

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



**СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА**  
**«Психологическая наука и образование psyedu.ru» 3-2015**

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

- Поливанова К.Н.* 1–11  
Современное родительство как предмет исследования
- Григорьев И.С.* 12–19  
Концепция «серьезной игры» и возможности исследования игр современных подростков

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Санина С.П., Енжеевская М.В.* 20–29  
Реализация деятельностного подхода при обучении студентов прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов)
- Кондратьев М.Д.* 30–39  
Особенности интенциональности подростков, обучающихся по профильной и базовой образовательным программам
- Песков В.П.* 40–52  
Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения
- Аржаных Е.В., Гуркина О.А.* 51–60

«Ограниченные возможности» дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Москве

**ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- Хухлаев О.Е., Глизнуцин Д.В.* 61–71  
Представления о профессии выпускников краткосрочных курсов на примере сферы обслуживания

**КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

- Скрипачева Е.Н., Бохан Т.Г., Шабаловская М.В.* 72–81  
Структурные характеристики психических состояний женщин, переживающих трудности совладания с кризисом середины жизни
- Туровская Н.Г.* 82–95  
Психическое развитие детей с неэпилептическими пароксизмальными состояниями в анамнезе

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

- Курсов С.О.* 96–107  
Особенности субъективно оцениваемой одаренности у разностатусных студентов вуза

***Федотова С.В.*** 108–118  
Особенности восприятия социального статуса человека  
в молодежной и студенческой среде

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА**

***Авакян Т.В.*** 119–132  
Тип привязанности и особенности социального  
познания у детей-сирот

**CONTENT**  
**«Psychological science and education psyedu.ru» 3-2015**

**DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

*Polivanova K.N.* 1-11

Modern Parenthood as a Subject of Research

*Grigoriev I.S.* 12-19

The «serious game» concept and opportunities to study the games of modern adolescents

**EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

*Sanina S.P., Enzhevskaya M.V.* 20-29

The Implementation of the Activity Approach in the Primary School Teachers Training

*Kondratyev M.D.* 30-39

Peculiarities of the Intentionality of Teenagers Studying in the a Specialized and Basic Education Programs

*Peskov V.P.*

The Identification of Differences in Integral Characteristics of Representation at Different Stages of Schooling 40-51

*Arzhanyh E.V., Gurkina O.A.*

"Disabilities" of Additional Education for Children with Disabilities in Moscow 51-60

**PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Khukhlaev O. E., Gliznutsin D.V.* 61-71

Ideas about the Profession of Short-term Course Graduates, Services Sector as Example

**CLINICAL PSYCHOLOGY**

*Skripacheva E.H., Bohan T.G., Shabalovskaya M.V.* 72-81

Structural Characteristics of Mental States in Women Experiencing Difficulties Coping with Midlife Crisis

*Turovskaya N.G.* 82-95

Mental Development of Children with Non-epileptic Paroxysmal States in Medical History

**SOCIAL PSYCHOLOGY**

*Kursov S. O.* 96-107

Peculiarities of Subjectively Evaluated Giftedness of University Students with Different Statuses

*Fedotova S.V.* 108-118

Features of Social Status Perception in the Youth and Student Community

**PSYCHOLOGY OF DEPRIVED CHILDHOOD**

*Avakian T.V.* 119-132

Type of Attachment and Social Cognition Characteristics in Orphans

## Современное родительство как предмет исследования

Поливанова К.Н.,

профессор, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, [kpolivanova@mail.ru](mailto:kpolivanova@mail.ru)

На материале анализа большого числа публикаций обсуждается современная социокультурная ситуация в проекции на современное родительство. Разводятся конструкты «parenthood» – родительство как социальная роль и «parenting» – родительство как процесс воспитания. Представлены основные социальные тренды: современное родительство анализируется и проблематизируется в связи с особенностями современных вызовов, с которыми сталкивается молодой образованный родитель. Среди этих трендов выделены следующие: размывание понятных, наглядно представленных опытом взросления стереотипов и образцов воспитания детей в семье, рост вариативности практик семейного воспитания, рост предложения на рынке товаров и услуг. Все это характеризует закат «естественного» родительства и его переход в область сознательно планируемых стратегий. В статье показано, что обращение к экспертному знанию, характерное для образованной части населения в ситуации родительства, приводит к новой неопределенности в силу содержательной несогласованности даваемых рекомендаций. Обсуждение трансформаций, переживаемых семьей, демонстрирует ее переход от детоцентричной к взрослоцентричной модели. Таким образом, обосновывается вывод о том, что современное родительство реализуется на фоне многих (осознаваемых и неосознанных) противоречий, в частности, между растущей значимостью ценности самореализации и сохраняющейся ценностью родительства, что не может не сказаться на переживании себя как родителя. Рост интереса к исследованию родительской идентичности и самоэффективности квалифицируется как перспективное направление исследований.

**Ключевые слова:** родительство, современная семья, современные социальные тренды.

### Для цитаты:

Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301

### For citation:

Polivanova K.N. Parenting and parenthood as research domains [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301. (In Russ., abstr. in Engl.)

Социальные изменения, происходящие сегодня с невиданной ранее быстротой, затрагивают все сферы жизни общества, в том числе и те, которые связаны с детством. В частности, сферу родительства. В западной литературе сегодня разделяют родительство как функцию, связанную с воспитанием (parenting), и родительство как особую социальную роль (parenthood). Это взаимосвязанные, но все-таки различные понятия. Родительство как воспитание детей весьма широко представлено и изучено, в первую очередь в психологической литературе, его изучение имеет давнюю традицию, восходящую в современной науке к З. Фрейду.

А конструкт «parenthood» стал широко обсуждаться в конце XX в., но не столько в русле психологии детско-родительских отношений, сколько в рамках социологии, политологии, культурологии, поскольку сама эта роль стала изменять свое содержание относительно иных социальных ролей и всего социального ландшафта жизни современного человека. Понятно, однако, что и изучение родительства как воспитания не может не испытывать влияния изменения социальной роли родителя в ряду других ролей и во взаимодействии с ними.

В данной статье мы хотим рассмотреть новые тренды в описании родительства в обоих смыслах этого термина, обратить внимание на те изменения, которые происходят в способах их «полагания», т. е. описать содержательный контекст, относительно которого дальнейшее изучение родительства может оказаться эвристичным.

Одна из первых публикаций, в которых прямо указывается на необходимость изучения родительства как такового (parenthood), – статья «Переход к родительству» А.С. Росси – вышла в 1968 г.[24]. Ее автор прямо указывает на недостаточность исследований, посвященных проблемам родительства, а затем описывает особенности современной ему социокультурной ситуации, которая характеризуется следующими чертами: социальное порицание отказа от деторождения, сдвиг вступления во взрослость с факта заключения брака к появлению ребенка, неподготовленность к появлению ребенка и отсутствие ясных признаков успешного родительства. То есть уже почти полвека назад ставились вопросы о противоречивости отношения общества к родительству: индивид не вправе принимать собственное решение и остается невзрослым, пока не станет родителем, с одной стороны, но лишен однозначных указаний, как «превратиться» в хорошего родителя и как им быть, – с другой.

Родительство испытало на себе те кардинальные социальные изменения, которые в конце XX в. – начале XXI в. происходили в мире. Менялась ткань социальной жизни, но одновременно менялись и представления об этой жизни [21]. В частности, так называемая феминистская критика во многом изменила представления о роли женщины в семье. Она спровоцировала внимание к предельному разнообразию и практик воспитания, и практик отношения к социальной роли, изменила представление о распределении обязанностей между матерью и отцом, заставила признать разнообразие, в частности, относительно этнических и расовых семейных практик, а также признать право на родительство независимо от сексуальной ориентации. В частности, М. Лакстон и К. Безансон [22] на примере политики западных стран подробно анализируют, какие изменения трудовой занятости и семейных практик происходили вследствие неолиберальных реформ. Они утверждают, что эти экономические и политические изменения приводят к перекладыванию ответственности, в том числе финансовой, с государственных структур на семьи, что в конечном итоге не уменьшает гендерные диспропорции в распределении общественных благ, поскольку женщина с ребенком ограничена в своих возможностях на рынке труда.

В 2000 г. вышла работа Т. Арденелла, одна из наиболее часто цитируемых статей, посвященных новым трендам в изучении родительства (материнства). В ней автор рассматривает оба конструкта родительства [12]. В этой работе представлен метаанализ исследований предшествовавшего публикации десятилетия и выделены два основных тренда. Первый касается уже упомянутого разделения двух линий анализа: родительство теперь изучается и как место родителя в широком социуме, и как практики воспитания детей. Второй тренд – изучение и описание все более разнообразных практик воспитания и, соответственно, существенно различающегося опыта воспитания детей и того, как он переживается родителями. Переживание собственной успешности как родителя

(родительская самоэффективность) – важнейшее направление исследовательского интереса.

### **Социально-экономические изменения в структуре семьи и профессиональной занятости матерей**

За последние полвека произошли существенные социальные и экономические изменения семьи, которые кардинальным образом изменяют ткань детско-родительских отношений. В этой связи обычно указывают на тенденции уменьшения состава семьи, рост числа одиноких матерей, тенденции к повышению возраста появления первого ребенка. К этому следует добавить и важный, однако реже обсуждаемый, тренд – совмещение материнства с полной рабочей занятостью. Так, С. Декс, Х. Джоши и С. Макран [15] приводят портрет современной матери: образованная женщина, откладывающая рождение первого ребенка, возвращающаяся к полной профессиональной занятости до рождения второго ребенка. Если в 1979 г. 24 % матерей выходили на работу, имея детей до одного года, то к 1988 г. их уже почти вдвое больше – 45 %, а в 1996 г. – 67 % [17; 9]. Автор также указывает на поляризацию стратегий деторождения и воспитания: образованные матери с более поздним первым рождением и, как правило, более высоким доходом стремятся продолжить профессиональную карьеру и нанимают помощников для ухода за ребенком. Менее образованные матери с низкооплачиваемой работой склонны по возможности оставаться в роли домашней хозяйки.

Меняется состав семьи. Так, в США накануне Второй мировой войны более 75 % домохозяйств имели в своем составе брачную пару, в том числе около 43 % супругов с детьми, 33 % супругов без детей. Неполные семьи, представленные одиноким родителем с детьми, составляли немногим более 4 %, в период с 1960 г. по 1996 г. число детей, проживающих с двумя родителями, снижалось с 85 % до 68 %, в 2000-х гг. этот показатель был стабилен, но позже снижение продолжилось и в 2012 г. дошло до 64 %. Число детей также уменьшается. Сразу после Второй мировой войны число семей с детьми составляло около половины, после «бэби-бума» достигло 57 %, в 2012 г. составляло 43,5 %<sup>1</sup>.

### **Кризис нормативности**

Одно из важнейших направлений анализа родительства и как социальной роли, и как практик воспитания состоит в признании его диверсификации. Так, М. Очелс и Р. Золл [23] указывают на эрозию нормативных моделей родительства в конце XX в. Авторы обсуждают индивидуализацию как существенный социокультурный фактор современности и утверждают, что практически ни одна устойчивая социальная структура не избежала деформации. Проведенное эмпирическое исследование, вскрывает, в частности, диверсификацию стилей жизни. И как фокус исследовательского интереса – форм жизни семьи. Одна из них – жизнь в одиночку, которая становится все более распространенной. Например, в Германии до трети домохозяйств – это одиноко проживающие люди. Важно также, что данная форма становится все более принимаемой. Вторая из перечисленных примет конца XX в. – проживание пары без детей, в том числе и однополый. Все больше пар также проживают с детьми от предыдущих браков. Растет число пар, которые намеренно отказываются от родительства (движение, получившее название «childfree»).

Однако просто сам факт увеличения вариаций (форм) существования детей в семье – родительской или иной, полной или неполной – не является основанием для признания современного этапа как кризисного или переходного от одной устойчивой формы семьи к другой. Многообразие семейных организованностей существовало всегда. Суть современного этапа состоит в размывании идеала семьи. По Д. Элкинду [16], если в середине

<sup>1</sup> Данные с сайта <http://www.childtrends.org/?indicators=family-structure>

XX в. идеалом семьи была полная нуклеарная, а ее образом – совместная вечерняя трапеза, то в эпоху постмодерна – это бесконечное путешествие ребенка и, как правило, только одного родителя по жизни. Такую семью можно назвать «бесформенной» – она бесконечно меняется, трансформируется, ни одно ее состояние не является окончательным. Число эпитетов современной семьи весьма велико, назовем лишь некоторые – сетевая, матричная, гостевая и даже семья пэтчворк (от patchwork – техника лоскутного шитья). Таким образом, важно признать, что сущность кризиса нормативности – не в расширении самих семейных практик, а в расширении числа образов семьи, которые задают (конфигурируют) реальные семейные практики.

Н. Датан и Л.Х. Гинзберг [14] прямо указывают, что разнообразие форм (в том числе и родительства) является прямым вызовом психологии развития, которая, по мысли авторов, существует как свод взглядов на относительно устойчивые формы и универсальные последовательности, будь то развитие ребенка или родителя. Именно разнообразие сегодня задает ландшафт исследования и кардинально меняет его.

Важным в связи с вышесказанным, но пока редко обсуждаемым, трендом является решение отказаться от рождения детей (childfree), с одной стороны, и настойчивое желание иметь детей вопреки медицинским осложнениям (медицинские техники преодоления бесплодия и усыновление), а также борьба за право иметь детей в гомосексуальной паре – с другой [18]. Эти новые явления социальной жизни и задают, независимо от их морально-этической оценки, понимание современной семьи: на примере именно таких форм родительства или отказа от него мы обнаруживаем, что ребенок становится следствием осознанного решения и многих усилий.

Исследования типов детско-родительских отношений в таких семьях пока не приводят к однозначным результатам. Так, С. Джонсон и Е. О’Коннор [20] обнаружили, что в нетрадиционных семьях сильнее детско-родительские связи и привязанность. Согласно отечественным данным, опубликованным Е.В. Соловьевой [9], спонтанно зачавшие матери имеют более реалистичные представления об актуальных возможностях и способностях своих детей; матери, зачавшие посредством ЭКО, чаще предъявляют к детям неадекватные их возрасту требования и имеют более высокие ожидания от своих детей. Пока это отрывочные данные, по которым нельзя судить об общей ситуации, но можно предположить, что объем подобных исследований будет нарастать. Однако сам факт появления таких исследований, как мы полагаем, свидетельствует о том, что родительство не исчерпывается традиционными моделями и становится все более разнообразным.

### Современная семья – для ребенка или для взрослого?

По представлениям Д. Элkinда, постсовременная семья становится «проницаемой» [16]. Автор использует этот термин при описании тенденций разрушения границ семьи. Старая ядерная семья модерна задавала ясные и весьма строгие границы приватности-публичности, «домашности» и широкой социальности, в том числе и границы между ребенком и взрослым. Избирая термин «проницаемый», Д. Элkinд фокусируется на эрозии этих границ, показывает, что семья становится более уязвимой для влияний извне. В своем анализе исследователь также часто использует термин «несбалансированность» («imbalance»). Он указывает, что и старая, и новая семья имеют черты такой несбалансированности, но эти черты различны. Раньше родители имели безусловную власть над ребенком, строго указывали, предписывали ему, что делать и как поступать в различных ситуациях, авторитет родителей был непоколебим. Но воспитание детей было безусловной ценностью для семьи. Вся организация семейной жизни задавалась ценностью детства. В частности, дети в конкуренции с работой матери или отца всегда стояли на первом месте. Такая семья обеспечивала детство как устойчивое, воспроизводимое, защищенное и обеспечивающее воспроизводство.



Новая несбалансированность – значимость равных возможностей – выражается в подвергании сомнению приоритета воспитания среди других жизненных ценностей. Анализ ценностной сферы современных женщин репродуктивного возраста, проведенный Е.И. Захаровой, показал, что наибольшей значимостью для них обладают отношения с партнером (22 %), работа (19 %), получение удовольствия (17 %) и собственное Я (14 % от общей доли жизненных ценностей). Приверженность «childfree», с точки зрения автора, может быть охарактеризована особой ценностной структурой, в которой преобладает гедонистическая ориентация [3].

Одним из самых ярких стрессогенных следствий для семьи и родителей эпохи постмодерна стал постоянный двойной вызов – со стороны семьи и детей и со стороны карьеры и работы. В семьях с двумя работающими родителями сокращается время, проводимое с детьми, интересы детей в лучшем случае стоят на одном уровне с интересами взрослых (карьерными и личными), в худшем – ими пренебрегают в пользу интересов взрослых. Это приводит к снижению возраста обретения самостоятельности, по крайней мере внешне. Рост числа разводов и повторных браков также добавляет трудностей к взрослению.

Сегодняшняя семья в большей мере предоставляет возможности родителям: строить свою карьеру (и перекладывать уход за детьми на платных профессионалов); не продолжать неудачный брак, жить с сегодняшним партнером, соединяя детей от разных браков, и т. д. Но взросление в условиях неопределенных правил, прозрачных границ – гораздо более трудная задача.

В ситуации необходимости повышения квалификации, трудностей с поиском работы современные родители должны все больше отдавать предпочтение карьере в ущерб семье, причем на всех уровнях социальной лестницы. Причастность семье, примат семейных интересов явно был на пользу детям: он обеспечивал не только заботу, уход и безопасность, но и регулярность связей с родителями, способствовал приобретению опыта семейности.

Семья также обеспечивала и фильтрацию подходящего знания. Сегодняшнее детство – существенно иное, чем оно было раньше. Прежде это был период свободы от ответственности, время игр, учения и подготовки. Сегодня дети растут слишком быстро. Детство было заповедным садом, отделенным от жизни высокой стеной родительской опеки и защиты. Такая изолированность далее невозможна: масс-медиа и, конечно же, Интернет разрушили стены этого заповедного сада. Д. Элкин, однако, считает, что и сами родители внесли лепту в этот процесс, транслируя ценности успеха и высоких достижений все более юным детям. Целые секторы экономики навязывают родителям ощущение, что воспитание детей – это гонка за их будущим успехом. В известной мере справедлив тезис о том, что сам конструкт детства неразрывно связан с ядерной семьей эпохи модерна. Также можно признать, что такая семья была детоцентричной, поскольку была большим благом для детей, чем для родителей.

### **Просвещенное родительство?**

Традиционно воспитание детей осуществлялось на основе сложившихся устойчивых практик, передаваемых из поколения в поколение непосредственно через образцы воспитания, через обычаи и ритуалы. Молодые родители к моменту появления у них своих детей, как правило, уже имели опыт воспитания младших братьев, сестер и других родственников, поскольку росли в многопоколенных многодетных семьях [8]. Освоение супружеской и родительской роли начиналось задолго до начала ее реализации. Формирование представлений о том, как быть мужем или женой, отцом или матерью в ходе наблюдения за родителями и прародителями позволяло подготовиться, сориентироваться в предстоящей деятельности [2].

К середине XX в. «широкая» сельская семья сменяется нуклеарной (ядерной), т. е. состоящей из родителей с детьми, а население развитых стран становится все более городским. Исчезает, таким образом, деревенский социум с его традициями, обрядами и ритуалами, постепенно исчезает и «гражданское родительство», когда все взрослые социума в известной мере остаются родителями по отношению ко всем детям. Такие социумы задавали образцы и нормы родительства, непосредственно и наглядно представляя их.

Сегодня в ситуации отсутствия ясных предписаний и необходимости принимать самостоятельные решения, индивид обращается к экспертному мнению, т. е. теоретическое знание проникает в социальную сферу. Рост значимости теоретического (или экспертного) знания Ф. Уэбстер рассматривает как одну из важных характеристик современного состояния общества (информационного или постиндустриального) [10]. Само принятие решения о рождении ребенка, психологическая подготовка к родительству рассматриваются как требующие систематической адресной помощи и квалифицированного сопровождения [5].

Появляются и развиваются устойчивые целостные модели воспитания детей – естественное родительство, альфа-родительство, в англоязычной литературе стал устойчивым термин «интенсивное родительство» («intensive parenting»). Это последнее направление включает в себя различные практики, которые связываются с идеей максимально способствовать развитию мозговых структур ребенка через соответствующую стимуляцию [7].

Важно подчеркнуть, что речь идет не просто об ориентации на некоторую теорию воспитания. Это системы предписаний, касающихся всех сторон жизни ребенка, начиная с появления его на свет. Так, например, естественное родительство начинается с естественных родов (в идеале – с полным отвержением медицинского вмешательства), затем ребенок все время находится в тесном телесном контакте с матерью, практикуется совместный сон, продолжительное грудное вскармливание, отказ от памперсов и т. д. Все эти практики объясняются научными данными, преимущественно теорией привязанности [1].

Такой возврат или поворот к родительству в современном обществе на фоне снижения устойчивости семьи и уровня рождаемости может казаться странным и неожиданным [6]. Однако психологически он вполне понятен: принятие физически и эмоционально затратных форм поведения в родительстве снимает внутреннюю обязанность принимать собственные решения. Следовать понятным научным предписаниям и объяснениям образованным матерям психологически проще, поскольку такое следование задает ясные ориентиры и, в известной мере, возвращает чувство безопасности. Потеря «пути к модели» родительского, в частности материнского, поведения приводит к необходимости поиска нового «пути к модели», который основывается на осознании нужд самого родителя, знании возрастно-психологических закономерностей развития ребенка, самой матери, и реализуется через систематическое обращение к экспертному сообществу, в частности – за психолого-педагогической помощью [11].

Однако и приверженность «научной» теории воспитания, оказывается, не полностью избавляет от стресса и груза ответственности. Так, в работе Дж. Уолл [25] было обнаружено, что матери, практикующие интенсивное материнство, переживают существенное социальное давление. Психологический стресс, который они испытывают, автор связывает с противоречием между «детоцентричностью» этого подхода и общей современной ориентацией на самореализацию, социальный успех и карьерные достижения. На этот разрыв указывал еще в 1996 г. С. Хэйс в книге с важным названием «Культурные противоречия материнства» [19]. Он выявил и описал современные ему противоречия родительства: давление общества, полагающего необходимость оставаться преданными

ребенку и одновременно требующего участия в трудовой деятельности. Новые популярные формы родительства – intensive parenthood – оказываются в такой противоречивой ситуации способом защиты от современного общества: принимая идеологию и предписания выбранного подхода, семья (и мать в большей степени) защищается от разнонаправленных социальных влияний. Однако матери, как оказалось, испытывают и чувство вины, и стресс, и это пробудило в обществе движения сопротивления жестким рамкам новых теорий воспитания.

По мнению К. Кнорр-Цетины, рост индивидуальности оборачивается свертыванием социального – традиционных ролей, форм группового поведения и т. д. То есть теряются образцы, которые раньше были даны непосредственно и наглядно. Именно эта потеря заставляет индивида обращаться к экспертному мнению, т. е. теоретическое знание проникает в ежедневную практику. Если продолжить мысль К. Кнорр-Цетины, то мы приходим к выводу о превращении ранее «естественного» в искусственное, создаваемое на основе знаний [4].

### Заключение

Подводя итоги приведенным данным и их интерпретациям, мы можем констатировать следующее: современное родительство как социальная позиция претерпевает существенные изменения. Стремление к равенству гендерных ролей, рост образования и возможностей карьерного продвижения, развитие экономики – все это ведет к тому, что ценность родительства начинает конкурировать с ценностью профессиональной и жизненной успешности. Само решение о рождении ребенка в такой ситуации становится следствием осознанного выбора.

Распад традиционных практик воспитания, отсутствие опыта общения с младшими членами широкой семьи приводит к необходимости самостоятельно или с минимальной поддержкой выстроить собственное родительское поведение. Растущая ценность знания и доверия к нему в информационном обществе заставляет обращаться к экспертному мнению, а затем делать выбор между конкурирующими моделями. И, наконец, ценность детства в общественном дискурсе и нелиберальная направленность на рост ответственности индивида за все, что с ним происходит, повышают «цену» родительских решений относительно всего, что происходит с их ребенком – сегодня и в будущем.

Молодые родители хотят сохранить важный для них профессиональный статус и одновременно быть хорошими родителями, поскольку общество придает огромное значение детству и родительству. Эти принципиально рассогласованные требования делают современное родительство гораздо более трудным, чем когда-либо ранее. Повторим и еще раз подчеркнем: суть современной ситуации – не в том, что общественные запросы изменились, что изменились формы семьи и число детей, а в том, что они сегодня разнонаправлены и мозаичны. Это источник основного социального требования – выстроить собственную осознанную позицию и быть готовым ее защищать.

Фактически решением проблемы является построение новой (родительской) идентичности (неслучайно многое из изложенного заставляет вспомнить проблемы подросткового возраста с задачей построения собственной уникальной идентичности). Сегодня это направление выражается в обсуждении проблем «родительской самоэффективности» («parental self-efficacy») и других близких понятий. Это восходящее к работам А. Бандуры понятие описывает оценку человеком своих способностей и возможностей [13]. Именно самоэффективность определяет, возьмется ли человек за решение стоящей перед ним проблемы и насколько настойчиво будет ее решать. Высокая самоэффективность, таким образом, сегодня рассматривается как своеобразная защита от разнонаправленных общественных давлений.

### Финансирование

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

### Литература

1. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. *Захарова Е.И.* Представление о характере социальной роли как средство ориентировки в ее исполнении // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 38–41.
3. *Захарова Е.И.* Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 44–49.
4. *Кнорр-Цетина К.* Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания // Социология вещей: Сб. статей / Под ред. В. Вахштайна. М: Территория будущего, 2006. С. 267–307.
5. *Ланцбург М.Е.* Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 15–26.
6. *Майофис М., Кукулин И.* Новое родительство и его политические аспекты // Pro et contra. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.
7. *Ньюфельд Г., Матэ Г.* Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2012. 384 с.
8. Семья и деторождение в России: Категории родительского сознания / И. В. Забаев [и др.]; Ред. М.С. Ковалева; Православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-т. М.: Православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-т, 2012. 223 с.
9. *Соловьева Е.В.* О материнском отношении к детям раннего возраста, зачатом посредством экстракорпорального оплодотворения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73567.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73567.shtml) (дата обращения: 23.09.2015).
10. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004. 400 р.
11. *Филиппова Г.Г.* Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1998. № 5. С. 81 — 88.
12. *Arendell T.* Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship // Journal of Marriage and Family. 2000. Т. 62. № 4. P. 1192–1207.
13. *Bandura A.* Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 191–215.
14. *Datan N., Ginsberg L.H. (ed.)* Life-Span Developmental Psychology: Normative Life Crises. Elsevier, 2013. 321 p.
15. *Dex S., Joshi H., Macran S.* A widening gulf among Britain's mothers // Oxford Review of Economic Policy. 1996. P. 65–75.
16. *Elkind D.* Ties that Stress: The New Family Imbalance. Harvard: Harvard University Press, 2009. 253 p.
17. *Gatrell C.* Hard Labour: The Sociology of Parenthood. McGraw-Hill: McGraw-Hill Education (UK), 2004. 400 p.
18. *Gillespie R.* Childfree and feminine Understanding the gender identity of voluntarily childless women // Gender and Society. 2003. Vol. 17. № 1. P. 122–136.
19. *Hays S.* The Cultural Contradictions of Motherhood. Yale University Press, Yale. 1996. 288 p.
20. *Johnson S., O'Connor E.* The Gay Baby Boom: The Psychology of Gay Parenthood. New-York. NYU Press, 2002. 280 p.
21. *Lüscher K.* Postmodern societies-postmodern families // The Family. Contemporary Perspectives and Challenges. 1998. P. 181–194.
22. *Luxton M., Bezanson K.* Social Reproduction: Feminist Political Economy Challenges Neo-Liberalism. Montreal. McGill-Queen's Press-MQUP. 2006. 323 p.

23. Oechsle M., Zoll R. Young people and their ideas on parenthood //European Parents in the 1990s: Contradictions and Comparisons. New Brunswic, New Jersey. Trasaction Publishers1991. P. 45 – 58.
24. Rossi A. S. Transition to parenthood // Journal of Marriage and the Family. 1968. Vol. 30, No. 1 (Feb., 1968), pp. 26-39
25. Wall G. Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse //Women's Studies International Forum. Pergamon, 2010. Vol. 33. № 3. P. 253–263.

## Parenting and Parenthood as Research Domains

**Polivanova K.N.,**

*Ph.D., Professor, Institute of Education National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, kpolivanova@mail.ru*

---

The article presents an analysis of a number of publications which concern the modern socio-cultural situation and its consequences on contemporary parenthood. The constructs "parenthood" and "parenting" are presented: the first one refers to a social role of an adult with a child in relation to other social roles and the latter with the process of child rearing. The major social trends are presented: Contemporary parenthood is analyzed and problematized due to the nature of modern challenges faced by educated parents. The following trends are discussed: erosion of understandable, clearly presented stereotypes and patterns of child rearing in the family, increase of variability of practices of child-parent interaction, growth of supply on the market of goods and services. All these major social trends bring to the sunset of "natural" parenthood and the decision to have a child turns to be a consciously planned strategy. The article shows that the appeal to expert knowledge in child rearing which is characteristic of postmodern era leads to new uncertainties due to the variety of inconsistent advice and expertise. Discussion of the transformations experienced by the family shows the transition from child-centered to adult-centered pattern. Thus, the conclusion is that contemporary parenting takes place against many (conscious and unconscious) contradictions, particularly between the growing importance of the values of self-realization and commitment and the value of parenthood. This contradiction brings to stress and anxiety which in turn damages the perception of oneself as a parent. The growth of interest in the study of parental identity and self-efficacy is considered to be a promising direction of research.

**Keywords:** parenthood, parenting, contemporary family, contemporary social trends.

---

### Acknowledgements

The research is fulfilled in the frame of the Program of Fundamental research Institute of Education National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, 2015.

### References

1. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p.
2. Zakharova E.I. Predstavlenie o kharaktere sotsial'noi roli, kak sredstvo orientirovki v ee ispolnenii [Performance of nature of the social role, as an orientation and realization tools].

*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no.4, pp.38–41. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Zakharova E.I. Usloviya stanovleniya negativnogo otnosheniya sovremennykh zhenshchin k materinskoj roli [Conditions of formation of a negative attitude to the modern women's maternal roles]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, no.1, pp.44–49. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Knorr-Tsetina K. Sotsial'nost' i ob"ekty. Sotsial'nye otnosheniya v postsotsial'nykh obshchestvakh znaniya [Society and objects. Social relations in postsocial knowledge societies]. In Vakhshain V. (ed.) *Sotsiologiya veshchei* [The sociology of things]. Moscow, 2006, pp. 267–307.

5. Lantsburg M.E. Rol' psikhologicheskoi podgotovki i podderzhki v realizatsii roditel'skikh funktsii [the role of psychological training and support in the implementation of parent functions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 1, pp. 15–26. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Maiofis M., Kukul'in I. Novoe roditel'stvo i ego politicheskie aspekty [New parenthood and its psychological aspects]. *Pro et contra* [Pro et contra], 2010. Vol.14, no. 1-2, pp. 6–19.

7. N'yufel'd G., Mate G. Ne upuskaite svoikh detei [Don't miss your children]. Moscow: Resors, 2012. 384 p.

8. Zabaev I. V. (eds.) Sem'ya i detorozhdenie v Rossii: Kategorii roditel'skogo soznaniya [Family in Russia]. Moscow: Pravoslav. Svyato-Tikhonov. gumanitar. un-t., 2012. 223 p.

9. Solov'eva E.V. O materinskom otnoshenii k detyam rannego vozrasta, zachatym posredstvom ekstrakorporal'nogo oplodotvoreniya [Elektronnyi resurs] [Maternal attitude towards young children conceived through in vitro fertilization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 4. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73567.phtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73567.phtml) (Accessed 23.09.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Uebster F. Teorii informatsionnogo obshchestva [Theories of information society]. Moscow: Aspect Press, 2004. 400 p.

11. Filippova G.G. Materinstvo: sravnitel'no-psikhologicheskii podkhod [Motherhood : a comparative psychological approach]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1998, no. 5, pp. 81 — 88. (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Arendell T. Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 2000. Vol. 62, no. 4, pp. 1192–1207.

13. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, no. 2, pp. 191–215.

14. Datan N., Ginsberg L.H. (ed.) Life-Span Developmental Psychology: Normative Life Crises. Elsevier, 2013. 321 p.

15. Dex S., Joshi H., Macran S. A widening gulf among Britain's mothers. *Oxford Review of Economic Policy*, 1996, pp. 65–75.

16. Elkind D. Ties that Stress: The New Family Imbalance. Harvard: Harvard University Press, 2009. 253 p.

17. Gatrell C. Hard Labour: The Sociology of Parenthood. McGraw-Hill: McGraw-Hill Education (UK), 2004. 400 p.

18. Gillespie R. Childfree and feminine Understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society*, 2003. Vol. 17, no. 1, pp. 122–136.

19. Hays S. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale: University Press, Yale, 1996. 288 p.
20. Johnson S., O'Connor E. *The Gay Baby Boom: The Psychology of Gay Parenthood*. New-York: NYU Press, 2002. 280 p.
21. Lüscher K. Postmodern societies-postmodern families. *The Family. Contemporary Perspectives and Challenges*, 1998, pp. 181–194.
22. Luxton M., Bezanson K. *Social Reproduction: Feminist Political Economy Challenges Neo-Liberalism*. Montreal: McGill-Queen's Press-MQUP, 2006. 323 p.
23. Oechsle M., Zoll R. Young people and their ideas on parenthood .*European Parents in the 1990s: Contradictions and Comparisons*. New Brunswick, New Jersey. Transaction Publishers, 1991, pp. 45 – 58.
24. Rossi A. S. Transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 1968. Vol. 30, no. 1 (Feb., 1968), pp. 26–39.
25. Wall G. Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum. Pergamon*, 2010. Vol. 33, no. 3, pp. 253–263.

## Концепция «серьезной игры» и возможности исследования игр современных подростков

Григорьев И.С.,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, [i.grigoryev@mailvg.ru](mailto:i.grigoryev@mailvg.ru)

Более восьмидесяти лет назад немецкий психолог Вильям Штерн ввел понятие «серьезная игра». С помощью данного термина автор описывал особенности видов деятельности в подростковом возрасте и их отличия от таковых у взрослого человека. В статье рассматриваются примеры «серьезной игры» в различных сферах жизни подростков первой четверти XX в. Большинство из них присутствуют в жизни и современных подростков, однако технологическое развитие значительно повлияло на современную ситуацию развития подростков. Компьютеры, Интернет и другие новые технологии занимают в жизни подростков все больше времени, а их влияние может быть неоднозначно и должно быть рассмотрено подробно. В частности, появились новые риски, одним из которых является чрезмерное увлечение компьютерными играми, а в крайнем случае – игромания. В статье выдвигается гипотеза о возможности использования концепции «серьезной игры» при исследовании влияния игр на развитие современных подростков, описаны особенности дизайна такого исследования.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, игра, «серьезная игра», ролевая игра, В. Штерн.

### Для цитаты:

Григорьев И.С. Концепция «серьезной игры» и возможности исследования игр современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 12–19. doi: 10.17759/psyedu.2015070302

### For citation:

Grigoriev I.S. The «serious game» concept and opportunities to study the games of modern adolescents [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp.12–19. doi: 10.17759/psyedu.2015070302. (In Russ., abstr. in Engl.)

В двадцатых годах XX в. немецкий психолог Вильям Штерн для описания различных форм поведения, свойственных подростковому возрасту, предложил термин «серьезная игра» (Ernstspiel). Главной особенностью этих форм подросткового поведения является их промежуточность, переходное состояние между детской игрой и ответственной деятельностью взрослого человека. Эта особенность проявляется как во внутренних переживаниях, мыслях и чувствах подростков, так и в особенностях их действий, она является существенной чертой описания всего подросткового периода. Согласно В. Штерну, подобные формы деятельности переживаются подростком не как игра, а как что-то предельно важное, центральное в его жизни. Взрослые (родители, педагоги) видят в этих формах приобретение опыта, который подросток получает в постоянном процессе проб и ошибок. «Серьезная игра», как правило, недооценивается взрослыми, которые видят этот



процесс совсем не так, как подросток. Для взрослого очевидно, что проблемы и задачи реальной, взрослой жизни отличаются от того, что подростком в «серьезной игре» воспринимается как предельно важное. Согласно В. Штерну, «игра – без того, чтобы это знал или к этому стремился играющий – имеет определенное значение для дальнейшей жизни человека; <...> момент игры вплетается в прошлое и будущее единой истории развития личности» [9, с. 21]. Сам В. Штерн считал, что «серьезная игра» имеет большое значение для развития подростков и может принимать *три основные формы*:

1) тренировка способа действия (по В. Штерну – предварительное упражнение). Дети в своих играх нередко выполняют действия, которые станут актуальными только во взрослой жизни. Способ действия и результат заранее известны, поэтому смысл заключается именно в овладении и улучшении определенного способа действия;

2) выработка стиля действия (по В. Штерну – предварительное выражение). Под этим подразумевается, что индивидуальные черты характера, темперамент и т. д., которые еще не очень заметны в жизни ребенка, уже проявляются в игре;

3) поиск способа действия (по В. Штерну – предварительная проба). Оказываясь в ситуации, где способ действия заранее не известен или не определен, подросток вынужден искать его самостоятельно. Это заставляет его проявить креативность, творчество, чтобы найти способ достижения цели с помощью имеющихся средств. Поиск способа действия заключается в постоянном опробовании различных способов (а не совершенствовании одного, заранее известного способа, как в случае тренировки способа действия). Игровая форма обеспечивает относительную безопасность подобных проб, которые в реальной жизни могли бы приводить к серьезным последствиям.

Концепция В. Штерна созвучна тому, что говорят об игре исследователи, работающие в русле культурно-исторической психологии. Д.Б. Эльконин [10], исследуя природу ролевых игр, отметил, что дети через ролевые игры могут проникнуть в те сферы взрослой жизни, которые им еще не доступны. С усложнением видов трудовой деятельности происходило вытеснение детского труда. Эти сферы, оказываясь недоступными детям, одновременно становились темой для игр. А потеря «детскими» предметами своих функциональных возможностей по сравнению с орудиями труда, которые они изображают, приводила к появлению игрушки. Автор также указывает на то, что не только области недоступного из жизни взрослых становятся темой ролевых игр, но и доступные. Например, в сборе ягод дети могут принимать участие, но если взрослые их с собой не берут, – дети в это играют. Такие игры, в которых известен способ действия, и дети подражают реальной трудовой деятельности взрослого, В. Штерн обозначил как игры, осуществляющиеся в форме предварительного упражнения.

В. Штерн отмечает, что любая деятельность в подростковом возрасте может в той или иной степени носить форму «серьезной игры». Но наиболее яркие и иллюстрирующие этот феномен примеры касаются сферы юношеской эротики, выбора профессии и участия в молодежных организациях. Кроме этого, В. Штерн относит к «серьезной игре» область спорта.

**Сфера юношеской эротики.** В этой сфере подростковой жизни В. Штерн выделяет несколько форм «серьезной игры», которые отличаются между собой тем, насколько сильно и глубоко они воспринимаются подростком (автор называет это «субъективной серьезностью»). Одной формой является подростковый флирт – в нем подростки могут часто переключаться между разными объектами внимания, ведут себя довольно поверхностно; В. Штерн считает, что подростковый флирт носит в большой степени игровой

характер. Другой формой является мечтательное поклонение – данная форма обладает высшей степенью субъективной серьезности и полностью захватывает подростка.

Реальное значение пубертатной эротики заключается в подготовке себя к браку, продолжению рода и родительству. Предваряющий характер в этой сфере проявляется в некотором самоопределении, которое происходит у подростка в его постоянном выборе, поиске среди широкого круга объектов любви. Это сопровождается тем, что подросток ощущает любовь как самоцель, преувеличивая значение происходящего. К сожалению, некоторые пробы в области подростковой эротики могут иметь негативные последствия в виде болезней, беременности, самоубийства из-за несчастной любви и т. д.

**Выбор профессии.** Для многих подростков выбор профессии и обучение, связанное с этой специальностью, также становится «серьезной игрой». Не зная степень своей пригодности к данной профессии, подростки пробуют себя в ней, сталкиваясь с какими-то неудачами, не соответствием их ожиданиям, – бросают, пробуют новую профессию и повторяют тот же путь. Таким образом, до действительного выбора профессии или специальности может пройти несколько лет.

В настоящее время проблема выбора профессии, возможно, оказывается еще более острой, чем во времена В. Штерна. Широкое разнообразие профессий, которое только увеличивается, в частности, вместе с технологическим ростом, увеличивает шансы подростков на неудачу в «пробах». Сегодня подросткам трудно выбрать профессию, во время кризиса детства процесс нахождения своего призвания длится дольше, чем это было в стабильное время.

**Молодежные общественные организации.** В. Штерн считает формой «серьезной игры», и именно на их примере акцентирует важную особенность – частое несоответствие между субъективным сознанием важности деятельности и незначительностью результата. Выборы главы организации или обсуждение одного пункта устава может быть не менее серьезным, чем в настоящем правительстве, и длиться не один день. Для стороннего человека смысл такой деятельности может быть непонятен. Тем не менее, даже если организация, об уставе которой спорили три дня, просуществует не больше недели, – реальный смысл ее существования для участников имеется. Он заключается в попытке найти способ решить поставленную задачу или проблему новым, более эффективным способом, отличным от принятого старшими поколениями. Здесь в полной мере проявляется свойственный подростничеству дух свободы и бунта. Кроме того, участники такой деятельности развивают свое общественное сознание, участвуют в общественных взаимоотношениях и взаимодействиях, удовлетворяя подростковую потребность в общении с другими.

**Область спорта.** Спорт в подростковом возрасте выполняет особую роль. Во-первых, именно в пубертатном периоде появляется настоящий интерес к спорту, и этот интерес может стать наиболее сильным из всех. Во-вторых, именно в подростковом возрасте спорт становится задачей на длительный промежуток времени, связанной с достижением успехов, побед. При этом, добившись победы, поставив рекорд, цели не добиваешься. Такое достижение является лишь промежуточным этапом в бесконечном ряду. Тут спорт проявляется как постоянное стремление к идеалу, к которому постоянно приближаешься, но достичь его невозможно.

Согласно В. Штерну, спорт несет в себе идеал борьбы и власти, так как абсолютно не важно, в какой области удовлетворяется жажда количественного повышения и преодоления. Характерность этой черты подростков подтверждается не только количеством занимающихся спортом, но и количеством подростков – зрителей спортивных состязаний. В. Штерн считает главной причиной колоссального интереса к спорту именно

примитивность связанных со спортом инстинктов. Но при этом сам спорт служит для упорядочивания этих инстинктов, что осуществляется посредством превращения цели в идеалы, а их осуществления – в правила.

Мотив достижения и преодоления лишает область спорта творческой составляющей, которая совершенно не востребована в сфере, где правила являются важнейшей составляющей, а любой результат – исчисляем и сравним.

В. Штерн отмечает, что спорт выбирают определенные типы юношей, которые находят в нем разное. Для одних – подростков, которые относятся к *эволютивному* типу, – цель заключается в постепенном совершенствовании в пределах существующего. Подростков этого типа количественно больше, что подтверждается массовой популярностью спортивных организаций и объединений. Другие – подростки, которые относятся к *револютивному* типу, – своей целью и стремлением ставят попытки начать все сначала, не признавая связей и авторитетов. Именно у таких подростков спорт наиболее близок к истинной игре, которая переживается вне какой-либо цели и не поддается количественному измерению.

По мнению В. Штерна, область спорта не является в полной мере «серьезной игрой», хотя в спорте и присутствует слияние серьезности и игрового начала. Если исключить дух чистой спортивности, то влияние спорта на развитие будет позитивным и способствующим телесному и духовному закаливанию («спорт служит для упорядочивания инстинктов, что осуществляется посредством превращения цели в идеалы, а их осуществления – в правила» [9, с. 28]).

### Современная «серьезная игра» подростков

Мы описали «серьезные игры», которые выделял В. Штерн у подростков первой половины XX в., но, на наш взгляд, представление В. Штерна о серьезных играх может послужить и для понимания игровой культуры современных подростков. Вместе с изменением современного детства и подростничества [2] изменились и присутствующие в этих возрастах игры и игрушки [6]. В последние десятилетия появилось множество видов популярных у подростков игр: игры военно-спортивные, драматические живого действия, исторические, компьютерные игры и др. Все они в той или иной мере обладают чертами «серьезной игры», на которые указывал В. Штерн.

Так, современные дети часто втягиваются в игры, отвлекающие их от необходимых для развития видов деятельности (крайнее проявление этой тенденции – игрозависимость) [8]. Более того, в некоторых случаях вовлеченность в игру сопряжена с угрозой для здоровья и даже жизни, если ребенок теряет границу между вымыслом и действительностью. В 2001 г. компьютерные игры постоянно присутствовали в жизни более чем у 60 % старшеклассников, причем ежедневно на них тратилось 1,8 ч [7]. Компьютеризация и распространение сети Интернет в последующие годы привели к увеличению популярности компьютерных игр, которые в некоторых случаях могут занимать все свободное время подростка (до 6–8 ч) [3].

Некоторые черты «серьезной игры», определенные еще В. Штерном, проявляются и в играх современных подростков. В частности, В. Штерн противопоставил достижение и творчество в играх. Мы полагаем, что аналогичное противопоставление характерно также для игр сегодняшних подростков, и оно может быть критерием выявления границы между продуктивностью и «тупиковостью» игры современных подростков.

Подростки играют не только в компьютерные игры – спектр их игр значительно шире. Спортивные, настольные, подвижные игры, как и прежде, присутствуют в жизни подростков. Фантастическая (фэнтези) литература привлекла интерес подростков к

ролевым играм, в которых дети этого возраста активно проявляют свою фантазию. Л.С. Выготский отмечал, что фантазии в подростковом возрасте тесно связаны с эмоциональной сферой и служат для того, чтобы изживать излишние эмоциональные порывы. Разыгрывая в воображении поэмы, драмы, трагедии, подросток учится управлять своей эмоциональной жизнью, получая от фантазий то, что взрослые извлекают из художественных произведений [1]. Подросток с помощью указанных средств проделывает внутреннюю работу, которая в данном случае аналогична тому, что В. Штерн обозначил как выработку стиля действия (предварительное выражение).

Существуют различные ролевые игры, в которых по-разному подкрепляется фантазия подростков: в настольных ролевых играх практически все действия лишь проговариваются, тогда как в ролевых играх живого действия часто необходимы специально сделанные доспехи, оружие и костюмы. Подростки, которые увлекаются этим типом ролевых игр, задумывают и реализуют свои замыслы самостоятельно, целиком моделируя свой образ; они свободны также при выполнении игровых действий, в общении с другими участниками игры, установлении правил игры. Такого типа ролевые игры подростков, на наш взгляд, близки к деятельности проектирования, которую К.Н. Поливанова считает ведущей деятельностью подросткового возраста [4].

Творческая составляющая в ролевой игре позволяет подростку быть креативным как в ходе игры, так и при ее подготовке: ролевая игра исключает возможность мотива достижения как единственной цели игры.

Кроме ролевых игр живого действия существуют и так называемые компьютерные ролевые игры. В них игрок управляет одним или несколькими персонажами, которые обладают численными характеристиками, умениями, навыками, свойствами. Как правило, цель игры – следовать заданному сюжету, который может изменяться в зависимости от действий игрока и который ведет к некоторому логическому концу. В процессе игры необходимо выполнять задания, награда за которые позволяет улучшить какие-либо характеристики персонажа.

Как правило, сделать своего персонажа эффективным в подобных играх можно разными способами, и игрок может заниматься поиском оптимального решения. Разработчики вносят в игру также возможность изменять внешний вид и другие особенности персонажа, которые не обязательно влияют на численные характеристики. Это позволяет игроку широко реализовывать свои творческие задумки, связанные с дизайном своего персонажа (при этом они могут влиять или же не влиять на достижение результата). Например, изменение прически (что может быть важно для играющего) не меняет значения характеристик и не влияет на выполнение задания (достижение результата), а иногда это необходимо сделать, чтобы его выполнить (так как именно такое условие поставлено разработчиками). Кроме того, во многие компьютерные игры можно играть через сеть

---

<sup>1</sup> Каждый персонаж имеет определенное количество характеристик, например, силу, ловкость, мудрость и здоровье. Каждая из них имеет значение от 1 до 10, где большее значение является лучшим. У задач, которые в процессе игры необходимо выполнять, есть сложность, которая задана каким-то числом. Например, чтобы вытащить меч Короля Артура из камня, необходимо обладать силой не менее 8. За выполнение заданий (или в других случаях, таких как повышение уровней, получение волшебного предмета) игрок получает возможность улучшить значение какой-то из характеристик. В некоторых случаях заранее определено, какая характеристика будет улучшена, а в других игрок имеет возможность самостоятельного выбора.

Интернет вместе с другими игроками, что подразумевает общение между подростками. Подобное общение имеет ряд особенностей и представляет отдельный интерес для исследований [3].

Таким образом, игроки компьютерных и некомпьютерных ролевых игр получают равные/аналогичные возможности действия: а) в общении со сверстниками; б) возможностях дизайна своего персонажа; в) свободе выбора способа действия. Однако это не касается *меры свободы действия*. Степень свободы действия в реальной игре почти ничем не ограничена, тогда как разработчик компьютерной игры жестко задает количество вариантов для выбора. Мы полагаем, что компьютерные игры из-за большей ограниченности действий игрока провоцируют подростков лишь на достижение результата, а не на проявление творчества.

Цель нашего исследования – выявить условия, при которых подросток осуществляет взаимопереходы между игрой ради достижения и собственно творческой игрой. Мы планируем сравнить поведение в такой ситуации двух групп испытуемых – «застревающих» в игре подростков и подростков, играющих в рамках нормы.

Для осуществления данного замысла необходимо организовать ситуацию, в которой можно разыграть одну и ту же игру в разных вариантах: компьютерном и реальном. Степени свободы действий в этих вариантах разные, так как в компьютерной игре условия всегда заданы разработчиками. Предмет наблюдения в таком эксперименте – переход от одной игры к другой. Важно зафиксировать: предпочтения подростком тех или иных способов разыгрывания каждого варианта игры; вызовы, которые он перед собой ставит; способы структурирования игры. В ходе эксперимента нужно учитывать не только то, что время сеанса игры должно быть ограничено (поскольку многие существующие игры требуют длительного времени для достижения заданной цели), но и количество элементов, с которыми игрок может взаимодействовать.

Пробный эксперимент (март – июль 2014 г.) свидетельствует о том, что такое исследование возможно. Нам удалось подобрать игру, представленную не только в компьютерном, но и реальном варианте/форме. В эксперименте была использована игра «Angry birds», которая является одной из самых популярных игр для мобильных устройств и компьютеров. Индустрия игрушек живо откликнулась на популярность игры, создав несколько вариантов настольных игр, что позволило адекватно подобрать пару максимально похожих игр.

Полученные результаты показали, что в указанной экспериментальной ситуации подростки, тратящие на игры большое количество своего времени, часто выбирали настольную игру. Причиной их вовлеченности в нее было экспериментирование с условиями игры (нарушение или игнорирование правил, создание новых, своих правил), следовательно, для них было важно не столько достижение высокого результата, сколько испытание границ игрового поля, т. е. творчество.

Дальнейшая задача нашего исследования состоит в выяснении различий между компьютерной и настольной игрой двух групп испытуемых, выявлении собственных средств, с помощью которых подростки превращают действия игровые в результативные действия и связанных с формированием умений и самостоятельным построением плана действия [5; 11].

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. С. 232–285.

Григорьев И.С. Концепция «серьезной игры» и возможности исследования игр современных подростков  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 12–19.

Grigoriev I.S. The «serious game» concept and opportunities to study the games of modern adolescents  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 12–19.

2. Обухова Л.Ф., Котляр И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5–19.
3. Подросток в онлайн-игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы / Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73559.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73559.shtml) (дата обращения: 18.03.2015).
4. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковничестве // Психологическая наука и образование. 1998. №3–4. С. 13–17.
5. Салмина Н.Г., Тиханова И.Г., Черная О.В. Построение развивающих программ с использованием настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 75–82.
6. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шейна Е.Г. Исследования феномена игрушки в западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т.1. № 3. С. 26–39. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n3/56546.shtml> (дата обращения: 18.03.2015).
7. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования // Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001. 156 с.
8. Тендрякова М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 60–68.
9. Штерн В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство. 1997. С. 20–32.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
11. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. Т.10. № 1. С. 54–62.

## The «Serious Game» Concept and Opportunities to Study the Games of Modern Adolescents

Grigoriev I.S.,

*Post-graduate Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
*i.grigoryev@mailvg.ru*

---

More than 80 years ago, the German psychologist William Stern introduced the concept of "serious game". With this term the author describes the characteristics of activities in adolescence and their differences from those of an adult. This article examines examples of "serious games" in the various spheres of life of teenagers the first quarter of the twentieth century. Most of them are present in the life of modern teenagers, but technological development significantly affected the current situation of young people. Computers, the Internet and other new technologies play more and more time in the lives of teenagers, and their influence can be ambiguous and should be considered in detail. In particular, there are new risks, one of which is over-devotion on computer games, and game addiction in an extreme case. The article proposes a hypothesis about the possibility of using the concept of "serious games" in the study of the impact of the games on the development of modern teenagers, and also describes the design features of such a study.

**Keywords:** adolescence, game, «serious game», role play, William Stern.

---

## References

1. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka [Adolescent pedagogy]. *Psikhologiya podrostka: Khrestomatiya* [Adolescent psychology: reader]. Frolov Yu.I. (ed.). Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997, pp. 232–285.
2. Obukhova L.F., Kotlyar I.A. Sovremenniy rebenok: shagi k ponimaniyu [Elektronnyi resurs] [Modern child. Attempts to understand]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 2, pp. 5–19. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Khlomov K.D. (eds.) Podrostok v onlain-igre: vklyuchennoe nablyudenie i opyt sotsial'noi raboty [Teen online-game: participant observation and experience in social work] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, Vol. 6, no. 4, Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73559.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73559.shtml) (Accessed 18.03.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Polivanova K.N. K probleme vedushchei deyatelnosti v podrochnichestve [The problem of leading activity in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1998, no. 3-4, pp. 13–17. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Salmina N.G., Tikhanova I.G. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza nastol'nykh igr [Psychological and pedagogical expertise of board games]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 2, pp. 75–82. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Issledovaniya fenomena igrushki v zapadnoi psikhologii [Research of toy phenomenon in western psychology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2012, Vol.1. no. 3, pp. 26–39. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n3/56546.shtml> (Accessed: 18.03.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Sobkin V.S., Evstigneeva Yu.M. Podrostok: virtual'nost' i sotsial'naya real'nost'. Po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya [Teenager: virtuality and social reality. After the materials of sociological research]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Works on the sociology of education]. Vol. VI. no. X. Moscow: Tsentr Sotsiologii Obrazovaniya RAO, 2001, 156 p.
8. Tendryakova M.V. Starye i novye liki igry: igrovaya spetsifika virtual'nogo prostranstva [Old and new images of play: specificity of virtual space]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 2, pp. 60–68. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Shtern V. «Ser'eznaya igra» v yunosheskom vozraste [Serious game in adolescence]. *Psikhologiya podrostka, khrestomatiya* [Adolescent psychology: reader]. Frolov Yu.I. (ed.). Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997, pp. 20–32.
10. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of play]. Moscow: Gumanitnoe Publ. Tsentr VLADOS, 1999, 360 p.
11. Elkoninova L.I. Role Play Development: The Complete Picture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014. no. 1. pp. 54—62. (In Russ., abstr. in Engl.).

## Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов

Санина С.П.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, saninasp@mgppu.ru*

Енжевская М.В.,

*кандидат педагогических наук, учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 773, доцент кафедры педагогической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, enzhevskaya@mail.ru*

В статье обсуждается проблема подготовки студентов в соответствии с моделью практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на примере дисциплины «Введение в профессию». Авторы показывают возможные пути проектирования данной дисциплины в русле деятельностного подхода. Определена новая цель традиционной для многих специальностей дисциплины. Особое внимание уделено созданию проблемной ситуации, для решения которой бакалаврами выполняются учебные действия. Сформулирована конкретно-практическая задача, позволяющая студентам наметить план изучения дисциплины, представленный в виде карты движения в дисциплине. Авторы привели примеры практических заданий для студентов, а также критерии оценки самостоятельно разработанных контрольно-диагностических заданий для учащихся. В статье проанализированы первые результаты апробации, приведены фрагменты эссе, которые писали студенты в конце изучения дисциплины.

**Ключевые слова:** Федеральные государственные стандарты начального образования, учитель начальных классов, деятельностный подход, прикладной бакалавриат, практико-ориентированная дисциплина, учитель начальных классов.

### Для цитаты:

*Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 20–29. doi: 10.17759/psyedu.2015070303*

### For citation:

*Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. The implementation of the activity approach in the primary school teachers training [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 20–29. doi: 10.17759/psyedu.2015070303. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В связи с введением новых образовательных стандартов начального образования, изменились и требования к уровню профессиональной подготовки учителя [12]. Это отражено в профессиональном стандарте педагога [6]. В соответствии с этим «обучение будущего педагога, осваивающего технологии организации учебной



деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, т. е. в форме решения педагогических задач и моделирования его будущей педагогической деятельности» [10, с. 65]. Это означает, что при обучении студентов неэффективно использовать только репродуктивные формы, например, копирование работы опытного учителя. При работе со студентами, будущими учителями, в центре внимания должно быть развитие умения решать педагогические задачи.

Модернизация педагогического образования уровня бакалавриата ориентирована на практико-ориентированные результаты, соответствие требованиям профессиональных стандартов и потребностям конкретных организаций работодателя [1; 3; 7; 8; 11].

Современный урок в начальной школе это, прежде всего, поиск, исследование, проектная деятельность, работа с моделями и знаково-символическими средствами. Наиболее фундаментально этот подход представлен в научной школе В.В.Давыдова [4]. Знание не дается ученику в готовом виде, а ребенок, решая так называемые учебные задачи под руководством учителя, осваивает общие способы их решения. Тем самым он приобретает способность учиться. Учитель должен проявлять чуткость к детской логике, определенную проницательность, умение ставить цели, искать пути движения к ней, предвидеть возможные последствия своих решений и действий.

Рассмотрим, как можно организовать обучение студентов профессиональной деятельности на примере дисциплины «Введение в профессию». Данная дисциплина реализовывалась нами в рамках модуля «Дисциплины математического и естественнонаучного цикла» программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) [2]. В соответствии с заложенной в модели программы деятельностным подходом, уже на первом этапе обучения, студентам предлагается осуществить пробы в профессиональной деятельности [3]. Покажем возможный путь построения такой практико-ориентированной формы подготовки будущих учителей начальной школы.

Студентам бакалавриата было предложено разработать фрагмент урока математики в 1-м классе по теме: «Написание цифры 7. Контроль и оценка». При этом они могли использовать ряд методических пособий [5, 9]. Интересным оказалось наблюдение за тем, каким образом студенты, анализируя опыт своего собственного обучения в школе, планировали и реализовывали замысел. Следует отметить, что студенты первого курса бакалавриата, вчерашние школьники, осуществляют перенос образов своих педагогов на собственное видение профессиональной деятельности, другими словами, калькируют своих школьных учителей, и эти представления являются достаточно устойчивыми. Так, все группы приступили к заданию с позиции «передачи учителем и контроля им знаний и умений учащихся». Планирование урока во всех группах осуществлялось по стандартной схеме: опрос – показ учителем образца – повторение учащимися показанного образца – контроль и оценка учителем проделанной работы – закрепление. После проведенных студентами «уроков» состоялось обсуждение: *Что общего было во всех фрагментах уроков? Что объединяет все, кажущиеся на первый взгляд разные, уроки?* Приведем ответы студентов:

«Учитель является авторитетом для учащихся. Его все слушают и выполняют то, что он говорит».

«Учитель интересно рассказывает и все доступно объясняет».

«Авторитет учителя проявляется в том, что он много знает и все умеет и таким образом оценивает всех учащихся».

После этого обсуждения был показан видеофрагмент урока опытного учителя развивающего обучения по той же теме. Всеми было замечено, что учитель как-то иначе провел урок. В чем же отличие? Ответы студентов:

«Учитель так же является авторитетом для учащихся. Его все слушают и выполняют то, что он говорит».

«Однако учитель ничего не рассказывает и не объясняет, он просто дает задачи, а дети выполняют».

«Учитель передает функцию контроля и оценивания учащимся».

Пока ещё студентам не ясны секреты всей педагогической деятельности учителя из видеофрагмента, но они понимают, что этот учитель работает иначе, не так, как учили их самих. Это можно понять, ведь все студенты обучались по системе, в которой не было целенаправленной работы над метапредметными и личностными компетенциями. Кроме того, не в каждой школе можно приобрести опыт знакомства с практикой, где действительно достигаются метапредметные и личностные образовательные результаты обучающихся.

Так, в результате выполнения студентами конкретно-практической задачи по разработке и реализации урока, оказалось очевидным, что их действия и действия опытного современного учителя отличаются, и что подобные пробы с последующим анализом могут помочь разобраться, какими способностями и умениями должен обладать современный учитель.

В ходе обсуждения со студентами была построена «Карта движения в дисциплине «Введение в профессию» (рис.1). С помощью этой карты студенты увидели цель изучения дисциплины (создать образ современного учителя) и средства её достижения (разработка фрагментов уроков, создание контрольно-измерительных материалов для учащихся).

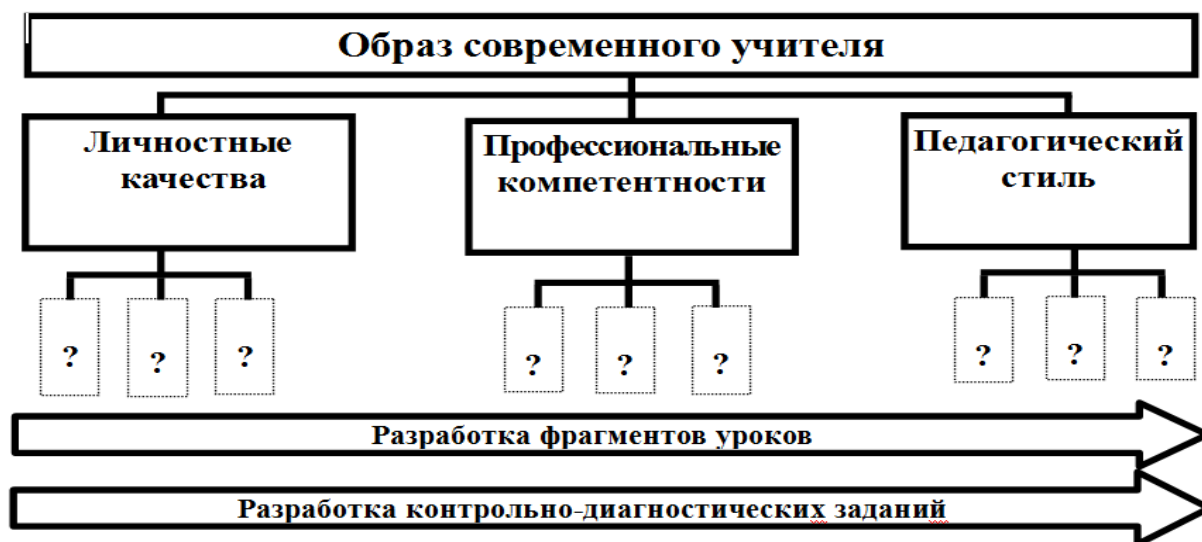


Рис.1. Карта движения в дисциплине «Введение в профессию»

Ещё одним видом практической работы со студентами было создание контрольно-измерительных материалов. Пробы в этой достаточно сложной деятельности не только для

студентов, но и для опытного учителя, осуществлялись следующим образом. Бакалаврам были даны для сравнения две контрольные работы: одна работа составлена на проверку конкретных знаний учащихся, другая на проверку умений, уровня освоения способа действия. Необходимо было выполнить их, а затем определить сходства и отличия. Приведем примеры заданий из школьного курса «Окружающий мир».

*Задание, нацеленное на проверку конкретных знаний:* «Как называется обильное опадание листьев осенью? Подчеркни ответ.

- 1) осыпание 2) гниение 3) листопад 4) исчезновение» [5].

*Задание, нацеленные на проверку освоения способа действия:* «Выбери из трех наблюдений одно, которое может дать ответ на вопрос: «Влияет ли свет на рост растения?»

1) Взять растение, поставить его светлое место. Через некоторое время измерить, насколько оно выросло.

2) Взять растение, поставить его в темное место. Через некоторое время измерить, насколько оно выросло.

3) Взять два одинаковых растения, одно поставить в светлое место, а другое – в темное. Через некоторое время сравнить их рост» [9].

На следующем этапе студентам были предложены специально разработанные нами тренировочные задания. Выполняя их, студенты дополняли задания, разрабатывали подобные, составляли собственные. Приведем несколько примеров из разных учебных курсов начального образования.

*Задание по литературному чтению.* На основе предложенного текста составьте вопросы к беседе с учащимися 3-го класса, позволяющей организовать учебную дискуссию.

### Петух

Я сидел во дворе на лавочке и смотрел на петуха. Петух разгуливал по молодой, зелёной травке и клевал букашек. И алый гребень, и пестрый хвост, и точеные шпоры на жёлтых его сапожках – всё горело, сверкало, переливалось. Недаром курицы то и дело закатывали глаза – петух был просто ослепительный. Но вот по траве скользнула тень коршуна, петух подпрыгнул, чуть не подавился криком и, пригнувшись, помчался под амбар. Он долго не мог пролезть в дыру, отчаянно дрыгал ногами и так орал, что из окна выглянула бабушка.

- В суп захотел, черт голенастый! – сказала сердито и закрыла окно. Через минуту петух вылез из-под амбара, отряхнулся и снова стал ходить по двору и клевать букашек. Петух клевал букашек, и каждое его перышко по-прежнему сверкало и переливалось на солнце. (В.А. Бахревский)

*Задание по математике.* Спроектируйте задание с ошибками по какой-либо теме курса математики для развития учебного действия контроля.

*Задание по окружающему миру.* На основе предложенных текстов составьте вопросы и задания учащимся 2-го класса, позволяющие организовать экспериментирование.

Студенты с большим интересом составляют задания в том случае, если сначала раскрывается принцип их составления, а затем предлагается составить аналогичное. Например, задание, направленное на умение предвидеть возможные ошибки:

*Русский язык. 3 класс:* Определи падеж имен существительных в предложениях: Шкаф  
нёс папа. Солнце закрыло облако.

Такие задания исключают формальный подход к выполнению и провоцируют  
школьников анализировать ситуацию.

После разбора подобных заданий студенты самостоятельно и без затруднений  
составляли свои, а также могли оценить работу друг друга по следующим **критериям**:

- 1) предметное содержание соответствует программе начального общего  
образования;
- 2) содержание задания соответствует учебному действию;
- 3) задание адекватно возрастным возможностям учащихся;
- 4) задание оформлено и представлено аудитории.

Так, через проектирование уроков, создания заданий для учащихся, обсуждения их  
результатов, у студентов постепенно формируется «новый» образ учителя.

По нашим наблюдениям, в начале учебного года никто из студентов не видел скрытую  
от глаз учащихся работу учителя, не чувствовал, где учитель провоцировал детей на  
ошибки, не понимал, почему в одной ситуации учитель спрашивал сильного ученика, в  
другой – слабого, зачем организовывал парную или групповую формы работы и т.д.  
Студенты-бакалавры смотрели на учителя такими же глазами, как и школьники: на уроке  
интересно, когда учитель рассказывал удивительные факты, подбирая упражнения, легкие  
в выполнении, учитель хороший, если хвалит и пр.

Затем мы заметили, чем больше студенты проектировали и проводили занятия,  
пробовали себя в роли учителя, анализировали ситуации, тем лучше начинали они  
понимать те задачи, которые решает учитель в своей профессиональной деятельности.

Приведем фрагменты эссе студентов по теме: «Образ современного учителя»,  
написанных бакалаврами на последнем занятии дисциплины «Введение в профессию».

*«Сегодня учитель должен быть не источником знаний, а активным участником  
учебного процесса, владеть технологией диалога, обучать учащихся ставить, адресовать  
вопросы и уметь найти ответ. Учитель стремится принимать и поощрять, выражаемую  
учеником собственную позицию, иное мнение, а так же формировать контрольно-  
оценочную деятельность у обучающихся». (Люба Ш.)*

*«Современный учитель не должен пересказывать учебник и истории своей былой  
молодости. В Мире современных технологий, он должен забыть про доску и мел, а активно  
использовать мультимедийные устройства. Современный учитель должен быть  
проводником детей в мир знаний. Он должен сделать так, что бы дети сами научились  
получать знания. Нужно научить детей взаимодействовать друг с другом, и обществом.  
Современный учитель не должен быть для детей авторитетом и примером для  
копирования, он должен стать тем, кому ученики будут доверять, и тем, кто сделает из них  
развитых, индивидуальных личностей». (Павел В.)*

*«Задача учителя, по словам древнего философа Конфуция, заключается в том, что  
учитель должен открыть новую перспективу размышлениям ученика. То есть, учение  
теперь – это не трансляция определенных знаний учителем учащимся, а совместная его  
работа с учениками в ходе овладения знаниями. В итоге учитель формирует и развивает в  
ходе образовательного процесса качества личности, отвечающие потребностям общества, а  
ребенок может объединять элементы знаний в нужные комбинации, а затем - в новое  
знание». (Александра Я.)*

*«Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие». (Ирина Р.)*

Высказывания этих студентов мы интерпретировали как первый успех на намеченном пути.

В финале изучения дисциплины «Введение в профессию» первокурсники сдавали экзамен, который было запланировано провести в виде урока в конкретной школе под руководством и наставничеством опытных учителей. На практических занятиях в университете были разработаны проекты будущих уроков, после чего они корректировались совместно с учителями-наставниками. В день экзамена все бакалавры одновременно проводили уроки и анализировали их. Таким образом, уроки были подвергнуты самооценке, взаимооценке и оценке наставника.

Первокурсники комфортно чувствовали себя у доски, достаточно уверенно вели диалог с учениками, чувствуя поддержку со стороны опытных учителей, которые корректно приходили на помощь в затруднительных ситуациях.

На итоговой конференции были представлены результаты экзамена, продемонстрировавшие определенный успех, конкретные затруднения, а главное – выводы. Каждому студенту стало очевидно, в каком направлении двигаться, развивая профессиональные компетенции.

#### **Выводы.**

Наш опыт показывает, что начиная с первого курса бакалавриата, можно и нужно создавать студентам условия для осуществления профессиональных проб с целью становления и развития их профессиональных компетенций. Предложенные нами проектные и аналитические задачи были доступны и интересны студентам. Практико-ориентированный подход к подготовке учителей, начиная с первого курса, возможен. Вместе с тем, это требует перестройки в способах профессиональной коммуникации вузовских педагогов. Акцент должен быть сделан не на передаче студентам набора педагогических знаний, а на организации их деятельности по решению профессиональных задач на современном уровне.

#### **Финансирование**

Программа дисциплины разработана в рамках Государственного контракта № 05.043.11.0010 от 12 мая 2014 г. Ф-102.054 Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования.

#### **Литература**

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.32–40.
2. Государственный контракт № 05.043.11.0010 от 12 мая 2014 г. Ф-102.054 Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих

- программы высшего образования и начального общего образования [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/projectcodes/show/2> (дата обращения 10.08.2015)
3. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование 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 [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71596.shtml> (дата обращения: 10.08.2015)
  4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
  5. Епифанцева И.В. Итоговая контрольная работа по окружающему миру. 1 класс [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. 2014. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/2014/02/28/itogovaya-kontrolnaya-rabota-po-okruzhayushchemu> (дата обращения: 10.08.2015)
  6. Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т.4. №1. С.20–39.
  7. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С. 41–57.
  8. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С.105–126.
  9. Планируемые образовательные результаты и способы их оценивания в начальной школе (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): Пособие для учителя 1 класса / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, А.С. Малышева. Под ред. А.Б. Воронцова. Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2011. С. 162-163.
  10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. №4. С. 62–68.
  11. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №3. С. 78–86.
  12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

# The Implementation of the Activity Approach in the Primary School Teachers Training

**Sanina S.P.,**

*PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia saninasp@mgppu.ru*

**Enzhevskaya M.V.,**

*PhD (Pedagogy), primary school teacher, school #773, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia enzhevskaya@mail.ru*

---

The article discusses the problem of training students according to the model of practice-oriented teachers' training in bachelor of «Psycho-pedagogical Education» (Primary school teacher), course «Introduction to the profession» as example. The authors suggest possible ways of designing the course according to the activity approach and set the new goal of the course, which is traditional for many educational programs. Particular attention is paid to the suggestion of the problem, which bachelor students must solve performing educational activities. The authors have identified specific practical problems, allowing students to outline a course plan as a «traffic scheme». The authors provided examples of practical tasks for students, as well as criteria for evaluating of self-developed testing tasks for the students. The article analyzes the first testing results and presented fragments of essays that students wrote at the end of the course.

**Keywords:** federal state primary educational standards, primary school teacher, activity approach, applied bachelor program, practice-oriented course

---

## Acknowledgements

The course program was developed under the State contract № 05.043.11.0010 on May 12, 2014 F-102.054 Increasing the practical orientation of future teachers training in undergraduate programs in the framework of "Education and Pedagogy" integrate group, "Psycho-pedagogical Education" (Primary school teacher) training direction based on organizing the network of educational institutions, implementing programs of higher education and primary education.

## References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya. [Among the issues on the reform of teacher education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 32–40. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gosudarstvennyi kontrakt № 05.043.11.0010 ot 12 maya 2014 g. F-102.054 Usilenie prakticheskoi napravlenosti podgotovki budushchikh pedagogov v programmakh bakalavriata v ramkakh ukрупnennoi gruppy spetsial'nostei «Obrazovanie i pedagogika» po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove organizatsii setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The

governmental contract № 05.043.11.0010 on the 12 of may 2014. Ф-102.054 The strengthening of the practically oriented approach in the training of future teachers studying at the programmes of Baccalaureate in the aggregated group with major in "Education and pedagogics" and training for "Psychological and Pedagogical Education" (primary school teacher), which is all based on the organization of mutual interaction between educational organizations, which implement primary general education and higher education programmes]. Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Portal of the support of projects for modernization of pedagogical education], 2014. Available at: <http://xn--80aacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/projectcodes/show/2> (Accessed 10.08.2015).

3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie 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 [Elektronnyi resurs] [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 PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, Vol. 9, no. 3. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n3/71596.shtml> (Accessed 10.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Davydov V.V. Teoriya razvivaushogo obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 с.

5. Epifantseva I.V. Itogovaya kontrol'naya rabota po okruzhayushchemu miru. 1 klass [Elektronnyi resurs] [Final test on the subject "Nature and environment studies". 1 grade pupils]. *Sotsial'naya set' rabotnikov obrazovaniya* [The social network of educational sphere members], 2014. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir/2014/02/28/itogovaya-kontrolnaya-rabota-po-okruzhayushchemu> (Accessed 10.08.2015).

6. Zabrodin Yu.M., Yamburg E.A., Gayazova L.A. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional standard Pedagogue (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (mentor, teacher)]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of Educational and methodical association of universities of the Russian Federation on the psycho-pedagogical education], 2014. Vol. 4, no. 1, pp. 20-39.

7. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RH [Problems and Prospects of Teacher Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh program podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professionalnym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov. [Requirements for the modernization of vocational education programs teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training.]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.).



9. Vorontsov A.B. (ed.) Planiruemye obrazovatel'nye rezultaty i sposoby ikh otsenivaniya v nachal'noi shkole (sistema D.B. El'konina-V.V. Davydova): Posobie dlya uchitelya 1 klassa [The planning of educational results and ways of evaluating them in primary school (the system of D. Elkonin and V. Davydov)]. Moscow: VITA-PRESS, 2011, pp. 162–163.

10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [Elektronnyi resurs] [On the Activity Content of Psycho Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 3, pp. 62–68. (In Russ., Abstr. in Engl.).

11. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisanie proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project of modernization of teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 78–86.

12. Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachalnogo) obrazovaniya [Federal state educational standard of the general (initial) education]. Moscow: Prosveschenie, 2011. 32 p.

## Особенности интенциональности подростков, обучающихся по профильной и базовой образовательным программам

Кондратьев М.Д.,

аспирант кафедры социальной психологии развития, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, [mdkondr@gmail.com](mailto:mdkondr@gmail.com)

В статье представлены результаты эмпирического исследования интенциональности подростков, обучающихся в профильных классах и классах с базовой программой обучения. Интенциональность личности рассматривается в двух аспектах: временном (темпоральном) и содержательном. Временной аспект интенциональности личности изучался при помощи определения типа временной перспективы (опросник Ф. Зимбардо), содержательный – направленности личности (направленность на себя, на взаимодействие или на задачу, определяемая при помощи ориентационного опросника Б. Басса). Обозначены особенности, свойственные двум аспектам интенциональности личности школьников – подростков, обучающихся в классах с профильной и базовой программой. Выявлены различия: во временном компоненте интенциональности личности по типам ориентации «Позитивное прошлое» и «Будущее»; в содержательном компоненте – по типам «Ориентация на взаимодействие» и «Ориентация на задачу». Выдвинутая гипотеза о наличии значимых различий в характеристиках временного и содержательного компонентов интенциональности личности подростков подтверждена, дана интерпретация полученных результатов. Рассмотрены перспективы развития данного исследования.

**Ключевые слова:** интенциональность, направленность, временная перспектива, подростки, профильное обучение.

### Для цитаты:

Кондратьев М.Д. Особенности интенциональности подростков, обучающихся по профильной и базовой образовательным программам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 30–39. doi: 10.17759/psyedu.2015070304

### For citation:

Kondratyev M.D. Peculiarities of the intentionality of teenagers studying in the a specialized and basic education programs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 30–39. doi: 10.17759/psyedu.2015070304. (In Russ., Abstr. in Engl.)

Современная система образования на уровне средней и старшей школы обладает высокой вариативностью. Это обусловлено, в первую очередь, возможностью выбора обучающимися профильного направления образования. Речь идет о специализированных классах со специфической образовательной программой,

включающей в себя измененное количество часов в неделю, отведенных на те или иные предметы или группы предметов. Так, в школах Москвы существуют профильные классы (химико-биологические, физико-математические, филологические и др.), а также классы «универсального» профиля, где преподавание ведется по традиционным, сбалансированным с точки зрения предметных часов, программам. Вариативность образования неизбежно влечет за собой вариативность взросления уже на этапе раннего юношеского возраста. Представленная работа посвящена изучению особенностей подростков, обучающихся в профильных и в универсальных классах.

Ключевым понятием в данном исследовании выступает «интенциональность личности». В широком смысле слова «интенциональность» – это свойство личности быть направленной на что-либо, иметь стремление к чему-то и т. п. Как пишет Р. Мэй, «именно в интенциональности и воле человек ощущает свою индивидуальность, “я – это я” в утверждении “я могу”» [7, с. 264]. В этом плане понятие «интенциональность» близко таким понятиям, как «воля» и «мотивация». Именно поэтому в рамках данного эмпирического исследования внимание уделено двум ее аспектам: временному и содержательному.

Временной аспект интенциональности личности изучался при помощи анализа временной перспективы. В основу анализа легли работы Ф. Зимбардо. В них временная перспектива определяется как «зачастую неосознанное отношение личности ко времени и это процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл», «она (временная перспектива) отражает установки, убеждения и ценности, связанные со временем» [4, с. 58]. Ф. Зимбардо и его коллегами были выделены пять типов временной установки: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее и будущее.

Содержательный аспект интенциональности личности изучался в логике школы Л.И. Божович [1; 2; 8–12; 15; 17], где направленность личности определялась как возникающая в процессе жизни устойчиво доминирующая система мотивов, в которой ведущие мотивы структурируют мотивационную сферу человека. В своих трудах [1–4 и др.] Л.И. Божович рассматривала это понятие в тесной связи с мотивацией. Описывая развитие мотивационной сферы личности в онтогенезе, она указывает, что суть этого процесса заключается в изменении содержания доминирующих мотивов, а также «последовательным возрастанием роли опосредованных потребностей и степени их иерархизации» [4, с. 167]. Так, в работах М.С. Неймарк направленность личности рассматривалась как результат устойчивого доминирования преобладающих мотивов поведения [8]. К основным видам направленности личности были отнесены индивидуалистическая и коллективистическая, а также деловая.

В то же время в США проводились исследования типов ориентации личности, и эти подходы оказались содержательно очень близки. Б. Басс и его коллеги [16 и др.] выделяли три типа ориентации личности – ориентация на себя, ориентация на взаимодействие и ориентация на задачу. Здесь речь идет о социальном поведении индивида в контексте особенностей отношения к себе, взаимодействию с другими, а также задаче. Именно этой содержательной близостью во многом обусловлен выбор методического обеспечения для изучения одного из аспектов интенциональности в данном исследовании.

Нами была выдвинута гипотеза о наличии значимых различий в характеристиках временного и содержательного компонентов интенциональности личности подростков, обучающихся в профильных классах и в классах с базовой образовательной программой.

### **Описание эмпирического исследования**

В ранее опубликованном исследовании [14] внимание было уделено подросткам с разным статусом. Данная работа посвящена сравнению особенностей интенциональности личности подростков, обучающихся по разным образовательным программам. Профильное образование предполагает увеличение количества занятий в неделю по определенным предметам, в зависимости от профиля, за счет уменьшения количества занятий по другим предметам. Так, например, подростки, обучающиеся по программе физико-математического профиля, имеют увеличенное количество занятий по физике, алгебре, геометрии и информатике, но при этом лишь один урок русского языка в неделю. Подростки, обучающиеся по базовой образовательной программе (в непрофильных классах), имеют сбалансированный режим занятий в неделю по всем предметам.

В качестве методического обеспечения данного исследования выступили: для изучения временного компонента интенциональности личности – опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) [13], для изучения содержательного компонента интенциональности личности – русскоязычная версия предложенного Б. Бассом опросника [5]. Сочетание этих методик, использованное ранее в других работах, позволяет с разных сторон взглянуть на особенности интенциональности личности и дать им развернутую характеристику.

Испытуемыми в данном исследовании выступили учащиеся двух московских школ в количестве 225 человек (108 юношей и 117 девушек). Испытуемые на момент проведения исследования обучались в IX–XI классах. Из 225 человек 76 испытуемых обучаются по базовой образовательной программе, остальные 149 – по профильным программам.

### **Результаты и их обсуждение**

В первую очередь следует отметить, что для выборки в целом со стороны временного компонента интенциональности личности характерны относительно высокие средние показатели по шкале «Гедонистическое настоящее» и относительно низкие – по шкале «Фаталистическое настоящее». Что касается содержательного аспекта интенциональности личности – здесь испытуемые чаще отдадут предпочтение направленности «На себя».

Полученные результаты согласуются с результатами, полученными нами ранее, и обусловлены, по-видимому, возрастными особенностями, свойственными данной группе испытуемых. «Гедонистическое настоящее» – тип временной установки, связанный с получением удовлетворения «здесь и сейчас», и вполне логично, что этот тип оказывается в достаточной мере выраженным в группе подростков. Низкое среднее значение по шкале «Фаталистическое настоящее», согласно Ф. Зимбардо, говорит о слабо выраженном чувстве предопределенности в жизни испытуемых и в целом является скорее позитивной характеристикой. Предпочитаемый подростками тип ориентации «На себя» говорит о наличии в их поведении тенденции стремиться к вознаграждению вне зависимости от успешности деятельности или вклада в групповую работу, что также согласуется с характеристиками, свойственными типу временной установки «Гедонистическое настоящее».

Перейдем теперь к описанию и обсуждению результатов, полученных при сравнении групп испытуемых. Статистическая обработка данных при помощи критерия U Манна-Уитни показала наличие значимых различий в показателях шкал: «Позитивное прошлое» и «Будущее» – во временном компоненте интенциональности личности ( $p < 0,01$ ); ориентация «На взаимодействие» ( $p < 0,05$ ) и «На задачу» ( $p < 0,01$ ) – в содержательном аспекте интенциональности личности. Средние значения шкал по группам испытуемых представлены на рис. 1 и 2.

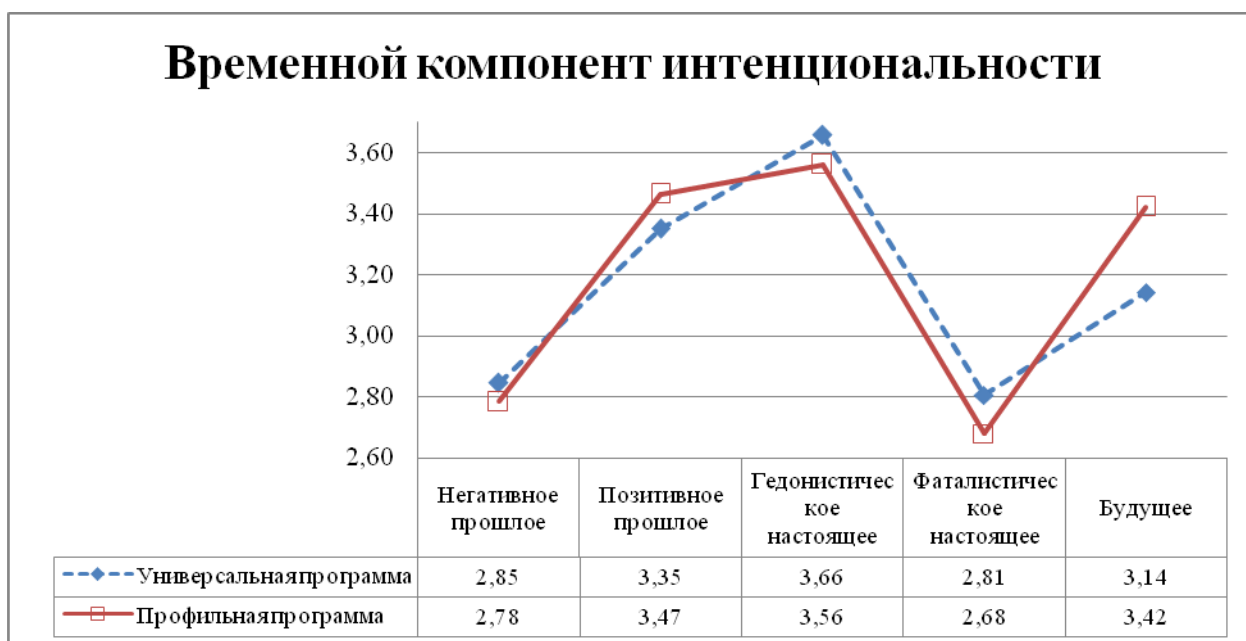


Рис. 1. Временной компонент интенциональности личности подростков, обучающихся по базовым и профильным образовательным программам

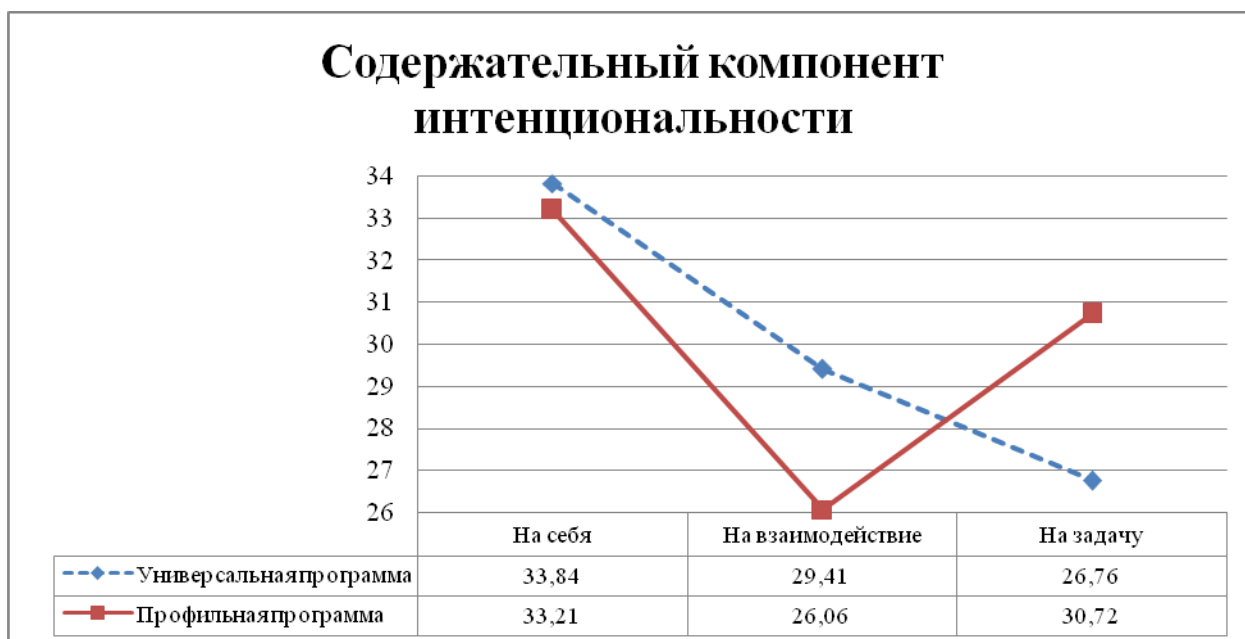


Рис. 2. Содержательный компонент интенциональности личности подростков, обучающихся по базовым и профильным образовательным программам

**Подростки, обучающиеся по профильным программам.** Для данной группы испытуемых характерны следующие особенности: сравнительно высокие показатели по типам временной установки «Позитивное прошлое» и «Будущее» со стороны временного аспекта интенциональности личности, а также сравнительно низкие показатели типа ориентации «На взаимодействие» и сравнительно высокие – «На задачу». Заметим также, что на уровне  $p=0,56$  существует тенденция к значимости различий по шкале «Фаталистическое настоящее».

Показатель шкалы «Позитивное прошлое» характеризует данную группу испытуемых следующим образом: с одной стороны, прошлое является для них скорее источником позитивных воспоминаний и положительного опыта, что сказывается на их текущей деятельности; с другой стороны, такой показатель не является слишком высоким, и, следовательно, они не являются «зацикленными» на прошлом и прошлых достижениях. Последнее утверждение также подтверждается сравнительно высокими показателями по шкале «Будущее». Такой тип временной установки позволяет в большей степени ориентироваться на поощрения, которые будут получены в будущем, и работать на отсроченный результат. С учетом специфики образовательного процесса такой тип установки позволяет успешно усваивать не только прикладные, но и академические знания. Более того, нацеленность на отсроченный результат позитивно сказывается на способностях индивида к целеполаганию и поэтапному достижению целей.

Тенденция к существованию значимо низких показателей по шкале «Фаталистическое настоящее» показывает, что среди испытуемых есть тенденция воспринимать себя как субъекта и предопределенности отводить лишь малую долю. Иными словами, позиция «будет, как будет, и ничего не изменить» является скорее непопулярной среди подростков,

обучающихся по программам профильного образования. Этот факт весьма любопытен с учетом того, что эти подростки, поступив в классы с профильной программой, заранее «предопределили» если не университет, то хотя бы общий вектор продолжения своего образования. Казалось бы, в таких условиях установка на фаталистическое настоящее должна иметь более высокий показатель. Однако этого не происходит именно в силу сделанного подростками из данной группы осознанного выбора в пользу своего будущего (в том числе и профессионального).

Что касается содержательной стороны интенциональности личности подростков из профильных классов, заметим, что характерная для них особенность – ориентированность «На задачу» – согласуется с типом временной установки «Будущее». Здесь речь идет о целеполагании и последующем достижении цели, а также о стремлении к деловому сотрудничеству и достижению общей цели, если речь идет о групповой работе. При этом низкие показатели типа ориентации «На взаимодействие» означают не отсутствие желания вступить в контакт с одноклассниками, а стремление в учебной или неформальной обстановке проявить себя или решить поставленную задачу.

Такой набор характеристик обеспечивает подросткам из профильных классов высокую эффективность в освоении образовательной программы, что в перспективе позитивно сказывается на их последующем обучении, в том числе в высших учебных заведениях.

**Подростки, обучающиеся по базовой образовательной программе.** Для данной группы испытуемых характерны следующие особенности: сравнительно низкие показатели по типам временной установки «Позитивное прошлое» и «Будущее» со стороны временного аспекта интенциональности личности, а также сравнительно высокие показатели типа ориентации «На взаимодействие» и сравнительно низкие – «На задачу». Их показатель временной ориентации «Фаталистическое настоящее» на уровне тенденции выше, чем у подростков из профильных классов.

Здесь следует отметить, что относительно низкие показатели по шкале «Позитивное прошлое», по-видимому, могут быть вызваны несколько большим числом неудач, в том числе и академических, однако, как видно из значений показателя «Негативное прошлое», это вовсе не означает, что учащиеся классов с базовой программой ориентированы на негативные воспоминания. Иначе дело обстоит с типом установки «Будущее»: здесь испытуемые из данной группы демонстрируют существенно более низкие значения соответствующего показателя. Это означает, что они в меньшей степени ориентированы на события возможного будущего и в большей степени на события настоящего или прошлого. С другой стороны, они меньше заинтересованы в деятельности, результат (и вознаграждение) которой являются отсроченными во времени. Такие особенности поведения снижают их академический потенциал, в том числе и за счет целеполагания и структурирования собственной деятельности.

Обнаруженная нами тенденция к значимо более высокому показателю по шкале «Фаталистическое настоящее» характеризует данную группу испытуемых скорее негативно. Заметим, что у подростков, обучающихся по базовым программам, есть возможность при соблюдении ряда условий перейти в класс с профильной программой. Однако часть из них не соответствовала требованиям, предъявляемым к поступающим в профильные классы, на момент их формирования. Весьма вероятно, что этот факт отразился на показателе временной установки «Фаталистическое настоящее». С точки зрения обучения ориентация

на фаталистическое настоящее может негативно сказаться на успеваемости и мотивации к достижению, поскольку подросток может занять объектную позицию: «если все предопределено – нет смысла прилагать усилия».

Что касается содержательной стороны, здесь значимо более высокий показатель типа ориентации «На взаимодействие» является своего рода «спасательным кругом» для подростков, обучающихся по базовым программам. Менее успешные академически за счет, в том числе, низких показателей по шкалам «Будущее» и ориентации «На задачу», они вынуждены не только искать у одноклассников психологическую поддержку, но и рассматривают последних как возможный источник помощи при решении общих задач. В исключительных случаях это может привести к тому, что подростки фиксируются на самом процессе взаимодействия, а не на деятельности и ее результате, что ставит под сомнение возможность качественного и своевременного выполнения ими поставленных задач.

### Выводы

Выдвинутая гипотеза о наличии значимых различий в характеристиках интенциональности личности подростков подтвердилась. Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сформулировать следующие **выводы**:

1. Существуют значимые различия в характеристиках временного и содержательного аспекта интенциональности личности подростков, обучающихся по профильным и базовым образовательным программам.

2. Для подростков, обучающихся по профильным образовательным программам, характерны сравнительно высокие показатели по типам временной установки «Позитивное прошлое» и «Будущее», а также низкие показатели по типу ориентации «На взаимодействие» и высокие – «На задачу».

3. Для подростков, обучающихся по базовым образовательным программам, характерны сравнительно низкие показатели по типам временной установки «Позитивное прошлое» и «Будущее», а также высокие показатели по типу ориентации «На взаимодействие» и низкие – «На задачу».

4. У подростков, обучающихся в классах с базовой программой, на уровне тенденции отмечаются сравнительно высокие показатели по шкале временной установки «Фаталистическое настоящее».

5. Есть основания предполагать, что существует связь между особенностями интенциональности личности подростка и его академической успешностью.

Дополнительные исследования, направленные на изучение потенциальной связи между особенностями интенциональности личности подростков и их академической успешностью, и сформулированные на их основе рекомендации для педагогов в сочетании с комплексной психолого-педагогической поддержкой способны повысить качество образования не только у подростков, обучающихся в профильных классах, но и у подростков, обучающихся по базовым образовательным программам.

### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Божович Л.И. Личность и учение подростка // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 5–10.



3. *Божович Л.И.* О многоплановости личности // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 112–113.
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии, 1995. 352 с.
5. *Болотова А.К., Макарова И.В.* Прикладная психология. М.: Аспект-пресс, 2001. 383 с.
6. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
7. *Мэй Р.* Любовь и воля. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. 384 с.
8. *Неймарк М.С.* Изучение подростков с разной направленностью личности / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 147–248.
9. *Неймарк М.С.* Опыт экспериментального исследования направленности личности подростка // Вопросы психологии. 1963. № 1. С. 3–12.
10. *Неймарк М.С.* Психологическое изучение направленности личности подростка: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1972. 372 с.
11. *Неймарк М.С., Толстых Н.Н.* Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь, 2013. С. 5–13.
12. *Неймарк М.С., Чудновский В.Э.* Сопоставление различных экспериментальных методик по выявлению направленности личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 249–258.
13. *Сырцова А. и др.* Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTPI) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 19–31.
14. *Толстых Н.Н., Кондратьев М.Д.* Особенности интенциональности личности разностатусных подростков // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 90–104.
15. *Чудновский В.Э.* Опыт экспериментального выявления преобладающих мотивов у школьников // Вопросы психологии. 1968. № 1. С. 67–74.
16. *Bass V.M.* Social behavior and the orientation inventory: a review // Psychological Bulletin. Vol. 68. № 4. 1967. P. 260–292.
17. *Neimark M.* Personality Orientation. New Jersey: Educational Technology Publication Inc., Englewood, 1976. 302 p.

## **Peculiarities of the Intentionality of Teenagers Studying in the a Specialized and Basic Education Programs**

**Kondratyev M.D.,**

*Post-graduate Student, Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia mdkondr@gmail.com*

---

The article presents the results of an empirical study of intentionality of adolescents studying in the a specialized and basic educational program. Intentionality of the individual is considered in

two aspects: time (temporal) and content. The temporal aspect of personal intentionality investigated by determining the type of time perspective using the questionnaire by F.Zimbardo, while content aspect investigated by determining the orientation of the person (focus on themselves, or on the interaction, or on the task, determined by B.Bass orientation questionnaire). The article marked features peculiar to two aspects of the personal intentionality of teenage students studying in classes with the specific and the basic educational program. There are differences in the time component of the personal intentionality in the «Positive past» and «Future» orientation types and in content component in "Focusing on the interaction" and "Focus on the task" types. The article confirms the hypothesis of significant differences in the characteristics of temporal and content components of the personal intentionality of the teenagers, interprets the results, and gives the prospects of the study.

**Keywords:** intentionality, orientation, time aspect, adolescents, specialized education.

## References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i uchenie podrostantka [The personality and teachings teenager]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1997, no 1, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Bozhovich L.I. O mnogoplanovosti lichnosti [Multifaceted of personality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no 4, pp. 112–113. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Issues formation of the personality]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1995. 352 p.
5. Bolotova A.K., Makarova I.V. Prikladnaya psikhologiya [Practical Psychology]. Moscow: Aspekt-press, 2001. 383 p.
6. Zimbardo F., Boid D. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [The paradox of time. The new psychology of the time, which will improve your life]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p.
7. Mei R. Lyubov' i volya. [Love and Will]. Moscow: Refl-buk, Vakler, 1997. 384 p.
8. Neimark M.S. Izuchenie podrostantkov s raznoi napravlennoy lichnosti. [A study of adolescents with different orientation of the personality]. Bozhovich L.I. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 147—248.
9. Neimark M.S. Opyt eksperimental'nogo issledovaniya napravlennoy lichnosti podrostantka. [The experimental research orientation of the person teenager]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1963, no. 1, pp. 3—12.
10. Neimark M.S. Psikhologicheskoe izuchenie napravlennoy lichnosti podrostantka: diss. dokt. psikhol. nauk. [The psychological study of orientation of the person teenager. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1972, 372 p.
11. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlennoy lichnosti: vzglyad iz 2012 goda. [Orientation of the personality: view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Volume 16, Psikhologiya, Pedagogika, Issue 1*, [Vestnik of St. Petersburg University]. January 2013, pp. 5—13.

Кондратьев М.Д. Особенности интенциональности подростков, обучающихся по профильной и базовой образовательным программам  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 30–39.

Kondratyev M.D. Peculiarities of the intentionality of teenagers studying in the a specialized and basic education programs  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 30–39.

12. Neimark M.S., Chudnovskii V.E. Sopostavlenie razlichnykh eksperimental'nykh metodik po vyyavleniyu napravlenosti lichnosti [Comparison of different experimental techniques to detect orientation of the person]. *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov* [The study of motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 249—258.
13. Syrtsova A. & other. Fenomen vremennoi perspektivy v raznykh kul'turakh (po materialam issledovaniy s pomoshch'yu metodiki ZTPI). [The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research using methodologies ZTPI)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 4, pp. 19—31. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Tolstykh N.N., Kondrat'ev M.D. Osobennosti intentsional'nosti lichnosti raznostatusnykh podrostkov [Features intentionality adolescents with different status]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015, Volume 6, no 2, pp.90–104.
15. Chudnovskii V.E. Opyt eksperimental'nogo vyyavleniya preobladayushchikh motivov u shkol'nikov. [The experimental detection of the prevailing motives among schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1968, no. 1, pp. 67—74.
16. Bass B.M. Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review. *Psychological Bulletin*, volume 68, no. 4, 1967, pp. 260-292.
17. Neimark M. Personality Orientation. New Jersey: Educational Technology Publication Inc., Englewood, 1976. 302 p.

## Исследование взаимосвязи интегральных характеристик представления

Песков В.П.,

*кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВПО ИГУ), Иркутск, Россия, vpeskov@bk.ru*

Статья поднимает проблему представления, указывая, что многомерность, многоплановость представления как психического явления требует его рассмотрения в разных системах координат. Показывается, что системное рассмотрение представления это не только его изучение как полифункционального образования, сложного целого (структуры), но и изучение его интегральных характеристик, поскольку необходим минимально достаточный набор характеристик, обеспечивающий экономность его описания. Делается вывод о необходимости учета различных измерений, разнопорядковых качеств и свойств представления, выделении системы детерминант, отражающей его многоплановость, многомерность и соотношении различных измерений (характеристик) друг с другом, а также их взаимодополнении. Указывается, что изучение многомерности представления предполагает анализ взаимосвязи его интегральных характеристик (контролируемость, живость, яркость-четкость), что позволит прояснить сущность искомых интегральных факторов и создаст общую систему методов изучения представления. Автор приводит результаты корреляционного анализа интегральных характеристик представления на разных возрастных этапах школьного обучения.

**Ключевые слова:** представление, многомерность, интегральные характеристики, яркость-четкость, живость, контролируемость, корреляционный анализ.

### Для цитаты:

*Песков В.П.* Исследование взаимосвязи интегральных характеристик представления [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 40–50. doi: 10.17759/psyedu.2015070305

### For citation:

Peskov V.P. Research of the relationship of the integral characteristics of the representation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 40–50. doi: 10.17759/psyedu.2015070305. (In Russ., Abstr. in Engl.)

Особенности психического отражения на уровне представлений выражаются в его характеристиках, доступных субъективной оценке [1; 2; 6]. Выявление многомерности представления человека предполагает анализ взаимосвязей его различных измерений. Как отмечают отечественные ученые [4], такой шаг необходим, чтобы создать общую систему методов изучения психического образа. Необходимым этапом исследований в этом русле является построение системы многомерной классификации характеристик представления, способной разводить

общие и частные параметры, соотносить их с сенсорной стороной психического отражения – регулирования, а также включать оценку отношения человека к своим образам. А значит перед нами встает задача не расширения рассматриваемых характеристик представления, а систематизация уже известных и новый взгляд на их сочетание, как некое целое.

Таким образом, раскрытие многомерности представлений человека предполагает анализ взаимосвязи его различных характеристик (измерений). Мы согласны с А.А. Гостевым [3], что методически процедуры связаны с изучением различных сторон образной сферы (представления) и дают свои специфические измерения, соотнеся характеристики друг с другом.

Поэтому решая эту задачу, ранее [7], [8] мы уже предприняли ряд шагов. Изучение представления, как объекта психологического исследования мы начали с выявления законов взаимодействия его элементов, рассмотрев его как сложное по структуре, полифункциональное образование, включающее в себя несколько элементов. Выявили связи (тесноту) между компонентами структуры, критерий ее сформированности, а также связь этого критерия со всеми компонентами. Далее мы выделили возрастные, личностные и интеллектуальные особенности в различных условиях обучения учащихся. Показали, что субъекта характеризуют уровень развития представлений различной модальности; уровни контролируемости (устойчивости), живости (изменчивости, вариабельности), яркости-четкости представлений).

Полученные результаты сделали очевидным необходимость выявления взаимосвязей между уже обозначенными интегральными характеристиками представления (контролируемостью, живостью, яркостью-четкостью), выступающих в качестве его основных общих показателей. Мы считаем, что этот шаг позволит прояснить сущность искомых интегральных факторов, и найти минимальный набор интегральных характеристик — системных качеств, обеспечивающих экономность описания представления.

В качестве субъективного метода оценивания яркости - четкости представлений подростков был использован опросник Д. Маркса; Для субъективного оценивания контролируемости представлений - опросник Гордона; В качестве субъективного метода оценивания живости представлений - опросник Шиана.

Наше исследование проводилось на базе сельской школы МОУ ИРМО «Хомутовская средняя общеобразовательная школа №1» Иркутского района. Для изучения структуры представлений в школьном возрасте нами было проведено исследование, в котором приняло участие 448 человек, со 2 по 11 классы. Всю выборку мы разделили на группы по плотности или близости полученных результатов, так чтобы они были аппроксимированы или приближены к нормальному распределению. В итоге были образованы три группы: 2-3 кл.; 4-8 кл.; 9-11 кл. Такое деление вполне отражает общепринятые возрастные нормативы школьного обучения (младшая, средняя, старшая) школа и не противоречит им.

Далее мы провели верификацию полученных данных на выскакивающие значения по следующему правилу: под выскакивающим значением мы понимали величины на концах интервала (с обеих сторон), отстоящих от основных значений более чем на 3 стандартных отклонения от средней величины изучаемой переменной [5].

На первом этапе нашего исследования были выявлены особенности интегральных характеристик представления на разных возрастных этапах обучения школьников. Мы

считаем, что они являются проявлением в образной сфере закономерностей, связанных с тремя общефилософскими категориями — количеством, мерой и качеством. В ходе первого этапа были выявлены возрастные отличия по всем интегральным характеристикам, затем нами были выявлены возрастные различия по всем исследуемым характеристикам представления.

В данной статье мы остановимся на результатах анализа взаимосвязей между уже обозначенными интегральными характеристиками представления на разных возрастных этапах школьного обучения.

В исследованиях А.А. Гостева [3] уже указывалось на то, что можно говорить о разных уровнях субъективного оценивания показателей вторичных образов. Индивидуальные особенности представлений человека затрагивают любую характеристику представлений, любой компонент их структуры, их функционирование, способы оперирования ими. Мы согласны, что можно различать «образную способность» в узком и широком смыслах [3].

В первом случае это формирование ярких-четких представлений, оперирование ими, а также живость представлений (легкость перехода с одного представления на другое), а во втором случае – речь идет о развитии контролируемости (охватывает различные аспекты способности произвольного оперирования в уме, меру устойчивости / неустойчивости объема «репрезентационного пространства»).

Поэтому на первом этапе мы остановимся на результатах корреляционного анализа яркости-четкости представлений различной модальности, у школьников разных возрастных групп, полученных с помощью методики Шиана.

Ниже в табл. 1-3 представлены результаты исследования взаимосвязи между показателями яркости-четкости представлений различной модальности в каждой из выделенных возрастных групп.

Результаты дискриптивного статистического анализа, показали, что распределение яркости-четкости по методике Шиана близко к нормальному, а значит, для корреляционного анализа мы можем воспользоваться коэффициентом корреляции Пирсона.

Анализ результатов корреляционного анализа ( $p < 0,05000$ ), позволяет сделать выводы:

В младшей возрастной группе выявлены прямые значимые корреляции между значениями яркости-четкости представлений по всем модальностям,.

В средней возрастной группе выявлены прямые значимые корреляции между значениями яркости-четкости представлений не по всем модальностям. Исключение составляет корреляция между яркостью-четкостью вкусовой и визуальной модальности.

В старшей возрастной группе выявлены прямые значимые корреляции между значениями яркости-четкости представлений по всем модальностям.

Поскольку методика Шиана позволяет исследовать не только яркость-четкость, но и подвижность (живость) представлений, поэтому на следующем этапе мы исследовали подвижность представлений в полимодальной развертке.

Опираясь на результаты дескриптивного анализа можно сделать вывод о том, что распределение живости представлений не является близким к нормальному

распределению, поэтому для корреляционного анализа мы использовали критерий Спирмена.

Результаты корреляционного анализа в различных возрастных группах

между показателями живости представлений различной модальности по методике Шиана выявили следующее:

В младшей возрастной группе выявлены прямые значимые корреляции между значениями живости представлений не по всем модальностям. Исключение составляет корреляция между живостью представлений о результатах действий и живостью аудиальных представлений, которые имеют между собой очень слабую обратную зависимость.

В средней возрастной группе школьников, количество корреляций между живостью представлений различной модальности резко сокращается.

Мы выявили лишь две прямые значимые корреляции: между живостью представлений о чувствах и живостью аудиальных представлений, а также между живостью обонятельных представлений и живостью вкусовых представлений. Однако обращает на себя внимание, что возрастает число слабых обратных корреляций между живостью представлений различных модальностей.

В старшей возрастной группе школьников, статистический анализ не выявил значимых корреляционных связей между живостью представлений различных модальностей.

Итогом корреляционного анализа между живостью представлений различных модальностей у школьников разных возрастных групп, являются следующие возрастные особенности представлений:

В младшей возрастной группе выявлено большое число прямых значимых корреляций между живостью представлений различных модальностей. Исключение составляет корреляция между живостью представлений о результатах действий и живостью аудиальных представлений, которые имеют между собой очень слабую обратную зависимость;

В средней возрастной группе количество прямых значимых корреляций сокращается до двух пар корреляций, а именно между живостью представлений о чувствах и живостью аудиальных представлений, а также между живостью обонятельных представлений и живостью вкусовых представлений. Однако обращает на себя внимание, рост числа слабых обратных корреляций между живостью представлений различных модальностей;

И наконец, в старшей возрастной группе школьников прямые значимые корреляции исчезают совсем; а число слабых обратных корреляций между живостью представлений различных модальностей продолжает расти.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа между всеми интегральными характеристиками представления, у школьников разных возрастных групп. Ниже представлены корреляционные плеяды прямых и обратных связей интегральных характеристик у младших школьников (рис. 1 и рис. 2).

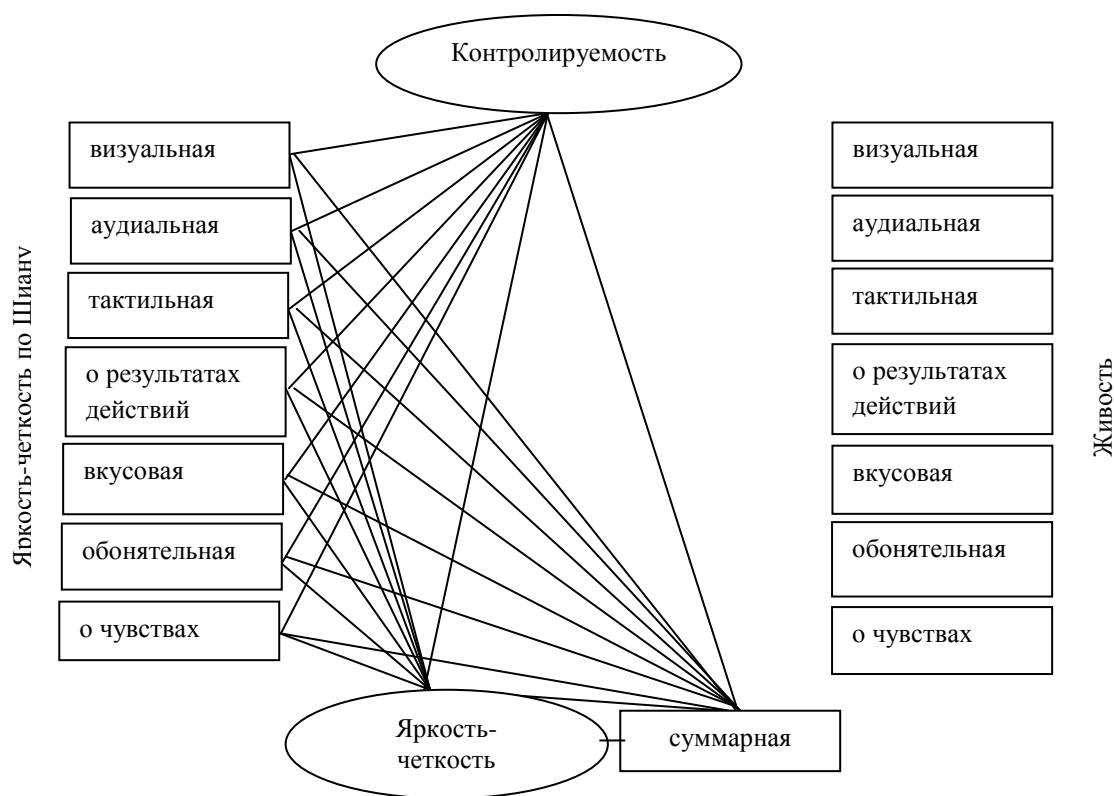


Рис 1. Корреляционная плеяда прямых связей интегральных характеристик представления в группе младших школьников

Примечание: сплошная линия - прямые связи.

Анализ корреляционных плеяд позволяет выделить следующие особенности младших школьников:

- выявлены обратные значимые корреляции между яркостью-четкостью представлений всех модальностей и живостью представлений всех модальностей;
- выявлены прямые значимые корреляции между яркостью-четкостью представлений всех модальностей по методике Шиана и суммарным показателем по всем модальностям (как показателем способности к представлению); между яркостью-четкостью представлений всех модальностей по методике Шиана и контролируемостью представлений; между яркостью-четкостью представлений всех модальностей по методике Шиана и яркостью-четкостью представлений по методике Маркса.
- выявлены обратные значимые корреляции между живостью представлений различных модальностей по методике Шиана и суммарным показателем по всем модальностям; между живостью представлений различных модальностей по методике Шиана и контролируемостью представлений; между живостью представлений различных модальностей по методике Шиана и яркостью-четкостью представлений по методике Маркса.



- выявлены прямые значимые корреляции между суммарным показателем, контролируемостью, представлений и яркостью-четкостью представлений по методике Маркса;
- не выявлено значимой корреляционной связи между живостью представлений о результатах действий и живостью аудиальных представлений.

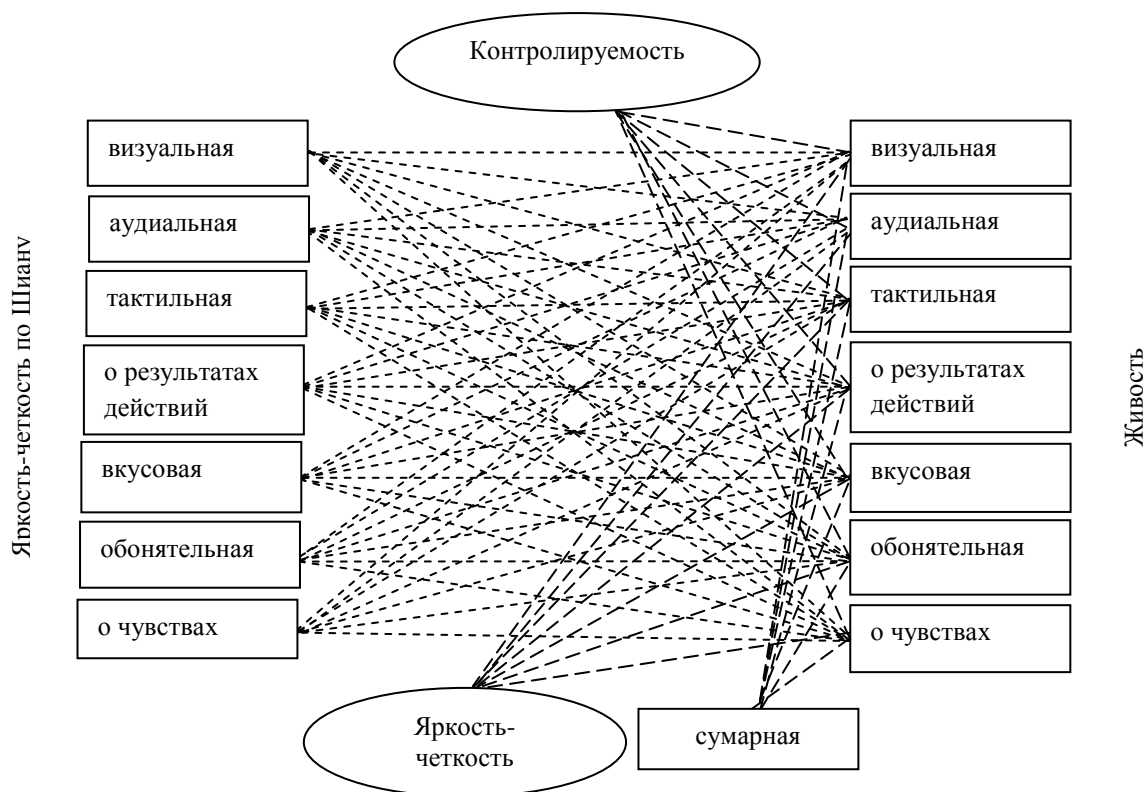


Рис 2. Корреляционная плеяда обратных связей интегральных характеристик представления в группе младших школьников

Примечание: пунктирная линия - обратные связи

Опираясь на проведенный нами системный анализ [9] можно указать на ощутимую динамику роста в течение всего младшего возраста яркости-четкости представлений по всем модальностям, контролируемости, и снижение живости представлений по всем модальностям.

Специфика взаимосвязей интегральных характеристик представлений заключается в следующем: положительная связь яркости-четкости представлений со способностью к представлению по яркости-четкости (суммарный показатель по всем модальностям или полимодальная яркость-четкость) и с контролируемостью представлений и отрицательная связь с живостью представлений.

Следовательно, яркость-четкость представлений младших школьников определяется полимодальностью (синтезом парциальных характеристик образов различных

модальностей), аккумулируя информацию об окружающем мире от всех сенсорных каналов, выступая в качестве меры свертывания образного материала над дифференциацией.

Кроме того, яркость-четкость представлений младших школьников определяется контролируемостью представлений, т.е. чем лучше способность к преобразованию, манипулированию образами, удержанию их в уме, произвольному вчувствованию в образ, к представлению различных эмоций, тем ярче-четче представления.

Таким образом, в образной сфере младшего школьника можно выделить «организующие» и «дезорганизирующие» процессы. К дезорганизирующим процессам можно отнести хаотизацию образного материала, а к «организующим» стремление к свертыванию образного материала, т.е. к преобладанию процессов интеграции над процессами дифференциации. В результате у младших школьников выявлен тренд на рост контролируемости и снижение живости, и как следствие на рост яркости-четкости.

Далее представлена корреляционная модель интегральных характеристик у средней возрастной группы школьников (рис. 3).

Анализ (рис. 3) позволяет выделить следующие особенности средней возрастной группы:

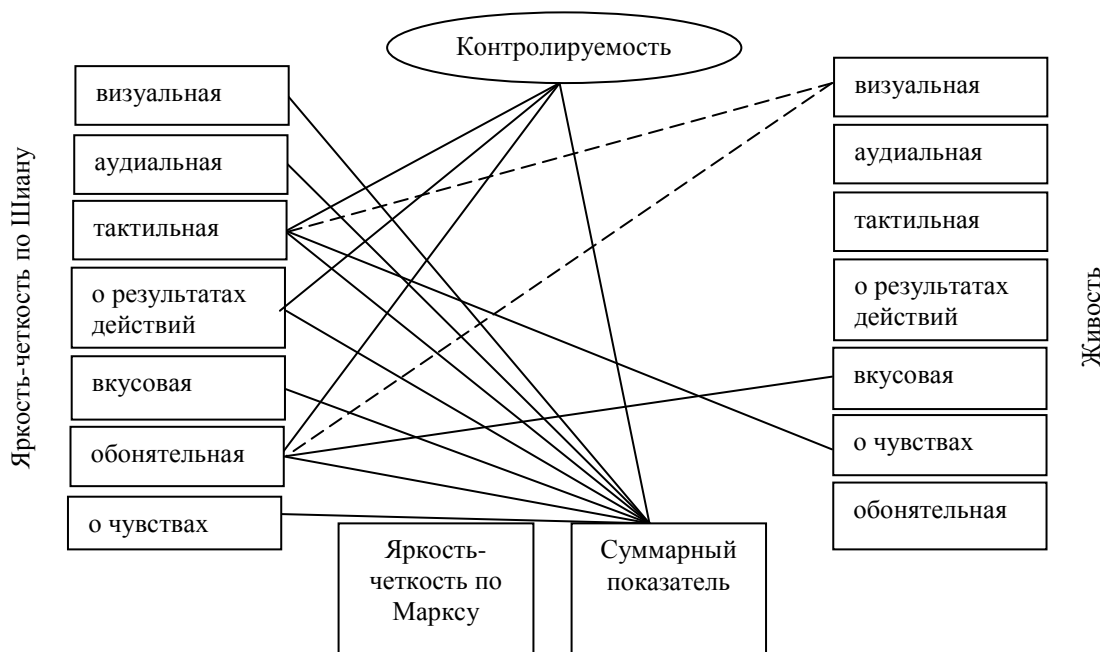


Рис. 3. Корреляционная модель интегральных характеристик представления в средней возрастной группе школьников

Примечание: сплошная линия - прямые связи, пунктирная - обратные связи.

• прямые значимые корреляционные связи между живостью вкусовых представлений и яркостью-четкостью обонятельных представлений по Шиану; прямые значимые корреляционные связи между живостью представлений о чувствах и яркостью-четкостью тактильных представлений;

- обратные значимые корреляционные связи между живостью визуальных представлений и яркостью-четкостью тактильных представлений; между живостью визуальных представлений и яркостью-четкостью обонятельных представлений;
- прямые значимые корреляции: между контролируемостью представлений и яркостью-четкостью тактильных представлений; между контролируемостью представлений и яркостью-четкостью обонятельных представлений; между контролируемостью представлений и яркостью-четкостью представлений о результатах действий; между контролируемостью представлений и суммарным показателем по методике Шиана;
- прямые значимые корреляции между суммарным показателем по методике Шиана и контролируемостью представлений; суммарным показателем по методике Шиана и яркостью четкостью представлений по методике Шиана всех модальностей.

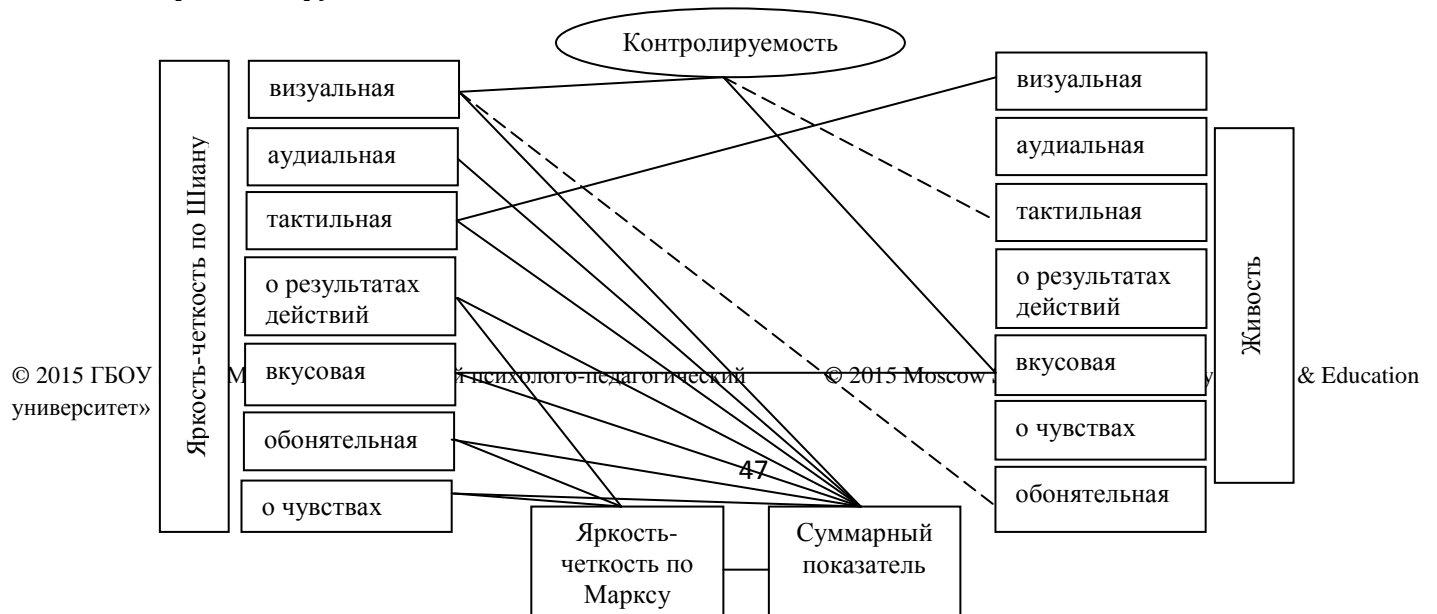
Сравнение корреляционных моделей интегральных характеристик представления у школьников младшей и средней возрастных групп показал, значительной сокращение числа корреляций в средней возрастной группе школьников по сравнению с младшей.

Специфика взаимосвязей интегральных характеристик представлений в средней возрастной группе школьников осталась прежней. Однако, опираясь на проведенный нами системный анализ [9] можно указать на максимальный уровень яркости-четкости представлений по всем модальностям, высокий уровень контролируемости, и очень низкий уровень живости представлений по всем модальностям.

Таким образом, в образной сфере подростка можно выделить «организующие» и «деорганизирующие» процессы. К дезорганизирующим процессам можно отнести ригидность образа, а к «организирующим» -стремление к дифференциации образного материала (автономизация образов отдельных модальностей) над свертыванием. Живость перестает быть ключевой характеристикой и на первый план выходит контролируемость представлений.

Поскольку такое состояние когнитивной сферы очень ресурсозатратно, у подростков выявляется снижение живости представлений, и в корреляционной модели происходит сокращение числа связей между интегральными характеристиками. Почти не остается связей между живостью и другими интегральными характеристиками, в том числе сокращается и число связей между контролируемостью и яркостью-четкостью представлений различных модальностей.

Результаты корреляционного анализа, представленные в корреляционной модели интегральных характеристик (рис. 4), позволяют выделить особенности старшей возрастной группы школьников.



*Рис 4. Корреляционная модель интегральных характеристик представления в группе старшей группе школьников*

*Примечание:* сплошная линия - прямые связи, пунктирная - обратные связи.

Как видно из (рис. 4) в ходе корреляционного анализа были выявлены:

- прямые значимые корреляции между живостью визуальных представлений и яркостью-четкостью тактильных представлений; между живостью вкусовых представлений и яркостью-четкостью вкусовых представлений;
- прямые значимые корреляции между контролируемостью представлений и яркостью-четкостью визуальных представлений по Шиану; между контролируемостью представлений и живостью вкусовых представлений;
- прямые значимые корреляции между суммарным показателем (как показателем способности к представлению по яркости-четкости) и яркостью-четкостью представлений различных модальностей по Шиану; между суммарным показателем и яркостью-четкостью представлений по Марксу;
- прямые значимые корреляции между яркостью-четкостью по Марксу и яркостью-четкостью представлений о результатах действий по Шиану; между яркостью-четкостью по Марксу и яркостью-четкостью представлений о чувствах по Шиану; между яркостью-четкостью по Марксу и яркостью-четкостью обонятельных представлений по Шиану;
- обратная значимая корреляция между живостью обонятельных представлений и яркостью-четкостью визуальных представлений;
- обратная значимая корреляция между контролируемостью представлений и живостью тактильных представлений.

Опираясь на анализ рис. 4 и на проведенный нами системный анализ [9] постараемся обосновать те изменения, которые выявлены в корреляционной модели интегральных характеристик представления в старшей группе школьников. Учащиеся отличаются ростом контролируемости, стабильностью яркости-четкости представлений визуальной модальности, снижением живости по всем модальностям, снижением яркости-четкости по остальным модальностям представления.

Таким образом, в образной сфере старшеклассников можно выделить «организующие» и «дезорганизирующие» процессы. К дезорганизирующим процессам можно отнести рост ригидности образа, а к «организующим» стремление к специализации дифференцированного образа (создание иерархии модальностей).

Происходит перегруппировка связей между всеми интегральными характеристиками, появляются дополнительные связи у доминирующей модальности, и уходят связи по неосновным модальностям представления. Такая динамика позволяет высвободить психике дополнительные ресурсы.

Итак, нами выявлено значительное сокращение числа корреляций в старшей возрастной группе школьников по сравнению с младшей и средней группами.

В заключение подведем итоги:

Выявленные в ходе корреляционного анализа закономерности соответствуют динамическим, регуляторным и структурным характеристикам представления с точки

зрения теории систем, что отражают закономерности в образной сфере, связанные с такими категориями как количество, мера и качество.

Исследование подтвердило, что преодоление парциальности в измерениях представлений и переход к его интегральным характеристикам позволяет увидеть новые связи как внутри образной сферы, так и ее внешние связи с другими сторонами психики, вскрывая многомерный характер образа-представления, уточняя функциональную нагрузку и взаимосвязи его характеристик в деятельности.

Переход к интегральным характеристикам, образующим трехмерное пространство образов-представлений различных модальностей, позволяет увидеть самые различные стороны образной сферы и психики в целом. Например, такие особенности представления как полимодальность; интеграция, дифференциация, специализация образного материала; жесткость - мягкость структуры представления; выявить «организующие» и «дезорганизирующие» процессы в образной сфере и др., в соответствии с возрастом учащихся.

Проведенное исследование вносит свою лепту в дальнейшую системную разработку проблемы представления, в изучение его природы, функций, диагностических инструментов на различных этапах онтогенетического развития, а также имеет практическую ценность для школьных психологов.

## Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001. 279 с.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М., 2001. 319 с.
3. Гостев А.А. Психология вторичного образа / А.А. Гостев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 512 с.
4. Гостев А.А., Петухов Б.М. Измерение и факторизация характеристик вторичных образов // Вопросы психологии. 1987. № 2. 34. С. 134 – 142.
5. Закс Л. Статистическое оценивание / Пер. с нем. В.Н. Варыгина. Под. Ред. Ю.П. Адлера, В.Г. Горского. М.: «Статистика», 1976. 598 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
7. Песков В.П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 22 с.
8. Песков В.П. Различие структуры представлений у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 28-35.
9. Песков В.П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения // Психология обучения. 2015. № 3. С. 16-31.

## Research of the Relationship of the Integral Characteristics of the Representation

**Peskov V.P.,**  
*PhD (Psychology), Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,*  
*vpeskov@bk.ru*

---

The article raises the problem of representation, indicates that the multidimensionality, diversity of representation as a mental phenomenon requires consideration in different coordinate systems. It is shown that system consideration of the representation involves not only its study as a semifunctional education, a complex whole (structure), but also includes the study of its integral characteristics, because it is needed a minimally sufficient set of integral characteristics of representation that provides economy in its description. Also it is concluded that there is a need taking into account different measurements, various qualities and characteristics of representation; highlighting the determinant system, reflecting its diversity, multidimensionality; and correlating different dimensions (characteristics) to each other, as well as their complementarity. Indicated that the study of multidimensionality of representation involves the analysis of the relationship of its various integral characteristics (controllability, liveliness, brightness-clearness), that would clarify the nature of the desired integral factors and create a common system of methods for studying the representation. The author shows the results of correlation analysis of the integral characteristics of representation at different age/stages of school education.

**Keywords:** representation, multidimensionality, integral characteristics, brightness-clearness, liveliness, controllability, of correlation analysis.

---

## References

1. Anan'ev B.G. *Psikhologiya chuvstvennogo poznaniya* [Psychology of sensory perception]. Moscow: Science, 2001. 279 p.
2. Berezina T.N. *Mnogomernaya psikhika* [Multidimensional psyche]. *Vnutrennii mir lichnosti* [The inner world of the individual]. Moscow, 2001. 319 p.
3. Gostev A.A. *Psikhologiya vtorichnogo obraza* [Psychology secondary image]. Moscow: of "Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences", 2007. 512 p.
4. Gostev A.A., Petukhov B.M. *Izmerenie i faktorizatsiya kharakteristik vtorichnykh obrazov* [Measurement and characteristics of secondary factorization images]. *Voprosy psikhologii* [Questions psychology], 1987, no. 2. 34, pp. 134 – 142.
5. Zaks L. *Statisticheskoe otsenivanie* [Statistical estimation]. Varygina V.N. (eds.). Moscow: "Statistics", 1976. 598 p.
6. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Science, 1999. 350 p.
7. Peskov V.P. *Osobnosti struktury predstavlenii i ee formirovanie u detei shkol'nogo vozrasta*. Avtoref. diss. Kand. psikhol. Nauk [Features of the structure of representations and its formation in children of school age. PhD. (Psychology) diss.]. Irkutsk, 2005. 22 p.
8. Peskov V.P. *Razlichie struktury predstavlenii u intellektual'no odarennykh i sredneintellektual'nykh podrostkov* [The difference in the structure of representations and intellectually gifted adolescents sredneintellektualnyh]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 2., pp 28-35.
9. Peskov V.P. *Issledovanie integral'nykh kharakteristik predstavleniya na razlichnykh etapakh shkol'nogo obucheniya* [The study of integral characteristics of the submission at various stages of school education]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational psychology], 2015, no. 3, pp. 16-31.

## «Ограниченные возможности» дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Москве

**Аржаных Е.В.,**

*руководитель Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, ArzhanyhEV@mgppu.ru*

**Гуркина О.А.,**

*научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, GurkinaOA@mgppu.ru*

Рассматривается один из наиболее значимых аспектов социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – обеспечение доступности дополнительного образования, которое зачастую является единственным институтом социализации детей с инвалидностью. На основе данных исследований (фокус-групповые дискуссии и анкетный опрос родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; 1078 человек) анализируются ограничения в доступности дополнительного образования для этой категории детей по различным критериям (организационный, финансовый, информационный и др.). Оценка охвата детей программами дополнительного образования позволяет сделать вывод, что с увеличением возраста детей снижаются возможности получения услуг дополнительного образования. Наиболее депривированной группой в системе дополнительного образования являются дети с нарушениями интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** доступность дополнительного образования, дети с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, факторы доступности образования.

### Для цитаты:

Аржаных Е.В., Гуркина О.А. «Ограниченные возможности» дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Москве [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 51–60. doi: 10.17759/psyedu.2015070306

### For citation:

Arzhanyh E.V., Gurkina O.A. "Disabilities" of Additional Education for Children with Disabilities in Moscow [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 51– 60. doi: 10.17759/psyedu.2015070306. (In Russ., abstr. in Engl.)

В последние несколько лет активного развития инклюзивного подхода в сфере общего и высшего образования сектор дополнительного образования оставался в тени. В Москве, по официальным данным, в специальных группах дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в 2012 г.

обучалось 5000 детей [4], что составляет всего 16 % от числа всех детей с серьезными нарушениями здоровья, проживающих в Москве [5]<sup>1</sup>.

При этом дополнительное образование более приспособлено для создания доступной образовательной среды, чем общее, что обусловлено самой его спецификой [2]:

- меньшая, чем в основном образовании, наполняемость группы;
- практико ориентированный характер обучения;
- ориентация образовательного процесса не на «среднего ученика», а на личные запросы каждого ребенка;
- отсутствие формальных ограничивающих условий: привязка к расписанию, классному помещению, фиксированные сроки освоения программы;
- возможность ребенку максимально сконцентрироваться на любимом деле;
- отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, связанной с необходимостью выполнения государственных образовательных стандартов.

По мнению экспертов [1], именно в учреждении дополнительного образования может быть создана такая образовательная среда, которая вовлекает детей с ограниченными возможностями здоровья в активное социокультурное пространство, где каждый ребенок имеет возможность и средства для самовыражения и, следовательно, приобретения социального опыта. Нельзя недооценивать и существенный потенциал дополнительного образования в профессиональной ориентации лиц с ОВЗ, а также в их подготовке к последующему профессиональному обучению [3]. Все же несмотря на возможности дополнительного образования не только по обучению детей с ОВЗ, но и по их социальной интеграции и адаптации достаточно велики, существуют определенные ограничения, затрудняющие доступ данной группы детей к дополнительному образованию.

Прояснить ситуацию в сфере доступности дополнительного образования для детей с ОВЗ позволяют данные исследований Лаборатории мониторинговых исследований Московского городского психолого-педагогического университета. Проведенный в апреле-июне 2014 г. совместно с Центром диагностики и консультирования «Надежда» социологический опрос родителей детей с ОВЗ и инвалидностью был дополнен материалами дискуссионных фокус-групп. В анкетном опросе приняли участие 1078 респондентов: 340 родителей детей дошкольного возраста и 738 родителей детей школьного возраста. Превалирующей группой респондентов являются родители детей, имеющих соматические заболевания, – 22 % от общего числа респондентов, родители детей, имеющих нарушения интеллектуальной деятельности, – 21 %. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата имеют 17 % детей, нарушения слуха – 15 %, тяжелые нарушения речи – 13 %, нарушения зрения – 12 % от общего числа респондентов.

В двух фокус-группах приняли участие 17 родителей детей, имеющих различные нарушения здоровья.

По данным опроса, почти половина московских дошкольников с ОВЗ никогда не посещали занятия дополнительного образования (кружки, секции, студии), а 17 %, хотя и

---

<sup>1</sup> Статистика по численности детей с особыми образовательными потребностями в Москве в открытых источниках данных отсутствует.



имеют такой опыт, но в настоящее время не включены в систему дополнительного образования (рис. 1).

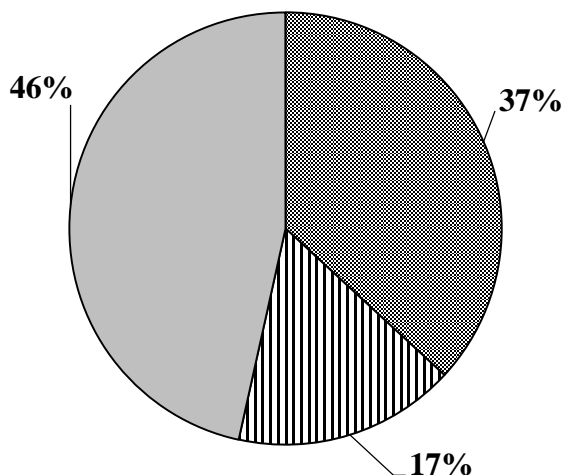


Рис. 1. Посещение ребенком в дошкольном возрасте кружков, секций, студий дополнительного образования детей (родители дошкольников; % к числу ответивших; N=331): ■ – «да, посещает сейчас»; ▨ – «нет, но посещал раньше»; □ – «не посещал никогда»

Вопрос: «Посещает (посещал) ли ваш ребенок кружки, секции, студии дополнительного образования детей?»

Сегодняшние школьники в дошкольном возрасте менее активно посещали дополнительные занятия – их них лишь 44 % посещали кружки, секции, студии дополнительного образования детей, когда были дошкольниками (рис. 2).

При этом можно проследить зависимость активности посещения дополнительных занятий от возраста школьника – чем старше учащиеся, тем ниже среди них доля тех, кто посещал различные кружки, секции и студии в дошкольном возрасте. Соответствующие показатели для учащихся I–IV, V–IX и X–XI (XII) классов составляют 51 %, 43 % и 33 %. Таким образом, включенность дошкольников с ОВЗ в систему дополнительного образования постепенно возрастает.

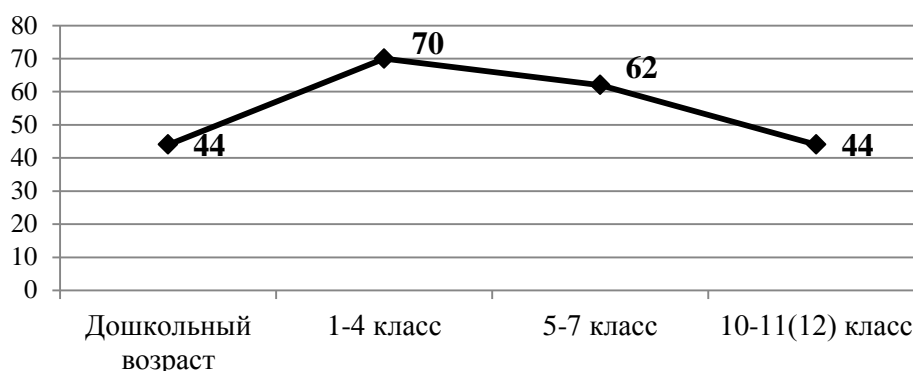


Рис. 2. Посещение ребенком кружков, секций, студий дополнительного образования детей (родители школьников; % к числу ответивших)

Вопрос: **«Посещает (посещал) ли ваш ребенок кружки, секции, студии дополнительного образования детей в дошкольном возрасте?»**

Начиная с поступления ребенка в школу его вовлеченность в систему дополнительного образования увеличивается – доля детей, посещающих занятия в системе дополнительного образования в I–IV классах, достигает 70 % (рис. 2). Это связано, в первую очередь, с тем, что в коррекционных школах (школах-интернатах), где проходит обучение большинства детей с ОВЗ и инвалидностью, традиционно большое внимание уделяется дополнительному образованию учащихся. Как правило, в таких образовательных организациях присутствуют разнообразные программы как спортивно-оздоровительной, так и художественно-эстетической направленности, что способствует вовлечению в систему дополнительного образования значительной доли учащихся.

Этот показатель остается достаточно высоким и во время обучения детей в V–IX классах – 62 %, достигая наименьшего значения у учащихся X–XI (XII) классов – 44 %.

Снижение вероятности поступления на дополнительные занятия с увеличением возраста ребенка отмечается и родителями, принявшими участие в фокус-групповых дискуссиях:

«Если ограничения заметны слабо, ребенка берут и в музыкальную школу, и куда угодно, лишь бы не сильно выделялся. Но чем старше становится ребенок, чем больше его проблема заметна, годам к 10–12 он вылетает отовсюду. Независимо от способностей. Среди детей с ограничениями есть способные дети, но они выглядят не так..... Их не представишь как картинку. Некоторые педагоги гордятся, что у них есть дети с ОВЗ, ставят их наравне со всеми, но этого так мало, практически нет».

«Чем старше ребенок, тем тяжелее ему найти какие-то занятия... Ребенок в садике инклюзивном неплохо плавал, тренер говорил, что есть успехи. Решили во Дворец отдать на плавание, причем тренера предупредили, что ребенок особенный. Отзанимался месяц, потом тренер сказал: " Не буду с вашим ребенком заниматься: он у вас избалованный". И всё. И я даже не знаю, куда обратиться, чтобы не стали говорить, что он избалованный, а что проблема у него такая».

Тип нарушения здоровья ребенка также накладывает определенные ограничения на возможность получения дополнительного образования. Распределение ответов в зависимости от характера нарушений здоровья ребенка показывает, что наименее активно включены в систему дополнительного образования дети, имеющие нарушения интеллектуальной деятельности. Причем эта закономерность наблюдается во всех возрастных группах (табл.). Достаточно проблемной группой в плане получения дополнительного образования являются дошкольники с нарушениями слуха – только 30 % из них посещают занятия в кружках, секциях, студиях дополнительного образования.

Таблица

**Посещение ребенком кружков, секций, студий дополнительного образования детей (родители школьников; % к числу ответивших)<sup>2</sup>**

Возрастной период	Нарушения слуха	Нарушения зрения	Тяжелые нарушения речи	Нарушения функций опорно-двигательного аппарата	Нарушения интеллектуальной деятельности	Другие нарушения, в том числе соматические заболевания
Дошкольный возраст	30,0	51,5	53,3	53,3	22,7	59,3
I–IV классы	81,7	84,8	73,9	65,9	43,0	80,0
V–IX классы	79,2	87,9	65,0	60,0	34,7	68,6

Необходимость получения дополнительного образования детьми с тяжелыми нарушениями в ряде случаев ставится под сомнение даже и педагогами, и членами психолого-медико-педагогических комиссий, готовящих рекомендации по организации обучения таких детей:

«Когда мы пришли в коррекционную школу, я услышала, что есть театральный кружок. Я подошла к педагогу – учительнице начальных классов, она сказала, что мы берем только детей, которых потом можно на различные конкурсы отправить, в “Надежду” – побеждать, первые места занимать. А если более сложные дети, хотя он контактный, общительный и говорящий, сразу сказали, что нет. То же самое в бассейне. Даже на человека не посмотрели».

«Считается, что нашим детям это не нужно, это лишнее. В основном все направлено на реабилитацию, и то не так просто туда попасть».

<sup>2</sup> Количественный анализ по нозологиям включенности в систему дополнительного образования учащихся X–XI (XII) классов затруднен из-за недостаточной численности респондентов в отдельных группах.

«Непосредственно, когда по дополнительному образованию приехали на комиссию, спросили: “А зачем вам это надо?”. В большинстве случаев, когда родитель настаивает на дополнительном образовании, прогресс есть, есть динамика. Но, к сожалению, люди, занимающиеся это проблемой, как в роддоме: отказывайся от ребенка, отказывайся от образования. Мне кажется, у каждого ребенка есть право и на дополнительное образование тоже».

Более трети (36 %) родителей дошкольников и пятая часть (21 %) родителей детей школьного возраста отметили «ограничения здоровья ребенка» в качестве основного барьера на пути к дополнительному образованию. Родители детей школьного возраста также ссылаются на такие индивидуальные факторы, как «отсутствие желания у ребенка» посещать дополнительные занятия (20 %) или их «опасения в отношении перегрузки ребенка» (18 %).

### Барьеры в сфере доступности дополнительного образования

Организационная и территориальная доступность. Если причины, обусловленные сугубо индивидуальными особенностями, плохо поддаются корректировке, то объективные барьеры доступности дополнительного образования – как раз то, на что нужно обращать внимание и что можно совершенствовать. Так, немаловажной проблемой, по мнению родителей дошкольников, является отсутствие подходящих кружков и секций в близко расположенных учреждениях дополнительного образования (22 %), неудобное расписание занятий (21 %). Данную точку зрения разделяют 14 % и 7 % родителей школьников соответственно.

Низкий уровень территориальной доступности учреждений дополнительного образования, в которых могут заниматься дети с ОВЗ и инвалидностью, является одним из важнейших факторов, ограничивающих включенность таких детей в систему дополнительного образования. Многие родители, принимавшие участие в групповых дискуссиях, оценили территориальную доступность как «слабую», указывая на отсутствие в шаговой доступности от места проживания учреждений, ориентированных на детей с ОВЗ (или предоставляющих им услуги дополнительного образования):

«Все наши занятия от 40 минут до часа 15 минут в одну сторону. Самое близкое – это школа в 40 минутах езды».

«В музыкальную школу ездим раз в неделю, потому что ездить далеко, чаще просто не сможем».

«Дети приезжают и из области, и по полтора часа едут, и по два».

Родители отмечали, что проблемы территориальной доступности усугубляются с увеличением возраста ребенка.

**Финансовая доступность.** Существенным барьером для родителей детей с ОВЗ и инвалидностью является финансовая недоступность занятий в системе дополнительного образования. Почти пятая доля (17 %) родителей дошкольников отметили, что плата за интересующие занятия слишком высока.

Неудовлетворенность этой группы респондентов финансовой доступностью дополнительного образования обусловлена двумя причинами: 1) ребенку с инвалидностью зачастую предлагают не групповые, а индивидуальные занятия, которые в свою очередь осуществляются только на платной основе; 2) большинство занятий для детей дошкольного

возраста также ведутся на платной основе. Высокая плата является препятствием для посещения занятий лишь для 8 % родителей школьников, т. е. для данной группы участников опроса этот ограничивающий фактор не является значимым. Тем не менее проблема остается актуальной в свете широкого спектра других расходов, связанных с медицинской реабилитацией, покупкой оборудования и т. д.

Это было озвучено родителями на фокус-групповых дискуссиях:

«Статья дохода на ребенка-инвалида и лица, осуществляющего за ним уход (ЛОУ), на сегодняшний день составляет около 30 тысяч. Вычитаем оплату коммунальных услуг, медицинскую реабилитацию (притом, что многие медицинские процедуры осуществляет непосредственно ЛОУ), питание, расходы на одежду – и остается практически НИЧТО на оплату дополнительного образования. Платное дополнительное образование для ребенка-инвалида считаю маловозможным».

Практически все родители, принимавшие участие в групповых дискуссиях, признали, что им приходилось отказываться от некоторых дополнительных занятий для своих детей из-за финансовых ограничений. Это обусловлено и тем, что стоимость занятий в системе дополнительного образования для детей этой категории в несколько раз превышает стоимость аналогичных занятий для детей, не имеющих ограничений по здоровью.

Востребованность же занятий в системе дополнительного образования для дошкольников, не посещающих в настоящее время такие занятия, очень высока – 83 % родителей хотели бы, чтобы их дети занимались в кружках, секциях, студиях дополнительного образования детей. Среди родителей детей школьного возраста такую потребность выразили 70 % респондентов.

**Кадровая доступность.** Среди факторов, затрудняющих доступ детям с инвалидностью и ОВЗ к дополнительному образованию, также отмечалось неудовлетворительное кадровое обеспечение данного сектора.

В ходе групповых дискуссий представители родительского сообщества обращали внимание, что у большинства педагогов дополнительного образования отсутствует необходимое образование и специальная подготовка для работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью:

«Ситуация 50 на 50. Те, кто ориентирован на наших детей, имеют уровень подготовки очень хороший, т. е. в специализированных школах и центрах. Там просто молиться на людей надо. Но с нашими детьми могут немногие заниматься».

«Не готовы педагоги. Только специальные педагоги, которые сознательно шли на работу с нашими детьми. Там уровень подготовки очень высокий».

К этому прибавляется отсутствие желания у педагогов дополнительного образования работать с детьми с ОВЗ. По мнению экспертов, одно является следствием другого: «Педагог дополнительного образования чаще всего не имеет специальной подготовки в области коррекционной педагогики и специальной психологии, не имеет профессионального опыта в работе с “особыми” детьми. Все это рождает неуверенность и нежелание включать в группу или творческий коллектив ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [1].

**Информационная доступность.** Родители также обращали внимание на слабое информационное обеспечение сферы дополнительного образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Так, зачастую единственным источником информации выступает общение

внутри родительского сообщества: информация распространяется между родителями и редко выходит за рамки данного круга. Даже в поисках сведений о дополнительных занятиях в сети Интернет родители преимущественно обращаются к проверенным источникам – форумам, где сосредоточены представители семей, имеющих детей со схожими нарушениями здоровья.

Характеризуя информационную доступность дополнительного образования для детей с ОВЗ, родители указывали, что «информация на практике малодоступна», «об этом довольно мало говорят». Затрудняет поиск информации и отсутствие единой базы данных, включающей организации дополнительного образования, которая была бы ориентирована на детей с ОВЗ и из которой родители могли бы получить сведения об интересующих их занятиях, выбрать те из них, куда наиболее удобно добираться.

### **Меры и предложения по повышению доступности ДО для детей с особенностями развития**

Для изменения данной ситуации родители в ходе дискуссий предложили ряд мер, направленных на повышения доступности дополнительного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью:

1. Организационные:
  - разработка широкого спектра программ дополнительного образования, ориентированных на развитие способностей и выявление нераскрытых возможностей детей с ОВЗ с заболеваниями различных нозологий (спортивные занятия – командные виды спорта, плавание и др.; театральные занятия; занятия, направленные на развитие мелкой моторики; занятия с животными – канистерапия, иппотерапия и т. п.; туризм, спортивное ориентирование);
  - обеспечение возможности участия детей с ОВЗ в групповых занятиях в системе дополнительного образования;
  - проведение психологических консультаций для родителей детей с ОВЗ относительно возможности участия детей с ОВЗ в образовательных программах дополнительного образования;
  - проведение по программам дополнительного образования совместных занятий детей и родителей.
2. Информационные:
  - создание обновляемой в режиме реального времени информационной системы, предоставляющей сведения об организациях (как государственных, так и негосударственных), в которых могут получить дополнительное образование дети с заболеваниями различных нозологий (по всем районам г. Москвы).
3. Финансовые:
  - обеспечение возможности бесплатного участия детей с ОВЗ в образовательных программах в системе дополнительного образования (в том числе и индивидуальных занятий);
  - возможность оплаты занятий в системе дополнительного образования из материнского капитала.

Таким образом, сложившуюся ситуацию с доступностью дополнительного образования для детей с особенностями развития в Москве можно описать как «ограниченные возможности». При достаточно высокой включенности детей младшего и среднего школьного возраста, почти в половине случаев исключенными остаются дошкольники и старшие школьники. Особенно не развито направление по

дополнительному образованию детей с нарушениями интеллекта, а сегмент дополнительного образования – для детей с нарушениями слуха дошкольного возраста.

Возможности по внешкольным обучению и развитию ограничиваются не только особенностями детей, но и внешними барьерами, среди которых основными являются недоступность организаций дополнительного образования, высокая стоимость индивидуальных занятий (которые зачастую являются единственно возможными), отсутствие организаций.

Авторы статьи полагают, что одно из возможных комплексных решений – это включение детей с ОВЗ в уже существующие учреждения и группы дополнительного образования, что одновременно повысит социализирующий и развивающий компоненты обучения.

## Литература

1. Алехина С.В. Инклюзия – реальность дополнительного образования [Электронный ресурс]// Дополнительное образование детей Москвы от А до Я. 2013. Т. 2. № 1. URL: <http://додмск.рф> (дата обращения 25.11.2014).
2. Алехина С.В., Ананьев И.В. Доступность образовательной среды в сфере дополнительного образования [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=462> (дата обращения 15.07.2015).
3. Галеева Г.Н. О роли сознательного выбора деятельности творческого характера в дополнительном образовании подростком с ОВЗ для профессиональной ориентации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 13. С. 97–99.
4. Государственные бюджетные образовательные учреждения дополнительного образования города Москвы. М: Департамент образования г. Москвы, 2012. Количество страниц?
5. Здравоохранение в России. 2013: Стат. сб. /Росстат. М., 2012. [Электронный ресурс]// URL: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b13\\_34/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_34/Main.htm) (дата обращения 12.07.2015).

## "Disabilities" of Additional Education for Children with Disabilities in Moscow

**Arzhanyh E.V.,**

*Head of Center of applied psychological and educational research, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ArzhanyhEV@mgppu.ru*

**Gurkina O.A.,**

*Research Associate, Center of applied psychological and educational research, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia GurkinaOA@mgppu.ru*

---

One of the most significant aspects of social integration of children with special needs is the availability of additional education, which is often the only way to socialize these children. Based on our studies (focus group discussions and a questionnaire survey of 1078 parents of children with special needs) we analyzed the limitations of additional education availability for these children according to various criteria (organizational, financial, informational, etc.). Evaluation of the number of children covered by the additional education program leads to the conclusion that the older children are, the harder they get the educational service. The most deprived group are children with intellectual disabilities.

**Keywords:** additional education availability, children with disabilities and special needs, education availability factors.

---

## References

1. Alekhina S.V. Inklyuziya – real'nost' dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Inclusion - the reality of additional education]. Dopolnitel'noe obrazovanie detej Moskvy ot A do Ja [Additional education of children of Moscow from A to Z], 2013. Vol. 2, no. 1. Available at: <http://dodmsk.rf> (Accessed 25.11.2014).
2. Alekhina S.V., Anan'ev I.V. Dostupnost' obrazovatel'noi sredy v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The availability of the educational environment in the sphere of additional education]. In Alekhina S.V. (ed.) *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya*: Sb. materialov Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 26–28 iyuniya 2013 g.) [Inclusive education: practice, research methodology. Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Publ. MGPPU, 2013. Available at: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=462> (Accessed 15.07.2015).
3. Galeeva G.N. O roli soznatel'nogo vybora deyatel'nosti tvorcheskogo kharaktera v dopolnitel'nom obrazovanii podrostkom s OVZ dlya professional'noi orientatsii [On the role of conscious choice of creative activity of nature in an additional education of teenagers with HIA for professional orientation]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2014, no. 13, pp. 97-99.
4. Gosudarstvennye byudzhetnye obrazovatel'nye uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya goroda Moskvy [State educational organizations of additional education]. Moscow: Departament obrazovaniya g. Moskvy, 2012.
5. Zdravookhranenie v Rossii. 2013: Stat.sb./Rosstat. [Elektronnyi resurs]. [Public health in Russia]. Moscow, 2012. Available at: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b13\\_34/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_34/Main.htm) (Accessed 12.07.2015).



## Представления о профессии выпускников краткосрочных курсов на примере сферы обслуживания

Хухлаев О.Е.,

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, huhlaev@mail.ru*

Глизнуцин Д.В.,

*выпускник ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, gliznutsin@list.ru*

В статье представлены результаты разработки проблемы представлений о профессии применительно к выпускникам краткосрочных курсов ногтевого сервиса города Москвы. Рассматривается предположение о том, что одна часть представлений о профессии выпускников в течение полугода профессиональной деятельности сохраняется, а другая часть – изменяется сторону большей практичности. Для обеспечения целостности исследования в структуре представлений о профессии выделены социально-экономический, социально-психологический и производственно-технический аспекты. Анкета, разработанная в соответствии с этими аспектами, предложена выпускникам краткосрочных курсов (52 чел., возраст от 16 до 67 лет, пол женский) дважды – в начале обучения и спустя полгода. В аспектах представлений о профессии выделены значимые факторы, им дана интерпретация. Показано, что динамику представлений о профессии можно изучать у выпускников краткосрочных курсов. Полученный практический материал полезен преподавателям краткосрочных курсов для точечного педагогического воздействия.

**Ключевые слова:** представления о профессии, профессиональное сознание, социально-психологическая адаптация, психологические новообразования, анкетирование.

**Для цитаты:**

*Хухлаев О.Е., Глизнуцин Д.В. Представления о профессии выпускников краткосрочных курсов на примере сферы обслуживания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 61–71. doi: 10.17759/psyedu.2015070307*

**For citation:**

*Khukhlaev O.E., Gliznutsin D.V. Ideas about the profession of short-term course graduates, services sector as example [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 61–71. doi: 10.17759/psyedu.2015070307. (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Проблема представлений о профессии разрабатывается в рамках изучения профессионального сознания. Многие исследователи считают необходимым формировать профессиональное

сознание, в том числе на этапе профессионального обучения. Но каким образом это лучше делать – проблема, которую еще предстоит решать.

С одной стороны, необходимо делать это целостно и системно. А целостной и системной репрезентацией сознания является образ профессии. Согласно Л.М. Митиной, образ профессии изменяет систему ориентиров в общественном или индивидуальном сознании людей [4]. С.В. Зиброва, напротив, считает, что образ профессии является частью сознания ученика и отражает личностные изменения и специфическое профессиональное содержание [3].

С другой стороны, сознание формируется посредством языка. Так, Е.Ф. Тарасов обращается к понятию «языковое сознание» и определяет его как состоящее из образов сознания, которые формируются и экстерииоризируются с помощью языка [7].

В понятие «представления о профессии», согласно Л.Б. Шнейдер, вкладывается разный смысл. Уточняя этот вопрос, автор определяет образ профессии как представление о выбранной профессии и его отношение к ней. [8].

Изучая представления о профессии выпускников вузов, В.Д. Брагина определила представления о профессии как совокупность знаний о трех аспектах: социально-психологическом, социально-экономическом и профессионально-техническом. Именно они легли в основу структурного разделения и представлений о профессии в данной работе.

Социально-психологический аспект В.Д. Брагина описывает как «систему требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам». В нашем случае, это – требования начинающего мастера к самому себе. Иначе говоря, требования, составляющие образ профессионала. Социально-экономический аспект В.Д. Брагина описывает как «общественную значимость профессии, перспективы профессионального и социального роста, специальности, заработную плату». В нашем случае это – ряд важных характеристик экономической сферы профессии. Производственно-технический аспект В.Д. Брагина описывает как продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе [2].

Такая структура позволяет наиболее полно рассмотреть не просто отдельные частички представлений. Она позволяет изучить содержательные сдвиги. Именно с ними впоследствии можно работать. Именно такие маленькие образы внутри больших представлений о профессии играют наибольшую роль в адаптации. Они же есть отражение самых существенных изменений, которые отечественные психологи именуют новообразованиями.

Л.Б. Шнейдер также включает представления о профессии в состав профессиональной идентичности. Этот ее компонент обладает регулятивной функцией, как и любой образ, и это подтверждает особую значимость и демонстрирует чисто практический потенциал изучения представлений о профессии. Кроме того, согласно Л.Б. Шнейдер, существует три аспекта профессиональной идентичности – Профессия (Дело), Личность (Образ Я), Другие (Профессиональное сообщество). Эти аспекты, будучи представлены на плоскости, образуют три поля, которые затрагивают два аспекта идентичности. Каждое такое поле может быть наполнено содержанием, которое предлагает нам В.Д. Брагина, говоря об аспектах представлений о профессии. Плоскость Профессия–Личность суть профессионально-

технический аспект, Профессия–Другие суть социально-экономический аспект, Личность–Другие – социально-психологический аспект [8].

Целостную структуру представлений о профессии, предложенную Л.Б. Шнейдер и содержательно наполненную аспектами В.Д. Брагиной, мы использовали при изучении представлений о профессии начинающих мастеров ногтевого сервиса. Исследование проводилось в течение полугода: от начала обучения на краткосрочных курсах до обретения самостоятельности на рабочем месте.

Гипотезой исследования является предположение о том, что часть представлений о профессии после начала работы сохраняется, а часть претерпевает изменения, становясь более конкретизированными. Целью исследования стала попытка выявить характер постоянных и меняющихся представлений о профессии начинающих мастеров ногтевого сервиса.

### **Программа исследования**

Исходные данные для изучения представлений о профессии собирались путем анкетирования начинающих мастеров ногтевого сервиса. Первый раз анкета выдавалась в начале краткосрочных курсов профессионального образования, второй – спустя полгода после окончания курсов. Первый срез – это представления учеников о профессии, не соотнесенные с реальным опытом работы. Второй срез – это представления учеников о профессии, измененные реалиями профессии.

Выборка состояла из 52 человек в возрасте от 16 и до 67 лет. Все испытуемые женского пола (особенность профессии). Испытуемые имели как среднее, так и среднее специальное или высшее образование.

Полученные данные обрабатывались методом главных компонент с использованием вращения «варимакс».

Авторская анкета была составлена по материалам интервью с опытными мастерами и содержала в себе выбранные для целей исследования факторы.

Вопросы анкеты были составлены таким образом, чтобы охватить все выделенные В.Д. Брагиной аспекты представлений о профессии. При этом анкета содержала несколько блоков.

В первый блок вошли вопросы, позволяющие определить представления респондента об образе идеального профессионала. Второй блок был нацелен на изучение социальных и экономических факторов. Сюда вошли вопросы о слухах, конкурентности, востребованности и эмоциональной нагрузке на мастера, а также о причинах возвращения клиентов. Третий блок анкеты включал в себя вопросы о значении и предполагаемом применении выдаваемого после окончания курсов сертификата. В четвертый блок вошли вопросы о предполагаемом доходе, трудоустройстве, физической нагрузке на мастера во время работы, опыте работы, образовании, возрасте.

### Результаты исследования

Результаты исследования позволили определить структуру представлений о профессии начинающих мастеров ногтевого сервиса и динамику этих представлений по мере вхождения в профессию.

Прежде всего, среди представлений учащихся о профессии удалось выделить постоянные представления – те, которые сохранились спустя полгода, и изменившиеся, являющиеся частью профессиональной адаптации начинающих работников, а именно психологическими новообразованиями.

В табл.1 представлены факторы, выделенные до начала обучения в социально-экономическом аспекте представлений о профессии.

Таблица 1

#### Структура социально-экономического аспекта представлений о профессии в начале обучения

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)		
	1 (25 %)	2 (19 %)	3 (17 %)
Клиент вернется на место	<b>0,770</b>	-0,195	-0,048
Место работы известных мастеров	<b>0,769</b>	-0,174	0,083
Престижная профессия	<b>0,706</b>	0,139	0,104
Элитные клиенты	-0,064	<b>0,871</b>	-0,109
Предполагаемый доход	0,013	<b>0,722</b>	0,223
Клиент вернется за общением	-0,123	-0,099	<b>0,875</b>
Клиент вернется за ценой	-0,113	-0,229	<b>-0,739</b>
Востребованность	-0,490	-0,175	0,215

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,525.

Во-первых, у учащихся есть представления о престижном месте работы (фактор 1). Во-вторых, по мнению учащихся, высокий доход приносят элитные клиенты (фактор 2). И, наконец, актуальна проблема возвращения клиентов (фактор 3). Учащиеся представляют две противоположных причины – общение и цена.

В табл. 2 приведены факторы, выделенные в социально-экономическом аспекте представлений о профессии, спустя полгода после обучения.

Таблица 2

**Структура социально-экономического аспекта представлений о профессии, спустя полгода после обучения**

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)		
	1 (33 %)	2 (25 %)	3 (20 %)
Место работы известных мастеров	<b>0,946</b>	-0,076	0,030
Клиент вернется на место	<b>0,858</b>	0,268	-0,205
Элитные клиенты	<b>0,706</b>	-0,138	0,226
Клиент вернется за ценой	0,272	<b>-0,841</b>	-0,148
Клиент вернется за общением	0,265	<b>0,839</b>	-0,141
Предполагаемый доход	0,101	-0,290	<b>0,832</b>
Престижная профессия	-0,031	0,355	0,742

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,499.

Теперь мастера единодушны во мнении, что элитные клиенты предпочитают одни и те же места, а именно те, где работают профессионалы (фактор 1). На втором месте – проблема возвращения клиентов (фактор 2). На третьем – представления о причине престижности профессии. Это – возможность хорошо зарабатывать (фактор 3).

Как видим, у респондентов сохранились представления о причинах возврата клиентов: общение или цена. Изменились представления о доходе. Ученики считали, что доход приносят элитные клиенты. Позже они стали думать, что престижность профессии дает возможность хорошо зарабатывать. Также, поменялись представления о хорошем месте работы. Сначала респонденты считали, что хорошее значит престижное. Позже они стали думать, что хорошее – это с элитными клиентами.

В целом отметим изменения в сторону большего прагматизма. Доход стал больше сопряжен с престижем, чем с элитой. А вот место стало хорошим из-за элитной публики, а не из-за его видимого престижа.

В табл. 3 представлены факторы, выделенные до начала обучения в социально-психологическом аспекте представлений о профессии.

Таблица 3

**Структура социально-психологического аспекта представлений о профессии в начале обучения**

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)		
	1 (26 %)	2 (22 %)	3 (17 %)
Известный мастер понимает клиентов	<b>0,849</b>	-0,152	0,274
Клиент вернется к понимающему мастеру	<b>0,820</b>	0,064	0,107
Известный мастер умеет общаться	<b>-0,691</b>	-0,198	0,260
Учеба ради сертификата	-0,272	<b>-0,760</b>	0,202
Учеба ради навыков	-0,013	<b>0,729</b>	0,056
Учеба, потому что нравится	-0,047	<b>0,662</b>	0,077
Известность приносит место работы	-0,143	0,240	<b>-0,805</b>
Эмоциональная нагрузка	-0,026	0,317	<b>0,793</b>

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,510.

Здесь, во-первых, выделяются представления об известном мастере. Мнения о том, что делает мастера известным, разделились. Это – либо умение понимать запросы клиента, либо умение общаться (фактор 1).

Во-вторых, присутствуют представления о цели обучения – либо ради сертификата (для работодателя), либо потому, что просто нравится и хочется получить навыки (фактор 2). В-третьих, часть учеников опасаются больших эмоциональных нагрузок в будущей работе, а другие надеются попасть в окружение известных мастеров (фактор 3).

Спустя полгода обнаружилось следующее (табл. 4).

Таблица 4

**Структура социально-психологического аспекта представлений о профессии, спустя полгода после обучения**

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)	
	1 (41%)	2 (24 %)
Известность мастера – цена	-0,927	0,090
Известность из-за понимания запросов	0,772	0,138
Известный умеет общаться	0,624	0,230
Клиент вернется к понимающему	-0,046	0,854
Учеба, потому что нравится	0,262	0,728

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,494.

Изменились представления об известном работнике: теперь на одном полюсе объединились умения понимать запросы клиента и общаться с ним, а на другом полюсе – уровень цен (фактор 1). Появилось новое представление о том, что клиенты возвращаются к понимающему их и любящему свою профессию мастеру (фактор 2). Новая часть представлений очень практична. Клиенты, по мнению опытных мастеров, действительно возвращаются к тем, кто их понимает и любит свое дело.

В производственно-техническом аспекте представлений о профессии в начале обучения были выделены следующие факторы (табл. 5).

Таблица 5

**Структура производственно-технического аспекта представлений о профессии в начале обучения**

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)	
	1 (25 %)	2 (24 %)
Клиент поможет решить бытовые проблемы	0,728	-0,218
Учеба ради «я могу»	0,655	0,100

Конкурентная среда	<b>0,506</b>	0,069
Учеба ради будущего	-0,031	<b>0,766</b>
Востребованность	0,057	<b>0,750</b>

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,456.

Первый фактор – представления о рабочей среде. Ученики считают, что клиент помогает решать проблемы работника, коллеги конкурируют, а сертификат доказывает тем и другим навыки работника.

Второй фактор – представления о смысле обучения. Работник приобретает производственно-технические навыки на курсах, чтобы быть востребованным в долгосрочной перспективе.

Представления о рабочей среде, спустя полгода, несколько изменились (табл. 6): клиенты, как и раньше, помогают работнику решать его проблемы, а коллеги конкурируют, но вот сертификат больше не играет важной роли (фактор 1).

Таблица 6

**Структура производственно-технического аспекта представлений о профессии, спустя полгода после обучения**

Представление о профессии	Компонента, (объясняемая дисперсия, %)	
	1 (39 %)	2 (28 %)
Конкурентная среда	<b>0,859</b>	-0,012
Клиент поможет решить бытовые проблемы	<b>0,853</b>	0,104
Востребованность	-0,099	<b>0,797</b>
Учеба ради будущего	0,186	<b>0,710</b>

*Примечание.* Мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина КМО = 0,518.

Представления о смысле обучения не изменились. Работник, имеющий производственно-технические навыки, востребован в долгосрочной перспективе (фактор 2).

**Выводы**

Проведенное исследование подтвердило, что одна часть представлений о профессии начинающих мастеров ногтевого сервиса действительно остается неизменной, а другая за



полгода самостоятельной работы довольно серьезно изменяется, возникают новые представления.

*Сохранились:*

- представления о причинах возврата клиентов – это общение или цена;
- образ известного мастера, правда, с изменившимся наполнением;
- представления о востребованности. Если выпускник обучается, то он будет востребован.

*Изменились:*

- представления об источниках дохода и хорошем месте работы в сторону большего прагматизма;
- представления об отношениях на работе, из них ушло значение сертификата, подтверждавшее навыки выпускника курсов.

Спустя полгода появилось новое представление. Это представление о причине возврата – к понимающему и любящему профессию мастеру.

Новая часть представлений очень практична.

Данное исследование дополняет эмпирический материал в исследованиях представлений о профессии, затрагивая область краткосрочных курсов.

Наряду с другими подобными исследованиями в разных профессиональных областях результаты могут быть использованы как подспорье для преподавателя при составлении учебных программ в рассматриваемой профессиональной области. Развитие, еще на этапе обучения, тех представлений о профессии, которые свойственны опытным профессионалам, может облегчить выпускникам вхождение в профессию.

## Литература

1. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения. Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 28–42.
2. Брагина В.Д. Представления о профессии и самооценка профессионально важных качеств учащейся молодежи // Вопросы психологии. 1976. № 2. С. 146–150.
3. Зиброва С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Красноярск, 1999. 18 с.
4. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58–64.
5. Обносов В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28–32.

Хухлаев О.Е., Глизнущин Д.В. Представления о профессии выпускников краткосрочных курсов на примере сферы обслуживания  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 61–71.

Khukhlaev O.E., Gliznutchin D.V. Ideas about the profession of short-term course graduates, services sector as example  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 61–71.

6. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 246 с.
7. *Тарасов Е.Ф.* О формах существования сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова (отв. ред.), Н.В. Уфимцевой. М.: ИЯ РАН, 1993. С. 86–97.
8. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОРУ, 2001. 272 с.

## Ideas about the Profession of Short-term Course Graduates, Services Sector as Example

**Khukhlaev O.E.,**

*PhD (Psychology), Head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, huhlaev@mail.ru*

**Gliznutchin D.V.,**

*Graduate, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow gliznutchin@list.ru*

---

The article presents the results of the study of ideas about the profession of short-term course graduates who have studied nail service in Moscow. We assumed that some of the ideas remain the same within six months of professional activity while the other change and become more practical. To ensure the integrity of the investigation in the structure of ideas about the profession we highlighted socio-economic, socio-psychological and technical aspects. According to these aspects we have developed a questionnaire and interviewed short-term course graduates (52 people, 16 to 67 years, female) twice: at the beginning of study and after six months. We have identified significant factors of profession ideas aspects and interpret them. It is shown that the dynamics of the ideas about the profession can be studied at the short-term course graduates. The practical results are useful to short-term course teachers for accurate pedagogical influence.

**Keywords:** ideas about the profession, professional identity, social and psychological adaptation, psychological growths, questioning.

---

### References

1. Barabanova V.V., Zelenova M.E. Predstavleniya studentov o budushchem kak aspekt ikh lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya [Performances of students of the future as an

Хухлаев О.Е., Глизнущин Д.В. Представления о профессии выпускников краткосрочных курсов на примере сферы обслуживания  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 61–71.

Khukhlaev O.E., Gliznutchin D.V. Ideas about the profession of short-term course graduates, services sector as example  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 61–71.

aspect of personal and professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2002. no. 2, pp. 28-42.

2. Bragina V.D. Predstavleniya o professii i samootsenka professional'no vazhnykh kachestv uchashcheyshya molodezhi [Representations of the profession and self-esteem professionally important qualities of students]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1976, no. 2, pp. 146-150.

3. Zibrova S.V. Professional'noe soznanie: reprezentatsiya i obraz professii (sotsial'no-filosofskii analiz). Avtoref. diss. k. filosof. nauk. [Professional consciousness: representation and image of the profession (social-philosophical analysis). Ph. D.(Psychology) Thesis.]. Krasnoyarsk, 1999. 18 p.

4. Mitina L.M. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya uchitelya [Formation of teachers professional consciousness]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1990, no. 3, pp. 58-64.

5. Obnosov V.N. Dinamika professional'nykh predstavlenii uchashchikhsya PTU pri raznykh sposobakh vvedeniya v professiyu [Dynamics of professional representations vocational school students at different ways of introducing the profession]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1986, no. 6, pp. 28-32.

6. Pryazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie [Professional and personal self-determination]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 246 p.

7. Tarasov E.F. O formakh sushchestvovaniya soznaniya. Yazyk i soznanie: paradoksal'naya ratsional'nost' [On the forms of existence of consciousness. Language and mind: the paradoxical rationality]. Tarasov E.F., ed. Moscow: IYa RAN, 1993, pp. 86–97.

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

## Структурные характеристики психических состояний женщин, переживающих трудности совладания с кризисом середины жизни

**Скрипачева Е.Н.,**

*кандидат психологических наук, директор психологического консультационного центра «Диалог», Северск, Россия, pkc\_dialog@mail.ru*

**Бохан Т.Г.,**

*доктор психологических наук, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Россия, btg960@sibmail.com*

**Шабаловская М.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, ГБОУ ВПО «Сибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (ГБОУ ВПО СибГМУ Минздрава России), доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Россия, m\_sha79@mail.ru.*

### Для цитаты:

*Скрипачева Е.Н., Бохан Т.Г., Шабаловская М.В. Структурные характеристики психических состояний женщин, переживающих трудности совладания с кризисом середины жизни [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 72–81. doi: 10.17759/psyedu.2015070308*

### For citation:

*Skripacheva E.N., Bohan T.G., Shabalovskaya M.V. Structural characteristics of mental states in women experiencing difficulties coping with midlife crisis [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 72–81. doi: 10.17759/psyedu.2015070308. (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Развитие кризиса середины жизни у женщин сопровождается формированием психических состояний, влияющих на качество жизни женщин и определяющих возможности трансформации кризиса середины жизни в новый этап саморазвития. Выборку респондентов составили женщины в количестве 168 человек, в возрасте от 30 до 44 лет. В качестве методов исследования были использованы проективные методики, опросники, контент-анализ. Показатель отклонения от аутогенной нормы по тесту М. Люшера у женщин с выраженностью симптомов кризиса имеет довольно сильную положительную корреляцию с показателем «негативные состояния» ( $r=0,4$ ;  $p<0,001$ ). Выявлены параметры психических состояний (антипатия, тревожность, напряженность, асинтония, утомление), выраженность и фиксация которых может способствовать формированию негативных психических состояний в целом, затрудняющих личностные и социальные изменения в кризисе середины жизни. Определены доминирующие

мотивации, значимые для развития и трансформации кризиса середины жизни у женщин. Результаты дополняют научные представления о психических состояниях и их возрастных особенностях с учетом гендерного аспекта.

**Ключевые слова:** психические состояния, кризис середины жизни, женщины, мотивация, стресснапряжение.

В научной литературе отмечается необходимость изучения психических состояний в возрастном контексте, так как интенсивность, число и качество переживаемых состояний, их функции, возможности их осознанности, способность их регуляции имеют свою возрастную специфику, что определяет задачи и методы психологической коррекции в различных социальных практиках психологической помощи [8; 10; 16]. Особенно актуализируется изучение данной проблемы в те периоды жизни человека, когда психические состояния становятся более интенсивными, приобретают острый и негативный характер, трудности совладания с ними обуславливают личностные, социальные проблемы, психическое и физическое неблагополучие. Именно к таким периодам относятся возрастные кризисы [12]. От интенсивности эмоциональных состояний во многом зависит прохождение возрастного кризиса, с ними связана возможность поиска собственной идентичности в динамике жизненных изменений [20]. Не случайно, в последнее десятилетие значительно возросла востребованность психологических услуг со стороны взрослых, во многом состоявшихся людей [17]. Особый интерес к проблеме психических состояний женщин при переживании кризиса середины жизни обусловлен силой и остротой переживания, трудностями совладания с негативными психическими состояниями, снижающими качество жизни, способствующими развитию социальных проблем, психического и соматического нездоровья женщин, снижению их профессионального долголетия [4; 5; 14; 15].

В определении задач и методов выявления особенностей психических состояний женщин, переживающих кризис среднего возраста, нами учитывались следующие научные положения: о фазовой динамике развития кризиса середины жизни [17; 20]; о гендерных различиях в переживании кризиса [1; 11]; о возможности достаточно полного описания структурных характеристик психических состояний через определенные параметры психических состояний [6; 7]; о функции сигнала о появлении новообразований развития [4; 13]; о детерминантах психических состояний [9; 18; 19].

#### Программа исследования

В качестве методов исследования использовались: метод цветовых выборов М. Люшера, адаптированный А.А. Кармановым [7] для выявления 16 параметров психических состояний, Н.А. Аминовым [2] для диагностики структуры текущих доминирующих мотиваций в психических состояниях, А.И. Юрьевым [21] для оценки уровня непродуктивной нервно-психической напряженности; анкета, предполагающая свободные высказывания респондентов на открытые вопросы; опросник «Симптомы нормативного кризиса» И.А. Шляпниковой; опросник «Депрессия – Астения – Тревожность»; «Оценка уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман, в модификации В.В. Бойко); «Опросник терминальных ценностей – ОТеЦ» (И.Г. Сенин). Методы обработки данных: контент-анализ, статистические методы – коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха, критерии Манна–

Уитни, коэффициент корреляции Спирмена, факторный анализ с использованием пакета SPSS for Windows 13.0, 17.0.

Выборку респондентов составили женщины, обратившиеся за психологической помощью в виде индивидуального консультирования, психологических тренингов в количестве 168 человек, в возрасте от 30 до 44 лет, медианный возраст – 37 лет, нижняя квартиль возраста – 33 года, верхняя – 39 лет.

### Результаты и их интерпретация

Численные показатели теста М. Люшера показывают в среднем по группе незначительное отклонение от нормы: вегетативный коэффициент составляет 1,13 балла при норме 1 балл и потенциально возможном максимуме 5 баллов. Отклонение от аутогенной нормы составляет 20,99 балла (диапазон от 0 до 32). Модальный цветовой профиль выборки следующий: 0, 2, 1, 6, 2, 3, 5, 5. Эта подборка цветов свидетельствует о том, что в данный момент большинство респондентов эмоционально напряжены и желают найти выход из создавшейся ситуации, оценивают обстановку как враждебную и изнурены конфликтами, многие из них могут считать себя несчастными, желать самоутвердиться, реализовать свои планы, отмечается эгоцентричность, основной потребностью у многих может быть потребность в опоре, безопасности.

Показатель отклонения от аутогенной нормы по тесту М. Люшера имеет довольно сильную положительную корреляцию с показателем «негативные состояния» ( $r=0,4$ ;  $p<0,001$ ), смысловая категория по результатам контент-анализа высказываний анкеты, и общим показателем силы кризиса ( $r=0,29$ ;  $p<0,001$ ). Эти корреляции сохраняются в случае полной и частной связи. Также отклонение от аутогенной нормы имеет полные положительные связи с такими показателями субъективного компонента социальной ситуации развития, как «недовольство своим образованием» ( $r=0,22$ ;  $p<0,001$ ), «неудовлетворенность отношениями с коллегами» ( $r=0,16$ ;  $p<0,01$ ), фактором фрустрации «неудовлетворенность жизнью в целом» ( $r=0,19$ ;  $p<0,001$ ), ценностью высокого материального положения ( $r=0,2$ ;  $p<0,001$ ).

Таким образом, показатели негативных психических состояний, выявленные с помощью проективной методики и контент-анализа высказываний, находятся в прямой связи с показателем «силы кризиса» методики «Симптомы нормативного кризиса». Можно предположить, что женщины, у которых симптомы кризиса сопровождаются выраженными негативными психическими состояниями, испытывают неудовлетворенность своим образованием, отношениями с коллегами, жизнью в целом, более значимой для них является ценность высокого материального положения.

Использование теста М. Люшера позволило получить усредненный для группы респондентов профиль параметров психических состояний (рис.).

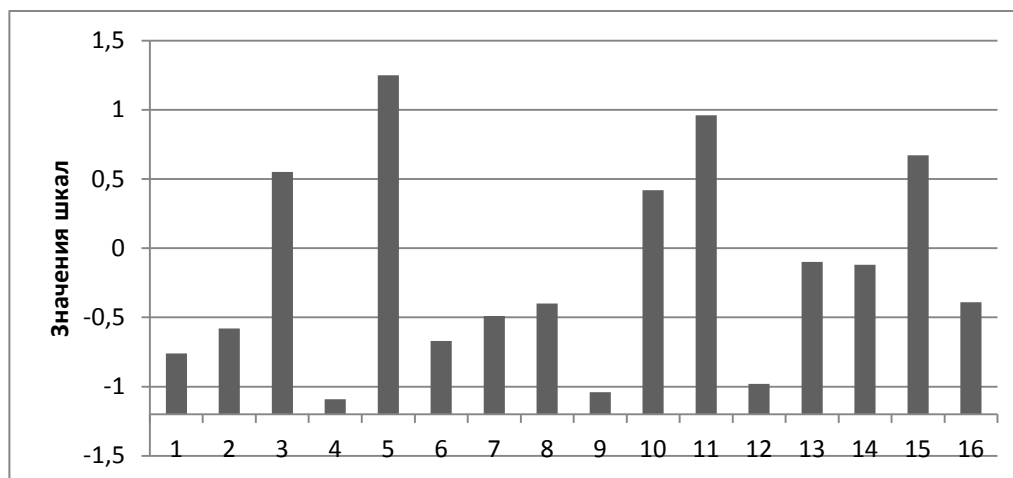


Рис. Усредненный профиль 16 параметров психических состояний:

1 – энергичность/утомление; 2 – расслабленность/напряженность; 3 – хладнокровие/стресс; 4 – спокойствие/тревожность; 5 – терпимость/принципиальность; 6 – расслабленность/критичность; 7 – общительность/замкнутость; 8 – конформность/фанатичность; 9 – восхищенность/возмущенность; 10 – синтония/асинтония; 11 – симпатия/антипатия; 12 – любовь/ненависть; 13 – готовность/растерянность; 14 – любопытство/скука; 15 – сытость/голод; 16 – дружелюбие/враждебность

Согласно данным, по параметру эмоционального состояния можно отметить, что многие женщины: более дружелюбны, чем враждебны; более склонны проявлять интерес, чем скучать; более готовы действовать. Результаты практических параметров психических состояний свидетельствуют, что многие женщины чувствуют себя достаточно энергичными, в меру спокойными, однако, при этом у многих из них отмечается некоторое стресснапряжение. Мотивационные состояния, как типичные состояния, которые появляются в процессе межличностного взаимодействия, характеризуются проявлениями у многих женщин антипатии, некоторым ограничением в способности гармонично откликаться на состояния других людей, при этом многие женщины более склонны испытывать восхищение и любовь, чем переживать возмущение и ненависть. Их гуманитарные состояния, как психические состояния, обусловленные поисками информации, установлением ее истинности, у многих женщин представлены принципиальностью, но при этом расположенностью к людям, к восприятию новой информации вообще, состояниями конформности, общительности.

С целью выявления различий в параметрах психических состояний женщин при вхождении в кризис середины жизни и на его пике сравнивались данные двух крайних групп. В отношении различий в параметрах психических состояний выявлены значимые различия (при  $p < 0,005$ ), которые свидетельствуют о том, что женщины с выраженностью симптомов кризиса по сравнению с теми, кто указывает на незначительные проявления кризиса, более напряжены, тревожны, критичны, замкнуты, ригидны, более настроены на возмущение, менее испытывают чувство любви, более растеряны, в меньшей мере проявляют интерес к миру.

Факторный анализ позволяет выделить варианты профилей параметров психических состояний, характерных для данной выборки женщин. Выявлены шесть факторов, которые раскрывают 95 % вариативности входящих в них показателей, что является очень высоким значением.

Психологическое наполнение выявленных факторов, которые получили условные названия по показателю с наибольшей корреляционной нагрузкой, следующее:

*Ф1* – «Антипатия» – антипатия (0,875), ненависть (0,792), фанатичность (0,739), замкнутость (0,586), скука (0,532), стресс (0,530);

*Ф2* – «Тревожность» – тревожность (0,985), скука (0,757), критичность (0,733), враждебность (0,603);

*Ф3* – «Напряженность» – напряженность (0,949), растерянность (0,652), конформность (-0,610);

*Ф4* – «Асинтония» – асинтония (0,955), хладнокровие (-0,800), критичность (0,629), возмущенность (0,621);

*Ф5* – «Принципиальность» – принципиальность (0,953), дружелюбие (-0,588);

*Ф6* – «Утомление» – утомление (0,828), замкнутость (0,701), возмущенность (0,670), растерянность (0,607).

Содержание факторов указывает на варианты доминирующих компонентов, когда само состояние становится зависимой составляющей. Большинство профилей параметров психических состояний имеют негативную модальность. Фиксация и выраженность таких доминирующих компонентов в структуре психических состояний у женщин, как антипатия, тревожность, напряженность, асинтония, утомление могут способствовать формированию негативных психических состояний в целом, усиливающих силу кризиса (на что указывает положительная корреляционная связь) и затрудняющих личностные и социальные трансформации в кризисе середины жизни.

Выявленные профили параметров психических состояний могут указывать на условия формирования доминирующих негативных психических состояний у женщин при переживании кризиса середины жизни, фиксация которых может затруднять позитивную трансформацию кризиса. К таким доминирующим компонентам параметров психических состояний могут быть отнесены мотивационные состояния: антипатия и асинтония; практические состояния: тревожность, напряженность и утомление. Негативное отношение к людям, неспособность гармонично откликаться на состояния других людей, т. е. закрытость по отношению к социальному миру, а также тревожность, хроническая напряженность и утомление затрудняют образование новых смыслов, поиск и осуществление новых действий по самопреобразованию и поиску в среде тех условий, которые бы служили точкой реализации новых возможностей женщин, тем самым трансформируя кризис в новый образ жизни.

Учитывая, что мотивационные составляющие в структуре психических состояний выделяются многими авторами, нами осуществлен анализ доминирующих мотивов. Методом частотного анализа установлена частота встречаемости доминирующих мотиваций в группе респондентов. Варианты наиболее часто указываемых доминирующих мотиваций представлены мотивацией поиска позитивных ощущений, мотивацией конструктивного самовыражения, мотивацией самоутверждения, мотивацией аффилиации. Эти доминирующие мотивации были классифицированы по критерию активности/пассивности, внутренней конфликтности, значимости для развития и трансформации кризиса.



Доминирующая мотивация поиска позитивных ощущений, разрядки напряжения представлена следующими вариантами потребностей и стремлений женщин: потребность в разрешении невыносимой ситуации при ощущении ее неразрешимости; неудовлетворенность и пассивно-протестная реакция против сложившихся обстоятельств; эмоциональная напряженность, психосоматические расстройства; потребность в стабильной обстановке; пассивность, беспокойство, тревожное состояние, отсутствие возможности самореализации, сниженный фон настроения; потребность в покое, избегании конфликтов, стремление к расслаблению и отдыху.

Мотивация конструктивного самовыражения, эффективная для трансформации кризиса, связана со следующими потребностями и устремлениями: потребность в самореализации в сочетании с потребностью в обладании жизненными благами, стремлением к доминированию, высокой мотивацией достижения, поиском новых контактов и сфер интересов; отмечается активность самореализации, проявляющаяся в стремлениях к нетривиальному подходу к решению проблем. Вариантами конфликтов разнонаправленных мотивационных тенденций в мотивации конструктивного самовыражения являются: потребность достижения успеха и независимой самореализации, с одной стороны, и потребность в отсутствии активных действий, в отдыхе в силу переутомления, внутренней напряженности, ощущения непреодолимых трудностей, заблокированных временным снижением активности – с другой; потребность в действии, эмоциональной вовлеченности, в переменах, поиск признания и стремление к сопричастности, с одной стороны, и стремление к покою, уединенности – с другой.

Доминирующая мотивация самоутверждения представлена следующими вариантами потребностей и стремлений женщин: потребность в доминировании, в противодействии давлению внешних факторов, в самостоятельности принятия решений; стремление к преодолению стоящих на пути к реализации своих намерений препятствий; потребность в признании своего авторитета в глазах окружающих. Установлены следующие конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций в мотивации самоутверждения: с одной стороны, – потребность в отстаивании собственных установок, в значимости собственной социальной позиции, стремление укрепить свою самооценку, повышенное чувство собственного достоинства и болезненное самолюбие, с другой – потребность в эмоциональной вовлеченности, в переменах, в общении, ориентировка на мнение значимых других и референтной группы.

Мотивация аффилиации представлена следующими сочетаниями потребностей: потребность в понимании, любви и поддержке в сочетании с потребностью в покое, уединенности, избавлении от стресса; потребность в защите и помощи в сочетании с пассивностью, зависимостью, тревожностью, неуверенностью в себе, мнительностью и боязливостью, опасениями за свое здоровье. К вариантам конфликтных тенденций мотивации аффилиации относятся: противоречие между потребностью в прочной и глубокой привязанности, в понимании и любви, эмоциональном комфорте и потребностью в защите от внешних воздействий, доминированием мотивации избегания неуспеха и ригидностью установок.

### Выводы

1. Отклонение от аутогенной нормы по тесту М. Люшера имеет достаточно сильную положительную корреляцию с показателем «негативные состояния» и общим показателем силы кризиса и свидетельствует о взаимной дополнительности проективных, феноменологических и номотетических показателей психических состояний.

2. Отклонение от аутогенной нормы по тесту М. Люшера имеет полные положительные связи с такими показателями субъективного компонента социальной

ситуации развития, как «недовольство своим образованием», «неудовлетворенность отношениями с коллегами», «неудовлетворенность жизнью в целом», что позволяет сделать предположение о том, что концентрация на материальном достатке сопровождается у женщин ростом эмоциональной напряженности, неудовлетворенностью состоянием ряда жизненных сфер, ростом депрессивных проявлений.

3. Выявлен усредненный профиль параметров психических состояний, который указывает на положительные характеристики эмоциональных состояний (дружелюбие, заинтересованность, готовность действовать), достаточную энергичность, конформность, общительность у многих женщин. При этом можно отметить, что многие женщины, переживающие трудности совладания с кризисом середины жизни, испытывают стресснапряжение, их мотивационные состояния, как типичные состояния, которые появляются в процессе межличностного взаимодействия, характеризуются проявлениями антипатии, ограничением в способности гармонично откликаться на состояния других людей.

4. Выявлены параметры психических состояний, выраженность и фиксация которых могут способствовать формированию негативных психических состояний в целом, затрудняющих личностные и социальные трансформации в кризисе середины жизни. К ним относятся: антипатия, тревожность, напряженность, асинтония, утомление.

5. Выявленные в факторном анализе профили параметров психических состояний могут указывать на эмоционально-установочные комплексы, фиксация которых в структуре психических состояний женщин приводит к усилению негативных симптомов кризиса и затрудняет трансформацию кризиса середины жизни.

6. Выявлены доминирующие мотивации и осуществлена их классификация по критерию активности/пассивности, внутренней конфликтности, значимости для развития и трансформации кризиса.

## Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. М.: Издат. центр «Академия», 1999. 672 с.
2. *Аминов Н.А., Аверина И.С.* Экспресс-диагностика аверсивных (страх – гнев) состояний и формы межличностных конфликтов у младших школьников // *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний.* Ч.1. М., 1990. С. 4–7.
3. *Бохан Т.Г.* Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости: Дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. 394 с.
4. *Бохан Н. А. и др.* Клиническая коморбидность психоневрологических проявлений алкоголизма у женщин/ Бохан Н. А., Мандель А. И., Анкудинова И.Э., Трескова И.А., Кисель Н.И.// *Наркология.* 2011. № 10(118). С. 36–41.
5. *Габдреева Г.Ш.* Половые различия толерантности к стрессу // *Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова.* Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. Вып.4. С. 400–410.
6. *Ганзен В.А., Юрченко В.Н.* Систематика психических состояний человека // *Вестник ЛГУ.* 1991. Сер. 6. Вып. 1. С. 47–55.
7. *Карманов А.А.* Методика диагностики основных параметров психического состояния тестом Люшера. СПб.: Иматон, 1999. 89 с.
8. *Колосова М.А.* Неравновесные психические состояния и новообразования подросткового возраста // *Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова.* Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. Вып.4. С. 172–185.
9. *Лёвкин В.Е.* Психические состояния и общее состояние человека // *Человек в зеркалах гуманитарного познания: Сб. статей.* Тюмень: Вектор Бук, 2002. С. 61–76.
10. *Малкина-Пых И.Г.* Возрастные кризисы взрослости. М.: Эксмо, 2005. 416 с.

*Скрипачева Е.Н., Бохан Т.Г., Шабаловская М.В.*  
Структурные характеристики психических состояний женщин, переживающих трудности совладания с кризисом середины жизни  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 72–81.

*Skripacheva E.N., Bohan T.G., Shabalovskaya M.V.*  
Structural characteristics of mental states in women experiencing difficulties coping with midlife crisis  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 72–81.

11. *Мирзиев И.Х.* Гендерные и возрастные особенности саморегуляции психических состояний // Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. Вып. 4. С. 284–297.
12. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61–69.
13. *Прохоров А.О.* Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ, 2004. 176 с.
14. *Семке В.Я., Бохан Н.А., Мандель А.И.* Персонологический анализ в контексте систематики аддиктивных состояний // Наркология. 2006. № 1. С. 60–66.
15. *Семке В.Я., Епанчинцева Е.М.* Душевные кризисы и их преодоление. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. 212 с.
16. *Скрыль В.Н.* Особенности проявления нормативного кризиса развития женщин в период поздней взрослости: Автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб, 2009. 24 с.
17. *Солдатова Е.Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007. 43 с.
18. *Федосеева А.М., Черкевич Е.А.* Факторы психического состояния // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов (г. Санкт-Петербург, 25–28 июня 2003 г.) СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. Т. 8. С. 20–24.
19. *Цагарелли Е.Б.* Личностные детерминанты неравновесных психических состояний. Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 188 с.
20. *Шляпникова И.А.* Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2010. 23 с.
21. *Юрьев А.И.* Оценка отрицательных практических состояний человека-оператора на основе данных теста Люшера // Проблемы инженерной психологии: Тезисы VI всесоюзной конференции по инженерной психологии. Вып.2 / Под. ред. Б.Ф. Ломова. Л., 1984. С. 239–241.

## Structural Characteristics of Mental States in Women Experiencing Difficulties Coping with Midlife Crisis

**Skripacheva E.N.,**

*PhD (Psychology), director of the «Dialogue» psychological counseling center, Seversk, Russia, pkc\_dialog@mail.ru*

**Bohan T.G.,**

*Dr. Sci. (Psychology), Head of Chair of Psychotherapy and Counseling, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, btg960@sibmail.com*

**Shabalovskaya M.V.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of general and differential psychology, Siberia State Medical University, Associate Professor, Chair of Psychotherapy and Counseling, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, m\_sha79@mail.ru.*

---

The development of a midlife crisis in women is accompanied by forming mental states that affect the quality of life and determine the possibilities of transformation of midlife crisis into a new stage of self-development. Study sample were 168 women, aged 30 to 44 years. We used projective techniques, questionnaires, content analysis as study methods. The deviation indicator from autogenous norm of M. Lusher test in women with the crisis symptoms has a rather strong positive correlation with the «negative conditions» index ( $r=0,4$ ;  $p<0,001$ ). We have identified the parameters of mental states (antipathy, anxiety, tension, asintonia, fatigue) that may contribute to the formation of negative mental states in general, hampering personal and social changes in the midlife crisis. The article defines the dominant motivations meaningful for development and transformation of midlife crisis in women. The results complement the scientific understanding of mental states and age characteristics from a gender perspective.

**Keywords:** mental states, midlife crisis, women, motivation, stress, tension.

---

## References

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology]. Moscow: Publ. Academy, 1999. 672 p.
2. Aminov N.A., Averina I.S. *Ekspress-diagnostika aversivnykh (strakh - gnev) sostoyanii i formy mezhlchnostnykh konfliktov u mladshikh shkol'nikov* [Rapid diagnosis aversive (fear - anger) States and forms of interpersonal conflict among primary school children]. *Diagnostika i regulyatsiya emotsional'nykh sostoyanii* [Diagnostics and regulation of emotional States]. Moscow, 1990, pp. 4–7.
3. Bokhan T.G. *Kul'turno-istoricheskii podkhod k stressu i stressoustoichivosti*. Diss. dokt. psikhol. nauk [Cultural-historical approach to stress and stress resistance. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Tomsk, 2008. 394 p.
4. Bokhan N. A., Mandel' A. I., Ankudinova I.E., Treskova I.A., Kisel' N.I. *Klinicheskaya komorbidnost' psikhonevrologicheskikh proyavlenii alkogolizma u zhenshchin* [Clinical comorbid neuropsychiatric manifestations of alcoholism in women]. *Narkologiya* [Narcology], 2011, no. 10 (118), pp. 36–41.
5. Gabdreeva G.Sh. *Polovye razlichiya tolerantnosti k stressu* [Sex differences in tolerance to stress]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii* [Psychology of mental States]. Prohorov A.O. (ed.). Kazan: Publ. Center for innovative technology, 2002, pp. 400–410.
6. Ganzen V.A., Yurchenko V.N. *Sistematika psikhicheskikh sostoyanii cheloveka* [Taxonomy of mental States of a person]. *Vestnik LGU* [Vestnik Leningrad Univ], 1991. Series 6. Issue 1, pp. 47–55.
7. Karmanov A.A. *Metodika diagnostiki osnovnykh parametrov psikhicheskogo sostoyaniya testom Lyushera* [The technique of diagnostics of the main parameters of the mental state test Luscher]. Saint-Petersburg: Imaton, 1999. 89 p.
8. Kolosova M.A. *Neravnovesnye psikhicheskie sostoyaniya i novoobrazovaniya podrostkovogo vozrasta* [Nonequilibrium mental state and neoplasms of adolescence]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii* [Psychology of mental States]. Prohorov A.O. (ed.). Kazan: Publ. Center for innovative technology, 2002, pp. 172–185.
9. Levkin V.E. *Psikhicheskie sostoyaniya i obshchee sostoyanie cheloveka* [Mental state and General health of the person]. *Chelovek v zerkalakh gumanitarnogo poznaniya* [Man in the mirror humanitarian knowledge]. Tyumen: Vektor Buk, 2002, pp. 61–76.

Скрипачева Е.Н., Бохан Т.Г., Шабаловская М.В.  
Структурные характеристики психических состояний женщин, переживающих трудности совладания с кризисом середины жизни  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2015. Том 7. № 3. С. 72–81.

Skripacheva E.N., Bohan T.G., Shabalovskaya M.V.  
Structural characteristics of mental states in women experiencing difficulties coping with midlife crisis  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2015, vol. 7, no. 3, pp. 72–81.

10. Malkina-Pykh I.G. *Vozrastnye krizisy vzroslosti* [Age crises of adulthood]. Moscow: Eksmo, 2005. 416 p.

11. Mirziev I.Kh. *Gendernye i vozrastnye osobennosti samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanii* [Gender and age characteristics of self-regulation of mental States]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii* [Psychology of mental States]. Prohorov A.O. (ed.). Kazan: Publ. Center for innovative technology, 2002, pp. 284–297.

12. Polivanova K.N. *Psikhologicheskii analiz krizisov vozrastnogo razvitiya* [Psychological analysis of the crises of the age of the]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1994, no. 1. Pp, 61–69.

13. Prokhorov A.O. *Metodiki diagnostiki i izmereniya psikhicheskikh sostoyanii lichnosti* [Methods of diagnosis and measurement of mental States of individual]. Moscow: Publ. PER SE, 2004. 176 p.

14. Semke V.Ya., Bokhan N.A., Mandel' A.I. *Personologicheskii analiz v kontekste sistematiki additivnykh sostoyanii* [Personological analysis in the context of systematics addictive States]. *Narkologiya* [Narcology], 2006, no.1, pp. 60–66.

15. Semke V.Ya., Epanchintseva E.M. *Dushevnye krizisy i ikh preodolenie* [Emotional crises and overcoming them]. Tomsk: Publ. Tomsk University, 2005. 212 p.

16. Skryl' V.N. *Osobennosti proyavleniya normativnogo krizisa razvitiya zhenshchin v period pozdnei vzroslosti*. Avtoref. kand. psikhol. nauk. [The characteristics of the manifestation of the normative crisis of women's development in late adulthood. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2009. 24 p.

17. Soldatova E.L. *Normativnye krizisy razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka*. Avtoref. dokt. psikhol. nauk [Normative crises of personal development adult. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Ekaterinburg, 2007. 43 p.

18. Fedoseeva A.M., Cherkevich E.A. *Faktory psikhicheskogo sostoyaniya* [Factors mental state]. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva*: Materialy Tretyego Vserossiiskogo s"ezda psikhologov (g. Sankt-Peterburg 25-28 ijunya 2003 g.) [Yearbook of the Russian psychological society: Proceedings of the Third all-Russian Congress of psychologists]. Saint-Petersburg: Publ. St. Petersburg University, 2003. Vol.8, pp. 20–24.

19. Tsagarelli E.B. *Lichnostnye determinanty neravnovesnykh psikhicheskikh sostoyanii*. Diss. kand. psikhol. nauk [Personal determinants of nonequilibrium mental States. Ph. D. (Psychology) diss]. Kazan, 2003. 188 p.

20. Shlyapnikova I.A. *Vzaimosvyaz' ego-identichnosti i lichnostnoi zrelosti*. Avtoref. kand. psikhol. nauk [The relationship of ego-identity and personal maturity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Chelyabinsk, 2010. 23 p.

21. Yur'ev A.I. *Otsenka otritsatel'nykh praksicheskikh sostoyanii cheloveka-operatora na osnove dannykh testa Lyushera* [Assessment of negative praksicheskikh state of the human operator on the basis of data Luscher test]. In Lomov B.F. (ed.) *Problemy inzhenernoi psikhologii: Tezisy Shestoi vsesoyuznoi konferentsii po inzhenernoi psikhologii* [The problems of engineering psychology. Abstracts of the Sixth all-Union conference on engineering psychology]. Leningrad, 1984, pp. 239–241.

## Психическое развитие детей с неэпилептическими пароксизмальными состояниями в анамнезе

Туровская Н.Г.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, Волгоградский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО ВолгГМУ), Волгоград, Россия, [turovskayanata@mail.ru](mailto:turovskayanata@mail.ru)*

Освещаются результаты психологического исследования специфики нарушений развития психических функций у детей, имевших в анамнезе пароксизмальные состояния различной этиологии, сопоставления картин нарушения психического развития у больных с эпилептическими и неэпилептическими пароксизмами. В исследовании приняли участие 107 детей в возрасте от 6 до 10 лет. Использовались экспериментально-психологические и нейропсихологические методы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы: неэпилептические пароксизмы, в отличие от эпилептических, значительно реже сочетаются с нарушениями ряда психических функций и интеллекта в целом; неэпилептические пароксизмальные состояния так же, как эпилептические приступы, сопряжены с усугублением повышенной истощаемости психической деятельности и с патологией функций двигательного анализатора (динамическая и кинестетическая диспраксии); более выраженную значимость в структуре нарушений психического онтогенеза у детей с судорожными пароксизмами, по сравнению с детьми с церебральной патологией без пароксизмов в анамнезе, имеют нарушения зрительной памяти и модально-неспецифические нарушения памяти.

**Ключевые слова:** церебральная органическая патология, эпилептические и неэпилептические пароксизмальные состояния, нарушения психического развития, психические функции, динамический праксис, кинестетический праксис, повышенная истощаемость психической деятельности, модально-неспецифические нарушения памяти.

### Для цитаты:

*Туровская Н.Г.* Психическое развитие детей с неэпилептическими пароксизмальными состояниями в анамнезе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. №3. С. 82– 95. doi: 10.17759/psyedu.2015070309.

### For citation:

Turovskaya N.G. Mental development of children with non-epileptic paroxysmal states in medical history [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 82– 95. doi: 10.17759/psyedu.2015070309. (In Russ., abstr. in Engl.)

Как отмечает В.И. Лубовский, количество детей с нарушениями развития велико, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению. При этом не все дети получают специальную коррекционно-педагогическую помощь [11]. В то же время наличие у ребенка патологии психического онтогенеза при отсутствии возможности получения

квалифицированной психолого-педагогической помощи с большой долей вероятности может привести к возникновению у него школьной дезадаптации [10]. Знание особенностей и возможностей детей с недостатками развития дает педагогу и школьному психологу средства для коррекции недостатков в условиях обычной школы и помогает избежать тех непоправимых ошибок в определении пути обучения ребенка, которые иногда губительно сказываются на всей его жизни [11], т. е. приводят в будущем к его социально-психологической дезадаптации.

При этом важно учитывать, что среди условий эффективной психокоррекции на первый план выходят ее системный комплексный характер и учет общей структуры нарушенного развития [2].

Причинами нарушений психического развития могут являться как биологические, так и социально-психологические факторы. Среди биологических причин психического дизонтогенеза особую роль занимает нервно-психическая патология [8]. Характер протекания психофизиологических процессов развития ребенка в пренатальный, интранатальный и постнатальный периоды определяет особенности дальнейшего формирования операционных умственных и речевых навыков (обобщение, классификация, анализ, синтез и т. д.) [9].

Изучение особенностей психического онтогенеза детей с различными нервно-психическими расстройствами позволяет выявить клинко-психологическую структуру, механизмы соответствующего типа дизонтогенеза, определить «мишени» необходимого в данном случае психолого-педагогического воздействия и, как следствие, предупредить или уменьшить проявления социально-психологической дезадаптации больных детей.

Неэпилептические пароксизмальные расстройства у детей и подростков – большая группа заболеваний, характеризующаяся относительно внезапно возникающим нарушением сознания и/или разнообразными двигательными, эмоционально-психическими, вегетативными проявлениями. Неэпилептические пароксизмальные расстройства сознания составляют около 25 % среди всех пароксизмальных расстройств сознания у детей [4].

В настоящий момент активно изучается вопрос о нарушениях психического онтогенеза детей, страдающих эпилептическими пароксизмальными состояниями [1]. В научных работах отечественных и зарубежных авторов сообщается о нарушениях как когнитивных функций (активное внимание, память, мышление, речь), так и поведения у детей с эпилепсией.

Менее исследованы особенности психического развития детей с пароксизмальными состояниями неэпилептической природы. Такие пароксизмальные состояния оцениваются прогностически более благоприятно, чем эпилептические. Считается, что воздействие их на головной мозг сводится, в основном, к гипоксии. Тем не менее длительное воздействие гипоксии на головной мозг может вызвать значительные изменения в мозговых структурах, вплоть до формирования эпилептических очагов и вторичного появления судорожных приступов [3].

Исследования Ellenberg et al. (1978), Verity et al. (1998) показали, что развитие детей с фебрильными судорогами в анамнезе в будущем не отличается от развития сверстников, не страдавших данной нервно-психической патологией [19; 24]. Deborah G. Hirtz (1997), Shinnar S., Glauser T.A. (2002) утверждают, что простые непродолжительные фебрильно

провоцируемые приступы не приводят к поражению головного мозга и нарушениям психомоторного развития ребенка в будущем [16; 22].

Однако у больных со сложными фебрильными судорогами Theodore et al. (2003) предполагают возможное нарушение психического развития [23]. Wong et al. (2002), Tarkka et al. (2003), Cendes (2004), Ying-Chao Chang et al. (2008) отмечают, что длительные и повторяющиеся фебрильные судороги при соответствующей генетической патологии могут приводить к атрофическому поражению гиппокампа и мозговой дисфункции, проявляющейся снижением долгосрочной памяти и эпилептизации [15; 20; 21; 25]. Важно отметить, что и у больных с резистентными фокальными формами эпилепсии в анамнезе нередко выявляют атипичные фебрильные приступы – до 30 % случаев [12].

Часто фебрильные судороги возникают у детей с признаками раннего органического поражения головного мозга, это способствует появлению у них выраженных двигательных расстройств, неврозоподобных состояний, синдрома минимальной мозговой дисфункции, задержки психического развития. По мнению Г.Г. Шанько и соавторов (1980), возникновение таких расстройств не только является следствием перинатального поражения нервной системы, но и обусловлено гипоксическим повреждением мозга, вызванным фебрильными судорогами, особенно протекающими на фоне тяжелой пневмонии [3]. Это тем более вероятно, что в отличие от обычных фебрильных судорог припадки у детей с мозговыми расстройствами бывают длительны – варьируют от 10 мин до 1 часа (Niedermeyer E., 1993). На ЭЭГ таких больных часто наблюдается нарушение регулярности альфа-ритма, снижение его амплитуды, наличие билатерально синхронных всплесков альфа- и тета-волн, заостренность колебаний. Характер этих нарушений указывает на дисфункцию мезодизэнцефальных структур мозга. На этом фоне могут регистрироваться эпилептиформные изменения, часто носящие локальный характер [3].

Результаты исследований, касающихся последствий аффективно-респираторных приступов, также неоднозначны. Так, DiMario, Burlison (1992, 1993) не обнаружили никаких существенных различий между поведенческим статусом детей с аффективно-респираторными приступами и другими детьми [17; 18]. Однако несмотря на то, что данное расстройство рассматривается как проявление синдрома невропатии, в отдельных случаях аффективно-респираторные приступы могут быть проявлением детской эпилепсии [6] и, следовательно, сопровождаться риском нарушения психического развития.

По данным М.А. Дадиомовой и Р.М. Пратусевич (1974), при поствакцинальных осложнениях пароксизмы в виде кивков, клевков, абсансов нередко сопровождаются умственной отсталостью и резистентны к терапии [5].

Таким образом, приведенные выше данные дают основание полагать, что неэпилептические пароксизмальные состояния при определенных условиях могут осложняться нарушениями психического развития. В связи с этим одной из приоритетных задач в области детской клинической психологии является целенаправленное детальное изучение особенностей психического онтогенеза детей с неэпилептическими пароксизмами, дифференциальный анализ этих нарушений и разработка рекомендаций с целью оказания помощи больному ребенку в последующей социальной и психологической адаптации.

Нами было проведено исследование с целью выявления специфики нарушений развития психических функций у детей, имевших пароксизмальные состояния различной этиологии в анамнезе, сопоставление картин нарушения психического развития у больных с эпилептическими и неэпилептическими пароксизмами.



В ходе исследования проверялись гипотезы: 1) существуют статистически значимые различия психологической структуры нарушений психического развития у детей с церебральной органической патологией, имевших и не имевших судорожные пароксизмы в анамнезе; 2) эпилептические и неэпилептические пароксизмальные состояния сопряжены с различными количественно-качественными характеристиками патологии психических функций в детском возрасте.

### **Программа исследования**

В исследовании приняли участие 102 ребенка в возрасте от 6 до 8 лет, 5 детей в возрасте от 9 до 10 лет и их родители (законные представители). Из принявших участие в исследовании детей 59 человек (55,14 % от общего количества респондентов) имели в анамнезе различные по этиопатогенетическому признаку пароксизмальные состояния, 12 человек (11,21 % от общего количества респондентов) – эпилептиформную активность на ЭЭГ без приступов в анамнезе. У 51 % испытуемых (от количества испытуемых с пароксизмами) в анамнезе наблюдались только эпилептические пароксизмы, у 22,4 % – только неэпилептические пароксизмы, у 22,4 % – неэпилептические пароксизмы сменились эпилептическими, у 4,1 % – эпилептические пароксизмы сменились неэпилептическими. У участвовавших в исследовании детей с неэпилептическими пароксизмальными состояниями в анамнезе отмечались фебрильные судороги, аффективно-респираторные приступы и другие психогенно обусловленные судорожные приступы, вегето-висцеральные пароксизмы, судорожный синдром новорожденного.

У 91,67 % испытуемых пароксизмальные состояния развились на фоне преморбидной церебральной органической патологии. С целью выявления нарушений психической деятельности, вызванных непосредственным действием приступов, в группу респондентов были добавлены дети без пароксизмов и эпилептиформной активности на ЭЭГ в анамнезе, но с резидуальной церебральной патологией. Данную группу составили 36 человек (33,64 % от общего числа респондентов).

С целью выявления количественно-качественных характеристик основных клинко-этиопатогенетических и социально-психолого-педагогических параметров исследования использовались клинко-биографические методы: изучение медицинской документации, анализ анамнестических сведений, наблюдение, анкетирование, «Анкета для родителей детей 5–15 лет для выявления ГРДВ (гиперактивного расстройства с дефицитом внимания) и минимальных мозговых дисфункций» (Заваденко Н.Н., 2005) [7], а также экспериментально-психологические методы: методы нейропсихологического исследования высших психических функций у детей (Цветкова Л.С., 2002) [13], диагностический комплекс «Прогноз и профилактика проблем обучения в школе» (Ясюкова Л.А., 2002) [14].

Статистический анализ проведен с помощью компьютерной программы анализа статистических данных SPSS.

### **Результаты и их интерпретация**

В процессе исследования нами был проведен сравнительный анализ психологической структуры нарушения (несформированности) высших психических функций у детей с резидуальной или текущей мозговой патологией, сопровождающейся и не сопровождающейся пароксизмальными состояниями в анамнезе.

Анализ результатов проведенного нейропсихологического исследования показал, что у 62,69 % испытуемых, имевших в анамнезе пароксизмальные состояния различной

этиологии, отмечается определенное соотношение состояний функций динамического и регуляторного праксиса: показатели несформированности (дефицитарности) динамического праксиса выше, чем регуляторного праксиса; у 19,40 % испытуемых состояния указанных функций идентичны по количественным показателям, у 17,91 % – несформированность (дефицитарность) динамического праксиса ниже, чем регуляторного.

У испытуемых, не имевших в анамнезе пароксизмальных состояний, картина соотношения в состояниях указанных функций имеет противоположный характер. У 68 % испытуемых, не имевших пароксизмальных состояний в анамнезе, симптом преобладания нарушений динамического праксиса над нарушениями регуляторного праксиса не отмечается (рис. 1).

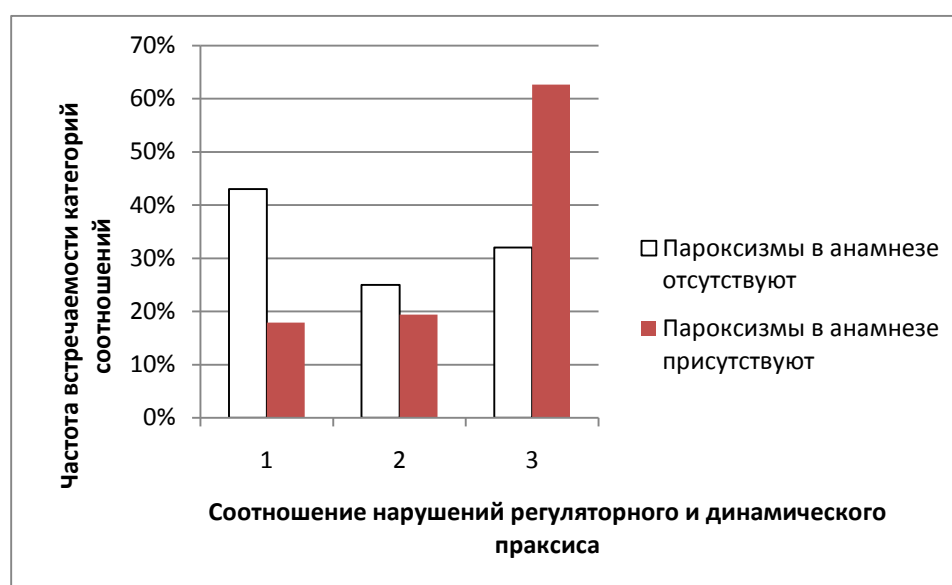


Рис. 1. Соотношение нарушений регуляторного и динамического праксиса у детей с церебральной органической патологией, имевших и не имевших в анамнезе судорожные пароксизмы: 1 – нарушение (несформированность) регуляторного праксиса превосходит нарушение (несформированность) динамического праксиса; 2 – состояния регуляторного и динамического праксиса идентичны по количественным показателям; 3 – нарушение (несформированность) динамического праксиса превосходит нарушение (несформированность) регуляторного праксиса; различия частот, в зависимости от наличия пароксизмов, статистически значимы ( $p < 0,01$ ) в категориях 1 и 3 по критерию хи-квадрат

Следует отметить, что данный симптом наблюдался нами у испытуемых с однократным пароксизмальным состоянием неуточненного генеза, с однократной эпилептической реакцией в анамнезе, с приступами фебрильных судорог и с аффективно-провоцируемыми пароксизмами в анамнезе, с эпилептиформной активностью на ЭЭГ (без приступов), с однократным судорожным приступом невротического генеза, с однократным синкопальным состоянием.

Полученные в результате исследований данные позволяют предположить, что у детей с пароксизмальными состояниями в анамнезе либо нарушается иерархический порядок

созревания префронтальных и премоторных зон лобных отделов коры больших полушарий головного мозга, и ослабление динамического фактора служит основой для возникновения судорожных пароксизмов, либо ослабление динамического фактора является ответной реакцией головного мозга ребенка на действие указанной категории приступов.

Дисперсионный анализ также показал наличие статистически значимых связей между пароксизмальными состояниями и повышенной истощаемостью психической деятельности экзогенно-органического генеза, связанной с церебрастенической симптоматикой ( $F=3,635$ ;  $p=0,031$ ) (рис. 2).

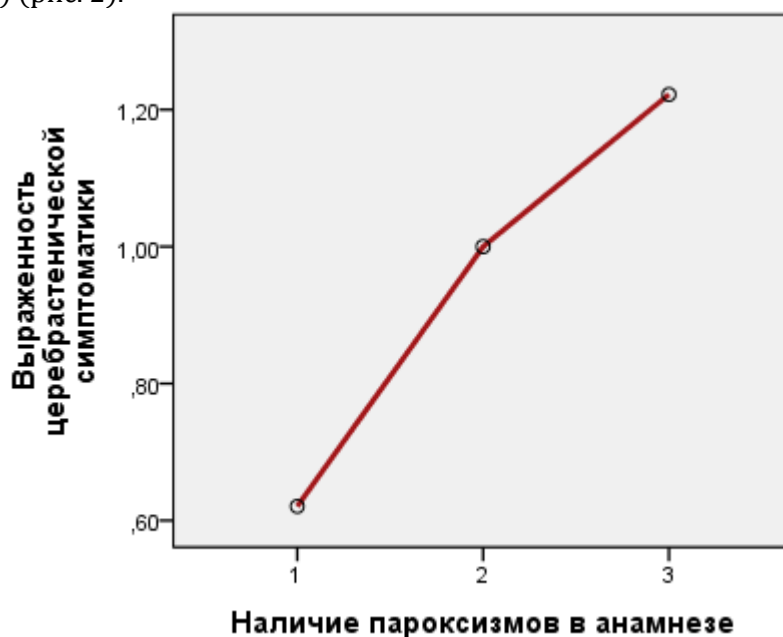


Рис. 2. Выраженность церебрастенической симптоматики у детей с церебральной органической патологией, имевших и не имевших в анамнезе судорожные пароксизмы: 1 – пароксизмы отсутствовали в анамнезе; 2 – пароксизмы присутствовали в анамнезе, но сменились ремиссией; 3 – пароксизмы присутствуют в настоящий момент; по оси Y – чем выше числовое значение, тем выше уровень патологии

Дисперсионный анализ значений по шкале «Наличие пароксизмальных состояний в анамнезе», сокращенной на основе частотного анализа, показал, что пароксизмы сопровождаются нарушением кинестетического праксиса ( $F=5,569$ ;  $p=0,020$ ), тенденцией снижения динамического праксиса ( $F=3,913$ ;  $p=0,051$ ) и усилением повышенной истощаемости психической деятельности экзогенно-органического генеза, связанной с церебрастенической симптоматикой ( $F=6,444$ ;  $p=0,013$ ).

Отметим, что в данном случае результаты исследования в группе детей с пароксизмами в анамнезе сопоставлялись с результатами исследования в группе детей без пароксизмов в анамнезе, но с резидуальной церебральной органической патологией. Следовательно, можно предположить, что судорожные пароксизмы значительно усугубляют повышенную истощаемость психической деятельности и способствуют формированию патологии двигательной сферы (в первую очередь, кинестетической и динамической диспраксий).

Поскольку, согласно концепции, принятой в отечественной специальной психологии и дефектологии, основными клинико-психопатологическими критериями, отражающими патогенетические механизмы задержки психического развития, являются инфантилизм (замедленное созревание, главным образом эмоционально-волевой сферы) и нейродинамические расстройства (снижение тонуса и подвижности психических процессов, стойкая длительная церебрастения), тормозящие развитие познавательной деятельности [11], постольку можно предположить, что судорожные пароксизмы у детей с преморбидной церебральной органической недостаточностью приводят к усугублению отставания в психическом развитии.

По нашим данным, у детей с церебральной органической патологией (имевших и не имевших в анамнезе пароксизмальные состояния) в 97,14 % случаев отмечается патология памяти. У детей с судорожными пароксизмами в анамнезе этот показатель равен 97,18 %, у детей без пароксизмов в анамнезе – 97,6 % (рис. 3).

Таким образом, можно предположить, что нарушения памяти у детей с пароксизмальными состояниями могут возникать как вследствие пароксизмов, так и вследствие преморбидной церебральной органической патологии.

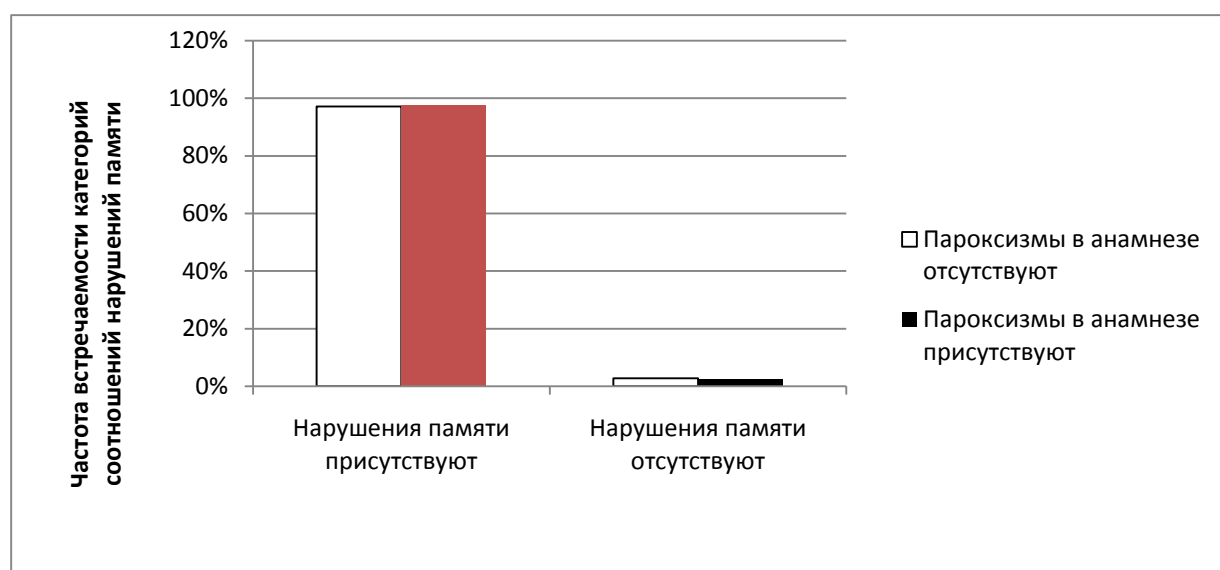


Рис. 3. Недифференцированные нарушения памяти у детей с церебральной органической патологией, имевших и не имевших в анамнезе судорожные пароксизмы: различия частот, в зависимости от наличия пароксизмов, статистически не значимы ( $p \approx 1$ ) по критерию хи-квадрат

Так, раннее начало сопровождается нарушениями кратковременной речевой памяти ( $F=5,312$ ;  $p=0,003$ ), а значительное количество пароксизмов в истории болезни у детей сопряжено с выраженными нарушениями кратковременной зрительной памяти ( $F=4,248$ ;  $p=0,013$ ). По данным факторного анализа нарушения зрительной памяти и модально-неспецифические нарушения памяти имеют более выраженную значимость в структуре

нарушений психического онтогенеза у детей с судорожными пароксизмами по сравнению с детьми с церебральной патологией без пароксизмов в анамнезе.

Нам представляется важным дифференциальный анализ особенностей воздействия на психическое развитие детей эпилептических и неэпилептических пароксизмальных состояний. Дисперсионный анализ показал, что неэпилептические пароксизмы в отличие от эпилептических значительно реже сочетаются с нарушениями динамического праксиса ( $F=5,850$ ;  $p=0,020$ ), сомато-пространственного гнозиса ( $F=5,898$ ;  $p=0,019$ ), оптико-пространственного фактора ( $F=6,463$ ;  $p=0,015$ ), способности понимания логико-грамматических конструкций ( $F=5,321$ ;  $p=0,026$ ), модально-неспецифического компонента памяти ( $F=9,200$ ;  $p=0,004$ ), развития зрительно-моторной координации ( $F=6,530$ ;  $p=0,014$ ), речевого развития ( $F=8,790$ ;  $p=0,005$ ), развития визуального линейного ( $F=5,261$ ;  $p=0,027$ ), визуального структурного ( $F=5,695$ ;  $p=0,022$ ), понятийного логического ( $F=12,748$ ;  $p=0,001$ ), понятийного речевого ( $F=9,955$ ;  $p=0,003$ ), понятийного образного ( $F=6,717$ ;  $p=0,013$ ) мышления, возникновением эмоционально-волевых нарушений ( $F=4,724$ ;  $p=0,035$ ), проблем поведения ( $F=4,639$ ;  $p=0,037$ ) и с патологией интеллекта в целом ( $F=7,217$ ;  $p=0,010$ ) (рис. 4).

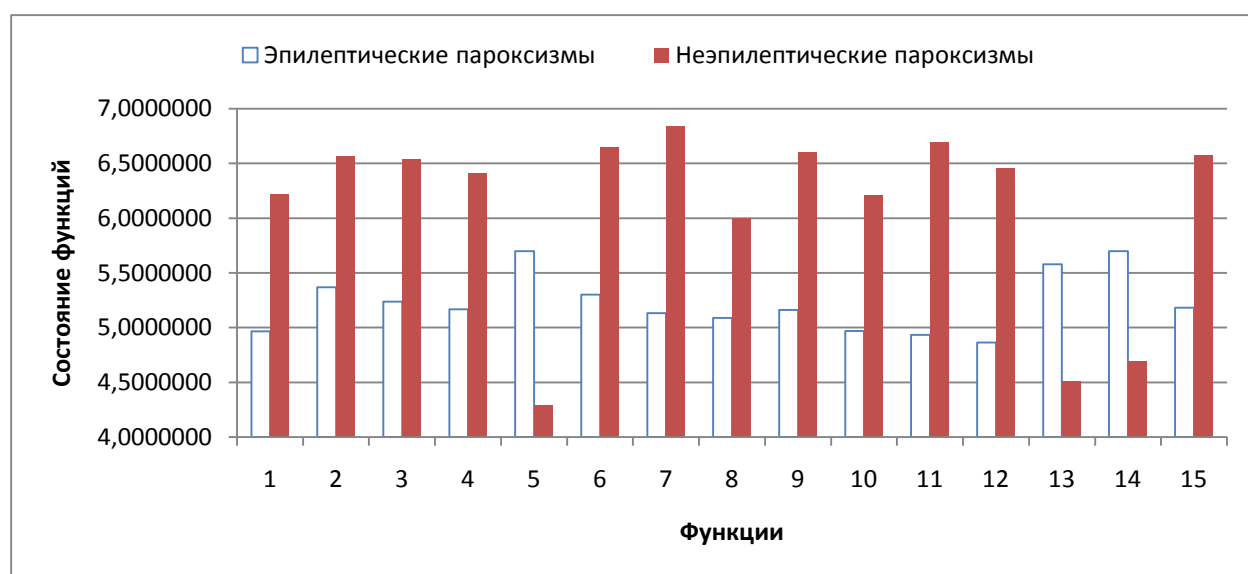


Рис. 4. Сочетание эпилептических и неэпилептических пароксизмальных состояний с нарушением развития психических функций: 1 – динамический праксис; 2 – сомато-пространственный гнозис; 3 – оптико-пространственный фактор; 4 – способность понимания логико-грамматических конструкций; 5 – модально-неспецифические нарушения памяти; 6 – зрительно-моторная координация; 7 – речевое развитие; 8 – визуальное линейное мышление; 9 – визуальное структурное мышление; 10 – понятийное логическое мышление; 11 – понятийное речевое мышление; 12 – понятийное образное мышление; 13 – эмоционально-волевые нарушения; 14 – проблемы поведения; 15 – состояние интеллекта; по оси Y – чем выше числовое значение, тем выше уровень развития функции (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15) или уровень патологии (5, 13, 14)

Следовательно, можно предположить, что неэпилептические пароксизмы обладают гораздо меньшей степенью травматического воздействия на головной мозг ребенка по сравнению с эпилептическими. Однако обращает на себя внимание отсутствие различий между эпилептическими и неэпилептическими пароксизмальными состояниями по таким параметрам, как сочетание с усугублением повышенной истощаемости психической деятельности экзогенно-органического генеза, нарушениями кинестетического праксиса и модально-специфическими нарушениями памяти (в первую очередь, слуховой и зрительной).

Анализ графиков средних значений показал, что у всех детей с неэпилептическими пароксизмальными состояниями в анамнезе, участвовавших в исследовании, отмечаются нарушения динамического праксиса (в степени – от легкой до выраженной) (рис. 5).

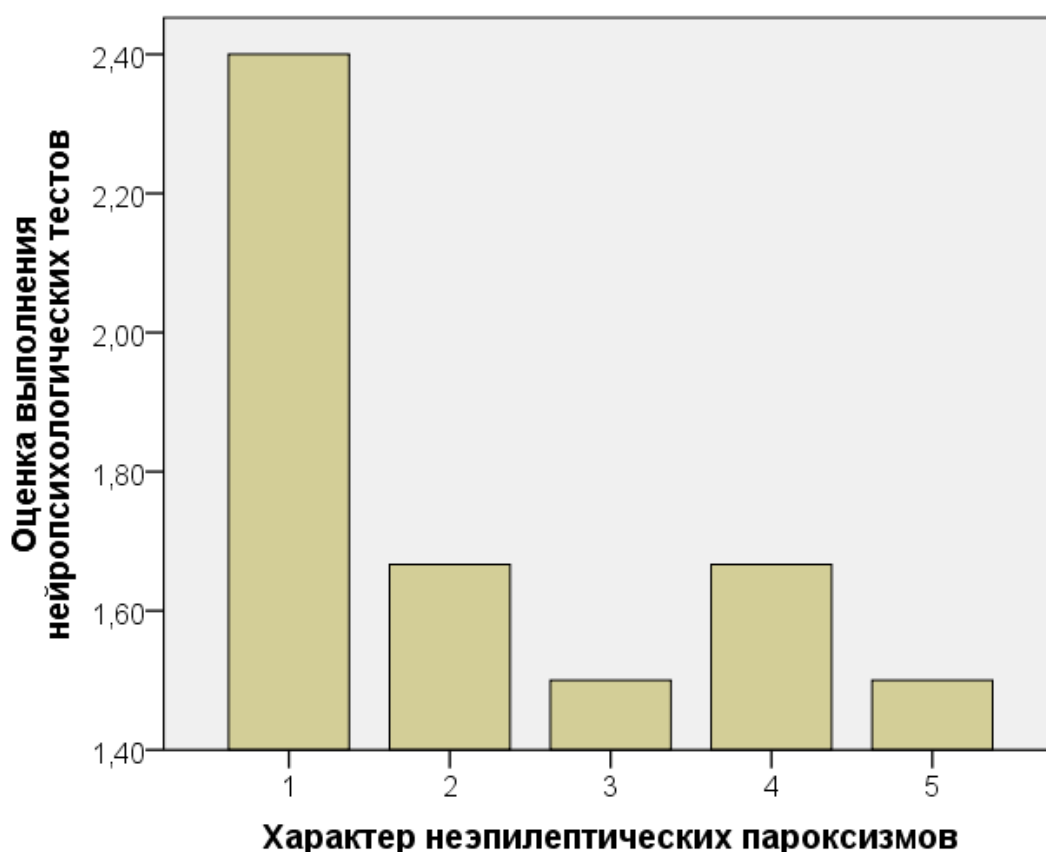


Рис. 5. Сочетание характера неэпилептических пароксизмов с нарушением динамического праксиса: 1 – аффективно-респираторные приступы; 2 – фебрильные судороги; 3 – вегето-висцеральные пароксизмы; 4 – психогенно обусловленные пароксизмы (но не аффективно-респираторные приступы); 5 – судорожный синдром новорожденного; по оси Y – чем выше балл, тем хуже выполнены тесты нейропсихологического исследования

### Выводы

Таким образом, на основе анализа научной литературы было установлено, что влияние неэпилептических пароксизмальных состояний на психическое развитие детей требует дальнейших исследований. Данные анализа результатов научных исследований позволяют предположить, что при определенных обстоятельствах неэпилептические пароксизмы могут негативно влиять на психический онтогенез, как вследствие возникающей при них гипоксии головного мозга, так и в том случае, если они представляют собой дебют эпилептического процесса.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать следующие **выводы**:

1. Пароксизмальные состояния вносят свой специфический вклад в картину нарушенного психического развития больного ребенка: они сопряжены с усугублением повышенной истощаемости психической деятельности экзогенно-органического генеза и с патологией функций двигательного анализатора (динамической и кинестетической диспраксиями).

2. Более выраженную значимость в структуре нарушений психического онтогенеза у детей с пароксизмальными состояниями по сравнению с детьми с церебральной патологией без пароксизмов в анамнезе имеют нарушения зрительной памяти и модально-неспецифические нарушения памяти.

3. Неэпилептические пароксизмы в отличие от эпилептических значительно реже сочетаются с нарушениями динамического праксиса, сомато-пространственного гнозиса, оптико-пространственного фактора, способности понимания логико-грамматических конструкций, модально-неспецифического компонента памяти, развития зрительно-моторной координации, речевого развития, развития визуального линейного, визуального структурного, понятийного логического, понятийного речевого, понятийного образного мышления, с возникновением эмоционально-волевых нарушений, проблем поведения и с патологией интеллекта в целом.

4. Однако эпилептические и неэпилептические пароксизмальные состояния одинаково сочетаются с усугублением повышенной истощаемости психической деятельности экзогенно-органического генеза, нарушениями кинестетического праксиса и модально-специфическими нарушениями памяти (в первую очередь, слуховой и зрительной). При неэпилептических пароксизмальных состояниях также отмечаются нарушения динамического праксиса (в степени – от легкой до выраженной).

Полученные результаты расширяют теоретические представления о структуре нарушения психического развития детей с судорожными пароксизмами различного генеза, в том числе развившимися на фоне преморбидной церебральной органической патологии. Данные результаты целесообразно использовать в процессе организации и оказания дифференцированной психологической помощи детям с указанной нервно-психической патологией.

### Литература

1. *Алехин А.Н., Туровская Н.Г.* Дети с пароксизмальными состояниями в анамнезе: Структура нарушений психического развития и мишени психокоррекционного воздействия // Вестник Волгоградского гос. мед. ун-та. 2013. № 3 (47). С. 124–126.
2. *Басилова Т.А., Белопольская Н.Л.* По итогам II Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей:

Коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64026.shtml> (дата обращения: 13.08.2015).

3. *Благосклонова Н.К., Морозова М.А.* Электрическая активность мозга детей и подростков с пароксизмальными состояниями неэпилептической природы // Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. М.: Экзамен, 2006. С. 294–326.

4. *Гузева В.И.* Эпилепсия и неэпилептические пароксизмальные состояния у детей. М.: МИА, 2007. 568 с.

5. *Дудионова М.А., Пратусевич Р.М.* Острые серозные менингиты и энцефалиты у детей. Л.: Медицина, 1974. 192 с.

6. *Жмуров В.А.* Большая энциклопедия по психиатрии. М.: Джангар, 2010. 864 с.

7. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 256 с.

8. *Зверева Н.В., Рощина И.Ф., Наследие В.В.* Лебединского и современная клиническая психология дизонтогенеза [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57298.shtml> (дата обращения: 13.08.2015).

9. *Казакова Е.В., Соколова Л.В.* Факторы риска в раннем онтогенезе и особенности вербального развития детей-северян 7–8 лет г. Архангельска и г. Мезени // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 3. С. 122–135.

10. *Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербаклова Е.В.* Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 4. С. 13–23. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml) (дата обращения: 13.08.2015).

11. *Лубовский В.И.* Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2787.phtml> (дата обращения: 13.08.2015).

12. Фебрильные судороги: лекция / Мухин К.Ю. [и др.] // Русский журнал детской неврологии. 2010. Т. V. Вып. 2. С. 17–30.

13. *Цветкова Л.С.* Методика нейропсихологической диагностики детей: Методический альбом. М.: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

14. *Ясюкова Л.А.* Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Методическое руководство. СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2002. 208 с.

15. *Cendes F.* Febrile seizures and mesial temporal sclerosis // Current Opinion in Neurology. 2004. Vol. 17. № 2. P. 161–164.

16. *Deborah G.* Hirtz febrile seizures // Pediatrics in Review. 1997. Vol. 18. № 1. P. 5–8.

17. *DiMario F.J.Jr.* Breath-holding spells in childhood // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. 1992. Vol. 146. № 1. P. 125–131.

18. *DiMario F.J.Jr., Burlison J.A.* Behavior profile of children with severe breath-holding spells // The Journal of Pediatrics. 1993. Vol. 122. № 3. P. 488–491.

19. *Ellenberg J.H., Nelson K.B.* Febrile seizures and later intellectual performance // Archives of Neurology. 1978. Vol. 35. № 1. P. 17–21.

20. Febrile seizures and mesial temporal sclerosis: No association in a long-term follow-up study / Tarkka R. [et al.] // Neurology. 2003. Vol. 60. № 2. P. 215–218.



21. Long-term Neuroplasticity Effects of Febrile Seizures in the Developing / Ying-Chao Chang [et al.] // *Chang Gung Med J*. 2008. Vol. 31. № 2. P. 31–33.
22. Shinnar S., Glauser T.A. Febrile Seizures // *Journal of Child Neurology*. 2002. Vol. 17. Suppl. 1. P. 44–45.
23. Theodore W.H., DeCarli C., Gaillard W.D. With localization-related epilepsy and a history of complex febrile seizures // *Archives of Neurology*. 2003. Vol. 60. № 2. P. 250–252.
24. Verity C.M. Long-term intellectual and behavioral outcomes of children with febrile convulsions // *New England Journal of Medicine*. 1998. Vol. 338. № 24. P. 1723–1728.
25. Wong M., Ess K., Landt M. Cerebrospinal fluid neuron-specific enolase following seizures in children: Role of etiology // *Journal of Child Neurology*. 2002. Vol. 17. № 4. P. 261–264.

## Mental Development of Children with Non-epileptic Paroxysmal States in Medical History

Turovskaya N.G.,

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of General and Clinical Psychology, Volgograd State Medical University, Volgograd, Russia turovskayanata@mail.ru*

---

The author studied mental functions disorders in children with a history of paroxysmal states of various etiologies and compared mental development disorder patterns in patients with epileptic and non-epileptic paroxysms. Study sample were 107 children, aged 6 to 10 years. The study used experimental psychological and neuropsychological techniques. According to the empirical study results, non-epileptic paroxysms unlike epileptic much less combined with a number of mental functions disorders and intelligence in general. However, non-epileptic paroxysmal states as well as epileptic seizure associated with increasing activity exhaustion and abnormal function of the motor analyzer (dynamic and kinesthetic dyspraxia). Visual memory disorders and modal-nonspecific memory disorders have more pronounced importance in the mental ontogenesis structure in children with convulsive paroxysms compared to children with cerebral pathology without paroxysms history.

**Keywords:** cerebral organic pathology, epileptic and non-epileptic paroxysmal states, mental development disorders, mental functions, dynamic praxis, kinesthetic praxis, increased exhaustion of mental activity, modal-nonspecific memory disorders.

---

### References

1. Alehin A.N., Turovskaya N.G. Deti s paroksizmal'nymi sostoyaniyami v anamneze: Struktura narushenii psikhicheskogo razvitiya i misheni psihokorrekcionnogo vozdeistviya [Children with paroxysm in past history: The structure of mental development disorders and targets of psychological correction]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Medical University], 2013. Vol. 47, no. 3, pp. 124–126.

2. Basilova T.A., Belopolskaya N.L. II Russian Scientific-practical Conference «Psychological and Pedagogical Correction of Developmental Disorders in Children: Psycho-pedagogical Correction of

Intellectual Deficiency in Children in Education» [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2013. Vol. 2, no. 3. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64026.shtml> (Accessed 13.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Blagosklonova N.K., Morozova M.A. Elektricheskaya aktivnost' mozga detei i podrostkov s paroksizmal'nymi sostoyaniyami neepilepticheskoi prirody [Brain electrical activity in children and adolescents with paroxysmal states of nonepileptic origin]. *Deti so slozhnyimi narusheniyami razvitiya. Psihofiziologicheskie issledovaniya* [Children with complex disorders of development. Psychophysiological research]. Moscow: E'kzamen, 2006, pp. 294–326.

4. Guzeva V.I. Epilepsiya i neepilepticheskie paroksizmal'nye sostoyaniya u detei [Epilepsy and nonepileptic paroxysmal states in children]. Moscow: MIA, 2007. 568 p.

5. Dadiomova M.A., Pratushevich R.M. Ostrye seroznye meningity i encefalitiy u detei [Acute serous meningitis and encephalitis in children]. Leningrad: Medicina, 1974. 192 p.

6. Zhmurov V.A. Bol'shaya enciklopediya po psixiatrii [Great Encyclopedia of Psychiatry]. Moscow: Dzhangar, 2010. 864 p.

7. Zavadenko N.N. Giperaktivnost' i deficit vnimaniya v detskom vozraste: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenii [Hyperactivity and attention deficit disorder in childhood]. Moscow: Akademiya, 2005. 256 p.

8. Zvereva N.V., Roschina I.F. Lebedinsky's legacy and modern clinical psychology of dyzontogenesis [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2012. Vol. 1, no. 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57298.shtml> (Accessed 13.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Risk factors in early ontogenesis and peculiarities of verbal development of seven-to-eight-year-old children who live in the conditions of the far north region. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2013. Vol. 6, no. 3, pp. 122–135. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Leonova E.V., Shatova S.S., Shcherbakova E.V. Adaptation and disadaptation of pupils in the context of the requirements of the new federal education standards [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014. Vol. 6, no. 4. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml) (Accessed 13.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Lubovskiy V.I. Modern problems of diagnostics of mental retardation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2787.phtml> (Accessed 13.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Mukhin K.Yu. [i dr.] Febril'nye sudorogi: lektsiya [Febrile seizures (a lecture)]. *Russkii zhurnal detskoj nevrologii* [Russian Journal of Child Neurology], 2010. Vol. 5, no. 2, pp. 17–30.

13. Tsvetkova L.S. Metodika neiropsikhologicheskoi diagnostiki detei: Metodicheskii al'bom. [Methods of neuropsychological diagnosis of children: Methodological album]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 96 p.

14. Yasyukova L.A. Metodika opredeleniya gotovnosti k shkole. Prognoz i profilaktika problem obucheniya v nachal'noi shkole: metodicheskoe rukovodstvo. [Method of determining readiness for school. Prediction and prevention of learning problems in the elementary school]. Saint Petersburg: Publ. GMNPP «IMATON», 2002. 208 p.
15. Cendes F. Febrile seizures and mesial temporal sclerosis. *Current Opinion in Neurology*, 2004. Vol. 17, no. 2, pp. 161–164.
16. Deborah G. Hirtz Febrile Seizures. *Pediatrics in Review*, 1997. Vol. 18, no. 1, pp. 5–8.
17. DiMario F.J.Jr. Breath-holding spells in childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 1992. Vol. 146, no. 1, pp. 125–131.
18. DiMario F.J.Jr., Burleson J.A. Behavior profile of children with severe breath-holding spells. *The Journal of Pediatrics*, 1993. Vol. 122, no. 3, pp. 488–491.
19. Ellenberg J.H., Nelson K.B. Febrile seizures and later intellectual performance. *Archives of Neurology*, 1978. Vol. 35, no. 1, pp. 17–21.
20. Tarkka R., et al. Febrile seizures and mesial temporal sclerosis: No association in a long-term follow-up study. *Neurology*, 2003. Vol. 60, no. 2, pp. 215–218.
21. Chang Ying-Chao, et al. Long-term neuroplasticity effects of febrile seizures in the developing, 2008. Vol. 31, no. 2, pp. 31–33.
22. Shinnar S., Glauser T.A. Febrile Seizures. *Journal of Child Neurology*, 2002. Vol. 17, suppl 1, pp. 17–44.
23. Theodore W.H., DeCarli C., Gaillard W.D. With Localization-Related Epilepsy and a History of Complex Febrile Seizures. *Archives of Neurology*, 2003. Vol. 60, no. 2, pp. 250–252.
24. Verity C.M., Greenwood R., Golding J. Long-term intellectual and behavioral outcomes of children with febrile convulsions. *New England Journal of Medicine*, 1998. Vol. 338, no. 24, pp. 1723–1728.
25. Wong M., Ess K., Landt M. Cerebrospinal fluid neuron-specific enolase following seizures in children: Role of etiology. *Journal of Child Neurology*, 2002. Vol. 17, no. 4, pp. 261–264.

## Особенности субъективно оцениваемой одаренности у разностатусных студентов вуза

Курсов С.О.,

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, subj.subj@gmail.com*

Статья посвящена проблеме взаимосвязи субъективной оценки одаренности со статусным положением студентов вуза в учебной группе. Представлен теоретический анализ подходов к исследованию одаренности, обоснована необходимость изучения субъективных оценок одаренности. В эмпирическом исследовании участвовали студенты очной формы обучения I, III и V курсов московского вуза (всего 231 человек). Гипотеза о том, что субъективно оцениваемая студентами одаренность одноклассника положительно связана с его позицией в интрагрупповой структуре, получила подтверждение. Для проверки гипотезы были использованы методические средства: социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти, а также авторская анкета для выявления субъективных оценок одаренности. Проанализированы особенности субъективной оценки одаренности одноклассников студентами с техническим и естественнонаучным направлениями обучения. Выявлено, что оценки одаренности в группах обучающихся техническим специальностям в большей степени связаны со статусным положением студентов, чем в группах с естественнонаучным направлением обучения.

**Ключевые слова:** интрагрупповая структура, статус, ученическая группа, студенты вуза, одаренность, субъективная оценка одаренности.

### Для цитаты:

*Курсов С.О.* Особенности субъективно оцениваемой одаренности у разностатусных студентов вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 96–107. doi: 10.17759/psyedu.2015070310

### For citation:

Kursov S.O. Peculiarities of subjectively evaluated giftedness of university students with different statuses [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 96–107. doi: 10.17759/psyedu.2015070310. (In Russ., Abstr. in Engl.)

В соответствии с указом Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» одна из приоритетных задач – обеспечение условий для выявления и развития талантливых детей и детей со скрытой одаренностью. В образовательной среде проблематика одаренности является одной из важнейших на протяжении практически всей истории психологической науки. Основные психологические отрасли, в рамках которых особенно интенсивно разрабатывались задачи и решались проблемные вопросы, связанные с одаренностью человека, принадлежат психологии развития, возрастной и педагогической психологии, реже психологии личности, и только в исключительных случаях – социальной психологии [2].

Рассмотрение одаренности в рамках социально-психологического подхода предполагает в первую очередь не выявление внутренних (интраиндивидуальных) факторов одаренности, которые в достаточной мере исследуются обозначенными выше психологическими отраслями, а выявление имплицитных представлений об одаренности в той или иной социальной среде и того, как признанный сообществом факт «одаренности» индивида связан с его взаимодействием с окружающими людьми (интериндивидуальных факторов). На наш взгляд, именно такой подход поможет ответить на следующие вопросы: как та или иная выявленная (психодиагностическими методами) «одаренность» связана с взаимоотношениями конкретного индивида и окружения? что понимается под «одаренностью» в различных системах взаимоотношений (группах различной величины, структуры и состава)?

Цель настоящей статьи состоит в обосновании необходимости изучения субъективных оценок одаренности в учебных группах, а также в выявлении связи между субъективно оцениваемой одаренностью и процессами интрагруппового структурирования в студенческих группах.

### **Социально-психологические аспекты исследования одаренности**

Исследование взаимоотношений одаренных с другими людьми предполагает весь спектр социальных образований: внутрисемейные отношения (с родителями, с сибсами, с братьями и сестрами от разных родителей), отношения с другими взрослыми (например преподавателями, дальними родственниками, малознакомыми людьми), со сверстниками (с одноклассниками и одноклассниками, с друзьями и малознакомыми сверстниками, внутри субкультур и кругов по интересам). Анализ зарубежных исследований в этой предметной области представлен Н.В. Мешковой [5]. Очевидно, что спектр всех возможных взаимоотношений незаурядных людей с их ближайшим окружением не будет отличаться от обычно охватываемого социально-психологической наукой. Тем не менее для того, чтобы показать особенности социально-психологического подхода, мы выбрали одну из наиболее информативных (в плане наличия достаточного количества исследований) и проблемных областей взаимоотношений – отношения внутри учебных групп.

Первый вопрос из обозначенных нами исследовался довольно обширно, хотя нельзя сказать, что он достаточно глубоко изучен. В исследованиях Л. Холинворт (Hollingworth) [19], П. Янош (Janos) и Н. Робинсон (Robinson) [20], Н. Робинсон и К. Нобл (Noble) [26] и других изучались взаимоотношения одаренных детей со сверстниками и были показаны существенные трудности, с которыми сталкивается одаренный ребенок.

В первую очередь из их выводов следует, что одаренные дети испытывают трудности в адаптации к социальной среде из-за недостатка схожих интересов, различий в «языке» и творческих тенденциях с окружающими их сверстниками. Исследования Х. Кларк (Clark) и Н. Ханкинс (Hankins) [14], Бон Кароли (Karolyi) [28] показывают, что страхи одаренных детей связаны с их ранним когнитивным развитием, вследствие чего они задаются трудными вопросами и замечают жизненные проблемы, но еще не в состоянии их спокойно перенести в эмоциональном плане. Как отмечает Н.М. Робинсон [26], такие дети чувствительны к вопросам социального сравнения, социального статуса, конкуренции и другим проблемам, о которых их сверстники, по ее выражению, «остаются в блаженном неведении». Исследование П. Янош, К. Марвуд (Marwood), и Н. Робинсон [20] показало, что дети с высоким интеллектом предпочитают дружить со старшими, имеют меньше друзей, чем хотелось бы, и говорят о том, что «ум» затрудняет им обретение новых друзей.

Уже из данных исследований можно сделать вывод о трудностях одаренных детей во взаимоотношениях со сверстниками, в основе которых лежат именно когнитивные различия в развитии. Иначе говоря, данный ряд исследований показывает, что именно

реальная одаренность и особенности умственного развития приводят к трудностям во взаимопонимании со сверстниками. Исходя из этой позиции, следует считать целесообразным развитие «инкубационных» траекторий получения образования одаренными (специализированные классы и школы).

Тем не менее в исследовании Дж. Адамс-Байерс (Adams-Byers) и др. [12] показано, что далеко не все одаренные учащиеся предпочли бы обучаться в специализированных классах. Они отмечали, что обучение в однородных группах является преимуществом для академического развития, но при этом обучение в обычных общих группах создает преимущества для социального и эмоционального развития [12, с. 10]. Схожую позицию отстаивают М.Ю. Кондратьев и Н.В. Мешкова: «...вряд ли сегодня кто-нибудь безапелляционно сможет утверждать, что ‘физическое извлечение’ одаренных учащихся из обычных классов обычных школ приносит безоговорочную пользу как самим одаренным так и, тем более, их одноклассникам» [2, с. 14].

Кроме того, ряд социометрических исследований среды с одаренными детьми показывает отсутствие однозначно негативного отношения к ним. Так, взаимосвязь социометрического статуса с показателями общего интеллекта рассматривалась в зарубежных работах М. Харди (Hardy) [18], Дж. Галлахер (Gallagher) и Т. Краудер (Crowder) [17], Р. Миллер (Miller) [23], Т. Чешлик (Czeschlik) и Х. Детлеф (Detlef) [15], выявивших положительную связь между социометрическим статусом и коэффициентом интеллекта среди школьников. Однако связей между социометрическим статусом и уровнем интеллекта не было получено в исследованиях М. Бонни (Bonney) [13] и Х. Дженингс (Jennings) [22]. А в исследовании К. Йамамото (Yamamoto), М. Лембрайт (Lembright) и А. Корриган (Corrigan) [29] было установлено, что интеллект пятиклассников не является модератором социометрических выборов в классе. Исследовательница О. Мэйсэлз (Mauseless) [24] также пришла к выводу, что одаренные дети существенно не отличаются по популярности от остальных детей того же возраста.

Таким образом, результаты социометрических исследований показывают популярность одаренных детей, либо не отличающуюся от среднестатистических детей, либо большую, чем у них. Как же так получается, что умственно одаренные испытывают и переживают трудности во взаимоотношениях и говорят о наличии таких трудностей при одинаковом, на первый взгляд, или даже лучшем отношении к ним в группах сверстников? Может вводить в замешательство и то, что часть из них совсем не стремятся попасть в специализированные учреждения или группы обучения [12].

Объяснить вышеописанное противоречие можно с помощью исследований, посвященных изучению способностей другого рода – социальных. Они позволяют решать проблемы и справляться с трудностями, с которыми сталкиваются когнитивно одаренные люди. В исследовании, проведенном Н. Фредериксон (Frederickson), К. Пиртидс (Petrides) и Э. Симмондс (Simmonds) [16], показано, что эмоциональный интеллект младших подростков влияет на их социометрический интрагрупповой статус. В исследовании Д. Шульц (Schultz) и др. [27] было показано, что проявления ребенком эмоциональности и заинтересованности довольно сильно связаны с занимаемой им социометрической позицией в группе.

Результаты исследований показывают: во-первых, когнитивная и социальная одаренность в условиях образовательной среды связаны с положением индивида в социометрической структуре [15; 17; 18 и др.]; во-вторых, вопрос о проблемах «одаренных» связывается исключительно с познавательной когнитивной сферой [19; 20; 26 и др.], о проблемах «социально одаренных людей» вопросы не поднимаются; в-третьих, в большинстве исследований ученическая группа рассматривается с учетом только ее аттракционной структуры [15; 17; 18 и др.]; в-четвертых, под «одаренностью» понимаются

только интраиндивидуальные качества, которые выявляются с помощью психодиагностических методик [15; 16; 22 и др.], но не берется в расчет интериндивидуальность.

Из четырех выделенных моментов первый нами рассматривался ранее [3], и были получены схожие результаты, но уже относящиеся к выборке студентов вуза. Второй момент нами обозначен как возможная перспектива исследований, но не входит непосредственно в данную работу. Что же касается «усеченности» группы и интраиндивидуальной одаренности, то именно на этих моментах мы акцентируем данное исследование.

Одно из наиболее практичных решений вопроса «усеченности» со стороны социально-психологического подхода, на наш взгляд, заключается в использовании для оценки внутригруппового «благополучия» более детализированной модели группы, чем система эмоциональных симпатий и антипатий. Реально функционирующая группа (в том числе – учебная) в социально-психологическом смысле представляет собой не только совокупность индивидов с ситуативными симпатиями и антипатиями, но включает в себя и группообразующие факторы, на основе которых выстраиваются процессы интрагруппового структурирования. Они в существенной мере описаны в теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского и включены в основу широко известного измерительного блока методик [1; 6; 7]. На наш взгляд, использование данного подхода в рассмотрении проблем одаренности позволит углубиться в понимание проблемы, а также более детально определить положение учащихся с различной степенью способностей в интрагрупповой структуре.

### **Субъективно оцениваемая одаренность**

Научным спорам о том, что такое одаренность, уже порядка ста лет, и до сих пор нет единого полностью обоснованного определения. Тем не менее для исследований и работы с одаренными в разных странах принимаются «рабочие определения». В отечественной научной среде под одаренностью понимается «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8, с. 7]. Очевидно, что достижения человека определяются не только каким-либо качеством психики, но и рядом ситуационных, внешних факторов. Тем не менее без определенных качеств психики в различных ситуациях не возникнет и достижений. Именно данные «качества психики» и выявляются с помощью психодиагностических методов. Например, интеллектуальные способности: умственные, социальные, эмоциональные, практические и т. д.; творческие; личностные (мотивация, характер и т. д.). Для их измерения создаются шкалы, разрабатываются, валидизируются и стандартизируются методики. Они имеют особую ценность для специалистов при выявления «действительно одаренных» людей. На их основе делают выводы и практические рекомендации.

Мы предлагаем обратить внимание на то, что вышеописанные методы в большей мере доступны специалистам, которые на их основе могут делать выводы, близкие к достоверным. Участники же большинства реальных групп таковыми не являются и могут делать выводы о способностях или одаренности того или иного человека на основании иных умозаключений (личных взаимодействий, ситуативных проявлений и т. д.). Стоит отметить, что если психодиагностический метод попадает в руки непрофессионала, то это никак не гарантирует правильных выводов и интерпретаций. Тем не менее строить суждения о способностях и одаренности других людей – это обычная практика любого человека, оценивающего окружающую его ситуацию. Этот процесс схож с построением имплицитных теорий личности, но предметом оценки является не личность в целом, а способности, ведущие к потенциальным или уже полученным достижениям. Мы предлагаем

обозначить такую оценку одним человеком способностей другого человека как «субъективную оценку одаренности». Еще раз отметим, что особенность такой оценки, заключается в том, что она основывается не на реально психодиагностированных способностях, а на опыте межличностного взаимодействия индивидов.

### **Программа исследования**

В нашей работе проверялась гипотеза о том, что полученная студентом от одноклассников субъективная оценка одаренности положительно связана с его положением во всех трех интрагрупповых структурах межличностных отношений.

В эмпирическом исследовании приняли участие 13 групп студентов московского вуза, общей численностью 231 человек (7 групп с естественнонаучной направленностью обучения и 6 групп, обучающихся техническим специальностям). Исследовательские срезы проводились у групп, находящихся на начальном, срединном и заключительном этапах обучения (I, III, V курсы). Из них в исследовании приняли участие 68 первокурсников (33 юношей и 35 девушек), 77 третьекурсников (35 юношей и 42 девушки) и 86 пятикурсников (39 юношей и 47 девушек).

Для проверки гипотезы мы выбрали методические средства (социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти), нацеленные на выявление интрагруппового статуса студентов. Для выявления субъективных оценок одаренности использовалась авторская анкета, в которой студентам предлагалось оценить степень одаренности каждого члена группы (включая самого испытуемого) по 3-балльной шкале. Полученные оценки суммировались по отношению к каждому учащемуся, и полученный показатель делился на число оценивавших людей. Таким образом получался индекс «одаренности», который отражает, в какой степени учащиеся считают одаренным того или иного одноклассника.

Статистический анализ достоверности различий проводился с помощью непараметрического критерия U Манна–Уитни. Использовался программный пакет SPSS Statistics 20.

Сбор эмпирических данных проводился в один этап, с помощью бланков, которые раздавались после занятий в каждой группе студентов. В текстовой форме испытуемым задавались вопросы: «В случае реформирования учебных групп, с кем из нынешних одноклассников вы бы хотели оказаться в новой группе? (укажите не более трех человек)», «Чьи ответы на предыдущий вопрос вам бы было интересно узнать? (укажите не более трех человек)». После этого, по подготовленному заранее списку учащихся данной группы, предлагалось проранжировать всех включенных в него людей по признаку обладания «неформальной властью в группе».

Далее испытуемые заполняли форму, на которой также был представлен список всех одноклассников и три колонки напротив каждой фамилии. Испытуемым предлагалось оценить одноклассников по признаку одаренности: «Людей с высокоразвитыми способностями принято называть одаренными. Способности могут быть не только академические, но и другие (например, интеллектуальные, художественные, спортивные, социальные). Тех одноклассников, которых вы можете оценить как одаренных, отметьте в первой колонке. Тех, чьи способности выражены не столь явно, отметьте во второй колонке, а сокурсников, чьи способности вы не можете выявить, отметьте в третьей колонке». После этого бланки собирали, и полученные данные обрабатывались для каждой группы отдельно.



### Результаты исследования

В социометрической интрагрупповой структуре мы выявили значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ( $U=4485$  при  $p \leq 0,05$ ), низкостатусными и высокостатусными ( $U=841$  при  $p \leq 0,001$ ) и среднестатусными и высокостатусными ( $U=1052$  при  $p \leq 0,001$ ) студентами. В референтометрической интрагрупповой структуре были выявлены значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ( $U=4153$  при  $p \leq 0,05$ ), низкостатусными и высокостатусными ( $U=1122$  при  $p \leq 0,001$ ) и среднестатусными и высокостатусными ( $U=1374$  при  $p \leq 0,01$ ) студентами. В интрагрупповой структуре неформальной власти были выявлены значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ( $U=3133$  при  $p \leq 0,001$ ), низкостатусными и высокостатусными ( $U=989$  при  $p \leq 0,001$ ) и среднестатусными и высокостатусными ( $U=2073$  при  $p \leq 0,01$ ) студентами.

Сравнение средних указывает на возрастание показателей «воспринимаемой одаренности» при повышении всех трех интрагрупповых статусных категорий. Иначе говоря, чем выше статус студента по всем трем интрагрупповым структурам, тем более одаренным он воспринимается одноклассниками. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза полностью подтвердилась по отношению к студенческой выборке в целом. Люди, которых оценивают как одаренных, чаще находятся на высоких позициях по всем трем внутригрупповым структурам.

Тем не менее при достаточно ярко выраженных различиях между разностатусными категориями в оценках одаренности среди студентов обеих профилей обучения, взятых вместе, обнаруживается своя специфика при их отдельном рассмотрении.

Так, в группах естественнонаучной направленности не обнаруживается значимых различий в субъективных оценках «одаренности» между социометрически среднестатусными и высокостатусными учащимися. Иными словами, социометрически высокостатусные и среднестатусные учащиеся в изучаемых нами естественнонаучных группах образуют единство в том, как оценивается их одаренность, при этом социометрически низкостатусные учащиеся оцениваются по одаренности ниже ( $U=1365$  и  $U=248$  при  $p \leq 0,05$ ).

В группах технических специальностей различий в оценках воспринимаемой одаренности не было обнаружено по отношению к низкостатусным и среднестатусным учащимся во всех трех интрагрупповых структурах. Тем не менее были выявлены значимые различия между оценками высокостатусных и среднестатусных ( $U=110$ ,  $U=189$ ,  $U=371$  при  $p \leq 0,05$ ), а также высокостатусных и низкостатусных ( $U=138$ ,  $U=181$ ,  $U=167$  при  $p \leq 0,05$ ) учащихся технических специальностей во всех трех интрагрупповых структурах. Таким образом, оценки «одаренности» в группах технических специальностей в большей степени связаны со статусным положением, чем в группах естественнонаучных.

Кроме того, при рассмотрении специфики оценок одаренности в группах, находящихся на различных этапах интрагруппового развития, обнаружились некоторые особенности. Так, на начальном этапе обучения значимые различия обнаруживаются во всех трех интрагрупповых структурах между низкостатусными и среднестатусными ( $U=273$ ,  $U=300$ ,  $U=189$  при  $p \leq 0,05$ ), низкостатусными и высокостатусными учащимися ( $U=34$ ,  $U=16$ ,  $U=22$  при  $p \leq 0,01$ ). На том же этапе обнаружились различия между высокостатусными и среднестатусными учащимися в структуре неформальной власти в группе ( $U=79$  при  $p \leq 0,001$ ). На этапе середины обучения была выявлена только одна статистически значимая величина, указывающая на различия в оцениваемой одаренности по отношению к низкостатусным и высокостатусным студентам в структуре неформальной власти ( $U=164$  при  $p \leq 0,05$ ). На завершающем этапе обучения были выявлены значимые различия между

низкостатусными и высокостатусными студентами во всех трех интрагрупповых структурах ( $U=117$ ,  $U=107$ ,  $U=131$  при  $p \leq 0,05$ ). А среднестатусные и высокостатусные значимо отличались только в двух структурах – референтометрической ( $U=211$  при  $p \leq 0,05$ ) и неформальной власти ( $U=315$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, можно говорить о спаде связи между положением учащихся в интрагрупповой структуре группы и оценках их одаренности на срединном этапе развития группы.

Различий в средней приписываемой величине одаренности не было обнаружено ни в одной интрагрупповой структуре общей выборки. Иначе говоря, считать, что низкостатусные учащиеся, находясь на своей позиции, ставят более высокие оценки своему окружению, а высокостатусные ставят другим только низкие оценки, – нельзя. Исключением является найденное отличие между социометрически среднестатусными и высокостатусными учащимися на III курсе ( $U=35$  при  $p \leq 0,05$ ). Это указывает на то, что социометрически среднестатусные учащиеся предпочитают ставить более высокие оценки одаренности своему окружению, чем низко- и высокостатусные. Помимо этого были обнаружены значимые различия между группами студентов, по-разному оценивающими свою собственную одаренность: низко-средне ( $U=1118$  при  $p \leq 0,001$ ), низко-высоко ( $U=284$  при  $p \leq 0,001$ ), средне-высоко ( $U=2584$  при  $p \leq 0,01$ ). Более одаренными считались окружением те, кто оценивал свою одаренность также наиболее высоко. Это говорит о достаточно сильной связи между тем, как оценивают одаренность индивида окружающие его согруппники, и его самооценкой одаренности.

### **Обсуждение результатов**

В нашем исследовании были обнаружены положительные связи между полученными от одноклассников субъективными оценками одаренности и положением индивидов во всех трех интрагрупповых структурах межличностных отношений, что полностью подтвердило нашу гипотезу по отношению к студенческой выборке в целом. Иначе говоря, люди, которых оценивают как одаренных, чаще находятся на высоких позициях по всем трем внутригрупповым структурам. На наш взгляд, полученные результаты объясняются, прежде всего, тем, что учебно-профессиональная деятельность студентов является для них ведущей и преимущественно обеспечивающей как социальное, так и социально-психологическое статусное положение. В связи с этим уровень способностей студентов (одноклассников и своих собственных) оценивается, главным образом, исходя из того, как эти способности реализуются в рамках деятельности, направленной на профессиональное становление обучающихся. Поэтому высокий интрагрупповой статус может ассоциироваться у студентов с высокими академическими способностями.

Специально подчеркнем, что особый интерес представляет психологическое содержание субъективных оценок одаренности, те, часто имплицитные позиции, на основе которых они даются. Мы предполагаем рассмотреть этот вопрос в нашем будущем исследовании.

Важное значение для обсуждения полученных результатов также имеют идеи А.В. Петровского о поэтапном вхождении личности в относительно стабильную социальную среду [7].

Особенно сильно связь между статусом и оценкой одаренности у студентов проявляется в начале обучения, так как первокурсники, еще только адаптирующиеся к условиям обучения в вузе и друг к другу, имеют слишком мало информации для детальной оценки личностных качеств одноклассников. Благодаря «эффекту ореола» они могут оценивать одаренность, исходя из интрагруппового статуса товарищей по группе, а также строить представления о статусе на основе субъективно воспринимаемого уровня способностей студентов.

Несколько меньше связей статуса и одаренности обнаружено на завершающем, интеграционном этапе обучения студентов, когда роль интрагруппового статуса в ученической группе становится для студентов менее значимой, а возрастает ориентация на профессиональное сообщество, в которое они собираются войти в обозримом будущем. На III курсе, когда большинство студентов переживают этап индивидуализации, а группа является наиболее сплоченной, обнаруживается спад данной связи, что, возможно, определяется, получением к тому времени более достоверной и разносторонней информации об одноклассниках. Также это может быть связано с «кризисом третьего курса» и соответствующим ему снижением у части студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности.

Тот факт, что оценки одаренности у обучающихся техническим специальностям оказались в большей степени связанными со статусным положением, чем в естественнонаучных группах, на наш взгляд, объясним тем, что, согласно полученной в процессе нашего общения со студентами информации, у второй категории испытуемых существует более широкий набор видов внутригрупповой совместной деятельности, в каждом из которых учащиеся могут проявить способности, значимые для одноклассников.

### **Заключение**

В нашей работе было выявлено наличие связи между интрагрупповым статусом студентов и их субъективно оцениваемой одаренностью, что подтвердило выдвинутую гипотезу. При этом были обнаружены специфические особенности для групп, находящихся на различных ступенях внутригруппового развития и обучающихся различным профессиям.

С практической точки зрения результаты данного исследования, на наш взгляд, расширяют области возможного психолого-педагогического влияния на интрагрупповые процессы ученических групп, а также межличностного взаимодействия внутри ученических сообществ. Кроме того, результаты исследования показывают важность изучения субъективных оценок одаренности внутри различных сообществ, так как они имеют высокую связь с процессами интрагруппового структурирования.

Выявленные нами закономерности могут использоваться применительно к изучению функционирования студенческих групп, а также, с учетом специфики деятельности и состава участников, к другим малым группам.

### **Литература**

1. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. № 3. С. 125–141.
2. *Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В.* О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С.13–20.
3. *Крушельницкая О.Б.* Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 290 с.
4. *Крушельницкая О.Б., Курсов С.О.* Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73538.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73538.shtml) (дата обращения: 02.08.2015).

5. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С.2 6–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 20.08.2015).
6. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
7. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: «Педагогика», 1979. 240 с.
8. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, 2-е изд., расш. перераб. М.: «Министерство образования РФ», 2003. 94 с.
9. Саулина Е.Б. Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно одаренных подростков, учащихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. №1. С. 11-19.
10. Хазова С.А. Совладающее поведения одаренных старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 28 с.
11. Щепланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2014).
12. Adams-Byers J., Squiller W.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // Gifted Child Quarterly. 2004. Vol. 48 (1). P. 7–20. doi: 10.1177/001698620404800102.
13. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth // Journal of Educational Psychology. 1943. Vol. 34. P. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.
14. Clark H., Hankins N. Giftedness and conflict // Roeper Review. 1985. Vol. 8. P. 50–53.
15. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence // British Journal of Developmental Psychology. 1995. Vol. 13. P. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x.
16. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 52. P. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
17. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom // Exceptional Children. 1957. Vol. 23. P. 306–319.
18. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age // The Journal of Social Psychology. 1937. Vol. 8. P. 365–384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
19. Hollingworth L. Children above 180 IQ: Origin and development. Yonkers, NY: World Book Company, 1942. 192 p.
20. Janos P.M., Marwood K.A., Robinson N.M. Friendship patterns in highly intelligent children // Roeper Review. 1985. Vol. 46. P. 46–49.
21. Janos P. M., Robinson N. M. Social and personality development // Horowitz F.D., O'Brien M. The Gifted and Talented: A Developmental Perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 1985. P. 149–195.
22. Jennings H.H. Leadership and Isolation. N. Y.: Longmans, Green, 1943. 240 p.
23. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children // Exceptional Children. 1956. Vol. 22. P. 114–119.
24. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships // Journal of Youth and Adolescence. 1993. Vol. 22. P. 135–146.
25. Robinson A. The Identification and Labeling of Gifted Children. What Does Research Tell Us? // Heller K. A., Feldhusen J. S. Identifying and nurturing the gifted: An international perspective. Toronto: Hans Huber, 1986. P. 103–109.

26. *Robinson N.M., Noble K.D.* Social-emotional development and adjustment of gifted children // M.G. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, Handbook of Special Education: Research and Practice. N. Y.: Pergamon Press, 1991. Vol. 4. P. 23–36.
27. *Schultz D.* Children's social status as a function of emotionality and attention control // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. P. 169–181.
28. *Von Károlyi C.* Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up? // Roeper Review. 2006. Vol. 28. P. 167–174.
29. *Yamamoto K., Lembright M.L., Corrigan A.M.* Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children // The Journal of Experimental Education. 1966. Vol. 34 (3). P. 83–89.

## Peculiarities of Subjectively Evaluated Giftedness of University Students with Different Statuses

Kursov S.O.,

*Post-graduate Student, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
subj.subj@gmail.com*

---

The article discusses the interconnection of subjective evaluation of giftedness with status position of university students in the study group. The paper presents a theoretical analysis of approaches to the study giftedness and proves necessity of the study of giftedness subjective assessments. The empirical study included 231 full-time students of the first, third and fifth year of Moscow higher education institute. The paper confirmed the hypothesis that student's giftedness subjectively evaluated by his (her) classmates positively correlated with its position in the study group. To test the hypothesis we used sociometry, referentometry, methodological procedure to define the informal power structure in a group, as well as the author's questionnaire to identify giftedness subjective assessments. The paper analyzes the features of the giftedness subjective assessments of student by his (her) groupmates studying the engineering and natural science. Giftedness estimation in the groups of students studying engineering is more associated with the status position of students than in the groups studying natural science.

**Keywords:** group structure, status, study group, university students, giftedness, subjective evaluation of giftedness.

---

### References

1. Kondrat'ev M.Yu. Metodicheskii algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktnogo soobshchestva [Methodological Algorithm of Integral Intragroup Status Definition in Members of Contact Community]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2014, no. 3, pp. 125–141. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Kondrat'ev M.Yu., Meshkova N.V. O sotsial'no-psikhologicheskikh usloviyakh realizatsii inklyuzivnykh i integrativnykh programm raboty s odarennymi v obshcheobrazovatel'noi shkole [On the socio-psychological conditions of implementing inclusive and integrative programs of

working with the gifted in general education schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2012, no. 2, pp. 13–20. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Krushel'nitskaia O.B. Psikhologicheskie osobennosti vzaimootnoshenii odarennogo shkol'nika so vzroslymi i sverstnikami (na materiale obshcheobrazovatel'noi shkoly). Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological characteristics of gifted student relationships with adults and peers (on the basis of secondary school). Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 290 p.

4. Krushel'nitskaya O.B., Kursov S.O. Osobennosti obshchego i sotsial'nogo prakticheskogo intellekta u raznostatusnykh studentov vuza [Features of General and Social Practical Intelligence in the University Students with Different Status]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2014. Vol. 6, no. 4, pp. 46–55. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n4/73538.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73538.shtml) (Accessed: 02.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [*Journal of Modern Foreign Psychology*], 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (Accessed: 20.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Petrovskii A.V. Trekhfaktornaia model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]. *Voprosy psikhologii* [*Voprosy psikhologii*], 1991, no. 1, pp. 7–18.

7. Petrovsky A.V. (ed.) Psikhologicheskaya teoriya kollektiva [Psychological theory of collective]. Moscow: Pedagogika, 1979. 240 p.

8. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.) Rabochaya kontsepsiya odarennosti [Working concept giftedness]. Moscow: Ministry of education RF, 2003. 94 p.

9. Saulina E.B. Motivatsiya i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya kognitivno odarennykh podrostkov, uchashchikhsya v obychnykh obshcheobrazovatel'nykh shkolakh [Motivation and socio-psychological adaptation of cognitive gifted adolescents, students in ordinary schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2013, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Khazova S.A. Sovladaiushchee povedeniia odarennykh starsheklassnikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Coping behavior of gifted high school students. Ph. D. (Psychology) Thesis], Kostroma, 2002. 28 p.

11. Shcheblanova E.I., Tsoi A.B. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya odarennykh uchashchikhsya s raznymi vidami intellektual'nykh sposobnostei [Socio-psychological adaptation of gifted students with different types of intellectual abilities]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [*Psychological research*], 2013. Vol. 6, no. 31. P. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 23.03.2014).

12. Adams-Byers J., Squiller W.S., Moon S.M. Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 2004. Vol. 48 (1), pp. 7–20. doi: 10.1177/001698620404800102.

13. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth. *Journal of Educational Psychology*, 1943. Vol. 34, pp. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.

14. Clark H., Hankins N. Giftedness and conflict. *Roepers Review*, 1985. Vol. 8, pp. 50–53.

15. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 1995. Vol. 13, pp. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x

16. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 2012. Vol. 52, pp. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
17. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom. *Exceptional Children*, 1957. Vol. 23, pp. 306–319.
18. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age. *The Journal of Social Psychology*, 1937. Vol. 8, pp. 365–384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
19. Hollingworth L. Children above 180 IQ: Origin and development. Yonkers, New York: World Book Company, 1942. 192 p.
20. Janos P.M., Marwood K.A., Robinson N.M. Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 1985. Vol. 46, pp. 46–49.
21. Janos P.M., Robinson N.M. Social and personality development. F.D. Horowitz, M. O'Brien, The gifted and talented: A developmental perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 1985, pp. 149–195.
22. Jennings H.H. Leadership and isolation. New York: Longmans, Green, 1943, 240 p.
23. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children. *Exceptional Children*, 1956. Vol. 22, pp. 114–119.
24. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 1993. Vol. 22, pp. 135–146.
25. Robinson A. The Identification and Labeling of Gifted Children. What Does Research Tell Us? In Heller K.A. (eds.) *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. Toronto: Hans Huber, 1986, pp. 103–109.
26. Robinson N.M., Noble K.D. Social-emotional development and adjustment of gifted children. In Wang M.G. (eds.) *Handbook of special education: Research and practice*. New York: Pergamon Press, 1991. Vol. 4, pp. 23–36.
27. Schultz D. et al. Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009. Vol. 30, pp. 169–181.
28. Von Károlyi C. Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up?. *Roeper Review*, 2006. Vol. 28, pp. 167–174.
29. Yamamoto K., Lembright M.L., Corrigan A.M. Intelligence, Creative Thinking, and Sociometric Choice among Fifth-Grade Children. *The Journal of Experimental Education*, 1966. Vol. 34, no. 3, pp. 83–89.

## Особенности восприятия социального статуса человека в молодежной и студенческой среде

Федотова С. В.,

аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, [fedotova-s@yandex.ru](mailto:fedotova-s@yandex.ru)

Проводится социально-психологический анализ феномена социального статуса, в рамках которого последний рассматривается не как социологическая категория, а как компонент образа объекта познания. Гипотезами в данной работе выступили предположения о зависимости определяемого социального статуса другого человека от ряда показателей социального объекта (пол, возраст, социо-демографические критерии) и характеристик субъекта познания (пол, возраст, наличие работы, самооценки по различным показателям). В исследовании приняли участие 141 человек: 83 – женского пола, 58 – мужского; в возрасте от 18 до 30 лет ( $M = 23$ ). В качестве методического инструментария был применен метод анкетирования и интервью с использованием стимульного материала. В результате исследования были выявлены компоненты феномена социального статуса, характеристики объекта и субъекта познания, значимые для определения положения индивида в обществе, а также определены особенности оценивания социального статуса в ходе первичного восприятия. Полученные данные могут быть применены в образовательном процессе для определения структуры группы учащихся высших учебных заведений, высокостатусных и низкостатусных членов, а также для понимания ценностных структур и значимых компонентов в общественной жизни молодежи.

**Ключевые слова:** процесс социального познания, социальный статус, факторы построения образа, компоненты социального статуса.

### Для цитаты:

Федотова С.В. Особенности восприятия социального статуса человека в молодежной и студенческой среде [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 108–118. doi: 10.17759/psyedu.2015070311

### For citation:

Fedotova S.V. Features of Social Status Perception in the Youth and Student Community [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 108–118. doi: 10.17759/psyedu.2015070311. (In Russ., Abstr. in Engl.)

Проблема социального статуса, несмотря на длительный период исследования, остается важной областью изучения в различных науках. Выступая изначально объектом рассмотрения в философских и социологических трудах, настоящий феномен приобретает особую значимость в лингвистических, юридических, экономических, психологических и других направлениях научного знания [2; 4].

Соответственно, в научной литературе можно выделить множество определений данного феномена: от структурной характеристики малой группы [7] до рассмотрения социального статуса в качестве критерия для разделения общества на большие группы [1]. Тем не менее все определения имеют общее основание: под социальным статусом



понимается место человека в обществе, которое зависит от ряда показателей. Набор данных критериев варьируется в различных подходах и зависит от авторской позиции. Среди показателей отмечают: доход, профессию, образование, власть, социальный ресурс, стиль жизни, потребительское поведение, пол, возраст, национальность и другие аспекты [3; 5; 9; 10; 11].

В то же время социальный статус не является неизменной характеристикой. Так, в ситуации взаимодействия малой группы, высокостатусная позиция может зависеть от поставленной задачи, в свою очередь, статус, как социо-экономический критерий, зависит от множества различных категорий, и изменение одной может приводить к изменению положения человека в большой группе [12].

Социальный статус, выступая социально психологической характеристикой индивида, субъективно оценивается субъектом познания и может зависеть от ряда его интерпретационных схем, частных репрезентаций и имплицитных теорий личности. Соответственно, социальный статус взаимосвязан с объективными и субъективными показателями, которые в ситуации определения наивным наблюдателем могут варьироваться согласно его диспозициям, что согласуется с определением Г.М. Андреевой, в рамках которого под социальным статусом понимается «некоторое единство объективно присущих индивиду характеристик, определяющих его место в группе, и субъективного восприятия его другими членами группы» [1, с. 184]. В связи с этим можно утверждать, что социальный статус является важным феноменом общественной жизни и оценивается субъектом познания в ходе первичного восприятия. Таким образом, встает необходимость выявления критериев и особенностей механизмов определения социального статуса в ситуации конструирования образа незнакомого человека.

Проблема изучения социального статуса затрагивается в рамках образовательного процесса [5; 8]. Проведение исследования в молодежной среде позволит выявить закономерности, отражающие современные тенденции российского общества. Полученные данные могут быть применены в ходе анализа складывающихся взаимоотношений учащихся высших учебных заведений в группе, а также для их оптимизации и улучшения климата в коллективе. Кроме того, полученные данные представят существующие ценностные структуры молодежи, в том числе значимые критерии для получения власти и авторитета в группе, в связи с этим результат данного исследования может быть рассмотрен с точки зрения повышения эффективности выстраивания отношений между педагогом и учащимся.

Целями нашей работы было изучение взаимосвязи социального статуса и различных признаков, на основании которых он может приписываться, а также выявление взаимозависимости данного феномена с такими факторами, как успешность, образованность, доход, материальное состояние семьи, карьера и др.

Теоретическим объектом работы стал феномен социального статуса. Предметом – процесс восприятия социального статуса людьми в возрасте от 18 до 30 лет.

В качестве гипотез выступили следующие предположения:

- определение социального статуса другого человека взаимосвязано с объективными характеристиками субъекта познания;
- воспринимаемый социальный статус другого человека взаимосвязан с самовосприятием субъекта познания;
- объективные характеристики социального объекта взаимосвязаны с определением его социального статуса.

Исследование проводилось в два этапа.

Задача первого этапа заключалась в изучении взаимосвязи социального статуса и различных признаков, на основании которых он может приписываться, а также выявление взаимозависимости данного феномена и таких факторов, как успешность, образованность, доход, материальное состояние семьи, карьера и других.

Второй этап был направлен на выделение основных этапов и особенностей процесса определения социального статуса в ходе первичного восприятия.

На первом этапе для изучения взаимосвязи социального статуса и различных признаков объекта и субъекта познания была разработана авторская анкета, содержащая 12 вопросов (шкальные оценочные вопросы, а также открытые, направленные на оценку самовосприятия респондента собственного социального статуса и других аспектов, выявление причин отнесения объекта восприятия к статусной группе). Анкета предполагала использование стимульного материала, который демонстрировался респонденту непосредственно перед ответом на вопросы. Шкальные вопросы содержали семь градаций (от -3 до +3) и предполагали оценку респондентом собственной успешности, образованности, дохода и другого, а также оценку стимульного материала по показателю воспринимаемого социального статуса, его компонентов и степени влияния различных характеристик внешности, поведения и контекста на процесс его определения.

В качестве стимульного материала применялись видеоролики. Процесс их отбора был реализован в несколько шагов, в том числе был проведен метод экспертного опроса для оценки социального статуса героев видеороликов. В качестве экспертов выступили кандидаты наук, научные сотрудники в различных областях (психологии, социологии, экономики). Всего в исследовании приняли участие четыре эксперта. Таким образом, с учетом всех параметров было отобрано 12 видеороликов. Продолжительность одного видеоролика составляла 20 с. Исследование проводилось в два этапа.

На данном этапе приняло участие 141 человек, из них: 83 (59%) –женского пола, 58 (41%) – мужского; в возрасте от 18 до 30 лет ( $M=23$ ;  $SD=3,5$ ); 73 (52 %) респондента – работающие, 68 (48 %) – либо не имеют работы, либо обучаются в вузах, все респонденты проживают в Москве.

Для выявления особенностей процесса определения социального статуса в ходе первичного восприятия, а также для уточнения закономерностей, выявленных ранее, был реализован метод интервью с применением ранее отобранного стимульного материала. Процедура интервью и вопросы, разработанные автором, предполагали ранжирование стимульного материала по критерию социального статуса в зависимости от характеристики получаемой информации (фотография, видеоряд без звуковой дорожки, видеоролик со звуком). Респондентами выступили 20 человек: 10 – женского пола, 10 – мужского.

Для анализа количественных данных был применен ряд методов статистической обработки. Проверка нормального распределения проводилась с помощью критерия Колмогорова–Смирнова, был также применен анализ асимметрии и эксцесса по всем наблюдениям. Для выявления значимых различий по шкалам с нормальным распределением использовался t-критерий Стьюдента, а для анализа значимых различий по шкалам, не имеющим вид нормального распределения, применялся критерий Манна–Уитни. Наконец, для анализа взаимосвязанности показателей был применен коэффициент корреляции Спирмена, в соответствии с отсутствием нормального распределения данных в обобщенном виде. Открытые вопросы обрабатывались методом контент-анализа на основании разработанных автором категориальных сеток. Все вычисления проводились с помощью программного обеспечения SPSS 16 и Microsoft Excel.

### Интерпретация полученных данных

**Анализ самовосприятия респондентов.** Социальный статус оценивается респондентами с наибольшей частотой на «4» (31 %) и «5» (28 %) баллов, со средним значением 4,48 (SD=1,31). В соответствии с этим можно рассматривать факт отнесения респондентами себя к среднему статусу.

Тем не менее на открытый вопрос, направленный на оценку социального статуса самими респондентами, был получен широкий разброс ответов. Наиболее распространенным вариантом выступила категория, описывающая принадлежность респондента к какому-либо учебному заведению («студент, учащийся, аспирант» – 27 %). Также высокочастотными ответами стали категории «средний» (17 %) и «не знаю» (16 %). При этом 13 % ответов содержали варианты, которые в ходе первичного анализа данных не были отнесены ни к одной из основных категорий.

Если обобщить первичные категории в более широкие смысловые группы, то можно получить две наиболее высокочастотные категории ответов: первая описывает «непосредственное» положение индивида в обществе («высокий, средний, низкий» – 25 %), вторая описывает ведущую деятельность индивида: обучение, трудовая принадлежность, служба в армии и другое (40 %). Такая значительная разница в частоте ответов может свидетельствовать о существовании непосредственной зависимости в представлении у молодежи между социальным статусом и профессиональной принадлежностью.

Подобная тенденция была обнаружена в ходе анализа ответов респондентов на вопросы интервью. Из общего количества респондентов шесть оценили свой социальный статус через категории «высокий», «средний», «низкий» без уточняющих вопросов касательно самого феномена социального статуса, четверо респондентов без уточняющих вопросов дали ответ «студент». Семь респондентов задавали схожие вопросы или давали пояснения: «Исходя из какой ситуации?», «В смысле? Что под этим подразумевается?», «А какие есть варианты ответа?» и другие. Двое респондентов давали множественные ответы с рассуждениями. Примером подобного рассуждения выступает фраза респондента: «...Если поделить мой социальный статус на несколько составляющих...мой социальный статус гораздо выше, чем моя зарплата, ну, в принципе, он городской, не знаю, как это правильно сказать, городская интеллигенция». Наконец, один респондент ушел от ответа, так и не сформулировав оценку показателя: «Я не знаю, что такое социальный статус. Нормальный, умеренный, нормальный такой социальный статус, на месте». По аналогии с ситуацией опроса, в настоящем случае у респондентов также возникла трудность с определением своего социального статуса, ответы разделились по схожим с опросом категориям: оценка по шкале и оценка по преимущественному занятию (учеба, работа). Соответственно, можно предположить, что у молодого поколения не сформированы представления о собственном статусе.

**Оценка значимых различий.** Значимых различий по оценкам респондентов в зависимости от его пола выявить не удалось. Кроме того, значимые различия по оценкам образа героев у работающих и неработающих респондентов также не установлены.

Соответственно, наше предположение о взаимосвязанности таких характеристик субъекта познания, как пол и возраст, с определением социального статуса воспринимаемого индивида, не находит своего подтверждения.

Был установлен ряд значимых различий, связанных с характеристиками объекта познания. Так, в зависимости от пола героя видеоролика были установлены значимые различия в оценках его образованности и эмоционального отношения к нему. В ситуации деления данных по критерию возраста героя видеоролика были установлены значимые различия по всем шкалам, кроме показателей «Влияние внешности» и «Влияние контекста».

В первую очередь важно отметить, что наблюдаются значимые различия по приписываемому социальному статусу представителям старшего и младшего поколения. Из анализа частотного распределения следует, что героям старшего поколения чаще приписывался высокий статус (35,9 %), чем представителям молодого поколения (23,9 %). При этом последние с большей частотой были отнесены к группе низкостатусных (24,6 %), в сравнении с представителями среднего возраста (10,4 %). Данный факт подтверждает нашу гипотезу о том, что определяемый социальный статус связан с возрастом объекта познания.

Также выраженное значение имеют различия в зависимости от возраста объекта познания по критериям: эмоционального отношения, успешности, образованности, дохода и материального состояния семьи, т. е. по тем показателям, которые являются значимыми для определения статуса. Следовательно, возраст выступает важной характеристикой объекта познания для оценки его социального статуса, в то время как пол такой роли в данном процессе не играет.

В ситуации деления выборки на высокий и средний статус, который был приписан респондентами героям видеороликов, были установлены значимые различия по всем шкалам. Подобная картина наблюдается в ситуации сравнения низкого и среднего оцененного социального статуса.

Таким образом, оценивание социального статуса приводит к изменению в оценках сопряженных с ним критериев и образа объекта восприятия в целом. Соответственно, данные показатели имеют непосредственную связь с социальным статусом и могут отражать положение человека в обществе.

**Анализ взаимосвязанности показателей.** В связи с тем, что в целом обобщенные результаты не принимают вид нормального распределения для оценки взаимосвязанности различных показателей, был применен коэффициент корреляции Спирмена.

Выявленные корреляции можно разделить на две группы – взаимосвязь между категориями самооценок респондентов и взаимосвязь между оценками показателей героев видеороликов.

Среди связей первой группы важно было рассмотреть корреляции с категорией «Социальный статус респондента». Указанный элемент имеет множество значимых взаимосвязей, например, с такими элементами, как: «Успешность респондента» ( $r=0,63$ ;  $p=0,01$ ), «Доход респондента» ( $r=0,39$ ;  $p=0,01$ ), «Материальное состояние семьи респондента» ( $r=0,35$ ;  $p=0,01$ ), «Карьера респондента» ( $r=0,44$ ;  $p=0,01$ ) и другие. Подобные характеристики отражают достижения индивида и то, как индивид оценивает подобные достижения. При этом отсутствует связь между социальным статусом и образованием индивида, в то время как образование занимает важное место в представлениях об изучаемом феномене. Данный факт свидетельствует о том, что в процессе определения социального статуса конкретного индивида образование не играет ключевой роли, возможно, в том числе, это связано с отсутствием проявлений образованности человека во внешности.

Кроме того, существует значимая связь между элементом «Социальный статус респондента» и полом респондента ( $r=0,28$ ;  $p=0,01$ ). Наличие этой связи показалось интересным фактом, в связи с тем, что других значимых корреляций с полом не установлено. Так, среднее значение по оценкам своего социального статуса по 7-бальной шкале у представителей мужского пола составляет 4,93 ( $SD=1,3$ ); у представителей женского пола – 4,17 ( $SD=1,23$ ). Девушки чаще оценивали свой социальный статус на «3» (19,3 %), реже на «6» (9,6 %) и «7» (2,4 %). В то же время молодые люди реже оценивали свой статус на «3» (5,2 %), и чаще приписывали себе «6» (19 %) и «7» (13,8 %) по данному

показателю. Этот факт говорит о том, что представители мужского пола чаще оценивали свой социальный статус как более высокий, чем это делали девушки.

Вторая группа связей, отражающая взаимозависимость оценок героев видеороликов по вышеперечисленным показателям, имеет схожую структуру, что и связи первой группы. Наблюдается целый ряд связей социального статуса выступающего и других показателей, оцененных респондентами. Выделяется выраженная связь оценок по шкале «Социальный статус героя» со шкалами «Успешность героя» ( $r=0,80$ ;  $p=0,01$ ), «Доход героя» ( $r=0,81$ ;  $p=0,01$ ), «Образованность героя» ( $r=0,46$ ;  $p=0,01$ ), «Материальное состояние семьи героя» ( $r=0,79$ ;  $p=0,01$ ). Кроме того, категория «Эмоциональное отношение» также взаимосвязана с показателем по шкале «Социальный статус героя» ( $r=0,34$ ;  $p=0$ ). Респонденты более позитивно относились к представителям высокого социального статуса, и оценивали представителей низкого статуса как менее приятных.

Следовательно, социальный статус, выступая многокомпонентным феноменом, в том числе, взаимосвязан с такими характеристиками индивида и их оценкой субъектом познания, как успех, доход, материальное состояние семьи, карьера и эмоциональное отношение. В связи с этим совокупное приписывание баллов по вышеперечисленным шкалам может предсказать оценку социального статуса воспринимающим индивидом. Однако указанное предположение еще требует дальнейшей разработки и эмпирической проверки.

Тем не менее связей между характеристиками субъекта познания и приписываемыми чертами образу героя, в том числе и с определяемым статусом, установить не удалось. Это может свидетельствовать о том, что процесс определения социального статуса объекта восприятия не зависит от некоторого набора объективных свойств субъекта (пол, возраст, образование, наличие работы, финансовое состояние семьи, семейное положение), а также от его самооценок по заданным критериям (образованность, успешность, карьера, доход, материальное состояние семьи, социальный статус).

**Анализ процесса определения социального статуса.** Далее в ходе анализа полученных количественных данных было установлено, что средний статус выступает наиболее высокочастотной оценкой (49,4 %;  $M=4,38$ ;  $SD=0,83$ ), к которой отнесли героев видеороликов. Низкий социальный статус приписывался героям видеороликов в два раза реже, чем высокий (низкий – 16,2 %;  $M=2,5$ ;  $SD=0,77$ ; высокий – 30 %;  $M=6,08$ ;  $SD=0,63$ ). Более того, если округлять полученные значения отнесения к тому или иному статусу, то можно проследить закономерность отнесения к высокому, среднему и низкому статусу, которое принимает следующую форму: 2:3:1 соответственно.

Приведенные результаты выявляют тенденцию исключения респондентами из низкого статуса и увеличение числа среднестатусных индивидов. Данный факт может быть связан с тем, что низкий социальный статус выступает негативной характеристикой, отражающей крайнее отклонение от большинства (среднего статуса), что приводит к сужению спектра индивидов, которых можно отнести к низкому статусу. Настоящее предположение подтверждается тем, что представители молодого поколения избегают относить воспринимаемого человека к низкому статусу даже при условии наличия прямых указаний подобной принадлежности.

Кроме того, можно предположить, что определение социального статуса происходило на основании исключения индивида из высокого статуса. Так, 11 % респондентов указали в причинах отнесения героя видеоролика к среднему или низкому статусу тот факт, что по тем или иным причинам объект познания не обладает высоким статусом. Примерами формулировок могут выступить следующие фразы респондентов: «В первую очередь в глаза бросается кепка. Обычно люди высокопоставленных чинов не снимаются в головных

уборах», «Слишком сильно волнуется, как мне показалось. Обычно люди высокого социального статуса так не волнуются на камеру», «Скорее всего, это обычный врач, если бы это был заведующий каким-то отделением, то он выглядел бы серьезней». По аналогии всего 2 % респондентов в своих рассуждениях указали невозможность отнести героя к низкому статусу. Наконец, ни один респондент не указал по этому принципу средний статус. Это может свидетельствовать о том, что у молодежи высокий статус представляет высокую значимость, а также у них существуют достаточно точные критерии определения данного статуса. В соответствии с этим субъект познания, в первую очередь, оценивает объект по данным показателям и аспектам.

Тенденция исключать объект познания из высокого статуса, намеченная на этапе анализа количественных данных исследования, ярко проявилась в ходе анализа данных интервью. Например: «Медсестра для меня не очень высокий статус», «Он выглядит как рядовой работник, в рубашке, но каким-то таким, на человека с высокой должностью он не похож», «Кабинет у нее, секретарши, ощущение, как будто это просто умеющая одеваться девушка, но не высшего статуса». Кроме того, исключение из высокого статуса осуществляется на основании отсутствия информации: «К высокому статусу я его не отнесу, потому что не хватает информации».

В целом, можно предположить, что высокий статус представляет собой некоторое отражение ценностных структур индивида. В соответствии с этим высокий статус сам выступает в данном случае ценностью, поскольку индивид, являющийся его представителем, должен обладать высокими показателями по значимым критериям. Примеры формулировок: «Но при этом к высокому статусу я ее отнести не могу, потому что она мне не кажется умной», «Но я не уверена, что он богатый или успешный» и другие. Соответственно, исключение из высокого социального статуса на основании критериев (доход, образование, ум, профессия и другие) отражает значимость указанных критериев для молодежи и рассмотрение их в качестве ценностей.

По аналогии с высоким статусом низкий статус выступает противоположным полюсом, отражающим низкие показатели по значимым критериям. В связи с этим тенденция исключать из низкого статуса может отражать крайнюю степень несоответствия общественным нормам. Поэтому в описании представителей низкого статуса респонденты указывали маргиналов и бомжей, т. е. членов общества, имеющих крайне низкие показатели по всем категориям. При этом исключение из низкого статуса также осуществляется на основании указанных выше категорий, имеющих важное значение для представителей молодого поколения («Врача или преподавателя не хочется относить к низкому статусу, хотя по заработку он относится к классу ниже среднего»). Кроме того, в некотором роде низкий социальный статус выступает характеристикой личности, которая проявляется в отсутствии амбиций, стремлений расти. В то же время, приписывая низкий социальный статус, респонденты стремились оправдать и объяснить этот факт: «Он низко не потому что он плохой, а потому что он только начал», «Среда достаточно печальная, вот, хотя она, вроде, молодая, симпатичная женщина».

В целом, было установлено, что наличие яркой детали во внешности, в контексте или в поведении становится основанием для построения образа, однако, чем больше аспектов соответствуют приписанной истории, тем меньше субъект познания склонен ее перестраивать. Респонденты приписывали истории, а также различные аспекты жизни и признаки до момента определения статуса героев видеороликов. Подобные истории позволяют субъекту познания выстроить образ воспринимаемого индивида с учетом его характеристик, а также интерпретационных схем субъекта.

Для социального статуса важными являются достижения индивида в различных сферах жизни. В качестве достижений, помимо общепризнанных категорий, могут выступать различные показатели, выработанные конкретным индивидом, например: свобода и независимость, занятие любимым делом и другие. В соответствии с этим социальный статус выступает характеристикой, которая находится на стыке индивидуальных представлений о ценности различных сфер жизни и общественных, нормативных требований. Определение социального статуса не зависит от гендерной принадлежности объекта познания. При этом в ряде теоретических и эмпирических работ утверждается наличие подобной зависимости [2]. Настоящий факт может говорить о тенденции к исчезновению статусных различий между полами у молодого поколения.

На основании полученных данных исследования были выделены этапы рассуждения и процесса оценки социального статуса объекта познания.

Первым шагом в данном процессе выступает приписывание истории или различных аспектов жизни объекта познания на основании внешности, поведения и контекста индивида. Указанный процесс осуществляется, в первую очередь, на основании различных внешних аспектов: качества одежды, наличия аксессуаров и деталей, имеющих определенное значение в обществе (значок в петлице), а также общего описания внешнего облика – ухоженности, аккуратности, опрятности и др. Для построения образа также значимыми выступают разного рода паттерны невербального поведения, которые описывают, в целом, уверенность объекта познания: открытость позы, направленность взгляда, улыбка, активность жестикуляции. Наконец, в контексте источником информации становится место действия объекта восприятия, состояние помещения, наличие различных аксессуаров и их качество.

При этом в зависимости от нескольких факторов выбирается наиболее выпуклая и яркая деталь, под которую в дальнейшем подстраиваются остальные аспекты образа. Истории и компоненты, которые приписываются объекту познания, могут варьировать и во многом зависят от интерпретационных схем субъекта. Тем не менее, в первую очередь, объекту приписывается профессиональная принадлежность либо его основная деятельность, которая позволяет оценить доход и материальное состояние человека, а также сделать вывод о его образовании.

Приписанный образ проверяется на соответствие различным статусам, происходит оценивание атрибутированных компонентов, на основании указанного процесса осуществляется категоризация объекта познания. Помимо приписанных черт, процесс определения социального статуса напрямую взаимосвязан с возрастом индивида и эмоциональным отношением к нему. Первым шагом на этом этапе выступает поиск признаков, которые бы позволили исключить или отнести объект познания к высокому статусу. Второй шаг, по аналогии с первым, направлен на поиск признаков низкого социального статуса. Если воспринимаемый индивид был исключен из низкого статуса, его относят к среднему статусу.

На настоящем этапе также актуализируются интерпретационные схемы субъекта познания, от которых зависят те критерии, по которым будет оцениваться статус объекта. Для определения статуса необходим контекст, который задает систему координат и позволяет производить социальное сравнение объектов познания. В целом факт зависимости процесса определения социального статуса от подобных рамок соотношения может подтверждать гипотезу К. Андерсона и М. Крауса о важности малой группы и социометрического статуса для индивида и его субъективного благополучия [10].

В целом социальный статус выступает элементом картины мира и является многокомпонентной ценностной категорией, которая зависит от наличия у субъекта

познания целостного представления об объекте. Результаты настоящего исследования позволяют заключить, что представители молодежи чувствительны к признакам социального статуса.

### **Выводы**

В результате проведенного исследования и социально-психологического анализа феномена социального статуса выявлено следующее.

1. Определение социального статуса другого человека не зависит напрямую от пола, возраста и самооенок субъекта познания. Так, в ходе анализа полученных результатов не было установлено значимых различий в проявлениях изучаемого процесса в зависимости от пола субъекта познания, его возраста, наличия работы, а также в зависимости от самооенок по различным показателям (успешность, образованность, карьера и др.), в том числе и от оценки собственного статуса.

2. Собственный воспринимаемый социальный статус выступает независимым феноменом от оцениваемого положения других членов общества, что может являться особенностью выборки. Оценка своего статуса не используется в качестве основания для определения позиции объекта познания, соответственно, в определении социального статуса другого человека механизм социального сравнения себя с другими не актуализируется. Это может говорить о том, что молодежи свойственно не рассматривать себя в качестве непосредственного члена общества и не встраивать себя в систему и иерархию социума. Соответственно, в рамках образовательного процесса необходимо учитывать данный факт, а также содействовать социальному самоопределению представителей молодого поколения.

3. Оцениваемый социальный статус объекта познания не связан с его полом и социологическим показателем статуса. В свою очередь возраст объекта имеет ярко выраженную связь с процессом определения статуса. Представителям старшего поколения приписывается более высокий статус относительно представителей младшего.

4. Определяемый социальный статус взаимосвязан с оценками по таким показателям, как образованность объекта, его успешность, доход, эмоциональное отношение, которое он вызывает, и другие. Следовательно, эти параметры выступают компонентами социального статуса, позволяющими оценивать данный феномен косвенным образом.

5. Установлена тенденция сверхисключения из низкого статуса, что, в свою очередь, приводило к корректированию образа и приписыванию причин, объясняющих причисление объекта познания к более высокому статусу. То есть низкий статус выступает негативно окрашенной категорией, отнесение к которой происходит в крайних случаях.

### **Литература**

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
2. *Аронсон Э.* Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 1998. 517 с.
3. *Гидденс Э.* Социология. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с.
4. *Карасик В.И.* Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
5. *Кондратьев Ю.М.* Особенности отношений межличностной значимости и взаимовосприятия в студенческих учебных группах [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 62–79. URL: [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2012/n2/51627.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n2/51627.shtml) (дата обращения: 28.07.2015).



6. *Кравченко А.И.* Социология: Общий курс: Учеб. пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2002. 640 с.
7. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2009. 318 с.
8. *Никулин С.А., Сачкова М.Е.* Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru.. 2010. № 5. С. 60–67. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2010/n5/33725.shtml> (дата обращения: 28.07.2015).
9. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
10. *Anderson C. et al.* The local-ladder effect: social status and subjective well-being // Psychological Science. 2012. Vol. 23. № 7. P. 764–771.
11. *Lovaglia M.J.* Power and status : exchange, attribution, and expectation states // Small Group Research. 1995. Vol. 26 (3). P. 400–426.
12. *Merton R.K.* Continuities in the theory of reference groups and social structure // Merton R.K. Social Theory and Social Structure: 2nd ed., rev., and enlarged. N. Y.: Free Press, 1957. P. 281–386.

## Features of Social Status Perception in the Youth and Student Community

Fedotova S.V.,

*Post-graduate Student, Chair of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia fedotova-s@yandex.ru*

---

The article presents socio-psychological analysis of the phenomenon of social status, which is not seen as a sociological category, but as a component of the image of the object of learning. The author hypothesized that social status defined by another person depends on a number of the social object indicators (gender, age and socio-demographic criteria) and the characteristics of the subject of learning (gender, age, job, self-evaluations on various parameters). The study involved 141 people (83 female, 58 male, aged 18 to 30 years, mean=23). Methodological tools were the method of questionnaires and interviews with stimulus material. The author identified the components of the social status phenomenon and characteristics of the object and the subject of learning that are important for determining the position of the individual in society. Features of the social status assessment in the original perception were determined. The obtained data can be used in the educational process for determining group structure in the students of higher educational institutions, high-status and low-status members, as well as for understanding the value structures and important components in the social life of young people.

**Keywords:** social learning process, social status, image construction factors, social status components.

---

### References

1. *Andreeva G.M.* Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press, 2008. 363 p.

2. Aronson E. *Obshchestvennoe zhivotnoe. Vvedenie v sotsial'nuyu psikhologiyu* [The social animal. Introduction in social psychology]. Moscow: Aspekt Press, 1998. 517 p.
3. Giddens E. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow: Editorial URSS, 2005. 632 p.
4. Karasik V.I. *Yazyk sotsial'nogo statusa* [The language of social status]. Moscow: ITDGK «Gnozis», 2002. 333 p.
5. Kondrat'ev Yu.M. *Osobennosti otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti i vzaimovospriyatiya v studencheskikh uchebnykh gruppakh* [Elektronnyi resurs]. [Interpersonal Relationships and Mutual Perception in Student Groups]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 2, pp. 62–79. Available at: [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2012/n2/51627.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n2/51627.shtml) (Accessed 28.07.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Kravchenko A.I. *Sotsiologiya: Obshchii kurs: Uchebnoe posobie dlya vuzov* [Sociology: Guideline: Manual for Universities]. Moscow: PERSE, 2002. 640 p.
7. Krichevskii R.L., Dubovskaya E.M. *Sotsial'naya psikhologiya maloi gruppy* [Social psychology of small group]. Moscow: Aspekt Press, 2009. 318 p.
8. Nikulin S.A., Sachkova M.E. *Osobennosti pozitsii srednestatusnogo podrostka v sisteme otnoshenii shkol'nogo klassa* [Elektronnyi resurs]. [Features of the Middle Status Adolescent Position in the System of School Classroom Relationship]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010, no. 5, pp. 60–67. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2010/n5/33725.shtml> (Accessed: 28.07.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Sorokin P.A. *Chelovek. Tsvilizatsiya. Obshchestvo* [A Man. Civilization. Society]. Sogomonov A.Yu. (ed.). Moscow: Politizdat, 1992. 543 p.
10. Anderson C. et al. The Local-Ladder Effect: Social Status and Subjective Well-Being. *Psychological Science*, 2012. Vol. 23, no. 7, pp. 764–771.
11. Lovaglia M.J. Power and Status: Exchange, Attribution, and Expectation States. *Small Group Research*, 1995. Vol. 26 (3), pp. 400–426.
12. Merton R.K. Continuities in the theory of reference groups and social structure. In Merton R.K. *Social theory and social structure*, 2nd ed., rev., and enlarged. New York : Free Press, 1957, pp. 281–386.

## Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот

**Авакян Т.В.,**

*педагог-психолог, Центр содействия семейному воспитанию «Гармония», аспирант факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, tamariko90@mail.ru*

Нарушения социального познания существенно снижают качество жизни человека. Исследования социального познания у детей-сирот немногочисленны, а полученные данные противоречивы. Целью проведенного автором исследования являлось изучение типа привязанности и особенностей социального познания у детей-сирот. В качестве гипотезы было выдвинуто положение о том, что детям-сиротам будет труднее справиться с задачей на распознавание эмоций. Было обследовано 57 человек. Основная группа – 39 человек – дети-сироты, воспитанники детского дома (25 мальчиков, 14 девочек); средний возраст – 14 лет. Контрольная группа – 18 человек – учащиеся общеобразовательной школы, проживающие в кровных семьях (12 мальчиков, 6 девочек); средний возраст – 14 лет. Результаты показали, что подростки-сироты испытывают больше трудностей при взаимодействии с другими людьми, меньше удовольствия от общения, чаще используют стратегию избегания. Детей с избегающим типом привязанности в основной группе оказалось в 1,5 раза больше, чем в контрольной группе. Сделан вывод о том, что тип привязанности играет важную роль в формировании социального познания. Полученные данные могут быть полезны в коррекционной работе с данной категорией подростков.

**Ключевые слова:** сироты, подростки, социальное познание, привязанность, социальная ангедония, социальная тревожность.

### Для цитаты:

Авакян Т.В. Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 119–132. doi: 10.17759/psyedu.2015070312.

### For citation:

Avakian T.V. Type of Attachment and Social Cognition Characteristics in Orphans [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 119–132. doi: 10.17759/psyedu.2015070312. (In Russ., abstr. in Engl.)

Изучение социального познания является одним из актуальных направлений современных исследований в психологии. Выделяют несколько больших направлений – восприятие и распознавание эмоций, восприятие и понимание социальных ситуаций, атрибутивный стиль, ментализация [19].

А.Б. Холмогоровой и О.В. Рычковой предложена модель, основанная на культурно-исторической парадигме [14; 19]. Она включает в себя мотивационный, рефлексивный, операционный, поведенческий аспект социального познания [14; 19]. Исследование мотивационного компонента позволяет определить направленность личности на других людей, ее способность понять другого через взаимодействие с ним или стремление

избежать контактов с другими. Операциональный аспект отражает все свернутые и автоматизированные навыки оценки, интерпретации и принятия решений в социальных ситуациях, способность к пониманию и распознаванию эмоционального, интеллектуального и физического состояния другого человека. Исследование рефлексивного аспекта позволяет понять способность развернуть и сделать осознанным, целенаправленно построить процесс ментализации и оценить его. Поведенческий аспект отражает результат всех этих внутренних процессов, который выражается непосредственно в поведении, которое может быть более или менее социально компетентным [14; 19].

Немногочисленные исследования и практический опыт показывают, что у детей-сирот выявляются нарушения социального познания, которые могут быть связаны с их последующими проблемами во взрослой жизни. Результаты исследований противоречивы, не дают однозначного ответа на вопросы о специфике нарушений социального познания у детей-сирот, о механизмах и факторах нарушений социального познания. В настоящее время государственная политика в сфере опеки и попечительства направлена на различные формы семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Однако более охотно в семьи забирают детей младшего возраста, а подростки, особенно старшего возраста, продолжают жить и воспитываться в интернатных учреждениях. Исходя из этого, задача по подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни, их социализации продолжает оставаться актуальной.

Отечественные исследования подростков с девиантным поведением, часть из которых были сиротами и социальными сиротами, выявили у них низкий уровень развития социального интеллекта при достаточно сохранной способности к эмпатии [6; 7]. Авторы высказывают предположение, что наблюдаемая несформированность социального познания во многом обусловлена семейными факторами (неадекватные формы воспитания, педагогическая запущенность, отсутствие заботы). Девиантное поведение подростков рассматривается как следствие нарушений социального познания.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций, А.Б. Холмогорова предполагает, что надежная привязанность «является натуральной функцией социального познания и основой для развития его высших форм» [5; 19, с. 20]. Таким образом, в качестве одного из возможных факторов, влияющих на специфическое развитие или недоразвитие социального интеллекта у детей-сирот, могут выступать нарушения привязанности.

С конца 70-х гг. XX в. за рубежом поведятся исследования, доказавшие связь между характером привязанности (в соответствии с теорией привязанности Дж. Боулби [1]) и развитием социального интеллекта. И. Брезертон и др. [23] были первыми, кто продемонстрировал связь между детской привязанностью и развитием социального интеллекта. Например, надежная привязанность оказалась связанной с развитыми вербальными способностями и социальной зрелостью [26]. Это подтверждалось не только в случае привязанности ребенка к матери, но и в случае привязанности к отцу. Показано, что рефлексивная позиция родителей способствует формированию надежной привязанности у ребенка [27]. Если мать понимает свое собственное состояние, способна говорить о чувствах и эмоциях с ребенком, понимает его, то это положительно влияет на развитие ментализации у ребенка.

Исследование Д. Грэнот и О. Мэйслесс [25], проведенное в рамках теории social-information processing (SIP), в котором приняли участие 185 детей младшего подросткового возраста, показало, что надежная и безопасная привязанность в диаде «мать – ребенок» помогает ребенку успешно строить отношения со сверстниками, поддерживает его социальную направленность, помогает понимать социальную ситуацию, правильно и адекватно реагировать на нее. Амбивалентная привязанность способствовала восприятию

отношений как стрессовых. Дети с дезорганизованным типом привязанности часто воспринимали отношения со сверстниками как стрессовые, а также были настроены и вели себя антисоциально.

Анализ литературы показал, что число отечественных работ, посвященных изучению социального познания у детей-сирот, не велико. Отечественные исследования социального познания у детей-сирот в основном проводились в рамках популярной в настоящее время «теории психического» (Theory of Mind). Исследователи фокусируются на изучении особенностей модели психического у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, воспитывающихся в условиях семейной депривации. Одно из направлений исследований было посвящено исследованию способности детей-сирот распознавать эмоции и понимать эмоциональное состояние другого. Многие исследователи зафиксировали у детей-сирот дошкольного возраста дефицит представлений об эмоциях других людей и ситуациях их проявления.

Однако обнаруживаются некоторые противоречия в результатах исследований особенностей эмоционального интеллекта детей-сирот. Например, в исследовании А.В. Хачатуровой [17] было показано, что воспитанники детского дома значительно хуже распознают более сложные эмоции (отвращение, вина, интерес-волнение, удивление, стыд), в то время как распознавание базовых эмоций (радость, печаль, страх, гнев) для них не составляет труда. Результаты других исследований [9; 16] говорят о том, что радость и печаль дошкольники-сироты и их сверстники из семей распознают одинаково, а страх и гнев понимают значительно хуже, т. е. демонстрируют избирательность в понимании эмоций. Авторы пришли к выводу, что дети-сироты испытывают трудности в понимании лицевой экспрессии. У них может быть нарушена или дефицитарно развита способность устанавливать связь между ситуацией и эмоцией, которую испытывает человек в данной ситуации [18]. Также стоит упомянуть исследование детей-сирот дошкольного возраста с разным уровнем депривации [2]. Было выявлено, что дошкольники с высоким уровнем депривации менее чувствительны к действиям сверстников, менее инициативны в общении, у них в меньшей степени развита способность к сопереживанию.

Дети-сироты из интернатных учреждений обнаруживают дефицит развития представлений об эмоциях (особенно отрицательных, в частности – страха и печали) других людей и понимания ситуаций, в которых эти эмоции могут проявиться. Такое дефицитарное развитие способности к пониманию эмоциональной сферы других приводит к трудностям в понимании их социального окружения.

Таким образом, результаты исследований позволяют говорить о том, что дети-сироты обнаруживают дефицит в понимании эмоций, за исключением распознавания базовых эмоций [15]. Эти данные некоторым образом противоречат результатам исследования А. Тарулло с коллегами [33], которые при обследовании усыновленных детей не обнаружили у них нарушений понимания эмоций другого человека. Данное противоречие в результатах позволяет предположить, что кратковременное пребывание в интернатном учреждении и длительное пребывание по-разному влияют на развитие социального интеллекта у детей: чем дольше ребенок находится в интернатном учреждении, тем более выражен у него дефицит в развитии социального познания.

Однако основная масса исследований все-таки свидетельствует о том, что дети-сироты хуже понимают сверстников, хуже понимают эмоциональное состояние другого, плохо понимают причины своего и чужого эмоционального состояния. Исследования указывают на то, что дети с разной степенью депривации и нарушениями привязанности, характерными для детей-сирот, могут демонстрировать антисоциальную направленность в поведении, испытывать трудности в общении с другими. Все это может приводить к дефициту социального опыта, что, в свою очередь, негативно влияет на развитие

социальной компетентности, социальной уверенности. Это может способствовать появлению социальной тревоги. Таким детям может быть трудно устанавливать близкие отношения с другими. Плохое понимание себя и других людей затрудняет регулирование межличностных и социальных отношений, порождает чувство беспомощности. Межличностные отношения, различные социальные ситуации начинают восприниматься как источник постоянного стресса.

Целью проведенного нами пилотного исследования было изучение социального познания и типа привязанности у детей-сирот. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что детям-сиротам будет труднее справиться с задачей на распознавание эмоций и они будут иметь более высокий уровень социальной тревожности по сравнению с контрольной группой.

### Программа исследования

В исследовании приняли участие 57 человек.

Основную группу составили дети-сироты, воспитывающиеся в детском доме: 39 человек (25 мальчиков и 14 девочек), возраст – от 9 до 17 лет (средний возраст – 14 лет). Подавляющий статус большинства воспитанников – дети, оставшиеся без попечения родителей (социальные сироты). Таким образом, из 39 человек, принявших участие в исследовании, 33 ребенка являются социальными сиротами, 6 детей – сиротами, попавшими в учреждение в связи со смертью родителей. В дальнейшем в тексте статьи для удобства используется понятие «дети-сироты». Данное исследование является пилотным, поэтому разделение детей на подгруппы в зависимости от возраста попадания в учреждение и опыта жизни в семье специально не проводилось. Однако стоит отметить, что большая часть подростков (30 человек) проживала в учреждении более 5 лет, а 9 участников исследования – менее 5 лет.

Контрольную группу составили подростки, учащиеся в VIII классе средней общеобразовательной школы и проживающие в кровных семьях: 18 человек (12 мальчиков и 6 девочек) в возрасте от 13 до 15 лет (средний возраст – 14 лет).

При сравнении двух групп участников между собой при помощи критерия Манна-Уитни, из группы детей-сирот были исключены 5 детей младшего возраста (от 9 до 12 лет). Таким образом, группы были уравнены по возрасту.

Все подростки имели разрешение родителей или законного представителя на работу с психологом. Исследование проводилось очно, каждый ребенок получал пакет методик для заполнения.

Мы использовали следующий методический комплекс:

*для исследования привязанности* – «Тест привязанности» (П. Шэйве, С. Хэзен). Это – тест с тремя утверждениями. Испытуемому следует выбрать то утверждение, которое лучше всего описывает чувства, возникающие у него при общении с друзьями. За основу взята классификация привязанностей, предложенная М. Эйнсворт;

*для изучения способности к ментализации* – тест «Чтение психического состояния по глазам» («The Reading the Mind In the Eyes», Child Version»; С. Барон-Коэн), модифицированный для подростков. Тест представляет собой набор из 28 карточек. На каждой карточке изображена фотография глаз мужчины или женщины и варианты ответов со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния. Испытуемому необходимо выбрать из четырех предложенных слов то, которое описывает, что чувствует изображенный на картинке человек. Правильный вариант в каждой карточке только один. В нашем исследовании использовалась модифицированная версия для подростков с использованием 17 карточек;

для исследования личностной тревожности – «Шкала личностной тревожности» (разработана А.М. Прихожан);

для исследования уровня социальной тревожности – «Шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale)» («SADS»; разработана Д. Уотсон, Р. Фрэнд); «Шкала страха негативной оценки (Fear of Negative Evaluation)» («FNE»; разработана Д. Уотсон, Р. Фрэнд);

для изучения уровня социальной ангедонии – «Шкала социальной ангедонии (Revised social anhedonia scale)» («RSAS»; разработана М.Л. Экблад и др.), модифицированная для подростков. Направлена на измерение снижения уровня удовольствия от общения и взаимодействия с другими людьми.

### Результаты исследования

#### 1. Тип привязанности и социальное функционирование.

В табл. 1 представлены результаты процентного соотношения типа привязанности в группах сирот и их сверстников, проживающих в кровных семьях.

Таблица 1

Процентное распределение детей по типам стратегий поведения в соответствии с типом привязанности («Тест привязанности»)

Тип привязанности/ отношений с окружающими	Тип	Дети-сироты (N=39)	Дети из семей (N=18)
Надежный тип/ отношения	Конструктивные	53,9 % (N=21)	66,6 % (N=12)
Избегающий тип/ избегания	Стратегия	25,6 % (N=10)	16,6 % (N=3)
Амбивалентный тип/ отношения	/Зависимые	20,5 % (N=8)	16,6 % (N=3)

Стратегия поведения, которой придерживается подросток в отношениях с другими людьми, многими исследователями связывается с типом привязанности, сформированной у него [25].

В нашем исследовании для большинства подростков-сирот из интернатов и детей из семей оказался характерным надежный тип привязанности (см. табл. 1). Полученные результаты противоречат имеющимся исследованиям [11]. Вероятнее всего, эти результаты основаны на том, что тест представляет собой самоотчетную шкалу, в которой не представлена шкала социальной желательности. Подростки-сироты могли выбрать для себя ответы, которые, может быть, не отражали реальность, а казались им более правильными.

Сравнение обеих групп показало, что количество детей с избегающим типом привязанности в группе сирот в полтора раза больше, чем в группе детей из семей (25,6 % и 16,6 % соответственно). Можно предположить, что дети-сироты в ситуациях взаимодействия с другими несколько чаще, чем дети из семей, выбирают стратегию избегания. Кроме того, ввиду малочисленности выборки, нами не учитывалось количество лет, проведенных ребенком в интернатном учреждении, и опыт проживания в кровной семье. Необходимо иметь в виду эти факторы при исследовании привязанности.

В табл. 2 представлены результаты сравнения групп детей-сирот с надежным и избегающим типами привязанности по различным компонентам социального познания.

Таблица 2

**Результаты сравнения групп детей-сирот с надежным и избегающим типами привязанности («Тест привязанности»)**

Шкала	Надежный тип (N=21)	Избегающий тип (N=10)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
	M (SD)	M (SD)	
Магическая тревожность (шкала «Опросника личностной тревожности»)	7,5 (7,1)	12,8 (7,1)	0,025*
Тест «Чтение психического состояния по глазам»	11,5 (2)	9,6 (2,9)	0,066 t

*Примечание.\** –  $p < 0,05$ ; t – на уровне тенденции.

Из табл. 2 видно, что подростки-сироты с избегающим типом привязанности имеют более высокие показатели по уровню магической тревожности (вера в потустороннее, в «злые силы»). Для таких детей может быть характерно представление о том, что события, происходящие в жизни, зависят от каких-то внешних сил и обстоятельств, на которые невозможно самостоятельно повлиять. Кроме того, на уровне тенденции обнаружено различие в способности к ментализации. Подростки-сироты с надежным типом привязанности успешнее справляются с выполнением теста «Чтение психического состояния по глазам».

Полученные результаты необходимо проверить и уточнить при расширении выборки.

## **2. Исследование социального познания у детей-сирот.**

Анализ результатов показал, что 25,6 % детей-сирот демонстрируют высокий и 51,3 % средний уровень социальной тревожности. Эти дети испытывают сильный дискомфорт в результате социального взаимодействия, часто стараются избегать контактов с окружающими. Наибольшие трудности возникают в непривычных ситуациях, при знакомстве с новыми людьми. В контрольной группе подростков из кровных семей не было ни одного человека с высоким уровнем социальной тревожности. Количество детей со средним уровнем социальной тревожности в полтора раза ниже (33,3 %), чем в группе подростков-сирот.

Далее мы попытались найти различия между группами по исследуемым параметрам социального познания. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

### **Сравнение по показателям социальной тревожности и социальной ангедонии в группах детей-сирот и детей из семей («SADS», «Шкала социальной ангедонии»)**



Шкала	Дети-сироты (N=34)	Дети из семей (N=18)	Уровень значимости p (критерий Манна-Уитни)
	M (SD)	M (SD)	
Социальное избегание	5,3 (2,3)	3,4 (2,7)	0,005**
Социальный дистресс	4,9 (3)	3 (2,2)	0,017*
Общий балл по шкале «SADS»	10,3 (4,7)	6,4 (4,3)	0,007**
Ангедония	14 (5)	10,4 (5,2)	0,006**

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

Как мы видим из табл. 3, подростки-сироты испытывают больше дискомфорта в ситуациях взаимодействия с окружающими, чаще стараются избегать социальных контактов, получают меньше удовольствия от общения с другими людьми.

Способность к ментализации оценивалась с помощью теста «Чтение психического состояния по глазам» [21]. В нашем исследовании применялась модифицированная версия с использованием 17 карточек.

В среднем, количество правильных ответов в группе детей-сирот составило 10,7 из 17 возможных. Среди детей-сирот только 10 % смогли правильно распознать большую часть представленных в виде стимульного материала эмоциональных состояний. Среди детей из семьи таких почти 30 %.

Выявились статистически значимые различия между детьми-сиротами с надежным и избегающим типами привязанности. Так, дети-сироты с избегающим типом привязанности оказались менее успешными в определении расстроенного (уровень  $p = 0,048^*$ ) и задумавшегося (уровень  $p = 0,015^*$ ) выражения глаз. На уровне тенденции выявилась разница между этими же группами в распознавании уверенного выражения (уровень  $p = 0,081t$ ) в пользу детей-сирот с надежным типом привязанности.

Интересно отметить, что больший процент детей с избегающим типом привязанности верно определил недоверчивое выражение, по сравнению с детьми с надежным типом привязанности.

При сравнении основной и контрольной групп выявилась статистически значимая разница при распознавании недоверчивого (уровень  $p = 0,037^*$ ) и надеющегося (уровень  $p = 0,077t$ ) выражений. Дети-сироты были менее успешны при определении этих эмоциональных состояний.

Предпринималась попытка проверить связь способности к пониманию эмоций и состояния другого человека с различными аспектами социального познания. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Связь способности к ментализации с уровнем личностной и социальной тревожности (Тест «Глаза», «Опросник личностной тревожности», «Шкала страха негативной оценки»), N=39**

Шкала	Коэффициент корреляции $r$ Spearman
	Способность к ментализации
Школьная тревожность (шкала «Опросника личностной тревожности»)	-0,327*
Общий уровень тревожности	-0,332*
Страх негативной оценки	-0,321*

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

Отмечается значимая обратная корреляция между показателями тревожности и способности к ментализации. Чем более высокий уровень личностной тревожности, тем хуже подростку удастся распознавать эмоциональные состояния. Более высокие показатели страха получения негативной оценки так же связаны с более низкими результатами при выполнении теста «Чтение психического состояния по глазам» (табл. 4).

#### Обсуждение результатов

Исследование социального познания выявило некоторые различия между детьми-сиротами и их сверстниками из семей. У подростков из детских домов снижена потребность в общении с другими людьми, они получают меньше удовольствия от социального взаимодействия. Кроме того, они испытывают больше тревоги в ситуациях общения. Показатель социальной ангедонии у подростков-сирот в полтора раза выше, чем у детей из семей. Эти дети испытывают больше напряжения и дискомфорта в социальных ситуациях, им сложнее выстраивать общение в незнакомых ситуациях, идти на контакт с новыми людьми. Это подтверждает полученные нами ранее данные о том, что дети-сироты испытывают больше трудностей в интерперсональных контактах, обладают более высоким уровнем социальной тревожности, сильнее ориентированы на внешнюю оценку [3]. Неслучайно у детей-сирот чаще обнаруживается избегающий тип привязанности (выявлен у 25,6 %): ощущение дискомфорта при более тесном взаимодействии с окружающими, трудности в построении доверительных отношений с людьми, страх психологической зависимости от другого.

В предварительном анализе различий компонентов социального познания по типам привязанности выявилось важное различие в способности к ментализации. Подростки с избегающим типом привязанности хуже распознают эмоции и психологическое состояние других людей, чем их сверстники с надежным типом привязанности. Этот результат согласуется с данными зарубежных исследований [24; 28; 29; 31; 32]. Можно предположить, что тип привязанности вносит существенный вклад в развитие социального познания.

Среднее количество верных ответов по методике «Чтение психического состояния по глазам» составляет у детей-сирот 10,7. Качественный анализ позволяет сделать некоторые предположения, которые сопоставимы с результатами отечественных исследований сирот-дошкольников [9; 15; 18]. Подростки-сироты хуже распознают недифференцированные состояния и более успешно распознают ярко выраженные чувства.

На данном этапе исследований сложно сказать, что является первичным, а что – вторичным. Скорее всего, здесь имеет место замкнутый круг, в котором изучаемые компоненты влияют друг на друга. Высокий уровень социальной ангедонии подкрепляет стратегию избегания. Рано или поздно подросток попадает в ситуацию социального взаимодействия, возможно, незнакомую ранее, с новыми людьми, испытывает еще больший

дискомфорт, возрастает уровень социальной и личностной тревоги. С нарастанием тревоги становится сложнее распознавать эмоции, психологическое состояние другого человека. Общение не приносит удовольствия, приятных впечатлений, что приводит к увеличению социальной ангедонии.

### Выводы

Мы описали результаты пилотного исследования на ограниченной выборке, поэтому представленные ниже выводы носят предварительный характер.

1. Дети-сироты хуже, чем дети из семей, понимают состояние другого человека.
2. Дети-сироты обладают более высоким уровнем социальной тревожности, социальной ангедонии.
3. Тип привязанности играет важную роль в формировании социального познания и в дальнейшем социальном функционировании.
4. Выявленные нарушения ментализации у детей-сирот связаны с тем, что у них выше уровень социальной и общей тревоги, сильнее выражена стратегия избегания.

### Заключение

Хочется подчеркнуть необходимость учитывать полученные данные в практической психологической работе с детьми-сиротами. Важно не только развивать у них социальные навыки и формировать социальную компетентность, но и сначала выявить уровень развития способности к ментализации, уровень социальной тревоги и социальной ангедонии, препятствующих их коррекции.

Полученные данные носят предварительный характер и требуют дальнейшего изучения с расширением и уточнением выборки.

### Благодарности

Выражаем благодарность директору Центра содействия семейного воспитания «Гармония» (бывший Санаторный детский дом № 17) Владе Михайловне Волохатовой за возможность проведения исследования на базе учреждения.

### Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского Научного Фонда (проект № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России.

### Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
2. Виноградова Н.В., Рычкова Л.С. Особенности общения детей-сирот в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 18. С. 86–88.
3. Воликова С.В., Авакян Т.В. Симптомы депрессии и социальной тревоги у детей-сирот, воспитанников интернатных учреждений // Психическое здоровье. 2014. № 1. С. 56–61.
4. Воликова С.В., Авакян Т.В. Связь социальной ангедонии и социальной тревожности с трудностями ментализации у детей-сирот // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 155–168.
5. История развития высших психических функций // Выготский Л.С.: Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

6. *Егорова О.Н.* Особенности социального интеллекта у интеллектуально полноценных подростков с девиантным поведением // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 160. С. 243–246.
7. *Елшанский С.П., Мешалевская С.В.* Исследование социального и эмоционального интеллектов у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 22–26.
8. *Краснова-Гольева В.В.* Социальное познание при тревожных расстройствах (обзор зарубежных исследований) // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 1. С. 153–165.
9. *Найденова А.В.* Модель психического детей-сирот: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
10. *Никитина И.В.* Социальная тревожность и социальное познание (обзор зарубежных исследований) // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 65–80.
11. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства: 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
12. *Прусакова О.А.* Генезис понимания эмоций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.
13. *Пуговкина О.Д.* Нарушения социального познания при депрессии: теоретические подходы, методы изучения и выделенные дефициты // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 80–98.
14. *Рычкова О.В., Холмогорова А.Б.* О мозговых основах социального познания, поведения и психической патологии: концепция «социальный мозг» – «за» и «против» // Вопросы психологии. 2012. № 5. С. 110–124.
15. *Сергиенко Е.А.* Модель психического как парадигма познания социального мира [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.11.2014).
16. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
17. *Хачатурова А.В.* Понимание обмана детьми в условиях семейной депривации // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 330. С. 168–171.
18. *Хачатурова А.В., Сергиенко Е.А.* Становление «модели психического» в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. -2009. Т.6. № 2. С.161–172.
19. *Холмогорова А.Б.* Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 8–30.
20. *Allen J.G., Fonagy P.* The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy // Technical Report 02-0048, Research Department, Topeka, KS: Menninger Clinic, 2002.
21. *Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U.* Does the autistic child have a “theory of mind”? // Cognition. 1985. Vol. 21. P. 37–46.
22. *Baron-Cohen S. et al.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome / Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V. Lawson J. // Journal of Developmental and Learning Disorders. 2001. Vol. 5. P. 47–78.
23. *Bretherton I. et al.* Relationships between cognition, communication and quality of attachment/ Bretherton I., Bates E., Benigni L., Camaioni L., Volterra V. // Bates E., et al. The emergence of symbols: Cognition and Communication in Infancy // N. Y.: Academic Press, 1979. P. 223–269.

24. *Cicchetti D. et al.* False belief understanding in maltreated children / Cicchetti D., Rogosch F.A., Maughan A., Toth S.L., Bruce J. // *Development and Psychopathology*. 2003. Vol. 15. P. 1067–1091.
25. *Granot D., Mayseless O.* Representations of Mother-Child Attachment Relationships and Social-Information Processing of Peer Relationships in Early Adolescence // *The Journal of Early Adolescence*. 2012. Vol. 32. № 4. P. 537–564.
26. *Fonagy P.* Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? // *Association of Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*. 1997. Vol. 14. P. 31–40.
27. *Fonagy P. et al.* The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment / Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G.S., Higgitt A.S. // *Infant Mental Health Journal*. 1991. Vol. 12 (3). P. 201–218.
28. *Fonagy P. et al.* Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self / Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M. N. Y.: Other Press, 2002. 592 p.
29. *Johnson J.G. et al.* Associations of parental personality disorders and axis I disorders with childrearing behavior / Johnson J.G., Cohen P., Kasen S., Ehreneaft M.K., Crawford T.N. // *Psychiatry*. 2006. Vol. 69. P. 336–350.
30. *Macfie J., Cicchetti D., Toth S.L.* The development of dissociation in maltreated preschool-aged children // *Development and Psychopathology*. 2001. Vol. 13. P. 233–254.
31. *Pears K.C., Fisher P.* Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history // *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2005. Vol. 26. P. 112–122.
32. *Rogosch F.A., Cicchetti D., Aber J.L.* The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems // *Development and Psychopathology*. 1995. Vol. 7. P. 591–609.
33. *Tarullo A.R., Gunnar M.C., Gunnar M.R.* Atypical EEG power correlations with indiscriminately friendly behavior in internationally adopted children // *Developmental Psychology*. 2011. Vol. 47 (2). P. 417–431.

## Type of Attachment and Social Cognition Characteristics in Orphans

**Avakian T.V.,**

*Teacher-psychologist, Center for Child Rearing Support «Harmony»,*

*Post-graduate Student, Department of Counseling & Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

*tamariko90@mail.ru*

---

Violations of social cognition significantly reduce quality of life. Studies of social cognition in orphans are rare while the data are conflicting. The aim of this study was to evaluate the type of attachment and peculiarities of social cognition in orphans. The author hypothesized that it will be difficult task for the orphans to recognize emotions. The study involved 57 people. The main group included 39 orphans living in an orphanage (25 boys, 14 girls). The average age was 14 years. The control subjects were 18 secondary school students living in the birth families (12 boys and 6 girls). The average age - 14 years. The results show that adolescent orphans have more difficulty interacting with other people, experience less pleasure from communicating, often use avoidance strategy. The number of orphans with avoidant attachment type is 1.5 times greater than in the control group. It is concluded that the type of attachment plays an important

role in forming of social cognition. The results could be useful in basic and additional training of young people of this category.

**Keywords:** orphans, teenagers, social cognition, attachment, social anhedonia, social anxiety

---

### Acknowledgements

Supported by Russian Science Foundation (project no. 14-18-03461), Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry of Russian Ministry of Health.

### References

1. Boulbi Dzh. Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazei [The creation and destruction of emotional ties]. Moscow: Publ. Akademicheskii proekt, 2004. 232 p.
2. Vinogradova N.V., Rychkova L.S. Osobennosti obshcheniya detei-sirot v protsesse mezhlichnostnogo vzaimodeistviya so sverstnikami [Features of communication orphans in the process of interpersonal interaction with peers]. *Vestnik YuUrGU [Messenger of South Ural State University]*, 2011, no. 18, pp. 86–88.
3. Volikova S.V., Avakyan T.V. Simptomy depressii i sotsial'noi trevogi u detei-sirot, vospitannikov internatnykh uchrezhdenii [Symptoms of depression and social anxiety in children-orphans, children in boarding institutions]. *Psikhicheskoe zdorov'e [Mental Health]*, 2014, no. 1, pp. 56–61.
4. Volikova S.V., Avakyan T.V. Svyaz' sotsial'noi angedonii i sotsial'noi trevozhnosti s trudnostyami mentalizatsii u detei-sirot [Communication of social anhedonia and social anxiety difficulties mentalization of children orphaned]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and psychotherapy]*, 2014, no. 4, pp. 155–168.
5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of higher mental functions]. *Sobr. Soch.: v 6 t. T. 3 [Collected works]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
6. Egorova O.N. Osobennosti sotsial'nogo intellekta u intellektual'no polnotsennykh podrostkov s deviantnym povedeniem [Features of social intelligence in intelligent full of teenagers with deviant behavior]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [Proceedings of the Russian State University named after Herzen]*, 2013, no. 160, pp. 243–246.
7. Elshanskii S.P., Meshalevskaya S.V. Issledovanie sotsial'nogo i emotsional'nogo intellektov u starshikh podrostkov, obuchayushchikhsya v shkolakh-internatakh [The study of social and emotional intelligence in older podrsotkov enrolled in boarding schools]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow State University named after Sholokhov. Pedagogy and Psychology]*, 2009, no. 3, pp. 22–26.
8. Krasnova-Gol'eva V.V. Sotsial'noe poznanie pri trevozhnykh rasstroistvakh (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Social cognition in anxiety disorders (for a review of foreign studies)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 1, pp. 153–165. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Naidenova A.V. Model' psikhicheskogo detei-sirot. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Model mental orphans. Ph. D. (Psychology) Thesis], Moscow, 2012. 28 p.

10. Nikitina I.V. Sotsial'naya trevozhnost' i sotsial'noe poznanie (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Social anxiety and social cognition (for a review of foreign studies)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 65–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva [Psychology orphanhood], 3-e izd. Saint-Petersburg.: Piter, 2007. 416 p.
12. Prusakova O.A. Genezis ponimaniya emotsii. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Genesis of understanding of emotions. Ph. D. (Psychology) Thesis], Moscow, 2005. 24 p.
13. Pugovkina O.D. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri depressii: teoreticheskie podkhody, metody izucheniya i vydelennye defitsity [Violations of social cognition in depression: theoretical approaches, methods of study and highlighted the deficits]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 80–98. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. O mozgovykh osnovakh sotsial'nogo poznaniya, povedeniya i psikhicheskoi patologii: kontseptsiya «sotsial'nyi mozg» – «za» i «protiv» [About the brain bases of social cognition, behavior, and mental disorders: the concept of the "social brain" – "for" and "against"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2012, no. 5, pp.110–124.
15. Sergienko E.A. Model' psikhicheskogo kak paradigma poznaniya sotsial'nogo mira [Elektronnyi resurs]. [Mental Model as a paradigm of knowledge of the social world]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2014. Vol. 7, no. 36. 6 p. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 21.11.2014).
16. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. Model' psikhicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka [Mental Model as a basis for understanding the formation of self and other in human ontogenesis]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 416 p.
17. Khachaturova A.B. Ponimanie obmana det'mi v usloviyakh semeinoi deprivatsii [Understanding the deception of children in a family deprivation]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2010, no. 330, pp. 168–171.
18. Khachaturova A.B., Sergienko E.A. Stanovlenie «modeli psikhicheskogo» v usloviyakh semeinoi deprivatsii [Becoming a "mental model" in terms of family deprivation]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2009. Vol. 6, no. 2, pp.161–172.
19. Kholmogorova A.B. Priroda narushenii sotsial'nogo poznaniya pri psikhicheskoi patologii: kak primirit' «bio» i «sotsio»? [The nature of social cognition disorders in the mental disorders: how to reconcile the "bio" and "socio"?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 8–30. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Allen J.G. Fonagy P. The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy. Technical Report 02–0048. Topeka, KS: Menninger Clinic, Research Department, 2002.
21. Baron–Cohen S., Leslie A., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 1985. Vol. 21, pp. 37–46.
22. Baron–Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scahill V. Lawson J. Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2001. Vol. 5, pp. 47–78

23. Bretherton I., Bates E., Benigni L., Camaioni L., Volterra V. Relationships between cognition, communication and quality of attachment. In Bates, et al. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979, pp. 223–269.
24. Cicchetti D., Rogosch F.A., Maughan A., Toth S.L., Bruce J. False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 2003. Vol. 15. R, pp. 1067–1091.
25. Granot D., Maysel O. Representations of Mother–Child Attachment Relationships and Social–Information Processing of Peer Relationships in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 2012. Vol. 32, no. 4, pp. 537–564.
26. Fonagy P. Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association of Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 1997. Vol. 14, pp. 31–40.
27. Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G.S., Higgitt A.S. The capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 1991. Vol 12 (3), pp. 201–218.
28. Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M. Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Other Press, 2002. 592 p.
29. Johnson J.G., Cohen P., Kasen S., Ehreneaft M.K., Crawford T.N. Associations of parental personality disorders and axis I disorders with childrearing behavior. *Psychiatry*, 2006. Vol. 69. R, pp. 336–350.
30. Macfie J., Cicchetti D., Toth S.L. The development of dissociation in maltreated preschool–aged children. *Development and Psychopathology*, 2001. Vol. 13, pp. 233–254.
31. Pears K.C., Fisher P. Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool–aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 2005. Vol. 26, pp. 112–122.
32. Rogosch F.A., Cicchetti D., Aber J.L. The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 1995. Vol. 7, pp. 591–609.
33. Tarullo A.R., Gunnar M.C., Gunnar M.R. Atypical EEG power correlations with indiscriminately friendly behavior in internationally adopted children. *Developmental Psychology*, 2011. Vol. 47 (2), pp. 417–431.