различных спортивных секциях.

Спустя 1,5 года тем же самым спортсменам было предложено поучаствовать в данном исследовании. Из 50 испытуемых 2 спортсмена к настоящему моменту завершили спортивную карьеру или перешли в другую секцию. Поскольку это не позволяло провести проверку прогностической валидности опросника количественными методами, мы обратились к качественному анализу этих случаев. С каждым из спортсменов была проведена индивидуальная беседа с целью получения более детальной информации о причинах завершения спортивной карьеры.

К примеру, Дима Л. (13 лет) ушел из греко-римской борьбы. Свой уход он объяснил так: «Я занимался этим видом спорта 2 года, но из-за частых болезней я не смог улучшить свою технику. Поэтому тренер ставил меня на тренировках с новичками. Когда мне было 11 лет, я еще мог тренироваться с восьмилетними ребятами. Но теперь у группы новичков я всегда выигрываю, а своим ровесникам всегда проигрываю. Надо мной смеются. Я не получаю от этого никакого удовольствия».

При анализе результатов этого спортсмена по методике «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры» мы получили следующие данные: самое большое значение имеет фактор «уход, связанный с осознаваемой компетенцией» (он равен 4,5). При  $MD = 2,25$ , становится очевидно, что данный фактор имеет огромное значение для респондента, а именно: осознание собственных способностей и мастерства. Этот источник удовольствия сыграл огромную роль в завершении спортивной карьеры.

Второй пример. Ира Ю. (13 лет) перешла из секции аэробной гимнастики в большой теннис. Свой переход она аргументировала так: «Мне надоело, что тренер постоянно на нас кричит и заставляет тренироваться. А у моей подружки в секции большого тенниса проходят различные мероприятия, они ходят в походы с тренером и ребятами... Я тоже хочу так, поэтому я бросила аэробику».

Показатель «уход, связанный с участием взрослых» по нашей методике равен 2,75. При том, что  $MD = 1,50$ , это значение является весомым (значения по остальным факторам не превышают 1,25). Очевидно, что участие взрослых в развитии ребенка занимает решающее место в списке источников удовольствия. Не получив достаточного удовольствия от этого источника, юная спортсменка была вынуждена отправиться на поиски более подходящего ей коллектива.

При своевременном выявлении значимости того или иного фактора у этих ребят и корректировке спортивной программы, возможно, был бы шанс предотвратить их уход из спортивной секции.

### Обсуждение результатов

В результате проведения опросника мы получили ряд показателей, которые количественно характеризуют один из шести факторов теоретической модели спортивного удовольствия Т. Сканлан и Р. Льютуэйта. По степени выраженности этих показателей можно судить о степени выраженности того или иного фактора: чем выше значение показателя, тем более вероятно окончание спортивной карьеры спортсменом по ряду причин, характеризующих соответствующий фактор.

На первом месте стоит фактор «уход, связанный с осознанием собственной компетентности». Таким образом, с наибольшей вероятностью спортсмены покинут спорт, если перестанут побеждать, получать награды, демонстрировать собственное мастерство.

На втором месте стоит фактор, который так или иначе связан с предыдущим: речь идет о «соревновательном волнении». То есть с большей вероятностью спортсмен перестанет заниматься спортом, как только он перестанет испытывать все те эмоции, которые ему дает участие в соревнованиях.

Стоит также отметить, что с возрастом вероятность преждевременного окончания спортивной карьеры из-за недостаточной поддержки взрослых снижается, что соответствует модели развития подростка в концепции Э. Эриксона [8].

Как видно из табл. 5, в возрасте 13–14 лет происходит некоторый «скачок» показателей (в среднем, 0,5 балла от среднего показателя других возрастов). При довольно плотном распределении результатов этот скачок считается значительным. Таким образом, в возрасте 13–14 лет значимость той или иной причины окончания спортивной карьеры возрастает в среднем от 16 % до 39 %. Если усреднить этот показатель, то получается разница в 26 %. Это значительно повышает вероятность ухода детей из спорта в этом возрасте по сравнению с другими возрастными группами. Этим обстоятельством можно объяснить преждевременное окончание спортивной карьеры многих юных спортсменов.

### **Выводы**

Итак, удовольствие, получаемое от занятий спортом, играет важную роль как в привлечении ребенка в спорт, так и в окончании спортивной карьеры. Мотивационные опросники (например, Sport Motivation Scale, автор Клиффорд Маллетт (Clifford Mallett) и др., Университет Австралии, 2007) говорят о «потере удовольствия от занятий спортом», при этом не раскрывают сути этого понятия. По результатам проведения подобных опросников остается непонятным, что делать со спортсменом, если тот решил покинуть спорт из-за того, что не получает от него удовольствия.

Методика «Причины завершения спортивной карьеры» также не дает ответа на поставленный вопрос, поскольку отражает, в основном, объективные факторы, которые уже повлияли на решение спортсмена, такие как переезд, травма или появление семьи. Таким образом, она рисует лишь статистическую картину ухода спортсменов из спорта. Ее использование в качестве регулятора поведения действующих спортсменов невозможно.

Появление нового психодиагностического инструмента (методика «Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры») должно помочь тренерам и психологам своевременно выявлять причины, по которым юные спортсмены могут уйти из спорта. Эта методика позволяет провести индивидуальную диагностику любого спортсмена, выявить факторы его возможного ухода из спорта и своевременно предотвратить их влияние. Например, если спортсмен в качестве возможной причины ухода из спорта выделяет недостаточное общение с товарищами по команде, тренеру необходимо удовлетворить эту потребность, например, организовав совместный туристический поход в свободное от тренировок время.

На основании полученных данных было сделано еще одно важное наблюдение: дети в возрасте 13–14 лет в среднем на 26 % чаще готовы покинуть спорт, чем спортсмены в других возрастах. Этот факт помогает понять результаты лонгитюдного исследования, проведенного в 1992 г. американскими психологами на гимнастах, согласно которым из общего числа опрошенных детей в возрасте 10 лет лишь 10 % продолжали заниматься спортом через несколько лет [3]. Статистика более поздних исследований показала, что около 25 % юных спортсменов уходят из спорта в возрасте 12–14 лет. Поэтому мы рекомендуем тренерам уделить особое внимание спортсменам этого возраста.

### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-06-10294.

Верaksa А.Н., Кондратичев А.Н., Рассказова Е.И.  
Апробация диагностического инструментария по  
выявлению роли феномена «спортивное  
удовольствие» в завершении спортивной карьеры  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 1. С. 137–155.

Veraksa A.N., Kondratichiev A.N., Rasskazova E.I. Testing  
of Diagnostic Tools to Identify the Role of "Sports  
Enjoyment" Phenomenon in the End of Sports Career  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 1, pp. 137–155.

## Литература

1. Буссман Г. Факторы, влияющие на уход из спорта юных спортсменов // Сборник информационно-аналитических материалов «Спортивная наука в зарубежных странах». М.: Советский спорт, 2006. № 2. С. 60–66.
2. Волков И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / СПб.: Питер, 2002. 394 с.
3. Гоулд Д., Уэйберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимпийская литература, 1998. 335 с.
4. Дергач Е.А. Проблемы преждевременного завершения студентами спортивной карьеры // Молодежь и наука: Сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. С. 117–123.
5. Дергач Е.А., Завьялова О.Б. Мотивационный фактор как один из решающих в завершении спортивной карьеры спортсменов разных возрастных групп // Омский научный вестник, 2013. № 2. С. 228–231.
6. Дергач Е.А., Рябинина С.К. Уход из спорта: причины и особенности. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 174 с.
7. Ильина Н.Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 155 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: 2-е изд. М.: Флинта, 2006. 352 с.
9. Bloom B. Developing Talent in Young People. N. Y.: Ballantine, 1985. 572 p.
10. Brief A.P., Weiss H.M. Organizational behavior: affect in the workplace // Annual Review of Psychology. 2001. № 5. P. 279–307.
11. Carlson R.C. In search of the expert sport performance // Science in the Olympic Sport. 1997. № 1. P. 1–13.
12. Cote J. The influence of the family in the development of talent in sport // The Sport Psychologist. 1999. № 13. P. 395–417.
13. Eys M. et al. Sources of enjoyment influence cohesion-motivational climate relationships in youth sport/ Eys M., Bruner M., Evans B., Jewitt E., Loughhead T. // Journal of Sport and Exercise Psychology. 2011. № 3. P. 145.
14. MacDonald D.J., Cote J. The role of enjoyment and motivational climate in relation to the personal development of team sport athletes // The Sport Psychologist. 2011. № 25. P. 32–46.
15. McCarthy P.J., Jones M.V. A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years // The Sport Psychologist. 2007. № 21. P. 400–416.
16. McCarthy P.J., Jones M.V., Clark-Carter D. Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective // Psychology of Sport and Exercise. 2008. № 9. P. 142–156.
17. Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale/ Moore J., Yin Z., Hanes J., Duda J. // Journal of Applied Sport Psychology. 2009. № 21. P. 116–129.
18. Richard R.M., Frederick Ch.M. Sheldon. Intrinsic motivation and exercise adherence // Sport Psychology. 1997. № 28. P. 335–354.
19. Scanlan T.K., Lewthwaite R. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: Predictors of enjoyment // Journal of Sport Psychology. 1986. № 8. P. 25–35.
20. Scanlan T.K., Simons J.P. The construct of sport enjoyment // Motivation in Sport and Exercise / G.C. Roberts (Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 1992. P. 199–205.

21. Scanlan T.K., Stein G.L., Ravizza K. An in-depth study of former elite figure skaters: Sources of enjoyment // Journal of Sport and Exercise Psychology. 1989. № 11. P. 65–83.
22. Sources of enjoyment for youth sport athletes / Scanlan T.K., Carpenter P.J., Lobel M., Simons J.P. // Pediatric Exercise Science. 1993. № 5. P. 275–285.
23. The Sport Commitment Model / Scanlan T.K., Carpenter P.J., Schmidt G, Simons J.P., Keeler B. // Journal of Sport and Exercise Psychology. 1993. № 15. P.1–15.
24. Vongjaturapat N., Choosakul C., Tayraukham S. The role of sport enjoyment: A test of the meditational hypothesis in the sport commitment model with Thai youth athletes // International Journal of Psychology. 2004. № 39. P. 500–510.
25. Weiss M.R., Ferrer-Caja E. Motivational orientations in youth sports // Horn T. Advances in sport psychology: 2-nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 2002. P. 101–183.
26. Wiersma L.D. Conceptualization and development of the Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire (SEYSQ) // Measurement in Physical Education and Exercise Science. 2001. № 5. P. 153–177.

## Приложение

### Роль удовольствия в завершении спортивной карьеры (Веракса А.Н., Кондратичев А.Н.)

Если бы тебе пришлось закончить занятия спортом, то какие причины повлияли бы на это?  
 Прочитай следующие утверждения и отметь, насколько та или иная причина могла бы  
 заставить тебя уйти из спорта, выделив соответствующий столбец.

Каждое высказывание начинается со слов «Если бы я ушел/ушла из спорта, то сделал/сделала  
 бы это потому, что...»

Не задумывайся долго над ответом, как правило, первое, что приходит в голову – оказывается  
 наиболее точным. И помни, здесь нет правильных и неправильных ответов, поэтому, пожалуйста,  
 отвечай честно.

«Если бы я ушел/ушла из спорта, то сделал/сделала бы это потому, что...»

		Нет	Вряд ли	Не знаю	Может быть	Да
1	Мои родители перестали гордиться мной					
2	Не могу достигнуть целей, которые я перед собой поставил					
3	Надоело тратить много сил на тренировках и соревнованиях					
4	Родители больше не ходят поболеть за меня на соревнованиях					
5	Я не чувствую больше азарта на соревнованиях					
6	Спортивное мастерство больше не растёт					
7	Больше не возникает приятного чувства усталости после тренировок					
8	Я перестал волноваться на соревнованиях					
9	Я больше не могу назвать себя лучшим спортсменом среди своих товарищей по команде					
10	Родители больше не поддерживают меня					
11	Мне больше не нравится гул и возбуждение восторженных трибун на соревнованиях					

*Веракса А.Н., Кондратичев А.Н., Рассказова Е.И.*  
 Апробация диагностического инструментария по выявлению роли феномена «спортивное удовольствие» в завершении спортивной карьеры  
 Психологическая наука и образование psyedu.ru  
 2016. Том 8. № 1. С. 137–155.

*Veraksa A.N., Kondratichiev A.N., Rasskazova E.I.* Testing of Diagnostic Tools to Identify the Role of "Sports Enjoyment" Phenomenon in the End of Sports Career  
 Psychological Science and Education psyedu.ru  
 2016, vol. 8, no. 1, pp. 137–155.

12	Меня перестали узнавать другие, потому что мое спортивное мастерство снизилось					
13	Мы больше не общаемся с товарищами в свободное время после тренировок					
14	Я больше не испытываю большой нагрузки на соревнованиях					
15	Тренировки больше не кажутся мне такими тяжелыми					
16	Я больше не могу заводить новых друзей в спорте					
17	Родители перестали хвалить меня					
18	Я больше не в силах показывать свое превосходство над соперниками					
19	Спорт больше не приносит мне той популярности, которая была раньше					
20	Мои спортивные показатели больше не растут					
21	В команде больше нет ощущения сплоченности					
22	Товарищи по команде перестали меня поддерживать					
23	Я больше не могу самосовершенствоваться					
24	Я больше не могу выступать на соревнованиях					
25	В зале не осталось друзей, с которыми я проводил время					
26	Я больше не могу делать того, что не умеют мои сверстники					
27	Я уже раскрыл все свои способности					

## Testing of Diagnostic Tools to Identify the Role of "Sports Enjoyment" Phenomenon in the End of Sports Career

**Veraksa A.N.,**

*Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia veraksa@yandex.ru*

**Kondratichiev A.N.,**

*Master of Sports of International Class in Aerobic Gymnastics, 10-fold champion of Russia, champion of Europe, World Cup winner, Moscow, Russia, kondratichiev@mail.ru*

**Rasskazova E.I.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e.i.rasskazova@gmail.com*

The article is devoted to the motivation to run or to end of young athletes career. This article describes the steps of sports career. "Sports Enjoyment" concept is considered as one of the motivating factors. In a sample of 225 athletes from 28 different sports, we tested the questionnaire "The Role of Enjoyment in the End of Sports Career" and identified factors associated with possible quitting the sport. This method provides information on the subjective reasons for retiring from the sport, which relate primarily to the loss of pleasure in sport activities. The study shows that children aged 13-14 years old are ready to leave the sport on average 26% more than the beginners, or adult athletes. This method is aimed at forecasting the career of professional athlete, and therefore it seems so be useful to coaches and psychologists, as it can give them necessary information about the sportsman priorities he is guided when deciding whether to continue or end the sports careers.

**Keywords:** career, sports psychology, motivation, leaving the sport, teenager.

#### **Funding**

This work was supported by grant RFH №15-06-10294.

#### **References**

1. Bussman G. Faktory, vliyayushchie na ukhod iz sporta yunyh sportmenov [Factors that effect leaving sports by young athlete]. Sbornik informatsionno-analiticheskikh materialov «Sportivnaya nauka v zarubezhnykh stranakh». Federal'noe agentstvo po fizicheskoi kul'ture i sportu, Vserossiiskii nauchno- issledovatel'skii institut fizicheskoi kul'tury i sporta. Moscow: Sovetskii sport, 2006, no. 2, pp. 60-66.
2. Volkov I.P. Sportivnaya psikhologiya v trudakh otechestvennykh spetsialistov [Sport psychology at works of native specialists]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 394 p.
3. Gould D., Ueiberg R.S. Osnovy psikhologii sporta i fizicheskoi kul'tury [Foundations of sport psychology and physical culture]. Kiev: Olimpiiskaya literatura, 1998. 335 p.
4. Dergach E.A. Problemy prezhdevremennogo zaversheniya studentami sportivnoi kar'ery [Problem of early ending sport career by students]. *Molodezh' i nauka: Sbornik materialov Vosmoi Vserossiiskoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, posvyashchennoi 155-letiyu so dnya rozhdeniya K. E. Tsiolkovskogo [Youth and science: Proceedings of the eight Russian scientific and practical conference of student and youth scientists, devoted to 155 anniversary of K.E. Tsiolkovsky]*. Krasnoyarsk: Sibirskii federal'nyi universitet, 2012.
5. Dergach E.A., Zav'yalova O.B. Motivatsionnyi faktor kak odin iz reshayushchikh v zavershenii sportivnoi kar'ery sportmenov raznykh vozrastnykh grupp [Motivation factor as one of main factors for ending sport career of different age groups]. Krasnoyarsk: Fizicheskaya kul'tura i sport. Sibirskii federal'nyi universitet, Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V. P. Astaf'eva, 2011, pp. 228-231.
6. Dergach E.A., Ryabinina S.K. Ukhod iz sporta: prichiny i osobennosti [Leaving sport: reasons and characteristics]. Krasnoyarsk: Sibirskii Federal'nyi Universitet, 2012. 174 p.
7. Il'ina N.L. Dinamika motivatsii na protyazhenii sportivnoi kar'ery: avtoref. dis na soiskanie uchenoi stepeni k.p.n. spets 19.00.13 [Dynamics of motivation at sport career. PhD Thesis]. Saint Petersburg, 1998. 155 p.

8. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Tolstykh A. V. (ed.), vol. 2. Moscow: Flinta, 2006. 352 p. (In Russ.).
9. Bloom B. Developing talent in young people. N. Y.: Ballantine, 1985. 572 p.
10. Brief A.P., Weiss H.M. Organizational behavior: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 2001, no. 5, pp. 279–307.
11. Carlson R.C. In search of the expert sport performance. *Science in the Olympic Sport*, 1997, no. 1, pp. 1–13.
12. Cote J. The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 1999, no. 13, pp. 395–417.
13. Eys M., Bruner M., Evans B., Jewitt E., Loughead T. Sources of enjoyment influence cohesion-motivational climate relationships in youth sport. *Journal of sport & exercise psychology*, 2011, no. (33), pp. 145.
14. MacDonald D.J., Cote J. The role of enjoyment and motivational climate in relation to the personal development of team sport athletes. *The Sport Psychologist*, 2011, no. 25, pp. 32–46.
15. McCarthy P.J., Jones M.V. A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years. *The Sport Psychologist*, 2007, no. 21, pp. 400–416.
16. McCarthy P.J., Jones M.V., Clark-Carter D. Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 2008, no. 9, pp. 142–156.
17. Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. Moore J. (eds.). *Journal of Applied Sport Psychology*, 2009, no. 21, pp. 116–129.
18. Richard R.M., Frederick Ch.M. Sheldon. Intrinsic motivation and exercise adherence. *Sport Psychology*, 1997, no. 28, pp. 335–354.
19. Scanlan T.K., Lewthwaite R. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 1986, no. 8, pp. 25–35.
20. Scanlan T.K., Stein G.L., Ravizza K. An in-depth study of former elite figure skaters: Sources of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1989, no. 11, pp. 65–83.
21. Scanlan T.K., Simons J.P. The construct of sport enjoyment. In Roberts G.C. (eds.) *Motivation in sport and Exercise*. Human Kinetics, 1992, pp. 199–205.
22. Sources of enjoyment for youth sport athletes. Scanlan T.K.(eds.). *Pediatric Exercise Science*, 1993, no. 5, pp. 275–285.
23. The Sport Commitment Model. Scanlan T.K. (eds.). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1993, no. 15, pp. 1–15.
24. Vongjaturapat N., Choosakul C., Tayraukham S. The role of sport enjoyment: A test of the meditational hypothesis in the sport commitment model with Thai youth athletes. *International journal of psychology*, 2004, no. 39, pp. 500–510.
25. Weiss M.R., Ferrer-Caja E. Motivational orientations in youth sports. In Horn T. *Advances in sport psychology* (2-nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. 2002, pp. 101–183.
26. Wiersma L.D. Conceptualization and development of the Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire (SEYSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2001, no. 5, pp. 153–177.



## Памяти Владимира Григорьевича Асеева

2 февраля 2016 г. скончался выдающийся ученый, замечательный педагог, основатель научной школы психологов Сибири, человек большой души, доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник высшего профессионального образования Владимир Григорьевич Асеев.

Владимир Григорьевич родился 16 ноября 1931 г. в г. Тулуне Иркутской области. В 1955 г. окончил отделение логики и психологии Иркутского государственного университета. В 1955–1957 гг. работал учителем в Тулунском техникуме механизации сельского хозяйства. В 1957 г. поступил в аспирантуру Института психологии Академии педагогических наук РСФСР (г. Москва), где учился и выполнял исследовательскую работу под руководством профессора Д.А. Ошанина. С 1960 г. Владимир Григорьевич продолжил трудовую деятельность в Иркутском государственном педагогическом институте. В 1962 г. в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова В.Г. Асеев успешно защитил кандидатскую, а 1974 г. в НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР – докторскую диссертацию по проблеме монотонного труда в условиях поточно-конвейерного производства.



В 1970 г. в Иркутском педагогическом институте по инициативе Владимира Григорьевича была создана кафедра психологии, открыты аспирантура и лаборатория экспериментальной психологии.

Укрепление позиций психологии нашло свое отражение в создании Восточно-Сибирского отделения Общества психологов СССР. Его председателем был утвержден В.Г. Асеев. Это позволило упрочить связи местных психологов с научными центрами Москвы и других городов, наладить с ними постоянный обмен научной и организационной информацией.

Летом 1999 г. по инициативе В.Г. Асеева на базе Иркутского педагогического института была проведена Выездная сессия Центрального Совета Общества психологов СССР. В Иркутск приехали многие ведущие советские психологи во главе с президентом Общества психологов СССР академиком Б.Ф. Ломовым. Проведение сессии имело большое значение – она способствовала активизации психологических исследований не только в Иркутске, но и во всей Восточной Сибири.

### Для цитаты:

Памяти Владимира Григорьевича Асеева [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 156–157. doi: 10.17759/psyedu.2016080114

### For citation:

In memory of Vladimir G. Aseev [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 156–157. doi: 10.17759/psyedu.2016080114. (In Russ., abstr. in Engl.)

Будучи с 1978 г. по 1985 г. проректором по научной работе вуза, Владимир Григорьевич много сил и энергии уделял консолидации усилий ученых по разработке фундаментальных научных направлений и повышению эффективности вузовской науки. С 1986 г. по 2002 г. он возглавлял кафедру общей и теоретической психологии, здесь он продолжал работать в должности профессора до 2014 г. При его непосредственном участии в 1992 г. был создан первый среди вузов Сибири и Дальнего Востока факультет психологии, которым В.Г. Асеев первое время руководил.

В 1991 г. при Иркутском государственном педагогическом университете был открыт первый в Сибири и на Дальнем Востоке специализированный Совет по защите кандидатских диссертаций по психологическим и педагогическим научным специальностям, который в 2002 г. был преобразован в докторский. Являясь бессменным председателем диссертационного совета, В.Г. Асеев внес неоценимый вклад в подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации для регионов Сибири и Дальнего Востока. Под его руководством защищено более 40 кандидатских и 8 докторских диссертаций, десятки дипломных работ и магистерских диссертаций. Среди его учеников – преподаватели и научные сотрудники вузов не только Иркутска, но и других регионов Сибири и Дальнего Востока (Новосибирск, Кемерово, Улан-Удэ, Чита, Красноярск, Омск, Томск, Хабаровск, Благовещенск и др.), Москвы, Санкт-Петербурга.

Владимир Григорьевич являлся автором более 100 научных трудов. Его монография «Преодоление монотонности труда в промышленности», изданная в 1974 г. центральным издательством «Экономика», стала не только основным научным трудом нового направления в области психологии труда, но и научным руководством для исследователей страны.

В.Г. Асеев – действительный член Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека, академик Международной Академии наук высшей школы. Он удостоен Почетного знака «Отличник высшего образования СССР», награжден медалью «За заслуги перед высшей школой», главной ведомственной наградой Министерства образования и науки РФ за заслуги в области педагогических наук – медалью К.Д. Ушинского.

Владимир Григорьевич был человеком, достойным восхищения. Он был предан науке, трудился на ее благо и стремился к тому, чтобы научные достижения использовались на практике. Владимир Григорьевич заботился о научной смене и пестовал студентов и аспирантов. В течение всей своей жизни он приложил много сил и завершил на практике в Иркутском педагогическом университете построение «вертикали» профессионального продвижения выпускника вуза: студент – специалист – аспирант – докторант.

Владимир Григорьевич был широко образованным и необычайно эрудированным человеком. Доброжелательный, скромный, улыбчивый, любитель шахмат и знаток хороших книг, он был отличным рассказчиком и замечательно владел письменной речью. Общение с Владимиром Григорьевичем было не только интеллектуально и творчески обогащающим, но всегда по-человечески теплым.

С его уходом разорвалась важная нить, связывающая воедино Сибирь с Дальним Востоком и Москвой в научном психологическом поле. Но, тем не менее, благодаря его трудам и трудам его учеников эта связь должна продолжиться.

Светлая ему память ...

*Л.И. Ларионова, Л.В. Скорова*

## **In memory of Vladimir G. Aseev**

## Памяти Льва Борисовича Филонова

Лев Борисович Филонов – один из немногих отечественных психологов, чье имя включено в Первый биографический большой энциклопедический словарь. Он создал первую в России лабораторию психологической антропологии, занимался исследованиями динамики психического развития индивида, выделением социально-биологических детерминант преступления в ходе антропогенеза. Способствовал появлению новой подотрасли в отечественной и мировой юридической психологии – психологии допроса: эту проблематику (на стыке психологии и права) Лев Борисович Филонов, имевший два высших образования – психологическое и юридическое, выбрал в качестве темы своей докторской диссертации. Его исследование обогатило также и правовую науку – судебную этику.



Лев Борисович Филонов участвовал в Великой Отечественной войне, выполнял ответственные и опасные боевые задания, связанные со службой в военной разведке.

Лев Борисович отличался тем, что открыто и ясно высказывал свою позицию, даже если она шла вразрез с общепринятыми канонами.

Современное состояние российского образования многими учеными, деятелями науки и культуры определяется как критическое. Лев Борисович полагал, что часть этих проблем имеет психологическую природу и требует пристального внимания психологов. Проблемные вопросы, сформулированные им, позволяют выделить болевые точки в этой сфере и сконцентрировать усилия на их решении.

Лев Борисович Филонов был неутомимым и равнодушным исследователем. Таким он предстает и в интервью, которое, к сожалению, ученому не довелось опубликовать.

\*\*\*

**– Лев Борисович, почему в свое время, выбирая между юриспруденцией и психологией, вы выбрали психологию?**

– Вероятно, в связи с тем, что с самого начала я интересовался разнообразными правонарушениями и не мог принять объяснения, что правонарушение является исключительно дефектом правосознания. Такая позиция доминировала в то время в советской науке. Иными словами, мой профессиональный выбор обусловила заинтересовавшая меня проблема отклонений в поведении, которые в дальнейшем способствуют совершению противоправных поступков и

### Для цитаты:

Памяти Льва Борисовича Филонова [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 158–162. doi: 10.17759/psyedu.2016080115

### For citation:

In memory of Lev B. Filonov [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 158–162. doi: 10.17759/psyedu.2016080115. (In Russ., abstr. in Engl.)

особенно преступлений. Юридическое образование позволило мне ориентироваться в юридически значимых конструкциях, связанных с нарушением норм, и предоставило возможность сбора необходимого практического материала (материалы уголовных дел, обзоры судебной практики по уголовным делам и др.). Психологическое образование обеспечило мне преимущество перед юристами в объяснении правонарушений.

«Правосознание» – юридическая категория, но ее смысл невозможно понять без понимания сущности сознания как способа отражения объективной реальности, в том числе и опосредованной правом. Я начал с проблемы выявления тех следов, которые остаются в психике после воздействия юридических «инструментов». Именно психология давала возможность изучить, имело ли место при совершении преступления, а также до и после него, нарушение психических процессов и состояний личности преступника, а также иных психических образований. Наконец, значимо было прослеживание путей, которые определяют возникновение и развитие девиаций. В частности, было установлено, что возникшие девиации в структуре личности приобретают уже самостоятельное значение и, что самое опасное, противостоят нормальным социальным проявлениям человека (его отношениям в социуме, правильным ролевым исполнениям).

**– Вы долго занимались спортивной борьбой, самбо. Как это повлияло на вашу жизнь и профессиональные интересы?**

– Занятие специфической борьбой, которая в России получило название САМБО (самооборона без оружия), всегда погружает человека в атмосферу принятия быстрых решений. Практически можно сказать что это – «шахматы в одну секунду». В тех секциях, в которых я руководил борьбой, я специально культивировал психологические конструкции, обеспечивающие высокую степень рефлексии, т.е. предвидение ответов партнера и вновь построение новых действий на ответы для достижения конечного результата («рефлексивная связка»). Специально проводились психологические эксперименты по установлению «выигрыша позиций» при знании исходных или предполагаемых качеств партнера. Существенным представлялось установление психологического контура противника и соотнесение с этим контуром его вероятностных действий. Вместе с заслуженным тренером по самбо А.А. Харлампиевым мы планировали написать книгу: «Психология тактики индивидуального боя».

Мои бывшие партнеры по секции профессор Мухамед Коншобиевич Кабардов и профессор Виктор Федорович Петренко удостоверяют важную роль психологического погружения в систему борьбы самбо. Так, М.К. Кабардов говорит: «Здесь значимы и постоянные переживания "радости побед", и их предвидение. Существенны также и поражения, как моменты, обеспечивающие констатацию (и сбор) случайных ошибок. Иными словами, это – обучение избегать ошибок».

Обратите внимание на то, что В.В. Путин не только увлекается борьбой самбо, но и всячески культивирует этот вид спорта. Анализируя его деятельность в психологическом аспекте, можно полагать, что в его успешной деятельности на международной арене (арене состязаний) он соотносился с навыками и умениями, приобретенными в ходе освоения приемов самбо и при погружении в атмосферу борьбы.

**– Как вы относитесь к засилью разного рода опросников – и при проведении научных исследований, и в практической диагностике, например, при приеме на работу? Почему экспериментальный метод как основополагающий метод научной психологии сегодня практически не востребован?**

– Вопрос, который вы поставили, представляется и современным, и своевременным. Действительно, чрезвычайно простые решения проблем путем постановки произвольных вопросов не имеют прямого отношения к объективному научному познанию. Каждый формулирует вопрос так, как ему заблагорассудится, без соотнесения с той проблемой, которая

породила этот вопрос. Более того, конструкция вопросов не представляется форматированной. Отсутствует также представление об использовании исходных характеристик того объекта, относительно которого ставятся вопросы. Отсутствует представление о конструкциях отдельных компонентов, которые входят в структуру какой-либо системы. Вопросы часто не соотносятся с условиями, которые их породили. Р. Кэттел достаточно образно определил вопрос как «разбавленную ситуацию». Эта «разбавленность» или, точнее, «размытость» – серьезный дефект опросников. Представляется, что в этом случае не исключено получение артефактов. Кроме того, разнородность конструкций поставленных вопросов дает картину, которая в принципе является ошибочной. Вы верно отметили, что наибольший вред опросники могут причинить на практике, в том числе в случаях, когда имеет место диагностика личности при приеме на работу. Самоотчет, положенный в основу опросников, не может служить гарантом объективности данных.

Общий вывод: для улучшения качества опросников необходимо создать единую согласованную схему постановки вопросов и, главное, их конструировать и соотносить с требованиями задач диагностики. При этом важно уяснить, что результаты опросников, в силу их априорно неустранимой субъективности (испытуемый всегда манипулирует, думает, как более выгодно для себя ответить, не говоря уже о том, что не всегда понимает суть вопросов), надо обязательно дублировать более надежными экспериментальными методиками.

Дополнительно вы спрашиваете «почему экспериментальный метод не является распространенным?» Эксперимент – более надежный, но более затратный по времени и иным ресурсам метод. Для проведения экспериментального исследования необходимо создание принципов, установок, а также технологий. А главное – не только разработка хорошей методики эксперимента, но и его проведение требуют высокого профессионализма. С опросником проще: раздал бланки, потом собрал бланки, затем обработал. А далее не ясно: соответствуют ли данные опросника реальности, не слухавил ли респондент? Только эксперимент может это выяснить. Можно использовать метод самоотчета в первичном исследовании, что правильно делают некоторые аспиранты, но глубокие исследования требуют более объективных методов.

**– Однажды вы сказали, что боялись наступления 60-летнего возраста, так как предполагали, что будете не востребованы на пенсии. Как психологически правильно переходить из одного возрастного этапа в другой?**

– Действительно, такое состояние имело место, и оно переживалось как тяжелое для человека, который не сумел еще реализовать свои замыслы и цели. Но волею судеб отношение работодателя к человеку, желающему реализовать свои цели и имеющему для этого потенциал, оказалось благоприятным. Более того, само постоянное стремление к получению новых результатов или же подтверждению правильности ранее полученных результатов породило желание заниматься проблемами смежных отраслей психологии. В настоящее время в поле моего внимания находятся не только вопросы юридической психологии и вопросы, связанные с построением методов диагностики (школа комплексной диагностики личности). У меня есть горячее желание работать во вновь открывшейся сфере деятельности, которая связана с психологической антропологией. К сожалению, деятельность лаборатории психологической антропологии в Российском институте культуры Министерства культуры РФ в настоящее время приостановлена.

Я говорю «к сожалению», потому что это направление, изучающее общение, ориентированно не на конфликт, а на контакт. Предполагается, что контактное взаимодействие будет в будущем превалировать над конфликтным. Иными словами, предпочтение, вероятно, будет отдаваться не конфликтологии, но контактологии. К примеру, ряд спорных вопросов в конфликтологии решается при помощи компромисса, в то время как в контактологии предлагается устанавливать отношения (и менять отношения), используя принцип «комплементарности», т. е. взаимного дополнения. В этом случае акцент каждого из участников

коммуникативного процесса будет перемещен на поиски улучшений во вновь создаваемой общей системе контактов.

Экскурс в мои переживания, касающихся увлеченности и включенности в разработку современных проблем психологии, свидетельствует о том, что возраст не играет существенной роли, когда человек занимается исследовательской работой, когда он является исследователем, стремящимся к свершению всех задуманных конструкций и композиций.

Возможно, здесь имеет место известный «феномен Зейгарник». Последний заключается в том, что у человека всегда сохраняется в оперативной памяти «незавершенное действие», стимулирующее человека к активности. Это состояние продолжается до тех пор, пока не будет достигнута цель деятельности, а точнее, пока не завершено задуманное.

Вы спрашиваете о том, как психологически правильно переходить из одного возрастного этапа в другой. Это правильный подход: понимание необходимости смены периодов и психологическая готовность к этому. Есть даже такой тренинг, где отрабатывается специальная «модель смены состояний».

**– Кто из психологов оказал на ваше профессиональное становление наибольшее влияние?**

– Изначально и наиболее основательно на меня оказал влияние Петр Алексеевич Шеварев, который мне, как и всем сотрудникам его лаборатории восприятия и памяти в Институте психологии АПН (ныне ПИРАО), привил и желание, и стремление углубляться в современные вопросы психологии, особенно те, которые связаны с механизмами конструирования и становления как психических процессов, так и психологических состояний. Естественно, что общее влияние на всех исследователей оказывала атмосфера, созданная Анатолием Александровичем Смирновым в Институте Психологии. Можно сказать, что все сотрудники института оказывали заметное влияние на каждого стремящегося к проведению экспериментов и созданию собственной линии исследования. Это была мощная экспериментальная психологическая база в СССР. Далее, естественно, на мое профессиональное развитие повлияли все идеи Алексея Николаевича Леонтьева, который пригласил меня на факультет психологии МГУ. На факультете меня наиболее впечатлили установки всех сотрудников на коллективные научные обсуждения. Они проходили и на кафедрах, и в лабораториях. Тон этим обсуждениям задавал Александр Романович Лурия.

Однако наибольшее влияние на меня оказала моя сестра, Людмила Борисовна Ермолаева-Томина, которая занималась исследованием творчества в лаборатории Бориса Михайловича Теплова. Именно сестра обратила мое внимание на важность создания у человека стремления к индивидуальному творчеству. Результатом моего стремления к новому и неизведанному стало создание научной школы психологической антропологии. Можно полагать, что в будущем наиболее перспективными и привлекательными для психологов станут исследования, в которых будет программироваться использование всех скрытых ресурсов каждого индивидуума.

**– На научной конференции «Психология как ресурс народного хозяйства России», проходившей в 2005 году на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, один из ее участников сказал, что психология, к сожалению, не является ресурсом народного хозяйства. Каково значение психологии для народного хозяйства в настоящее время?**

– Психология пока не стала существенным ресурсом народного хозяйства России. Пока не стала. Однако можно утверждать, что психология вскоре станет первым источником для получения основных и исходных сведений, значимых для всех институтов, входящих в систему народного хозяйства, естественно, в большей мере для гуманитарных сфер. В последнее время появилось так называемое «антропологическое засилье». Появилось очень много антропологий: политическая, экономическая, юридическая и даже медицинская и визуальная. Это объясняется

тем, что объект исследования – человек – является системным образованием, и это обстоятельство задает многочисленные траектории его изучения. Началось изучение не просто человеческого фактора, а отдельных, отчетливо разделяемых психологических детерминант, оказывающих влияние на функционирование и развитие различных отраслей народного хозяйства.

Среди этого потока исследований, на мой взгляд, наиболее перспективными выглядят исследования творческого потенциала личности. Среди триады «индивид», «личность», «индивидуальность» наиболее существенным элементом является именно «индивидуальность». Именно эта композиция «образно», как в икебанае, ориентирует личность на поиск оптимальных решений во всех сферах народного хозяйства.

**– В настоящее время только ленивый не обсуждает проблемы российского образования. Каковы, на ваш взгляд, наиболее существенные проблемы современного образования в России и какие из них имеют психологическую природу?**

– Этих проблем много, я перечислю некоторые из них и сформулирую в форме вопросов.

1. Следует ли точно копировать требования болонского стандарта?

2. Каково должно быть соотношение платного и бесплатного образования?

3. Академическая мобильность – это благо или трата ресурсов?

4. Нужно ли переводить обучение в вузах на английский язык?

5. Должна ли быть аспирантура образовательным уровнем?

6. Является ли слияние университетов, факультетов, кафедр средством повышения качества образования?

7. Финансирование науки должно быть грантовым или бюджетным?

Это далеко не полный перечень проблем в образовательной отрасли.

К психологическим проблемам я отнес бы следующие проблемы:

– Какова должна быть при применении интерактивных методов обучения дистанция «преподаватель – студент»?

– Должно ли воспитание включать элемент психологического насилия? Мы же заставляем некоторых студентов учиться, используя угрозы отчисления и т. п. Как отделить психологическое насилие от психологического давления?

– Является ли ЕГЭ хорошим и адекватным средством оценивания подготовки школьников?

Из этой проблемы вытекает и другая, которую сравнительно недавно озвучил министр В. Ливанов, о том, должны ли троечники приниматься в вуз? Это вызвало дискуссию в университетском сообществе. В рассматриваемом нами ракурсе это – также проблема соотношения массовости и элитности высшего образования. Это не только экономическая, но и психологическая проблема, на которую должны дать ответ психологи.

**Беседовала Т.П. Будякова,**

**кандидат психологических наук, доцент,**

**Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина**