

# **СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

## **SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY**

**№ 72**

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций  
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,  
Высшей аттестационной комиссии

Томск  
2019

**Учредитель – Томский государственный университет**

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершенных оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

**Адрес редакции и издателя:** 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Главный редактор – Залевский Г.В.** (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград). E-mail: usya9@sibmail.com

**Лукьянов О.В.** – зам. главного редактора (Томский государственный университет, Томск).

E-mail: lukyanov7@gmail.com

**Алексеевская Е.О.** – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjorpsy@gmail.com

**Богомаз С.А.** (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Краснопрядцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Асмолов А.Г.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сapiенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Хостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

**Издательство:** Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горениццева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 24.06.2019 г. Формат 70x108<sup>1/16</sup>. Усл.-печ. л. 15,6. Тираж 50 экз. Заказ № 3865. Цена свободная.

Дата выхода в свет 28.06.2019 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)-52-98-49; 8(382-2)-52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

## **ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY**

### **Founder – Tomsk State University**

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

**International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)**

**Language:** Russian, English

**Publications are on non-commercial basis (FREE).**

**Open access**

**Term of publication:** 3–12 months

**Abstracting and Indexing:** eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

### **Contact the Journal**

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

**Editor-in-Chief – Genrikh V. Zalevsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: usya9@sibmail.com

**Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov**, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

**Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaia**, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

### **EDITORIAL COUNCIL**

**S.A. Bogomaz** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshев** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **N.V. Kozlova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **E.I. Meshcheriakova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryi** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

### **EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]**

**A.G. Asmolov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

### **PUBLISHER:**

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 24.06.2019. Format 70x108<sup>1/16</sup>. Conventional printed sheets 15.6. Circulation – 50 copies. Order N 3865.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)-52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Знаков В.В.</b> Понимание как психология возможного .....	6
<b>Сизикова Т.Э.</b> Методологические основания модальной психологии рефлексии .....	21
<b>Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б., Неяскина Ю.Ю., Кадыров Р.В., Капустина Т.В.</b> Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические дeterminанты .....	46
<b>Дренёва А.А., Кричевец А.Н., Чумаченко Д.В., Шварц А.Ю.</b> Экстраформальный анализ категориально заданных трехмерных фигур .....	68
<b>Махнач А.В.</b> Взаимосвязь ценностных приоритетов с жизнеспособностью у кандидатов в замещающие родители .....	93
<b>Виленская Г.А.</b> Контроль импульсивности детей дошкольного возраста .....	114
<b>Патраков Э.В.</b> Подростки и интернет: реакции родителей .....	129
<b>Лункина М.В., Гордеева Т.О.</b> Диагностика аутентичных и компенсаторных оснований самоуважения у подростков .....	145
<b>Настас А.Э., Стоянова И.Я., Кузьмина Ю.В.</b> Психологическая помощь и качество жизни семей с детьми подросткового возраста, страдающими хроническими соматическими заболеваниями .....	161
<b>Першина Н.А., Кузьмина Ю.В., Шамардина М.В.</b> Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья .....	180

## CONTENTS

<b>Znakov V.V.</b> Understanding as Psychology of Possible .....	6
<b>Sizikova T.E.</b> Methodological Foundations of the Modal Psychology of Reflection .....	21
<b>Yanitskij M.S., Seryj A.V., Braun O.A., Pelekh Yu.V., Maslova O.V., Sokolskaya M.V., Sanzhayeva R.D., Monsonova A.R., Dagbaeva S.B., Neyaskina Yu.Y., Kadyrov R.V., Kapustina T.V.</b> The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants .....	46
<b>Dreneva A.A., Krichevets A.N., Chumachenko D.V., Shvarts A.Y.</b> Extrafoveal Analysis of Categorically Defined Stereometric Shapes .....	68
<b>Makhnach A.V.</b> Interrelation of Value Priorities and Resilience in Applicants to Foster Parents .....	93
<b>Vilenskaya G.A.</b> Impulsivity Control at Preschool Children .....	114
<b>Patrakov E.V.</b> Adolescents and the Internet: Reactions of Parents .....	129
<b>Lunkina M.V., Gordeeva T.O.</b> Diagnostics of Authentic and Compensatory Self-Esteem Contingencies in Adolescents .....	145
<b>Nastas A.E., Stoyanova I.Ya., Kuzmina Yu.V.</b> Psychological Assistance and the Quality of Life for Families with Adolescents Suffering from Chronic Somatic Diseases .....	161
<b>Pershina N.A., Kuzmina Yu.V., Shamardina M.V.</b> Psychological Readiness of Educational Process Participants for Inclusive Education of Children with Disabilities .....	180

УДК 159.9

## ПОНИМАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЯ ВОЗМОЖНОГО<sup>1</sup>

В.В. Знаков<sup>а</sup>

<sup>а</sup> Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

Рассмотрено соотношение действительного и возможного в исследованиях понимания. Выделено четыре способа научного анализа, применяя которые психологи должны рассматривать соотношение действительного и возможного при исследовании понимания. Психология понимания описывается как такая интерпретация действительного, которая включает в себя прогнозирование возможного. Рассматривается фундаментальная проблема барьеров, фильтров: все ли потенциально возможное и понимаемое является социально и морально допустимым? Для ее решения необходимо провести исследования в нескольких направлениях: во-первых, проанализировать должное, с которым всегда соотносится понимаемое, как социальные и моральные критерии принятия или отвержения возможных альтернатив; во-вторых, ответить на вопрос о том, как и в какой степени для понимания необходимо осознавать альтернативы понимаемого; в-третьих, уяснить, всегда ли понимающий субъект осуществляет выбор из осознаваемых альтернатив.

**Ключевые слова:** понимание; прогнозирование; действительное; возможное.

Современная психология понимания является одной из динамично развивающихся областей психологической науки, в которой многое уже сделано. Описаны теоретические основы психологии понимания многомерного мира. Обосновано, что мир человека состоит из трех реальностей – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной. Теоретические основания психологии понимания представлены как сочетание единого и разнообразного: проанализированы сходные признаки понимания фактов, событий, ситуаций в каждой реальности и их различие, психологическое своеобразие. Трем реальностям сопоставлены традиции психологических исследований, способы, основания и типы понимания. Проанализированы традиции исследования психики – когнитивная, герменевтическая и экзистенциальная. Описаны контексты, в которых реализуются современные психологические исследования, проводимые последователями этих научных традиций. Выявлены три типа понимания проблем, методов и результатов, соответствующие названным подходам к научному анализу психики, – понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение. Обосновано, что им соответствуют оценки истинности, правильности и правдивости высказываний, понимаемых людьми в коммуникативных ситуациях [1].

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00032.

Во всех реальностях человеческого бытия понимание представляет собой интерпретацию альтернатив, которые понимающий субъект обнаруживает в объекте понимания, в действительности. Любое понимание многообразно, оно потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций. Интерпретации – это конкретные способы понимания, чем их больше, тем выше степень полноты понимания. Другими словами, чем больше альтернатив понимаемого выявляет субъект, тем полнее он понимает то, что пытается осмыслить. Если рассмотреть проблему альтернатив более обобщенно, то становится очевидным, что в мыслительной деятельности альтернативные точки зрения помогают познающему субъекту разумно действовать в ситуациях с отношениями противоположностей и «за счет этого предлагать творческие решения проблемно-противоречивых ситуаций. Смена альтернативы – это одно из умственных действий диалектического мышления, позволяющее обнаружить в ситуации новые структурные особенности при помещении ее в новый контекст, благодаря ему происходит переход от одной пары взаимоисключающих свойств, которые характеризуют объект, к другой такой паре [2. С. 336].

В эмпирической реальности осознанный выбор альтернатив невелик и сводится к дилемме «да–нет». Вместе с тем не следует забывать о потенциальных возможностях понимаемой эмпирии: например, с психологической и физической точек зрения ответ на простой вопрос: «Снег белый или черный?» – явно неоднозначен. В социокультурной реальности действительное представлено широким спектром мнений, к одному из которых присоединяется понимающий субъект. В экзистенциальной реальности понимание основано на экзистенциальном опыте и постижении, и значит многие альтернативы изначально скрыты, неосознаваемы понимающим. Следовательно, действительность для познающего мир субъекта никогда не бывает единственной, однозначно понимаемой, потому что он предвосхищает, прогнозирует, а иногда и просто догадывается о существовании возможного, на основании которого можно расширить представления о понимаемом действительном.

Можно выделить по меньшей мере четыре неодинаковые по степени обобщенности способа научного анализа, применяя которые психологи должны рассматривать соотношение действительного и возможного при исследовании понимания.

*Первый, самый общий, философский аспект* анализа проблемы соотношения действительного и возможного.

*Второй – общенаучный контекст*, согласно которому действительное всегда включает в себя потенциально возможное. Этот способ анализа с начала XX в. применяется в естественнонаучной и гуманитарной методологии для обоснования перехода от классической к неклассической и постнеклассической науке.

*Третий* фокус научного исследования – это *анализ соотношения действительного и возможного* в развитии общественных формаций и соци-

альных наук, их значимости, «удельного веса» в «обществе потребления» [3], «обществе знания» [4] и «обществе переживания» [5].

Наконец, *четвертый способ размышлений – поиск имеющихся в психологической литературе предпосылок создания психологии возможного*. Такой угол рассмотрения действительного и возможного позволяет обосновать допустимость выделения новой области психологической науки с помощью конкретно-психологических данных о возможных Я, об альтернативной идентичности в Интернете и др.

Цель статьи – проанализировать соотношение действительного и возможного в исследованиях психологии понимания.

### **Философия возможного**

В философии, особенно русской, «действительность» есть такое понятие, которое мыслимо лишь в соотносительной связи с «возможностью». Глубокий философский анализ соотношения действительного и возможного представлен в публикациях М.Н. Эпштейна [6–8]. Согласно его точке зрения, «возможное – это не просто несуществующее, это особая модальность, которая глубоко воздействует на все сущее, задавая и преобразуя его смысл. Собственно, культура – это и есть область мыслимостей, воображеностей. Смысл любого явления задается его потенциосферой – сферой множественных инаковостей. Например, смысл Октябрьской революции определяется лишь в контексте тех альтернативных путей, которыми могла бы пойти российская история осенью 1917 г.» [8. С. 439]. Любой исторический факт, в частности из истории психологии, обретает научный смысл только в том случае, если он включает не только то, что было, но и современные точки зрения на то, что могло бы быть: «Отсюда взгляд на саму историю как на процесс накопления возможностей: каждая последующая эпоха выбирает в своей смысловой состав возможности предыдущих» [7. С. 115]. Как и в психологии понимания многомерного мира человека, «важнейшая проблема теории возможного – это “возможные миры” и их соотношение с действительным миром... “Возможный мир” – совокупность возможностей [или возможных существований], которые могут не противоречиво образовать одно целое, т.е. не исключают возможности друг друга» [6. С. 30].

### **Естественнонаучная перспектива исследований**

В начале XX в. невозможность понимания многомерного мира человека только одним, единственным способом стала очевидной благодаря возникновению квантовой физики и последующему развитию методологии всех наук. Согласно многомировой интерпретации квантовой механики Х. Эверетта, квантовый мир «может быть адекватно представлен как набор многих классических миров, параллельных миров. Эти классические миры – фактически различные “проекции” единственного объективно существую-

ющего квантового мира. Они отличаются друг от друга некоторыми деталями, но все они – образы одного и того же квантового мира. Эти параллельные классические миры сосуществуют, и мы все (и каждый из нас) параллельно живем во всех этих мирах» [9. С. 26–27].

В этом общенаучном контексте очень важны современные дискуссии о переосмыслинении содержания эмпирической реальности в квантовой физике [9–11], биологии [12] и других областях естествознания. Один из самых научно значимых результатов дискуссий заключается в том, что «все большее значение приобретает модальное, возможностное мышление, которое противостоит анти-реализму и выводит на арену “сверхреализм”, требующий реализации в актуальность всего того, что мыслится как возможное. В итоге знаменитое декартово высказывание о существовании принимает следующий вид: “Существовать – значит мыслить возможное” (*Esse ergo cogitare possibilia*)» [10. С. 36]. Это означает, что модальное возможностное мышление направлено на действительность, открываемую познающим мир субъектом в виде многообразия возможностей.

### **Действительное и возможное в социальном познании**

Научные представления о трех реальностях человеческого бытия, составляющих многомерный мир человека, постепенно расширяются и углубляются. В течение последнего столетия они трансформировались из описаний индустриального «общества потребления» [3] в теоретический анализ постиндустриального «общества знания» [4], а затем в выявление признаков «общества переживания» [5]. Глубинным основанием возникновения «общества переживания» является трансформация мира человека, основанная на изменениях ценностей и мотивов: главным для людей становится такой проект прекрасной жизни, в котором преобладают субъективные ценности, внутренние ориентиры, направленные на переживание желаемого. В исследованиях, проводимых под углом зрения «общества переживания», показано, что во многих областях человеческого бытия наблюдается снижение удельного веса категории «истина». Значительная часть современного мира, преимущественно в «обществе переживания», трансформируется в направлении обесценивания истины и признания важности мнений, целевых и ценностных аспектов коммуникации. Трансформация означает не отрицание предыдущих стадий развития общества, а их изменение, совместное существование старого и нового. Это положение принципиально для исследований в области психологии понимания. В психике современных людей три общественных формации сознательно или неосознанно соотносятся с тремя реальностями: понимание сущности каждой из них основано преимущественно либо на знании и значении, либо на мнении и смысле, либо на переживании и опыте [1].

С точки зрения социальных исследований, пожалуй, наиболее значимым открытием является обоснование появления альтернативной эпистемологии [13]. Она не только не соответствует стандартам документальных

подтверждений, необходимости поиска фактов и опровержения дезинформации, но и применяется для анализа иной, альтернативной реальности. Дезинформация – дефект, изъян нашего информационного ландшафта, но «постправда – это проблема не пятна на зеркале. Проблема заключается в том, что зеркало – это окно в альтернативную реальность» [13]. Такая реальность состоит из сведений неистинных, но тем не менее присутствующих в сознании и влияющих на поведение тысяч людей. В этой альтернативной реальности бывший президент Обама родился в Кении, изменение климата – это мистификация, созданная китайцами или климатологами, НАСА управляет колонией детей-рабов на Марсе. «Опросы общественного мнения подтвердили, что элементы этой альтернативной эпистемологии принадлежат значительной части американской общественности. Например, опрос 2011 г. показал, что 51% первичных избирателей-республиканцев думали, что тогдашний президент Обама родился за границей. Аналогично 20% респондентов в репрезентативной выборке США были согласны с утверждением, что изменение климата является мистификацией продажных ученых» [Ibid. Р. 357].

В современном «обществе переживания» постистина и постправда стали нормой [14]. Еще полвека назад необходимость истинности суждений как их соответствия фактам признавалась практически во всех сферах человеческой жизни. Сегодня во многих из них на смену истине пришли мнения, коммуникативные цели и ценности (содержание мнений фанатов футбольных команд фактически никогда не зависит от количества побед в чемпионате, они все равно утверждают, что их команда лучше соперников). Правдивость того, что сказал субъект, вторична, первичны понимание и согласие с ним адресатов коммуникации. Важным условием возникновения постправды является отсутствие социальной и моральной ответственности за распространение ложных сведений: «Постправда – это некий контекст, модальность, ситуация, которые делают возможным распространение ложных новостей, причем не предполагающих за это ответных санкций. В таком модальном (релятивистском) контексте не имеет значения, правдива ли новость или нет. Важно, чтобы она соответствовала двум условиям: эмоциональному настрою потребителя информации и политическим целям коммуникатора. То есть неважно, произошло событие или нет – ведь оно могло бы произойти» [15. С. 46].

Действительное и возможное уравниваются в правах: раз событие *могло* произойти, то, во-первых, его общественная значимость не меньше того, которое бесспорно произошло. Во-вторых, нет никаких социальных и моральных противопоказаний к тому, чтобы делать «правдивые» заявления о реальности такого события. К примеру, 24 марта минюст США обнародовал основные выводы финального доклада по «российскому делу» спецпрокурора Р. Мюллера, который в ходе расследования так и не нашел сговора Д. Трампа с Россией в процессе предвыборной кампании. Генпрокурор У. Барр также заявил об отсутствии какой-либо вины американского лидера. Теперь «многолетний сотрудник журнала Rolling Stone Мэтт Тайбби

упрекает медиа в том, что они объявили Трампа “русским шпионом” еще до того, как нечто подобное было кем-либо доказано». Он приводит множество публикаций в самых крупных американских изданиях, где такие утверждения подавались как установленный факт. Тем самым, считает Тайбби, журналисты подорвали доверие к своей профессии [16]. С последним утверждением можно и не согласиться, потому что в «обществе переживания» существуют объективные социальные и психологические предпосылки для распространения постистины и постправды [14]. Вследствие этого фейковые новости осуждаются только на словах, а на деле приносят политический капитал их создателям.

Таким образом, независимо от социальных или моральных оценок надо признать, что в мире человека есть предпочитаемые и отвергаемые альтернативные возможности. Если использовать метафору, то можно сказать, что многие люди плавают в море возможного, даже не думая о том, чтобы найти островок истины. И бесполезно возмущаться и осуждать их, потому что в «обществе переживания» появилось немало сфер человеческой жизни, психологические и социальные основания которых строятся на сознательном отказе от истинных утверждений. Одной из них, приобретающей все больший политический и социальный вес, является субкультура пранкерства. Пранкеры, представляясь чужими именами, вели телефонные разговоры с президентом Украины, американскими конгрессменами, российскими политиками и другими политическими и медийными персонами. Сегодня, когда моральный плюрализм стал таким распространенным, у пранкеров берут интервью, спрашивают, *как* они это делают (дозваниваются до президентов, генсека НАТО и т.п.), но практически никто не осуждает их за то, *что* они делают (какая мотивация у них преобладает, хотят ли они манипулировать общественным мнением, преследуют ли цели создания стереотипов, испытывают ли угрызения совести за то, что представляются другими людьми, и т.п.). СМИ чаще всего подчеркивают социальную допустимость и творческий характер деятельности пранкеров, а пранк-журналистика описывается как одна из новых форм политической коммуникации и получения общественно важной информации.

### **Истоки психологии возможного в психологической науке**

Психологи также внесли существенный вклад в развитие методологии научного познания, в основании которой лежат анализ соотношения действительного и возможного и многомировая интерпретация действительности [17]. Например, С.Д. Смирнов разрабатывает модель образа многозначного мира как системы разноуровневых гипотез, непрерывной их генерации. Он пишет: «Итак, если под образом мира иметь в виду многоуровневую систему познавательных гипотез, которые непрерывно генерируются навстречу внешнему миру, то можно сказать, что в основе этих гипотез лежит прогноз того, каким, по мнению человека, в данный момент является мир и в каком направлении он изменится в близком или более далеком

будущем. Фактически мы имеем дело с прогностической моделью мира, и степень определенности или неопределенности этого прогноза прямо сказывается на адекватности образа мира и его способности ориентировать наше поведение, нашу деятельность» [18. С. 220]. Обобщая, можно сказать, что процессы антиципации, предвосхищения являются неотъемлемым свойством психики, присутствуют уже на самых первых этапах ее развития. Аргументированное доказательство этого тезиса представлено в работе Е.А. Сергиенко [19].

В контексте этой статьи принципиально важным является указание на различие между предвосхищением и прогнозированием, тщательно исследованное А.В. Брушлинским. Значимость этой темы определяется, во-первых, включенностью понимания в мышление субъекта и, во-вторых, необходимости анализа соотношения осознаваемых и неосознаваемых альтернатив, которые или уже рассматриваются понимающим субъектом, или потенциально возможны при интерпретации понимаемого. Предвосхищение возможно тогда, когда можно предвосхитить результат, осознать альтернативу понимаемого: будет ли гореть зажженная свеча, если ее опустить бочку, наполненную водой? А.В. Брушлинский приводит такой пример: «На основе соответствующей теории астроном производит необходимые вычисления и в результате предсказывает время и место затмения. Здесь прогноз выступает в четко фиксированном виде и может быть эмпирически проверен простым восприятием предвосхищенного события (затмения), когда последнее произойдет» [20. С. 103].

В отличие от этого в мыслительной деятельности в качестве неизвестного прогнозируемого искомого выступают не только характеристики решаемой задачи, но и свойства психического процесса, с помощью которого осуществляется ее решение. В любой мыслительной деятельности «в качестве “желаемого” выступает прежде всего прогнозируемое искомое (будущее решение), которое в течение длительного периода времени остается в значительной степени неизвестным и потому не столь определенным, как в случае предвидения. Такая “неизвестность” искомого означает, что даже в ходе его постепенного и (или) скачкообразного прогнозирования оно до последней стадии мыслительного процесса не может быть найдено и зафиксировано с предельной отчетливостью» [Там же. С. 106]. Другими словами, неизвестность искомого означает, что пока оно не стало действительным, а является потенциальным, т.е. возможным.

В семантическое поле «возможного» входит не только будущее, то, что прогнозируется, но и ретроспективное прошлое. Н.Е. Харламенкова, опираясь на идеи Е.П. Никитина, анализирует ретросказание как общую стратегию обращения к прошлому. Ретросказание представляет собой процесс восстановления прошлого по неполным данным: «Ретроспективная активность основана на принципе обратимости и предполагает возвращение к истокам, которое совершается с определенной целью. Цель эта состоит в “пересмотре” своего опыта, в стремлении обнаружить в нем дополнительные возможности, либо, наоборот, в желании оправдать свои неудачи

ссылками на негативные переживания. Из этого следует, что ретросказание может проявляться в виде разных психологических механизмов и не обязательно характеризует активность человека только как субъекта жизненного пути. В несубъектных формах активности преобладают эмоциональные механизмы, интуитивные переживания и озарения, которые тем не менее могут явиться основой ретросказания, построенного на когнитивной переоценке прошлого» [21. С. 284–285].

В психологии понимания возможности наиболее явно представлены в форме альтернативных интерпретаций понимаемого, основанных на разных мнениях. «Любое мнение может возникнуть только путем творения, которое представляет собою такой переход от возможности к действительности, где действительное есть нечто совершенно новое по отношению к возможному» [22. С. 16]. Таким актом творения следует считать понимание субъектом того, что действительное всегда если не актуально, то потенциально включает в себя возможное. В процессе понимания действительное существенно обогащается за счет либо осознания понимающим субъектом возможного, либо не осознания, а переживания его на уровне экзистенциального опыта.

Одной из основополагающих работ, в которой категория возможного была включена в научный арсенал психологии личности, стала статья Х. Маркус и П. Нуриус [23]. В ней возможное используется для объяснения влияния на образ Я потенциальных представлений о себе. Возможное Я анализируется как направленный в будущее (ожидания, надежды, цели) и в прошлое (страхи, осознание совершенных ошибок) компонент Я-концепции. В статье обсуждаются возможные Я, которыми человек хотел бы стать, и те, которых он избегает, а также Я, которые никогда не станут реальностью. М.Г. Эриксон приводит пример нереализуемого возможного: «Я могу иметь сильное желание владеть эксклюзивным спортивным автомобилем, формирующим возможное “я за рулем моего собственного Aston Martin”, ни одного мгновенья не ожидая, что это сбудется» [24. Р. 351]. Психологи не сводят возможные Я только к когнитивным механизмам (осознанию целей или оценке результатов возможного прошлого и будущего). Конструкт возможного Я включает переживание потенциальной ситуации изнутри. Он направлен на оценку возможностей действия, развития личности, личностных ресурсов саморегуляции и совладания с трудностями.

Признавая безусловную продуктивность направленности на анализ возможного как компонента психических образований, тем не менее не следует забывать, что между психологиями понимания и личности есть существенное различие, относящееся к степени включенности обсуждаемого феномена и личностных свойств человека в его поведение: далеко не всегда понимание должно приводить к поступкам, в то время как личность не может формироваться вне поведения и деятельности. Обсуждая проблемы понимания как сферы возможного, это обстоятельство нельзя упускать из виду. По мнению М.Г. Эрикsona, в возможные Я личности не входят такие представления о будущем, которые безразличны субъекту, не по-

буждают его к изменениям, и по этой причине их нельзя считать возможными Я [24]. С пониманием, поскольку оно не является психологией поведения, дело обстоит иначе: для полноты понимания события или ситуации человек должен учитывать все варианты их возможного развития, в том числе нейтральные и неблагоприятные для него.

В российской психологической науке, опираясь на идеи Х. Маркус о возможных Я и «философии возможного» М.Н. Эпштейна, термин «психология возможного» впервые использовал Д.А. Леонтьев [25]. Ссылаясь на Х. Маркус и П. Нуриус, он пишет: «По сути, за разными возможностями, из которых человек выбирает, стоят разные возможные Я; личностный выбор – это всегда выбор одного из возможных вариантов себя [Там же. С. 14]. Развивая мысль М.Н. Эпштейна на материале психологии личности, он отмечает, что существует целый ряд психологических феноменов, относящихся к области возможного, но не порождаемых причинно-следственными закономерностями. Такие феномены не необходимы, но и не случайны, они недетерминированные, возможные. По Леонтьеву, обнаружение того, что в человеческом бытии наряду с необходимым существует сфера возможного, вводит в жизнь человека измерение самодетерминации и автономии. Автономия и самодетерминация необходимы для ориентации поведения в пространстве возможного, «потому что превращение возможности в действительность происходит только через недетерминированный (точнее, самодетерминированный) выбор и решение субъекта» [Там же. С. 12]. В целом усилия Д.А. Леонтьева по развитию антропологической модели, уже включающей контуры психологии возможного, безусловно, следует признать весьма продуктивными и интересными.

Еще одной современной областью психологических исследований, в которой нельзя обойтись без категории возможного, являются социальная перцепция и альтернативная идентичность в социальных сетях. Занимаясь психологией Интернета, А.Е. Войскунский отмечает, что представленные в социальных сетях «виртуальные» идентичности нередко отличаются от сформировавшихся в повседневной жизни «реальных» идентичностей. По его мнению, когда пользователь социальных сетей конструирует более одной идентичности, их следует называть альтернативными. Регистрируясь в социальных сетях, разумный человек понимает, что он вступает на поле, в котором наряду с действительным практически всегда присутствует возможное: «При этом никогда нет уверенности в том, что лично не знакомый (в непосредственном общении) пользователь есть тот, за кого себя выдает: презентация может оказаться намеренно ошибочной или ернической, фотоматериалы могут вообще не относиться к автору презентации, биографические данные могут не совпадать с реальной биографией пользователя либо совпадать лишь частично» [26. С. 98]. Разнообразные трансформации собственной идентичности, изменение, сокрытие, отрицание сведений о себе, конструирование сетевой идентичности, отличной от реальной (выбор другого имени, пола, биографии, профессии, представления чужих фотографий), могут отражать попытки субъекта «примерить» на себя новую,

альтернативную, возможную самопрезентацию. Вместе с тем не следует забывать, что «презентация не существующих в реальности (фальшивых) персон, по сути, является ложью, однако пользователи социальных сетей склонны считать такую ложь позитивной» [27. С. 67]. (Замечу, что подобное отношение ко лжи типично для «общества переживания», существующего в эпоху постправды.) Разнообразные варианты расширения не устраивающего пользователя по каким-то причинам действительного за счет желаемого «примериваемого» на себя возможного вполне могут не иметь негативной моральной модальности, а отражать стремление человека к личностному росту.

### **Фундаментальная проблема психологических исследований понимания как психологии возможного**

Понимание во всех реальностях – эмпирической, социокультурной, экзистенциальной – связано с интерпретацией альтернативных вариантов понимаемого. При понимании-знании альтернативы ясно осознаются (кошка – млекопитающее животное или нет); при понимании-интерпретации осознанность содержательных компонентов мнений значительно ниже (аборт – это убийство живого существа или такое же безобидное удаление органических клеток, как стрижка ногтей или волос); при понимании-постижении полное осознание, влекущее вербальное объяснение, обычно невозможно (за что, за какие человеческие недостатки мусульманские террористы убивают «неверных»?).

В этом континууме сознательного–бессознательного следующий перспективный шаг в исследовании понимания как психологии возможного – решение проблемы барьеров, фильтров: все ли потенциально возможное и понимаемое является социально и морально допустимым? Применительно к пониманию как психологии возможного эта проблема фундаментальна, потому что барьерами, фильтрами оказываются представления понимающего субъекта о должном, приемлемом или недопустимом. А соотнесение понимаемого с должным – основополагающая характеристика любого понимания (вторая главная характеристика – выход за непосредственные границы содержания понимаемого и включение его в какой-либо более широкий контекст личностного знания) [1]. «Как убедительно показал М.Н. Эпштейн, должное является разновидностью возможного, а не формой необходимости. Любое долженствование предполагает возможность соблюдения нормы и возможность ее нарушения; выбор зависит от нашего ответственного решения, пусть даже соблюдение нормы поощряется, а нарушение наказывается» [25. С. 20].

Проблема моральных и социальных фильтров является для понимания как психологии возможного очень актуальной и даже острой. Ее научная значимость и фундаментальность состоят, во-первых, в обязательности поиска должного, с которым всегда соотносится понимаемое, необходимости определения социальных и моральных критериев принятия или отвер-

жения возможных альтернатив. Во-вторых, в открытии того, что понимание направлено не только на действительное, но и на возможное. В этом состоит расширение наших знаний о мире, которое неизбежно возникает во время творческого процесса понимания. В-третьих, важным с исследовательской точки зрения является вопрос о том, как и в какой степени для понимания необходимо осознавать альтернативы понимаемого. Наконец, в-четвертых, важен вопрос: осуществляется ли понимающий субъект выбор из осознаваемых альтернатив? Известно, что применительно к мыслительной деятельности, включающей в себя понимание условий задачи, целей, промежуточных результатов и т.п., А.В. Брушлинский уже аргументированно ответил на него отрицательно.

Испытуемые на разных стадиях мыслительного процесса последовательно выявляют и разрабатывают несколько способов решения задачи, но в любой конкретный момент времени субъект обдумывает только один путь достижения цели. Ученый пишет: «Впрочем, мои оппоненты выдвигают “в защиту” ситуации выбора еще один очень существенный аргумент: свобода (понимаемая ими лишь как свобода выбора) означает именно возможность и необходимость осуществить моральный выбор между добром и злом, нравственным и безнравственным. Но, на мой взгляд, даже в этом случае выбор далеко не всегда является неизбежным. Например, для честного человека не существует выбора: совершить или не совершить бесчестный поступок. Однако в жизни очень часто бывает нелегко понять, какой поступок в данной сложной ситуации будет хорошим и плохим. В этом случае особенно сильно активизируется мышление и вообще вся деятельность субъекта, и тогда мы снова возвращаемся к проблеме процессыуальности мышления» [28. С. 555]. Очевидно, что, обсуждая понимание как возможное, психологи не могут не обращать внимания на недизьюнктивность психических процессов – внутренних условий анализа понимаемых альтернатив.

### *Литература*

1. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2016. 488 с.
2. Шиян О.А. Смена альтернативы как механизм понимания диалогических отношений в пространстве научных текстов // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3 (33). С. 333–338.
3. Ильин В.И. Потребление как дискурс. СПб. : Интерсоцис, 2008. 446 с.
4. Друкер П. Классические работы по менеджменту. М. : Альпина Паблишер, 2015. 220 с.
5. Schulze G. Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt / Main ; New York : Campus Verlag, 2005. 612 S.
6. Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб. : Алетейя, 2001. 334 с.
7. Эпштейн М.Н. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М. : Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.
8. Эпштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.
9. Менский М.Б. Сознание и квантовая механика: жизнь в параллельных мирах (чудеса сознания – из квантовой реальности). М. ; Фрязино : Век 2, 2011. 320 с.

10. Карпенко А.С. В поисках реальности: исчезновение // Философия науки. 2015. Вып. 20. С. 36–72.
11. Пенроуз Р. Тени разума. В поисках науки о сознании. М., 2005. 688 с.
12. Зуев В.В. Представления о научной реальности и особенности перехода от классической науки к неклассической // Философский журнал. 2016. Т. 9, № 3. С. 25–40.
13. Lewandowsky S., Ecker U.K.H., Cook J. Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era // Journ. of Appl. Research in Memory and Cognition. 2017. V. 6, is. 4. P. 353–369.
14. Знаков В.В. Теоретические основания понимания западной постправды и русского вранья // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 16–29.
15. Чугров С.В. Post-truth: трансформация политической реальности или саморазрушение либеральной демократии? // Polis. Political Studies. 2017. № 2. Р. 42–59.
16. Американским медиа предстоит большая работа над ошибками. URL: <https://meduza.io/slides/impeachment-ne-budet-sanktsii-ne-otmenyat-tramp-povysil-shansy-na-pereizbranie-ctho-oznachayut-rezultaty-rassledovaniya-myullera-dlya-amerikanskoy-politiki>
17. Петренко В.Ф., Супрун А.П. Человек в предметном и ментальном мире. Существует ли «объективная действительность»? Неоконченный спор Бора с Эйнштейном // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 62–82.
18. Смирнов С.Д. Прогностическая активность как способ существования и развития образа мира // Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2016. С. 215–234.
19. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. 464 с.
20. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М. : Мысль, 1979. 230 с.
21. Журавлев А.Л., Харламенкова Н.Е. Динамический подход к исследованию психики человека // Институт человека: идея и реальность / отв. ред. Г.Л. Белкина ; ред.-сост. М.И. Фролова. М. : ЛЕНАНД, 2018. С. 280–290.
22. Нехаев А.В. Мнение как познавательная форма: логико-семиотический анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Тюмень, 2009.
23. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. V. 41, № 9. P. 954–969.
24. Erikson M.G. The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves // Review of General Psychology. 2007. V. 11, № 4. P. 348–358.
25. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
26. Войскунский А.Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 2. С. 90–104.
27. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
28. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. 623 с.

Поступила в редакцию 01.02.2019 г.; принята 13.04.2019 г.

**Знаков Виктор Владимирович** – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии Российской академии наук.  
E-mail: znakov50@yandex.ru

**For citation:** Znakov, V.V. Understanding as Psychology of Possible. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 6–20. doi: 10.17223/17267080/72/1. In Russian. English Summary

## Understanding as Psychology of Possible

Viktor V. Znakov<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 build. 1, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation

### Abstract

We have investigated the ratio of real and possible in the research. Four methods of scientific analysis have been identified, applying which psychologists should consider the relationship between the real and the possible in the study of understanding. The first method is a philosophical way of analyzing a problem. The second is the general scientific context, according to which the actual always includes the potential. This method of analysis from the beginning of the 20th century was used in natural science and humanitarian methodology to justify the transition from classical to non-classical and post-non-classical science. In the third method of scientific research, the emphasis is made on analyzing the correlation of the real and the possible in the development of social formations and social sciences, their significance, "specific weight" in the "consumer society", "knowledge society" and "experiencing society". Finally, the fourth mode of reflection is the search for the prerequisites for creating the psychology of the possible in the psychological literature. The aim of the method is to justify the admissibility of a new field of psychological science allocation with the help of specific psychological data about possible I, alternative identity on the Internet, the ratio of anticipation and forecasting in mental activity. We describe the psychology of understanding as an interpretation of the real that includes the prediction of the possible.

**Keywords:** understanding; forecasting; real; possible.

### References

1. Znakov, V.V. (2016) *Psichologiya ponimaniya mira cheloveka* [Psychology of Understanding the Human World]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
2. Shiyany, O.A. (2013) Shift of alternatives as a mechanism for understanding dialogic relations in scientific texts. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*. 3(33). pp. 333–338. (In Russian).
3. Ilyin, V.I. (2008) *Potreblenie kak diskurs* [Consumption as a discourse]. St. Petersburg: Intersotsis.
4. Drucker, P. (2015) *Klassicheskie raboty po menedzhmentu* [Classic Drucker]. Moscow: Al'pina Publisher.
5. Schulze, G. (2005) *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt on Main; New York: Campus Verlag.
6. Epstein, M.N. (2001) *Filosofiya vozmozhnogo* [A Philosophy of the Possible]. St. Petersburg: Aleteyya.
7. Epstein, M.N. (2004) *Znak probela: o budushchem gumanitarnykh nauk* [The Space Sign: On the Future of the Humanities]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
8. Epstein, M.N. (2016) *Ot znanija – k tvorchesvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenyat' mir* [From Knowledge to Creativity. How Humanities can Change the World]. Moscow; St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initiativ.
9. Menskiy, M.B. (2011) *Soznanie i kvantovaya mekhanika: zhizn' v parallel'nykh mirakh (chudeso soznanija – iz kvantovoy real'nosti)* [Consciousness and quantum mechanics: life in parallel worlds (the wonders of consciousness are from quantum reality)]. Moscow; Fryazino: Vek 2.

10. Karpenko, A.S. (2015) V poiskakh real'nosti: ischeznovenie [In search of reality: the disappearance]. *Filosofiya nauki – Philosophy of Science*. 20. pp. 36–72.
11. Penrose, R. (2005) *Teni razuma. V poiskakh nauki o soznanii* [Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness]. Moscow: Institut komp'yuternykh issledovaniy.
12. Zuev, V.V. (2016) The notion of scientific reality and the character of transition from classical to nonclassical science. *Filosofskiy zhurnal – Philosophy Journal*. 9(3). pp. 25–40. (In Russian). DOI: 10.21146/2072-0726-2016-9-3-25-40
13. Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H. & Cook, J. (2017) Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 6(4). pp. 353–369. DOI: 10.1016/j.jarmac.2017.07.008
14. Znakov, V.V. (2019) Teoreticheskie osnovaniya ponimaniya zapadnoy postpravdy i russkogo vran'ya [Theoretical foundations of the understanding of Western post-truth and Russian lies]. *Voprosy psichologii*. 1. pp. 16–29.
15. Chugrov, S.V. (2017) Post-Truth: Transformation of Political Reality or Self-Destruction of Liberal Democracy? *Polis – Political Studies*. 2. pp. 42–59. (In Russian). DOI: 10.17976/jpps/2017.02.04
16. Meduza.io. (2019) *Amerikanskim media predstoit bol'shaya rabota nad oshibkami* [American media have a lot of work on the bugs]. [Online] Available from: <https://meduza.io/slides/impichmenta-ne-budet-sanktsii-ne-otmenyat-tramp-povysil-shansyna-pereizbranie-chto-oznachayut-rezulatty-rassledovaniya-myullera-dlya-amerikanskoy-politiki>.
17. Petrenko, V.F. & Suprun, A.P. (2013) People in the subject and the mental world. Is there any objective reality? Unfinished dispute Boron with Einstein. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psichologiya – The Bulletin of Irkutsk State University. Psychology*. 2(2). pp. 62–82. (In Russian).
18. Smirnov, S.D. (2016) Prognosticheskaya aktivnost' kak sposob sushchestvovaniya i razvitiya obrazu mira [Prognostic activity as a way of existence and development of the image of the world]. In: Zhuravlev, A.L. & Sergienko, E.A. (eds) *Printsip razvitiya v sovremennoy psichologii* [Principle of Development in Modern Psychology]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. pp. 215–234.
19. Sergienko, E.A. (2006) *Rannee kognitivnoe razvitiye. Novyy vzglyad* [Early cognitive development. A New Look]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
20. Brushlinsky, A.V. (1979) *Myshlenie i prognozirovaniye (logiko-psikhologicheskiy analiz)* [Thinking and forecasting (a logical-psychological analysis)]. Moscow: Mysl'.
21. Zhuravlev, A.L. & Kharlamenkova, N.E. (2018) Dinamicheskiy podkhod k issledovaniyu psikhiki cheloveka [Dynamic approach to the study of the human psyche]. In: Belkina, G.L. (ed.) *Institut cheloveka: ideya i real'nost'* [Human Institute: Idea and Reality]. Moscow: LENAND. pp. 280–290.
22. Nekhaev, A.V. (2009) *Mnenie kak poznavatel'naya forma: logiko-semioticheskiy analiz* [Opinion as a cognitive form: a logical-semiotic analysis]. Abstract of Philosophy Dr. Diss. Tyumen'.
23. Markus, H. & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*. 41(9). pp. 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.36.7.715
24. Erikson, M.G. (2007) The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*. 11(4). pp. 348–358. DOI: 10.1037/1089-2680.11.4.348
25. Leontiev, D.A. (2011) Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psichologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New benchmarks of understanding of personality in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psichologii*. 1. pp. 3–27.

26. Voiskounsky, A.E. (2014) Social perception while social networking. *Vestnik moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psichologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology.* 2. pp. 90–104. (In Russian).
27. Voiskounsky, A.E., Evdokimenko, A.S. & Fedunina, N.Yu. (2013) Alternative identity in social network. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psichologiya.* 1. pp. 66–83.
28. Brushlinsky, A.V. (2006) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.

*Received 01.02.2019; Accepted 13.04.2019*

**Viktor V. Znakov** – Senior Researcher, Institute of Psychology of RAS, D. Sc. (Psychol), Professor.  
E-mail: znakov50@yandex.ru

УДК 159.9

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ РЕФЛЕКСИИ

Т.Э. Сизикова<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, Новосибирск, ул. Вилойская, д. 28

Представлены методологические основания модального подхода к пониманию рефлексии. Автор опирается на критическую онтологию Н. Гартмана и выделяет три методологических основания модальной психологии рефлексии: построение мета-модели рефлексии в рамках структурных категорий на основе ориентированно-исследовательской онтологии рефлексии; место рефлексии во всеобщей критической онтологии в качестве высшей ступени душевного слоя; модальный анализ рефлексии и триангулярная сеть модальностей. С помощью модального анализа описываются триангулярные отношения между модальностями рефлексии: первый ряд состоит из шести модальностей, второй ряд – из 12 модальностей, третий – из 160 модальностей. Триангулярная сеть модальностей пронизана интенциональностью, которая придает ей активность, равно как интенциональность пронизана модальностью и тем самым наполняется качественной характеристикой. Полимодальность и полинаправленность – это два инверсных по отношению друг к другу, в смысле инаковости, бытия проявленной целостности рефлексии.

**Ключевые слова:** модальности рефлексии; ориентированно-исследовательская онтология; триангулярные отношения модальностей; мета-модель рефлексии; интенциональность рефлексии.

### Краткий исторический экскурс в проблематику

На сегодняшний день мы встречаемся с тем, что «направления современной психологии, с одной стороны, развивают традиционные подходы этой дисциплины, а с другой стороны, большинство из них ориентировано на формирование целостного взгляда на современного индивида» [1. С. 90]. К настоящему времени накоплен большой исследовательский материал в области психологии рефлексии. А.В. Карпов выделил 11 направлений [2] в отечественной психологии рефлексии. В.Ю. Дударева [3], проводя анализ зарубежных исследований, определила четыре темы, которые в той или иной степени не обходятся без обращения к рефлексии. Ею подчеркивается, что термин «рефлексия» (reflection или reflexion), характерный для отечественной психологии, не употреблялся до недавнего времени в зарубежной психологии, и поэтому исследователи вынуждены были обращаться к его «заменителям»: «склонность к самоанализу (psychological mindedness), интеллектуальная рефлексия (метакогнитивный подход, metacognitions), представления о психическом других людей (theory of mind) и, наконец, проблема осознаваемости разных процессов и деятельности (consciousness)» [3. С. 104].

В последнее время, как показали наши исследования, ситуация изменилась: все чаще в работах встречается употребление *reflection* или *reflexion*, особенно в направлении, занимающемся рефлексивными практиками. Данное направление оформилось в рамках феноменологического подхода и ориентировано на профессиональное обучение.

Как считает С.Н. Cáceres, представления Дж. Дьюи [4] о том, что рефлексия является специализированной формой мышления для того, чтобы избавиться от сомнения, неуверенности или недоумения, отнесенных к опытной ситуации, привели к утверждению «учись у дела» и концепции «рефлексивной практики» (*reflective practice*), которая закрепилась в психологии благодаря работам Д.Д. Шона [5]. Его усилия были направлены на развитие рефлексивных практик, но не на сам процесс рефлексии. Им выделено два вида рефлексии – рефлексия после события и рефлексия в ходе события («отражение в действии») – как рассмотрение текущих реакций и опыта, для того чтобы выстроить новое понимание действий в складывающейся ситуации с целью улучшения будущего. Работы Д. Шона стали в некотором смысле «каноническими» в профессиональной подготовке и образовании.

Позднее был поставлен вопрос о том, какими должны быть отражательные практики и в каком контексте использоваться [6]. В связи с этим распространение получает интерпретационный феноменологический анализ в рамках качественной психологии [7]. Источником получения рефлексивных данных являются самоотчеты испытуемых и исследователя, а также всевозможные литературные произведения, содержащие развернутые описания внутренней жизни человека (художественные, философские тексты, дневниковые и автобиографические записи, мифы и т.п.). С изменением понимания роли рефлексии в феноменологическом анализе (Р. Эллиотт, Л. Тимулак, М. Купер и Дж. МакЛеод [8], Д. Барлоу, Б.И. Вэмполд), работающем с рефлексивными данными, сместился акцент с исследования с помощью рефлексии феноменов сознания на решение вопроса подлинности содержания рефлексии (О.В. Лукьянов, А.А. Стайпек) [9].

В рамках теории сознания в зарубежной психологии заслуживают особого внимания эксперименты, связанные с формированием, распознаванием представления о Другом, пониманием других людей. Для исследования способности осознавать ложность чужих убеждений проведены большие серии экспериментов, благодаря которым доказано, что дети не в 4, а уже в 2,5 года распознают ложность в представлении о действиях других людей. Следовательно, эти дети способны понимать, что чужое сознание отличается от их собственного, и человек может действовать по-разному, что другие люди могут не знать чего-то, что знает ребенок, или иметь другие желания [10].

Д. Винникот [11], а также Дж. Бруннер и Б. Козловская [12] параллельно провели исследование, в котором показали непротиворечивые результаты: двухмесячные младенцы способны оценивать величину и удаленность показываемых им предметов. С двухнедельного возраста младенцы соизме-

ряют свои возможности с ситуацией, с условиями достижения предмета. Это и есть, по мнению экспериментаторов, суть любого рефлексивного акта – соизмерить возможности с условиями достижения. Н.Д. Гордеева и В.П. Зинченко писали, что «Д. Винникот приписывает младенцу магическое чувство, что именно он сотворил этот мир. Интенция самих исследователей состояла в том, чтобы доказать наличие у младенцев априорных способностей восприятия пространства и пространственных отношений, что они блестяще сделали. Возможно, помимо своей воли они продемонстрировали и другое, более важное, – способности детей к сопоставлению воспринятых отношений с возможностями невозможного здесь и теперь, а только будущего, потенциального действия. Авторы получили как бы чистый рефлексивный акт, совершающийся без предварительного опыта. Непременным условием последнего является наличие обратных связей, которые в поведении младенцев отсутствовали. Исследователи детства находили у детей в значительно более позднем возрасте способность планировать и проигрывать свои действия до действия. Когда действие сложится, пространство рефлексивной оценки расширится за счет включения в него координаты времени» [13. С. 92–93].

Экспериментально были выделены быстрая рефлексия и фоновая рефлексия, которые нередко сводят друг к другу, но это разные виды рефлексий. Быстрая рефлексия, по В.А. Лефевру, – это как бы встроенный в психику человека «врожденный информационный процессор, функция которого состоит в автоматической генерации этих образов вместе с их субъективным миром. Работа такого «процессора» порождает специфический спектр человеческих реакций, никак сознательно не контролируемых и протекающих чрезвычайно быстро (одна-две миллисекунды). Этот вид рефлексии, в отличие от традиционной, был назван быстрой рефлексией (fast reflexion; Lefebvre, 1987)» [14. С. 34]. Фоновая рефлексия была обнаружена В.П. Зинченко, он писал: «Эффекты такой процессуальной фоновой рефлексии обнаружены не в конце действия и не в начале, а по ходу его протекания. Они случаются до трех-четырех раз в секунду [13. С. 26–41; 15. С. 87].

В целом атрибутивный подход не привел к созданию обобщающей теории, но внес значительный вклад в понимание онтогенеза рефлексии и постановку новых вопросов: не как проявляется, а как появляется рефлексия, когда, в связи с чем и на основании чего? Очевидным стало, что классическое представление о рефлексии в возрастной психологии не отвечает современным данным.

В проблемных вопросах континуальности и дискретности сознания поиск решений продолжается. В концепции дискретности сознания рефлексия в одном случае возникает в «разрыве» между двумя актами сознания, и в рефлексии фиксируется данный временной перерыв сознания, в другом случае «разрыв» существует, но рефлексией не фиксируется, что часто наблюдается при фармакологических стимуляторах измененного состояния сознания и «нетренированной» рефлексии фиксировать изменения

состояния и ощущений. Следовательно, рефлексивный акт является самостоятельным актом, в нем фиксируются акт самонаблюдения человеком феноменов своего сознания и описание их определенными знаково-символическими средствами; этим актом удерживается смысл происходящего, связывающий в целостность наблюдение за наблюдающим.

С позиции континуальности сознания рефлексивные акты рассматриваются не как факты сознания, а как обладающие своим собственным содержанием. Сознанию отводится эмоциональное содержание, а рефлексии – умозрительные иерархически выстроенные конструкции. Данной позиции соответствует феноменологический анализ Э. Гуссерля [16], благодаря которому из простых феноменологических свойств многоступенчато конструируется объект: то, что было методом его конструкции, на следующей рефлексивной ступени становится объектом.

Наличие двух позиций повлияло на теорию сознания, но отнюдь не на представление о роли рефлексии в анализе феноменов. Рефлексивный акт как акт не попадает в поле исследования феноменлистов, но в реальности феноменологического анализа в большинстве случаев исследователи имеют данные не о феномене, а о рефлексии феномена, точнее, о содержании рефлексии, а не сознания, выполняющего отражательную функцию.

Ф. Петерс, последователь метакогнитивизма, выделил современные, развивающиеся в Европе и США направления исследования рефлексии на стыке философии и психологии: рефлексивность как субъектность; теории рефлексивности высшего порядка (теории, объясняющие различие между сознательным и неосознаваемым); теории собственной репрезентативности рефлексии («First and foremost, is the fact that intrinsic theories are qualia theories which explain consciousness in terms of a reflexive-awareness-of-content structure, rather than reflexive-awareness as such» [17. С. 357], объяснение рефлексии не через рефлексию в ее предметной области, а через сам акт рефлексии как таковой). Метакогнитивизм в настоящее время в отечественной психологии позволил А.В. Карпову разработать концепцию системы со «встроенным» метасистемным уровнем: «Благодаря метасистемному уровню – как уровню, одновременно локализованному и внутри системы, и вне ее – система обретает возможность делать саму себя в целом объектом своего же собственного воздействия, управления, своей собственной организации (посредством своеобразного выхода на этот – внешний по отношению к ней уровень)» [18. С. 39]. К такому метасистемному уровню А.В Карпов относит рефлексию.

Таким образом, краткий обзор основных исследований рефлексии позволяет сделать вывод о том, что рефлексия рассматривается в рамках своих предметных областей, и какими бы качествами и свойствами ее ни наделяли, она остается исследуемой в этих рамках. В связи с этим закономерно появляется «детский» вопрос: «Если рефлексия принадлежит сознанию, то как она может одновременно принадлежать ему и деятельности, мышлению, личности или, принадлежа деятельности, одновременно с этим принадлежать и личности, мышлению, сознанию?». Это вопрос об онтологии

рефлексии. Без ответа на этот вопрос все исследования остаются разрозненными и не приводят к относительно стройной и менее противоречивой концепции рефлексии, соответствующей современным принципам новой постнеклассической парадигмы.

**Проблематизация.** Сложившееся положение позволяет поставить два взаимосвязанных вопроса: «Можно ли, подведя определенные основания, осуществить обобщение знания о рефлексии, выработанное в разных подходах?» и «Что есть рефлексия как таковая, без предметных областей?» (вопрос онтологии рефлексии).

**Принципы.** Методологические основания, необходимые для поиска ответов на данные вопросы, выстраиваются в рамках определенной парадигмы. Мы опираемся на постнеклассическую парадигму. «Постнеклассическая психология – это такое состояние знания, когда различные научные теории, понимаемые как модели, описывающие отдельные аспекты психической реальности, образуют взаимосогласованную сеть», – считают М.С. Гусельцева и А.Г. Асмолов [19].

В нашем исследовании мы применяем принципы единства логического и исторического, развития, целостности. Логическая реконструкция истории исследования рефлексии позволила построить мета-модель рефлексии. На основе принципа развития мы показали, как в процессе конструирования мета-модели рефлексии осуществляется смена онтологического статуса рефлексии от простого отражения до интерпретационного, от регулирования до ориентировочно-исследовательского. Принцип целостности, утверждающий, что каждая система целостна и представляет сеть вероятностных и относительных конструкций, синхронизирующихся между собой с помощью определенных ориентиров, позволил согласовать между собой структурное и онтологическое представления о рефлексии, а также выделить триангулярные отношения в полимодальности рефлексии, определить отношения между полимодальностью и полинаправленностью рефлексии.

Наше исследование является междисциплинарным, включает психологию, философию, методологию и другие дисциплины, осуществляющие вспомогательную функцию для доказательной базы модального подхода.

## **Методологические основания**

**Первое методологическое основание** – сведение разрозненных представлений к единым основаниям. По мнению А.А. Гагаева [20], истинность знания об объекте устанавливается пересечением пяти подходов: феноменологического, атрибутивного, функционального, структурного, субстратного, развиваемых во всех науках технического, гуманитарного и естественно-научного направлений. В психологии рефлексии развиваются феноменологический, функционально-атрибутивный (деятельностный, культурно-исторический, личностно-ориентированный), функционально-структурный (мыследеяательностный) и субстратный (метакогнитивный, дифференци-

альный) подходы. Область пересечения всех подходов – это новое представление о рефлексии, которое обладает новыми онтологией, принципами, качествами.

Ранее в работе «Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии» [21] мы обозначили эту область, но не раскрыли связи процедур ее конструирования со сменой представлений о ее онтологии. В настоящей статье мы восполняем данный пробел.

Рефлексия обладает своей онтологией независимо от нас, но онтология влияет на наше познание ее. Это влияние выражается в постепенном приближении к слиянию представления об онтологии с онтологией, т.е. от парадигмы к парадигме мы приближаемся к более адекватному представлению об объекте, независимо от того, что идеальное мы познаем идеальными средствами. Критерием такого познания является здравый смысл. Для познания рефлексии существует еще одна особенность – рефлексию мы знаем на основании самой же рефлексии, с помощью методологической и теоретически-исследовательской рефлексии. От исследователя зависит, на какие правила, принципы и средства научного познания он будет опираться. Предметной областью рефлексии являются мышление, деятельность, сознание, личность. В гносеологии познания считается достаточным для полного представления об объекте выделение двух плоскостей: гносеологической и онтологической.

Для рефлексии мы определили гносеологическую плоскость, ограниченную тремя гранями – мышлением, сознанием и деятельностью, и онтологическую плоскость, ограниченную тоже тремя гранями: средствами, формами, видами. Этими двумя трехмерными пространствами, построенными по методу Р. Декарта, описываются все возможные варианты рефлексии в предметной области. Но встает вопрос: «Куда поместить механизмы самой рефлексии и критерии ее работы с представленной в ней информацией?» В связи с недостаточностью онтологической и гносеологической моделей для моделирования, в котором нам необходимо охватить внешние и внутренние проявления объекта, нами были введены еще две плоскости: статическая и динамическая. Внутренне объект обладает статикой и динамикой. По процедуре это равно тому, как если бы онтологическую и гносеологическую составляющие мы рассматривали внутри объекта. Статическая модель рефлексии представляет собой три грани, которые мы обозначили как три критерия: сознательное–неосознаваемое, согласование–рассогласование, достаточное–недостаточное. Динамическая модель рефлексии включает три группы механизмов рефлексии: первая группа – механизмы самоотношения, социально-личностные, коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, экзистенциальные; вторая группа – установочные механизмы; третья – механизмы переживания времени.

Модель-конструктор (мета-модель) способна охватить все известные модели рефлексии (Г.П. Щедровицкий [22], В. Лефевр [23], И.С. Ладенко [24], И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [25], А.В. Карпов [26], О.С. Анисимов [27] и др.). Данная мета-модель из четырех моделей соответствует пред-

ставлению об отражательной онтологии рефлексии. Но в силу того, что условием появления рефлексии является дуальность, а не монизм, в данном представлении онтология в полном смысле не является отражательной, она отражательно-интерпретационная. Независимо от признания и применения в практике эвристических средств рефлексии, подход к пониманию рефлексии имеет отражательно-интерпретационный характер. В эти четыре модели рефлексии, связанные друг с другом и не существующие одна без другой (и в этом заключается смысл удерживаемого единства при конструировании!), умещаются все имеющиеся, кроме субстратного, подходы к исследованию рефлексии: функционально-атрибутивный, атрибутивный, структурно-функциональный, феноменологический. Точка пересечения 12 граней фиксирует актуальную рефлексивную ситуацию. Пятая модель мета-модели, образующаяся на пересечении 12 граней и вмещающая в себя точку пересечения, означающую «выбор», является моделью интенциональности рефлексии, соответствует субстратному (дифференциальному в психологии рефлексии) подходу.

При «разворачивании» содержания данной точки «выбор», мы получаем иной уровень обобщения, в котором раскрывается новое качество рефлексии – ее интенциональность, рассмотренное в работах А.С. Шарова [28], А.В. Карпова [26] и доказанное нами с помощью полученных в ходе конструирования опросника «Фокус рефлексии» [29] экспериментальных данных.

Субстратный подход предполагает целостное рассмотрение изучаемого явления, выделение его элементарной единицы и построение онтологии. Данный подход объединяет в себе все другие, ранее обозначенные подходы. Субстратный подход не отрицает множественности онтологий. Его можно выразить схемой, выделяемой из представлений мыследеятельностного подхода: «Онтология представляет саму себя выразительным множеством, состоящим из подмножеств: элементы (онтологические единицы), сборка (онто-схемы сборки элементов), окно миров (оценка потенциальной множественности миров онтологии и их понятийные образы)... в “СМД-методологии” такой элемент носит название “Кентавр-объект” – объект, в котором естественное и искусственное содержания переплетены. Нередко такие единицы называют онтологемами», – писал С. Орловский [30].

Пятая модель мета-модели состоит из шести граней, фиксирующих направленности рефлексии. Интенциональность фиксирует рефлексию в ее целостности. Пятая модель отвечает на вопрос: «На что?», – а другие четыре модели отвечают на вопросы: «Где? Как? Чем? На основании чего?». В целом мета-модель из пяти моделей соответствует регуляторной онтологии рефлексии. Помещение в центр мета-модели точки «выбор», включающей элементарные единицы рефлексии: 2R – «разрыв–ресурс» и 2RO – «разотождествление–отождествление», а также процессуальную развертку рефлексии, и являющейся центром пересечения всех 12 граней, преломленных через шесть граней направленностей рефлексии, приводит к совершенно новой модели, отражающей ориентировано-исследовательскую

онтологию рефлексии. В рамках этой онтологии определяющим является вопрос: «Зачем?».

Целевая установка рефлексии позволяет субъекту ориентироваться в многообразии попадающего в рефлексию отражательного материала, в том числе и бессознательного, выбрасываемого в сознание аффектами, и в этом смысле рефлексия отличается от чистого, безэмоционального рассуждения на определенную тему, которое может, по существу, являться одной из форм рефлексии, но может быть чистым продуктом мышления. Рефлексия личностно обусловлена, даже если она и методологическая, научно-теоретическая. В свою очередь, развитые формы рефлексии влияют на формирование личности. Но рефлексия существует, как мы констатировали раньше, до появления субъекта, личности, она свойственна индивиду. И вопрос «Зачем?» сопряжен с вопросами о возможностях и необходимости: «Могу ли?», – которые в свернутом виде присутствуют в любом осуществляемом действии.

Как указывает Г.Я. Буш, еще римский оратор Квинтилиан (I в. н.э.) определил семь вопросов, на которые крайне важно ответить, чтобы информация о событии, явлении, процессе, задаче была полной. К ним относятся следующие: Кто? Что? Где? Чем? Зачем? Как? Когда? [31]. Метамодель рефлексии, представляющая собой ступенчатую конструкцию, соответствует ответам на все семь вопросов и позволяет как структурно, так и целостно (онтологически) описать рефлексию. В принципе, любое исследование рефлексии можно поместить в эту модель, осуществить проверку на истинность и определить, на основании какой онтологии выполнено исследование. Например, в рамках классической парадигмы, в отражательной онтологии рефлексии, выбор отрицался.

В исследованиях, относящихся к неклассической парадигме, полагалась функция осуществления выбора в рефлексивном акте и данный процесс рассматривался через чередование процедур объективации и субъективации, разворачивающихся в парном или групповом взаимодействии, а также в рамках одного субъекта. Понимание выбора соответствовало регулятивной онтологии рефлексии в сознании, деятельности, мышлении и личности.

Исходя из возможностей исследования рефлексии в постнеклассической парадигме, в рамках регулятивной онтологии, считается, что выбор опосредуется интенциональностью (более высоким уровнем обобщения) и направлен на поиск наилучшего способа адаптации (А.С. Шаров [28]).

На основании ориентированно-исследовательской онтологии мы считаем, что выбор детерминируется как наилучшим приспособлением, так и наилучшим преобразованием, в чем и заключаются саморазвитие и самоорганизация как субъекта, так и любой организованности органической системы. Выбор опосредуется как интенциональностью, так и модальностями рефлексии.

Первое методологическое основание является достаточным для проведения анализа и обобщения представлений о рефлексии, выделения области пересечения – наложения, дополнения, развития (на основе выделенных

противоречий) теоретически-практического знания о рефлексии, для дифференцированного и целостного представления о ней в рамках данной области. Если выделить более широкие рамки изучения рефлексии, то неизбежно обращение от частной к всеобщей онтологии. «Помещение» рефлексии за рамки ее предметной области, в которых, несомненно, раскрывается ее сущность, способно обогатить познание рефлексии и выделить новые ее качества, проявляемые благодаря исследованию рефлексии на основе другого уровня обобщения.

**Второе методологическое основание** – определение места частной онтологии во всеобщей онтологии, позволяющее расширить представление о рефлексии и выделить новые возможности в ее исследовании. Всеобщих онтологий В.В. Никитаев [32] выделяет три: всеединства, дуальности, множественности.

К онтологии всеединства мы относим монизм и диалектический материализм (Платон и Аристотель, Спиноза и Гегель, Дицкен, Маркс, Энгельс и др.). В данную всеобщую онтологию укладывается отражательная онтология рефлексии, представляющая ее в виде интроспекции.

В онтологии дуальности (Августин, Декарт, Кант и феноменологи: Гуссерль, Хайдегер, Щютц, Мид, Кули, Томас, Бергер, Лукман, Страус, Корбин и др.) раскрывается интерпретационная онтология рефлексии.

В онтологии множественности (Лейбниц, Поппер и др.), на которую опирается постнеклассическая парадигма, есть место для ориентированно-исследовательской онтологии рефлексии. К онтологии множественности (мыслимых вместе разных объектов) мы относим критическую онтологию Н. Гартмана [33]. Данная онтология предполагает самостоятельное существование слоя; наличие четырех слоев, каждый из которых есть тот или иной вид реальности; относительную независимость и наличие отношений между слоями. В данной критической онтологии, являющейся гносеологической и проблемно-ориентированной, Н. Гартман дает методы анализа, которые можно применить для решения многих проблем. В рамках нашей темы в данной онтологии отсутствует готовый ответ на вопрос: «Что есть рефлексия?», – но обозначены возможности для его поиска.

А) В данной онтологии имеет место проблема как таковая – разрыв между вещью (объектом) и феноменом.

1. Рефлексия относится к познанию – «следует вспомнить, что естественное фундаментальное отношение в познавательном акте имеет форму *intentio recta*, что всюду, где господствует эта форма, она благоприятствует проникновению в предмет и что, напротив, там, где она уступает *intentio obliqua*, проникновение в предмет затруднено и возникают препятствия для него – вплоть до того, что оно “встает себе поперек дороги”. Препятствием является сама рефлексия. Правда, она ведет как раз к более высокому познанию, что означает: к познанию более высокого образования, т.е. самого духа, но только в той мере, в которой она удается» [33]. Отнесение рефлексии к познанию охватывает всю психику и ее внешние связи, а не только когнитивные процессы. Это позволяет рассматривать ее шире, по сравне-

нию с представлением о ней как метакогнитивной способности в виде мышления о самом себе – «думать, как я думаю». Широта заключается в том, что не отбрасываются такие феномены, как рефлексия во сне, эмоциональная, душевная и духовная наполненность рефлексии, осуществление рефлексии как способа жизнедеятельности.

2. Н. Гартман выделяет три вида рефлексии: естественную, теоретико-познавательную и духовную. Он писал: «Естественное направление познания есть направление на его предмет. В процессе познания субъект знает о том, что он познает, но не о том, в чем состоит процесс познания как таковой. Теория же познания, которая как раз спрашивает о том, в чем состоит процесс познания и что является его условием, вынуждена изменять естественное направление познания, ориентируя его на него самого, вынуждена делать познание своим собственным предметом. Это изменение естественного направления есть теоретико-познавательная рефлексия. Длинный ряд апорий вспыхивает вследствие такой рефлексии: они глубоко вплетены уже в одно только описание феномена познания. Отсюда масса ложных и односторонних описаний феномена, коими теория познания страдает до сих пор» [34. С. 160]. Рефлексия рассматривается как средство перевода феномена в предмет познания. Данное представление согласуется с нашим пониманием рефлексии, изложенным в первом методологическом основании.

3. Содержание рефлексии может быть подлинным и неподлинным (искажающим). Н. Гартман считает, что форм проявления бытия, а тем более их трактовок, может быть действительно достаточно много, но не следует переносить объективный мир в область субъекта на том лишь основании, что он видит мир иным образом [Там же]. Данное утверждение выходит за рамки интерпретационных схем, характерных для феноменологии. Оно соответствует гносеологическому познанию рефлексии и, следовательно, исследует сам акт перевода объективного мира в субъективный, его определенные процедуры и результаты.

4. Направленность рефлексии на познание сущего. «Схватывание» трансцендентного позволяет проникнуть дальше, чем созерцание феноменов. Благодаря трансцендентным актам познающий субъект способен познать предметность в ее первозданном подлинном виде, считает Н. Гартман [Там же]. В рефлексии есть средства не созерцания, а познания. Сознание созерцает, а рефлексия познает, но познает не как мышление, а как «схватывание» сущего, через смысл и значение. В процессе такого «схватывания» субъект встречается с собой в разных позициях деятельности, роли, познания. Многопозиционность и трансцендентность являются основами рефлексии.

Б) Важным является утверждение Н. Гартмана о том, что «психическое бытие и сознание обусловлено несущим их организмом, в котором и вместе с которым они только и могут явиться на свет. Подобным же образом великие исторические явления духовной жизни связаны с психической жизнью индивидов, их носителей в тех или иных условиях. Перемещаясь от слоя к слою через разделяющие их границы, мы каждый раз обнаруживаем одно и то же отношение основанности на «низшем», обусловленности

этим «низшим» и в то же время самостоятельности «высшего» в его своеобразии и собственной закономерности [33]. Данная связь позволяет искать психофизиологические корреляты рефлексии, на что направлены наши последние исследования.

В) Подробно рассмотрены два низших слоя: физически-материальный, органический-живой. В рассмотрении верхних слоев – душевном и исторически-духовном – остается много места для дальнейших исследований. Введение в слоях ступеней с возможностью их обладания частной онтологией и новыми принципами позволяет рассматривать психологические феномены в двух формах – «вот-бытия» и «так-бытия», т.е. моменте существования (*dasein*) и моменте определенного бытия (*sosein*), что и было представлено нами в мета-модели рефлексии. Структура из слоев и ступеней, категорий и принципов, объектов и процессов позволяет онтологически рассматривать психологические феномены. Мы имеем право поместить мета-модель рефлексии в эту слоистую структуру. Г. Гартман выделяет для раскрытия феноменов в слоях структурные категории. Наша мета-модель построена в границах данных категорий. Но как только мы встраиваем мета-модель в рамки критической онтологии, рефлексия уже не остается в своей частной онтологии и рамках мета-модели, она приобретает совершенно новое в ее исследовании качество – модальность.

Г) Н. Гартман дал метод исследования слоев и, соответственно, ступеней: модальный анализ, категориальный анализ и, по нашему мнению, анализ интенциональности, устанавливающей границы как внутри слоя, так и на его границе с другими слоями (введение новых принципов, структур, способов взаимодействия между слоями и ступенями).

Исходя из вышеизложенного и на основании ранее выделенной ориентировочно-исследовательской онтологии рефлексии, мы, приходим к следующим выводам.

1. Рефлексия относится к познанию, но не к мышлению, сознанию, деятельности, личности. Рефлексия использует сознание, мышление, личность и деятельность как средства своей реализации, без них рефлексии нет, но и они достигают своего развития с ее помощью. Таким образом, у рефлексии свое особое место «над» мышлением, сознанием, деятельностью, личностью, и в них она выступает в одном случае как механизм, в другом – как процесс саморазвития. Но в рефлексии как таковой, как более высокой психической организованности, сознание, мышление, деятельность, личность представлены в их единстве, и только в этом случае рефлексия может быть способом самоорганизации и саморазвития психического. Данное обстоятельство позволяет ввести новый принцип, соответствующий высшей ступени душевного слоя, возможно, и слою в целом – единство мышления, сознания, деятельности и личности. В душевном слое, к которому Н. Гартман относит психику, рефлексия, по нашему мнению, занимает место высшей ступени. На данную ступень проникает слой исторически-духовный и оседает на ней в виде «осмысления значения» [35] и семиотических средств. В свою очередь, продукты рефлексии проникают в слой

исторически-духовный и оседают в нем в виде ценностей. Рефлексия располагается на границе двух слоев.

2. Благодаря обоснованному выделению для рефлексии места в виде ступени душевного слоя в критической онтологии Н. Гартмана, мы на полном основании можем применить для рефлексии модальный, категориальный анализ и анализ «границ», т.е. анализ интенциональности.

Из данных выводов следует, что в рамках онтологии Н. Гартмана **под рефлексией мы понимаем** высшую ступень душевного слоя – «над» сознанием, мышлением, личностью, деятельностью; она является по отношению к ним способом регулирования, ориентирования и исследования для совершения выбора на основе возможного, необходимого и действительного, их противоположностей и отношений между ними с целью самоорганизации жизнедеятельности органических систем.

**Третье методологическое основание** – применение новых методов исследования для выявления новых качеств объекта, определяющих его целостность. Модальный анализ рефлексии строится на выделении базовых модальностей и производных от них модальностей. Н. Гартман писал, что «само бытие нельзя ни определить, ни объяснить. Но можно отличить виды бытия и анализировать их модусы. Тем самым их можно осветить изнутри. Это осуществляется модальным анализом реального и идеального бытия. Здесь все связано с внутренними отношениями возможности, действительности и необходимости. Эти отношения в каждой из сфер бытия совсем разные; более того, они разные в логической сфере и в познании. Их нахождение составляет предмет целой, и притом новой, науки: модального анализа. Модальный анализ – ядро новой онтологии» [36. С. 322]. К базовым модальностям относятся: модальность действительного, модальность возможного, модальность необходимого и отрицательные формы этих модальностей.

Модальность действительного / недействительного выделяет рефлексивное содержание как реальное или ирреальное, с одной стороны, как факт и идею – с другой. «Дурная» рефлексия, включающая фантазии и интроспекцию, описанная Д.А. Леонтьевым [10], является в рамках модальности существующей. Интроспекция, если не поднимать вопроса о подлинности, который, как показала история, не решился до настоящего времени, относится к модальности действительного, а фантазии, иллюзии, проекты – к модальности недействительного.

Модальность возможного / невозможного в рефлексии может быть раскрыта по аналогии с измерениями в теории струн квантовой физики: рефлексия позволяет выбирать любую точку на ментальном временном отрезке и в этот конкретный момент производить то или иное мыслительное, лично обусловленное действие. В зависимости от того, каким оно будет, будут представлены варианты альтернативных рефлексивных реальностей. Для продуктивной самоорганизации личности необходимо умение вырабатывать не одно рефлексивное представление о реальности на основе разных позиций, а как минимум две альтернативные рефлексивные реаль-

ности. В основе такой способности лежат навыки работы с большим противоречивым многомерным объемом информации и творческое отношение к своей личности, концентрируемые вокруг ценностно-смыслового поля сознания, направленного на преобразование внутренне-внешнего мира с целью сохранения и развития реальности в соответствии с универсальными законами. Большая доля ориентировано-исследовательского действия рефлексии приходится на эту модальность.

Модальность необходимого / не необходимого (случайного) подразумевает избирательность рефлексии как выработку личностью определенных критерии выбора. Из события вычленяются только те его составляющие, которые позволяют решить определенные задачи. Действие этой модальности является ведущим в саморегулировании личности: с одной стороны, опора на необходимые осознанные продуманные действия, с другой – приоритет случайных факторов и ситуативного реагирования на основе устойчивых характеристик – стереотипов, шаблонов, установок.

К производным триангулярных отношений между базовыми модальностями относятся модальности многомерного, темпорального, сознательного, достаточного, трансгредиентного, трансцендентного и их противоположности.

Г.П. Немец отмечает, что отрицательная модальность является средством передачи отрицательного отношения к сообщаемому, к факту действительности, а не средством определения факта нереальным, несуществующим. Отрицательная модальность представляет собой имплицитный способ выражения отношения к действительности [37]. Н.В. Стетюха дополняет: «Практическое отрицание никогда не носит абсолютного характера, ибо действительность неуничтожима. Что бы, кем бы и когда бы ни отрицалось, итогом всегда выступает возникновение чего-то иного, какой-то новой связи, преемственно наследующей содержание того, что отрицается» [38]. В основе всех модальных категорий лежат три предиката: «мочь», «быть» и «знать», всевозможные сочетания которых друг с другом и с отрицательной частицей «не» позволяют охарактеризовать многообразие известных модальностей и их соотношения, считает М.Н. Эпштейн [39].

М.Н. Эпштейн выделял парные отношения между модальностями и разработал «общую классификацию модальностей» [Там же. С. 204]. «Наша цель – построить такую систему, которая исходила бы из наименьшего количества исходных дефиниций и позволяла бы конструировать из них наибольшее количество известных модальных категорий, а также характеризовать такие модальные свойства, которые в этом аспекте ранее не описывались. Максимум выводов из минимума посылок – таков идеал теории», – писал Эпштейн [Там же. С. 204]. Минимальный язык, состоящий из трех предикатов «мочь», «быть», «знать» и частицы «не», позволил Эпштейну системно описать 28 модальных категорий, среди которых «чудесное» и «должное», «предположение» и «сомнение», «способность» и «потребность», «вера» и «желание». Основой этих модальностей является то, что все четыре предиката и, соответственно, категории, связаны попарно.

«Возможное объединяется со случайным, а невозможное с необходимым по положительному или отрицательному признаку “мочь” – и они же попарно противопоставляются по признаку “быть”. Возможное объединяется с невозможным, а случайное с необходимым по положительному или отрицательному признаку “быть” – и они же попарно противопоставляются по признаку “мочь”. При этом (1) возможное и невозможное и (2) случайное и необходимое образуют две разные модальные категории, внутри которых члены связаны как утверждение и отрицание. Две другие пары: (1) возможное и случайное и (2) невозможное и необходимое – образуют две разные модальные ступени, или интенсивности, слабую и сильную (по сравнению с бытием небытием как средней ступенью). Возможное случайное – это слабая ступень интенсивности, на которой бытие и небытие обнаруживаются в себе потенцию друг друга (случайное – потенция бытия не быть, а возможное – потенция небытия быть). Невозможное и необходимое – это сильная ступень интенсивности, на которой бытие и небытие резко противостоят друг другу» [39. С. 211].

Мы применили не парные, а тройственные отношения базовых модальностей и их противоположностей, а затем вывели модальности второго ряда как производные от базовых и модальности третьего ряда как производные от модальностей второго ряда. В результате получили триангулярную сеть модальностей рефлексии.

О.Т. Мельникова, Д.А. Хорошилов обосновали триангуляцию как основную стратегию валидизации качественных исследований в современных условиях, потому что она «реализует теоретико-методологические принципы полипарадигмальности и плорализма в плоскости исследовательской практики, т.е. в рассмотрении изучаемого предмета с нескольких концептуальной позиций» [40]. В полимодальности рефлексии реализуются триангулярные отношения, представляющие собою сеть из трех рядов: шести базовых модальностей (положительные и отрицательные), двенадцати модальностей – производных второго ряда (положительные и отрицательные; таблица), и ста шестидесяти модальностей – производных третьего ряда. Во втором ряду мы встречаемся с тем, что отношения между базовыми модальностями в модальностях второго ряда повторяются. Как видно из таблицы, благодаря отрицанию существует попарное соответствие формул отношений базовых модальностей. Формула отношений отрицания соответствует формуле положительных отношений в другой модальности. Это подтверждает представление об отрицании как таковом – за отрицанием есть как отрицание, так и другая реальность, которая принимается с помощью такого отрицания.

Двенадцать производных модальностей составили второй ряд модальностей. Это модальности многомерного, темпорального, сознательного, достаточного, трансгредиентного, трансцендентного и их противоположности.

Модальность достаточного сворачивает избыточное количество степеней свободы, выработанных в модальностях возможного и необходимого до однозначности, ведущей к принятию решения и совершению действия.

Работает принцип «бритва Оккама». Модальность недостаточного ведет к расширению степеней свободы, новому поиску из возможного необходимого.

### Рефлексия. Модальности первого и второго рядов

Отношения между модальностями (формулы отношений)	Модальности
Действительного–возможного–необходимого	Базовые положительные модальности
Недействительного–невозможного–случайного	Базовые отрицательные модальности
<i>Второй ряд:</i>	
Недействительного–возможного–случайного	Не трансгредиентного
Не недействительного (действительного)– невозможного–не не необходимого (необходимого)	Трансгредиентного
Действительного–невозможного–необходимого	Многомерного
Недействительного–не невозможного (возможного)–не необходимого (случайного)	Не многомерного
Действительного–невозможного–случайного	Несознательного
Недействительного–возможного–необходимого	Сознательного
Недействительного–возможного–необходимого	Темпорального
Действительного–невозможного–случайного	Не темпорального
Недействительного–невозможного–необходимого	Недостаточного
Действительного–возможного–случайного	Достаточного
Действительного–возможного–случайного	Не трансцендентного
Недействительного–невозможного– не не необходимого (необходимого)	Трансцендентного

Модальность сознательного характеризуется поступлением бессознательного, относящегося к модальности несознательного, материала в рефлексию и сознательной ее обработкой, а также сознательным отношением к внутренней и окружающей действительности. В данных модальностях более всего раскрываются внутренние ресурсы личности.

Модальность темпорального характеризуется согласованием разного в рефлексии, в том числе согласованием времени, упорядочивающего событийный ряд. В рефлексии существует одно реальное время «здесь и сейчас», в которое линейно или нелинейно (веером и ветвясь) сворачиваются все разновременные объекты (события, условия). Модальность не темпорального рассматривает событие без вовлечения в него разнособытийных временных линий и не осуществляет синхронизацию событий, что влияет на узость и фрагментарность рефлексии, но, с другой стороны, может проявляться как развитость целостного осознавания – узреть весь мир в настоящем при условии достаточного развития модальностей действительного, возможного и трансцендентного.

Модальности многомерного / не многомерного раскрываются при экспликации теории волн квантового мира: осознавание объекта минимум в трех измерениях или их же одномерно в четвертом и последующих изме-

рениях. В психологии с прошлого века применяется многомерное шкалирование при обработке и интерпретации результатов, полученных при проведении батареи тестов. Исследователь должен выбрать ту размерность, которая позволяет связать выделенные мерности с существующими концептуальными системами и фактами. Методологическая, научная рефлексия в отличие от эмпирической априори является многомерной. Психические объекты также представляются многомерными. По мнению Р. Адкинсон, память о событиях и ситуациях представляет  $n$ -мерное пространство [41]. Многомерность рефлексии обусловлена, с одной стороны, избирательностью памяти, работающей как фигура и как фон в многофокусном внимании, с другой стороны, гибкостью и контентностью мышления [42].

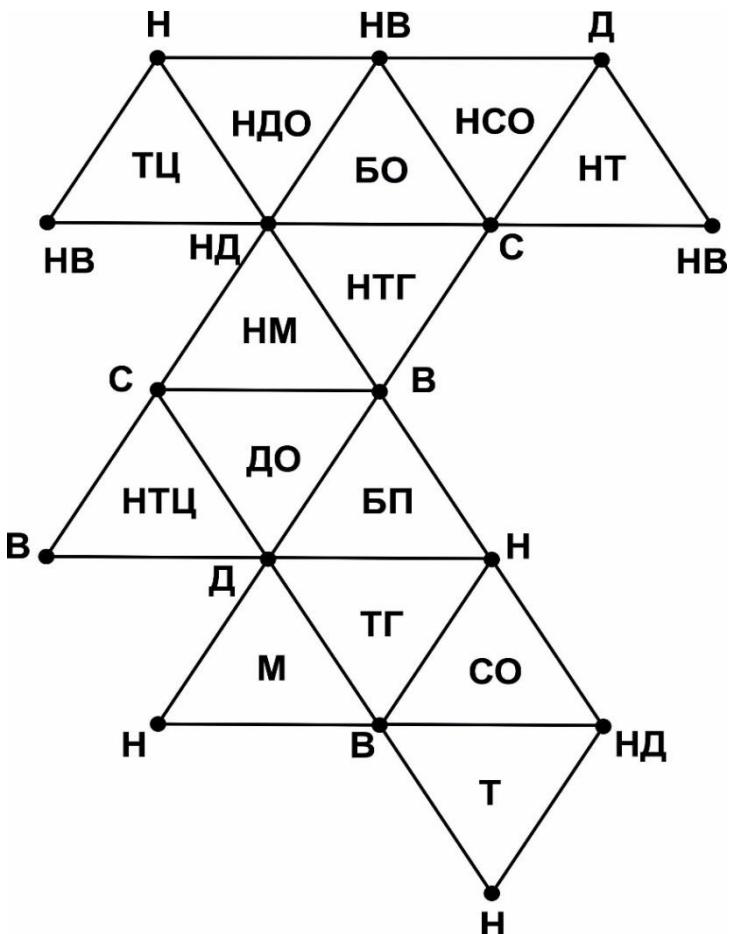
Модальность трансгредиентного соответствует способности рефлексии устанавливать границы и преодолевать их: занимать позиции наблюдателя, аналитика, методолога и другие по отношению к деятелю, выделять триаду «Я – Другой – Я и Другой». А.С. Шаров писал, что «без границы нет и рефлексии, так как граница имплицитно включена в структуру рефлексии, но и без рефлексии нет границы в собственно психологическом смысле, т.е. только в рефлексии субъект определяет для себя границы своего присутствия в мире» [28. С. 76]. Граница упорядочивает внутренний и внешний миры личности. Установление границ относится как к регулятивной, так и к ориентировочно-исследовательской онтологии рефлексии. Модальность не трансгредиентного свидетельствует о неустановлении границ и связана с неразвитостью различия.

Модальность трансцендентного раскрыта в словах О.С. Анисимова: «На Востоке “Книга перемен” (И-Цзин) показывает путь развития и фиксирует принципиальную обращенность к всеобщим законам бытия и саму необходимость вписывания усилий по развитию и даже изменению в универсальный ход бытия. Не зная этих законов и не возвысившись внутренне до них, нельзя прийти к адекватности в поведении в условиях хаоса, что и является “высшим” в самоорганизации» [27. С. 76]. В этой модальности вершиной реализации является самоуничтожение рефлексии, выход в нерефлексивное пространство, на что направлены многие духовные практики. Модальность не трансцендентного характеризуется обессмысливанием и неистинностью в рефлексии, регулированием на основе частных норм и правил.

Триангулярные отношения модальностей двух рядов показаны на рис. 1.

Триангулярные отношения между модальностями первого и второго рядов подтверждаются корреляционным и факторным анализом данных, полученных с помощью опросника «Фокус рефлексии» [29]. В констатирующем эксперименте принимали участие 807 человек в возрасте от 18 до 64 лет (261 мужчина, 546 женщин).

Факторным анализом выделено три фактора. Первый фактор: отношение «недействительного–возможного–случайного» (факторная нагрузка 0,94) и отношение противоположностей «действительного–невозможного–случайного» (факторная нагрузка 0,94).



**Рис. 1.** Триангулярные отношения между модальностями рефлексии в двух рядах: В – возможного, НВ – невозможного, Д – действительного, НД – недействительного, Н – необходимого, С – случайного, БП – базовые положительные модальности, БО – базовые отрицательные модальности, ТЦ – трансцендентного, НТЦ – не трансцендентного, ТГ – трансгредиентного, НТГ – не трансгредиентного, Т – темпорального, НТ – не темпорального, ДО – достаточного, НДО – недостаточного, СО – сознательного, НСО – несознательного, М – многомерного, НМ – не многомерного

Первый вид отношений имеет корреляционные слабые значимые связи (при  $p \leq 0,001$  с модальностями сознательного ( $r = 0,39$ ) и темпорального ( $r = 0,32$ ), второй вид отношений с модальностями несознательного ( $r = 0,39$ ) и не темпорального ( $r = 0,32$ ). Эти модальности составляют первый фактор среди модальностей второго ряда и имеют между собой положительную корреляционную связь – сознательного и темпорального ( $r = 0,59$ ), несознательного и не темпорального ( $r = 0,59$ ). Отношения между базовыми модальностями и модальностями второго ряда не сложили одного фактора, по которому можно было бы сделать о вывод причинно-следственных связях,

но наличие корреляционных связей подтверждает, что данный вид отношений является не причиной и следствием, а производным для этих модальностей второго ряда.

По подобию первого фактора второй и третий факторы, включающие другие отношения между модальностями первого ряда, имеют отношения с другими модальностями второго ряда, что подтверждает достоверность представленных логических выводов об отношениях базовых модальностей и модальностей второго ряда (таблица, рис. 1).

Производными второго ряда модальностей являются модальности третьего ряда. Мы выделили 160 вариантов триангуляции для третьего ряда (из 220 возможных вариантов отношений были исключены варианты, в которых встречались противоположности, например темпорального – не темпорального – сознательного). Каждая модальность третьего ряда имеет развернутую формулу базовых модальностей и формулу, состоящую из модальностей второго ряда. На основе данных формул модальности объединены в группы, подгруппы, виды, в которых работает принцип динамического равновесия противоположностей. В этом ряду нет той закономерности, когда отношения отрицательной формы модальностей являются положительной формой для другой модальности.

Более детальное рассмотрение богатого материала трех рядов модальностей не входит в задачи данной статьи. В целом тремя рядами модальностей как тремя разными уровнями обобщения раскрывается суть рефлексии. Возможно, четвертый и последующие ряды могут быть излишними и преумножать сущность без надобности. Можно выстроить отношения между группами модальностей, и этот другой уровень обобщения приводит к сворачиванию сети в сферу.

Существование модальностей трех рядов не отрицает структурного представления о рефлексии, упакованного в мета-модель. Модальность раскрывает целостность, а структура – ее проявление. Н. Гартман считает, что модус обеспечивает единство, а структура – многообразие [33], тем самым обозначая для нас отношения между модальностями рефлексии и структурной мета-моделью рефлексии. Также это относится к структуре полимодальности из трех рядов.

Кроме того, заслуживают внимания отношения между модальностями и направленностями. Исходя из принципа взаимодополнительности, мы считаем, что модальности и направленности рефлексии – это два разных взгляда на целостность рефлексии и два бытия целостности рефлексии. Полимодальность является инверсным образом полинаправленности не в смысле противоположности, а инаковости бытия, равно как и полинаправленность для полимодальности. Триангулярная сеть модальностей пронизана интенциональностью, которая придает ей активность и направленность. Интенциональность пронизана модальностями и тем самым наполняется качественными характеристиками. Например, направленность рефлексии на Я – это интенциональность пронизанная разными модальностями: «возможное Я (потенциальное)», «невозможное Я (идеальное)»,

«реальное Я», «будущее или прошлое Я», «Я и не-Я», «несознаваемое Я» и многие другие Я. По триангулярной сети можно проследить все связи данной направленности и построить портрет Я в диагностически развивающих целях, внеся определенные критерии и меры самооценки / оценки, а также подкрепив модальное представление структурной мета-моделью рефлексии для дифференцированного анализа перспектив развития тех или иных видов, средств, механизмов и пр. Перспективным является в рамках качественного исследования разработка определенных форм, структурирующих такой анализ, полезный для самоанализа личности. Полимодальность и полинаправленность как пронизывающие друг друга укладываются в диагностическую матрицу.

Модальный взгляд на рефлексию расширяет и углубляет имеющиеся на сегодняшний день представления о ней, позволяет качественно работать с текстом и направленно развивать рефлексию. Например, в обучении студентов деловой коммуникации, применяя матрицу модальностей и направленностей рефлексии в работе с текстами, можно диагностировать и выделять необходимые направления развития рефлексии для конструктивности и эффективности такой коммуникации.

### **Заключение**

Мы раскрыли три основных методологических основания модальной психологии рефлексии. Первое основание является онтологическим и показывает, как рука об руку структура и онтология следуют, определяемые парадигмой, в психологическом исследовании рефлексии. Такое исследование носит обобщающий характер и стремится к познанию сущности. Только выйдя из рамок частной онтологии и предметности рефлексии, появляется возможность такого познания. Об этом наше второе методологическое основание, заключающееся в определении места рефлексии во всеобщей онтологии. В критической онтологии мы определили место рефлексии как высшей ступени душевного слоя, в которую проникает слой культурно-духовный. Данное место было выделено с помощью перевода структурной мета-модели рефлексии в логику слоев. В данной логике раскрылись новые качества и характеристики рефлексии. В категории целого и части по отношению к слою рефлексия является высшей ступенью. Ступень слоя позволяет вводить новые критерии, категории, принципы, соответствующие ей. Мы ввели принцип единства сознания, мышления, деятельности, личности. Третье методологическое основание вытекает из второго и является частным по отношению к нему.

Применение модального анализа, который в критической онтологии относится к каждому слою, привело к выделению базовых и производных модальностей рефлексии. К базовым отнесены три положительные модальности и три их противоположности. К производным отнесены 12 модальностей второго ряда и 160 модальностей третьего ряда. Все три методологических основания лежат в основе модального подхода в понимании

и исследовании рефлексии. Такое исследование является трансдисциплинарным, включает психологию, философию, методологию и другие дисциплины, пополняющие доказательную базу данного подхода.

### *Литература*

1. Кожевников Н.Н., Данилова В.С. Предпосылки и возможности формирования дисциплинарной онтологии в психологии // Вестник Северо-Восточного федерального университета. 2013. Т. 10, № 5. С. 85–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21271409>
2. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М. : РАО. 2011. 1088 с.
3. Дударева В.Ю., Семенов И.Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 1. С. 101–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719867>
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / под ред. Н.Д. Виноградова ; пер. с англ. Н.М. Никольской. М. : Совершенство, 1997. 208 с.
5. Cáceres C.H. Re-Educating The Reflective Practitioner: a Critique of Donald Schön's Reflective Practice and Design Education For Engineering. URL: [https://www.researchgate.net/publication/316649569\\_Re-Educating\\_The\\_Reflective\\_Practitioner\\_A\\_Critique\\_of\\_Donald\\_Schon's\\_Reflective\\_Practice\\_and\\_Design\\_Education\\_For\\_Engineering](https://www.researchgate.net/publication/316649569_Re-Educating_The_Reflective_Practitioner_A_Critique_of_Donald_Schon's_Reflective_Practice_and_Design_Education_For_Engineering). DOI: 10.13140/RG.2.2.31642.24004.
6. Finlay L. Reflecting on ‘Reflective practice’ // PBPL CETL, 2008. Paper 52. 27 с. URL: <http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk.opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf> (дата обращения: 27.09.2018).
7. Rettie H. Practical impressions of interpretative phenomenological analysis from the novice’s standpoint // Nurse researcher. 2018. № 26 (2). URL: <http://dx.doi.org/10.7748/nr.2018.e1589>
8. Cooper M., McLeod J. Pluralistic counselling and psychotherapy. London : Sage, 2011. 196 р.
9. Стайпек А.А., Лукъянов О.В. Реляционность целей в групповой экзистенциальной психотерапии // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 49–60. DOI: 10.17223/17267080/63/4.
10. Ettinger J.J., Baker C.L., Tenenbaum J.B. Learning What is Where from Social Observations // Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. 2012. № 34 (34). Р. 515–520.
11. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. 400 с.
12. Козловская И.Б. Афферентный контроль произвольных движений. М. : Наука, 1976. 293 с.
13. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Рефлексия в предметном действии // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 2, т. 2. С. 90–105.
14. Леферв В.А., Адамс-Веббер Дж. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 34–36.
15. Зинченко В.П. Опыт думания о думании : к восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 75–91.
16. Гуссерль Э. Идея феноменологии : пять лекций. СПб. : Гуманитарная Академия. 2006. 223 с.
17. Peters F. Theories of Consciousness as Reflexivity // The Philosophical Forum. 2013. № 44 (4). Р. 341–372. DOI: 10.1111/phil.12018.
18. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управлении. Метасистемный подход. М. : Изд. дом РАО ; Ярославль : ЯргУ, 2016. 644 с.
19. Гусельцева М.С., Асмолов А.Г. Парадигмы развития в психологии. URL: <https://studfiles.net/preview/1723029/> (дата обращения: 14.12.2017).

20. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Этнокультурная теория истины в теории и методологии субстратного подхода // Академия Тринитаризма. М., Эл № 77-6567, публ. 21446, 19.11.2015. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162757.htm> (дата обращения: 06.10.2018).
21. Сизикова Т.Э. Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 6–31. DOI: 10.17223/17267080/66/1.
22. Щедровицкий П.Г. Идея рефлексии, изложенная в самых общих чертах // Модели рефлексии. Новосибирск : ЭКОР, 1995. С. 21–37.
23. Лефевр В.А. Рефлексия. М. : Когито-центр, 2003. 496 с.
24. Ладенко И.С., Винокуров В.Л. Интеллектуальные системы, рефлексия и генетическая логика // Модели рефлексии. Новосибирск : ЭКОР, 1995. С. 6–20.
25. Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
26. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
27. Анисимов О.С. Рефлексивная Россия будущего // Рефлексивные процессы и управление : тезисы V Междунар. симпозиума 11–13 октября 2005 г., Москва / под ред. В.Е. Лепского. М. : ИФ РАН. 2005. Т. 5, № 1. С. 23–28.
28. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. 2005. Т. 5, № 1. С. 71–92.
29. Сизикова Т.Э. Модально-дифференциальный подход в психодиагностике рефлексии // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 51–61.
30. Орловский С. Культурная норма фундаментальной онтологии // Наука и техника. 2013. № 3 [259] URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main%3Ftextid%3D3469%26level1%3Dmain%26level2%3Darticles>
31. Буш Г.Я. Методы технического творчества. Рига : Лиесма, 1972. 94 с.
32. Никитаев В.В. К онтологии множественности миров // Философия науки. М. : ИФ РАН, 2000. Вып. 6. С. 135–157.
33. Гартман Н. Познание в свете онтологии (пер. с нем. А. Лаптева) // Западная философия: итоги тысячелетия. Екатеринбург ; Бишкек : Деловая книга ; Одиссей, 1997. С. 461–540. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5571/5578>
34. Гартман Н. К основоположению онтологии / пер. с нем. Ю.В. Медведева ; под ред. Д.В. Складнева. СПб. : Наука, 2003. 639 с.
35. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся : очерки российской психологии. М. : Тривола, 1994. 304 с.
36. Гартман Н. Старая и новая онтология (пер. Д. Мироновой) // Историко-философский ежегодник 1988. М. : Наука, 1988. С. 320–324.
37. Немец Г.П. Актуальные проблемы модальности в современном русском языке. Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 1991. 187 с.
38. Стетюха Н.В. Модальная сущность отрицания в форматах функционально-семантического и функционально-прагматического полей // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М. : Буки-Веди, 2014. С. 103–108. URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/136/6299/> (дата обращения: 09.11.2018).
39. Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб. : Алтейя, 2001. 364 с.
40. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидизации качественных исследований в психологии // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 44. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.11.2018).
41. Atkinson R.C., Shiffrin R.M. The control of short-term memory // Scientific American, 1971. № 225. С. 82–90.
42. Сизикова Т.Э., Стунжа Н.А., Повещенко А.Ф., Агавелян Р.О., Волошина Т.В. Влияние современных web-технологий на развитие контентного вида мышления // Вест-

ник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 6. С. 71–86. DOI: 10.15293/2226-3365.1706.05.

Поступила в редакцию 10.11.2018 г.; принята 16.05.2019 г.

**Сизикова Татьяна Эдуардовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: tat@ccru.ru

**For citation:** Sizikova, T.E. Methodological Foundations of the Modal Psychology of Reflection. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 21–45. doi: 10.17223/17267080/72/2. In Russian. English Summary

## Methodological Foundations of the Modal Psychology of Reflection

T.E. Sizikova<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, 28, Vilyuiskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation.

### Abstract

**Problem.** Psychology has a lot of experience in the study of reflection, a holistic view of which can be formed in the area of intersection of different approaches.

**The objective of the study.** To define the methodological grounds that reveal the integrity of reflection.

**Methodology.** Principles of post-non-classical paradigm.

**Results.** The area of intersection of the five approaches: functional, structural, phenomenological, attributive, and substrate in the study of reflection, is not a collection of knowledge about reflection. In this area we highlight the ontology and the quality of the integrity of reflection based on the critical ontology of N. Hartmann. The modal psychology of reflection is built on three methodological grounds: the regulatory – orientingly – research ontology of reflection; the integrity of reflection is determined by modality and intentionality, between which there are inverse relations; the polymodality of reflection is a triangular network of three rows of modalities. The model of the integrity of reflection is a polymodality permeated by the intentionality; and the intentionality permeated by the polymodality. The structural representation of reflection is reflected in the meta-model of reflection, which consists of four models of reflection: ontological, gnoseological, static, and dynamic. Meta-model is a model-designer.

Reflection we define as the highest level of the soul layer – over consciousness, thinking, personality, activity, which is in relation to them a way of regulation, orientation and research to make choices based on the possibilities, necessity and reality with the purpose of self-organization of life of organic systems.

**Keywords:** modality of reflection; approximate-research ontology; triangular relations of modality; meta-model of reflection; intentionality of reflection.

### References

1. Kozhevnikov, N.N. & Danilova, V.S. (2013) Prerequisites and Possibilities of Formation of the Disciplinary Ontology in Psychology. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta – Vestnik of North-Eastern Federal University*. 10(5). pp. 85–90. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21271409>. (In Russian).

2. Karpov, A.V. (2011) *Psikhologiya soznaniya: metasistemnyy podkhod* [Psychology of Consciousness: the Metasystem Approach]. Moscow: RAO.
3. Dudareva, V.Yu. & Semenov, I.N. (2008) Fenomenologiya refleksii i napravleniya ee izucheniya v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii [Phenomenology of reflection and the direction of its study in modern foreign psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics.* 5(1). pp. 101–120. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719867>.
4. Dewey, J. (1997) *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and Pedagogy of Thinking]. Translated from English by N.M. Nikolskaya. Moscow: Sovershenstvo.
5. Cáceres, C.H. (2017) *Re-Educating The Reflective Practitioner: a Critique of Donald Schön's Reflective Practice and Design Education For Engineering.* DOI: 10.13140/RG.2.2.31642.24004
6. Finlay, L. (2008) Reflecting on ‘Reflective practice’. *PBPL CETL.* 52. 27 s. [Online] Available from: <http://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk.opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>. (Accessed: 27th September 2018).
7. Rettie, H. (2018) Practical impressions of interpretative phenomenological analysis from the novice’s standpoint. *Nurse Researcher.* 26(2). DOI: 10.7748/nr.2018.e1589
8. Cooper, M. & McLeod, J. (2011) *Pluralistic Counselling and Psychotherapy.* London: Sage.
9. Stipek, A.A. & Lukyanov, O.V. (2017) Relational-oriented goals in existential group therapy. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology.* 63. pp. 49–60. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/63/4.
10. Ettinger, J.J., Baker, C.L. & Tenenbaum, J.B. (2012) Learning What is Where from Social Observations. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society.* 34(34). pp. 515–520.
11. Winnicott, D.V. (2004) *Sem'ya i razvitiye lichnosti. Mat' i ditya* [The Family and Individual Development. Mother and Child]. Translated from English. Ekaterinburg: LITUR.
12. Kozlovskaya, I.B. (1976) *Afferentnyy kontrol' proizvol'nykh dvizheniy* [Afferent control of voluntary movements]. Moscow: Nauka.
13. Gordeeva, N.D. & Zinchenko, V.P. (2002) Refleksiya v predmetnom deystvii [Reflection in the objective action]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie.* 2(2). pp. 90–105.
14. Lefebvre, V.A. & Adams-Webber, J. (2001) Funktsii bystroy refleksii v bipolyarnom vybere [Functions of quick reflection in the bipolar choice]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie.* 1. pp. 34–36.
15. Zinchenko, V.P. (2010) Opyt dumaniya o dumanii : k vos'midesyatletiyu V.V. Davydova (1930–1998) [The experience of thinking about thinking: the eightieth birthday of V.V. Davydov (1930–1998)]. *Voprosy filosofii.* 11. pp. 75–91.
16. Husserl, E. (2006) *Ideya fenomenologii: pyat' lektisy* [The Idea of Phenomenology: Five Lectures]. Translated from German. St. Petersburg: Gumanitarnaya Akademiya.
17. Peters, F. (2013) Theories of Consciousness as Reflexivity. *The Philosophical Forum.* 44(4). pp. 341–372. DOI: 10.1111/phil.12018
18. Karpov, A.V., Karpov, A.A. & Markova, E.V. (2016) *Psikhologiya prinyatiya resheniya v upravlencheskoy deyatel'nosti. Metasistemnyy podkhod* [Psychology of decision making in management activities. The metasystem approach]. Moscow: Izd. dom RAO; Yaroslavl: Yaroslavl State University.
19. Guseltseva, M.S. & Asmolov, A.G. (n.d.) *Paradigmy razvitiya v psikhologii* [Paradigms of development in psychology]. [Online] Available from: <https://stu-dfiles.net/preview/1723029/> (Accessed: 14th December 2017).
20. Gagaev, A.A. & Gagaev, P.A. (2015) Etnokul'turnaya teoriya istiny v teorii i metodologii substratnogo podkhoda [Ethnocultural Theory of Truth in Theory and Methodology of the Substrate Approach]. *Akademiya Trinitarizma.* № 77-6567. Publ. 21446. November 19,

2015. [Online] Available from: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162757.htm>. (Accessed: 6th October 2018).
21. Sizikova, T.E. (2018) Meta-model of reflection within the framework of meta-ontology. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 68. pp. 6–31. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/66/1.
  22. Shchedrovitsky, P.G. (1995) Ideya refleksi, izlozhennaya v samykh obshchikh chertakh [Reflection in the most general terms]. In: Ladenko, I.S. (ed.) *Modeli refleksi* [Reflection models]. Novosibirsk: EKOR. pp. 21–37.
  23. Lefevre, V.A. (2003) *Refleksiya* [Reflection]. Translated from English. Moscow: Kogito-tsentr.
  24. Ladenko, I.S. & Vinokurov, V.L. (1995) Intellektual'nye sistemy, refleksiya i geneticheskaya logika [Intellectual systems, reflection and genetic logic]. In: Ladenko, I.S. (ed.) *Modeli refleksi* [Reflection models]. Novosibirsk: EKOR. pp.6–20.
  25. Stepanov, S.Yu. & Semenov, I.N. (1985) Psikhologiya refleksi: problemy i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy psichologii*. 3. pp. 31–40.
  26. Karpov, A.V. (2003) Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and a method for its diagnosis]. *Psichologicheskiy zhurnal*. 24(5). pp. 45–57.
  27. Anisimov, O.S. (2005) Refleksivnaya Rossiya budushchego [Reflexive Russia of the Future]. In: Lepsky, V.E. (ed.) *Refleksivnye protsessy i upravlenie* [Reflexive Processes and Control]. Vol. 5(1). Moscow: RAS. pp. 23–28.
  28. Sharov, A.S. (2005) Ontologiya refleksi: priroda, funktsii i mekhanizmy [The ontology of reflection: nature, functions and mechanisms]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie*. 5(1). pp. 71–92.
  29. Sizikova, T.E. (2018) Modal'no-differentsial'nyy podkhod v psikhodiagnostike refleksi [Modal-differential approach in the psychodiagnostics of reflection]. *Vestnik KGU. Pedagogika. Psichologiya. Sotsiokinetika*. 2. pp. 51–61.
  30. Orlovsky, S. (2013) Kul'turnaya norma fundamental'noy ontologii [Cultural norm of fundamental ontology]. *Nauka i tekhnika*. 3(259). [Online] Available from: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main%3Fextid%3D3469%26level1%3Dmain%26level2%3Darticles>.
  31. Bush, G.Ya. (1972) *Metody tekhnicheskogo tvorchestva* [Cultural norm of fundamental ontology]. Riga: Liesma.
  32. Nikitaev, V.V. (2000) K ontologii mnozhestvennosti mirov [On the ontology of the multiplicity of worlds]. *Filosofiya nauki – Philosophy of Sciences*. 6. pp. 135–157.
  33. Hartman, N. (1997) Poznanie v svete ontologii [Knowledge in the light of ontology]. Translated from German by A. Laptev. In: Hartman, N. et al. *Zapadnaya filosofiya: itogi tysyacheletiya* [Western Philosophy: Results of the Millennium]. Ekaterinburg; Bishkek: Delovaya kniga; Odissey. pp. 461–540. [Online] Available from: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5571/5578>.
  34. Hartman, N. (2003) *K osnovopolozheniyu ontologii* [On the foundation of ontology]. Translated from German by Yu.V. Medvedev. St. Petersburg: Nauka.
  35. Zinchenko, V.P. & Morgunov, E.B. (1994) *Chelovek razvivayushchiysya: ocherki rossiyskoy psichologii* [Human Developing: Essays on Russian Psychology]. Moscow: Trivola.
  36. Hartman, N. (1988) Staraya i novaya ontologiya [Old and New Ontology]. Translated from German by D. Mironova. In: Makarenko, V.P. et al. *Istoriko-filosofskiy ezhegodnik* [Historical and Philosophical Yearbook]. Moscow: Nauka. pp. 320–324.
  37. Nemets, G.P. (1991) *Aktual'nye problemy modal'nosti v sovremenном russkom yazyke* [Actual problems of modality in modern Russian]. Rostov on Don: Rostov State University.
  38. Stetyukha, N.V. (2014) [The modal essence of negation in the formats of functional-semantic and functional-pragmatic fields]. *Filologiya i lingvistika v sovremennom obshchestve*

- [Philology and Linguistics in Modern Society]. Proc. of the Third International Conference. Moscow. November, 2014. Moscow: Buki-Vedi. pp. 103–108. [Online] Available from: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/136/6299/>. (Accessed: 9th November 2018). (In Russian).
39. Epstein, M.N. (2001) *Filosofiya vozmozhnogo* [The Philosophy of the Possible]. St. Petersburg: Aleteyya.
40. Melnikova, O.T. & Khoroshilov, D.A. (2015) The strategies of validation of qualitative research in psychology. *Psichologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 8(44). pp. 3. [Online] Available from: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 10th November 2018).
41. Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1971) The control of short-term memory. *Scientific American*. 225. pp. 82–90. DOI: 10.1038/scientificamerican0871-82
42. Sizikova, T.E., Stunzha, N.A., Poveshchenko, A.F., Agavelyan, R.O. & Voloshina, T.V. (2017) The influence of modern web technologies on the development of a new kind of thinking. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 7(6). pp. 71–86. (In Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1706.05.

Received 10.11.2018; Accepted 16.05.2019

**Tatyana E. Sizikova** – Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Cand. Sc.  
E-mail: tat@ccru.ru

УДК 159.9.072.43

## СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ «ПОКОЛЕНИЯ Z»: СОЦИАЛЬНЫЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

**М.С. Яницкий<sup>a</sup>, А.В. Серый<sup>a</sup>, О.А. Браун<sup>a</sup>, Ю.В. Пелех<sup>b</sup>,  
О.В. Маслова<sup>c</sup>, М.В. Сокольская<sup>d</sup>, Р.Д. Санжаева<sup>e</sup>,  
А.Р. Монсонова<sup>e</sup>, С.Б. Дагбаева<sup>f</sup>, Ю.Ю. Неяскина<sup>g</sup>,  
Р.В. Кадыров<sup>h</sup>, Т.В. Капустина<sup>h</sup>**

<sup>a</sup> Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, Кемерово, ул. Красная, 6

<sup>b</sup> Университет имени Яна Длугоша, 42-200, Польша, Ченстохова, ул. Вашингтона, 4/8

<sup>c</sup> Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

<sup>d</sup> Российский университет транспорта (МИИТ), 127994, Россия, Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9

<sup>e</sup> Бурятский государственный университет, 670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

<sup>f</sup> Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, Чита, ул. Александров-Заводская, 30

<sup>g</sup> Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, 683032, Россия, Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4

<sup>h</sup> Тихоокеанский медицинский университет, 690002, Россия, Владивосток, проспект Островского, 2

Исследование, проведенное по методике Ш. Шварца на выборке из 1 251 представителя «поколения Z», позволило установить особенности системы их ценностей – приоритет самостоятельности в суждениях и поступках, отсутствие приверженности существующим традициям. Выявлены и охарактеризованы факторы, определяющие качественное своеобразие иерархии ценностей «поколения Z»: гендерная, этническая, конфессиональная и региональная принадлежность. Обнаруженные закономерности определяют возможность прогнозирования трансформации ценностных представлений массового сознания и соответствующих им изменений социального поведения.

**Ключевые слова:** ценности; ценностные ориентации; ментальность; социокультурная среда; социализация; молодежь; теория поколений; поколение Z.

### Постановка проблемы

Система ценностных ориентаций личности имеет динамический характер, подвергаясь изменениям на протяжении всей жизни человека. В то же время различия ценностных предпочтений, обнаруживаемые между возрастными группами, связаны, очевидно, не только с собственно возрастными, но и с межпоколенными особенностями. При этом, согласно известной «теории межгенерационной перемены ценностей» R. Inglehart, данные различия

обусловлены спецификой социально-экономического положения возрастных когорт в период становления их системы ценностных ориентаций [1].

В социологической традиции само выделение тех или иных поколений основывается на отличиях в системе ценностей, которые разделяет значительная часть родившихся определенный исторический период [2]. Сегодня является общепризнанным, что ценностные различия между поколениями формируются под влиянием социокультурной среды, нормы и ценности которой, в свою очередь, подвергаются существенным изменениям с течением времени [3, 4]. В.И. Пищик и Н.В. Сиврикова в данном контексте оперируют психологическим понятием «поколенческая ментальность», ядро которой, по их мнению, составляет «сочемщенность доминирующих, нормативно закрепленных систем значений, смыслов и ценностей образа мира поколения и социально-психологических характеристик, проявляющихся в его образе жизни» [5. С. 73].

По мнению N. Howe и W. Strauss, так называемый «конфликт поколений» определяется тем, что каждое новое поколение имеет иную шкалу ценностей и, соответственно, обнаруживает реализуемые в поведении особенности отношения к семейной жизни, карьере, мобильности и т.п. В основе разработанной ими теории поколений лежит представление о том, что основные фазы жизненного цикла человека (детство, молодость, средний возраст, старость) могут в зависимости от года рождения совпадать с той или иной фазой цикла общественно-исторического развития (подъем, пробуждение, спад или кризис). Социально-экономические, политические и культурные факторы, характерные для той «социальной эры», на которую пришелся период детства, определяют модель воспитания, формирующую систему ценностных ориентаций нового поколения. При этом под поколением понимается совокупность всех родившихся во временной промежуток, соответствующий конкретной фазе исторического цикла и охватывающий период продолжительностью приблизительно в 20 лет.

Согласно Howe и Strauss, текущий исторический цикл «миллениума» начался в 1943 г. и включает в себя четыре фазы, которым соответствуют поколения, названные ими «беби-бумеры», «X», «Y» и «Z» [6]. Описываемая теория получила широкое признание как западных, так и отечественных ученых и практиков, что, по словам А.В. Голубинской, свидетельствует о ее значительном исследовательском потенциале. В то же время, как отмечает автор, ряд положений данной теории вызывает обоснованные сомнения. Так, по ее словам, Howe и Strauss, описывая ценностные различия выделяемых поколений, не основываются на каких-либо статистических или иных объективных данных, и даваемая ими характеристика асиологической системы поколений никак не аргументируется [7. С. 101].

Ю.А. Левада в своей концепции вводит понятие «значимое поколение», которое характеризуется внесением в общество значимых изменений в ценностных ориентациях [8]. Закономерно, что в этой связи особый интерес традиционно вызывает система ценностных ориентаций молодежи, которая не только воспринимает ценности старших поколений в процессе

социализации, но и посредством ювентизации формирует систему ценностей общества будущего. Тем самым молодежь рассматривается как субъект исторического развития, источник продуцирования нового опыта, важнейший ресурс общества, выполняющий инновационную функцию.

Самое молодое сегодняшнее поколение принято называть «поколение Z». К нему, как правило, относят молодых людей, родившихся начиная с 1995 г. Следует отметить, что эта граница является достаточно условной, и в разных странах вследствие их социально-экономической и культурной специфики исследователи устанавливают нижнюю границу данного поколения в весьма широком диапазоне – от 1993 до 2005 г. [5, 7, 9]. Мы полагаем, однако, что именно к этому поколению наименее применимы специфические национальные рамки, что связано с процессами глобализации, развитием общемировой информационной сети и т.д. Поэтому, учитывая кросскультурный характер настоящего исследования, мы будем относить к «поколению Z» молодых людей, родившихся в 1995 г. и позже. В данном контексте студенческая молодежь, обучающаяся сегодня как в бакалавриате, так и в магистратуре (в возрасте от 18 до 23 лет), впервые в истории может быть практически полностью отнесена к «поколению Z».

Отличия «Z» от своих предшественников связаны в первую очередь с тем, что это первое поколение, целиком сформированное в информационную эпоху и не заставшее мир без сетевых технологий, поэтому его называют также «Digital Natives» или «Net Generation» [10]. Это новое «сетевое», или «интернет-поколение», «цифровые люди», для которых информационные ресурсы сети Интернет являются одним из наиболее важных источников социокультурного развития, оказывая определяющее влияние на все сферы их жизни, в том числе на образование. Поскольку «Z» хорошо владеют информационными технологиями, они, как отмечает А.Б. Кулакова, «быстро обучаются и так же быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятельности на другой, а также действовать в условиях многозадачности. Владение информацией и возможность ее поиска способствуют формированию у молодежи уверенности в себе, в своих силах, формируют точку зрения» [11].

В то же время характер получаемой «Z» информации и особенности работы с ней определяют отмечаемую многими авторами клиповость мышления и фрагментированность сознания [10, 11]. Еще одной важной особенностью их социализации является то, что значительная часть межличностных коммуникаций «Z» носит виртуальный характер; в частности, их общение со сверстниками зачастую протекает в социальных сетях. В этой связи Howe и Strauss характеризуют данное поколение как «homelanders» – дети, сидящие дома за компьютером. С другой стороны, как показывает проведенное нами ранее исследование, это же поколение отличается высокой мобильностью, непривязанностью к своему постоянному месту жительства и социальному окружению. Представители поколения «Z» часто становятся так называемыми «номадами постмодерна», носителями распространяющихся в обществе «мобилистических тради-

ций», выбирая цифровое кочевничество, фриланс и другие современные формы мобильного образа жизни [12, 13].

Особенности социализации и образа жизни «поколения Z» закономерно сопряжены с их ценностными предпочтениями. Как пишут А.А. Воскресенский, В.А. Рабош и А.Г. Сунягина, «они живут в Интернете и социальных сетях практически с рождения, что накладывает колossalный отпечаток на всю систему ценностей этого поколения, формируя новое ценностно-мировоззренческое ядро молодежи» [14. С. 84–85]. По мнению авторов, становление системы ценностных ориентаций «поколения Z» в социокультурных условиях постмодернистского общества и глобализации определяет ее «постматериальную» направленность. Это подтверждается также результатами исследования С.Ю. Моховой, согласно которым «поколение Z» отличается приоритетом ценностей «духовного удовлетворения», занимающих первое место в их ценностной иерархии, в то время как для «Y» наиболее значимыми являются «собственный престиж» и «активные социальные контакты», а для «X» – «высокое материальное положение» [15].

В этой связи многие исследователи указывают на принципиальные отличия системы ценностных ориентаций «Z» от ценностей своих предшественников. Так, Ю. Воронцова и В.В. Ермолаев констатируют у данного поколения выраженный «мировоззренческий разрыв с родителями» [10]. По словам А.Б. Кулаковой, это «молодое поколение отрицает устойчивые моральные принципы, устои, ценности предшествующих поколений, имеет вольную позицию на средства и методы для достижения своих целей» [11]. А.Н. Данилов, Ж.М. Грищенко и Т.В. Щелкова также отмечают существование «противоречия между признанной преемственностью (по крайней мере, на вербальном уровне) традиционной модели базовых ценностей и вероятностью наполнения ее глубоко внутренними личностными смыслами, лежащими далеко за порогом гомогенности с межпоколенческими традициями», на основании чего приходят к аналогичному выводу об отчуждении значительной части «поколения Z» от традиционной нормативной ценностной модели [16]. Вместе с тем большинством названных авторов признается неоднородность «поколения Z» в ценностном отношении, связанная с информационной полифонией и перегруженностью, приводящей к «размыванию» системы их ценностных ориентаций и даже ценностному «расколу» среди современной молодежи.

Очевидно, что система ценностных ориентаций нового поколения не может быть однородной, поскольку она не только формируется под влиянием общих, глобальных факторов, соответствующих нынешнему этапу развития цивилизации, но и зависит от специфики локальной социокультурной среды. Как показано в наших предыдущих исследованиях, наиболее значимой детерминантой становления системы ценностных ориентаций молодежи поколений «X» и «Y» является принадлежность к конкретной гендерной, возрастной, этнической, конфессиональной, региональной и профессиональной общности, определяющая средовые особенности их социализации [17]. В то же время влияние перечисленных факторов на

ценностную иерархию «поколения Z» до настоящего времени остается практически не изученным. В этой связи целью нашего исследования стала оценка влияния социально-демографических и этнокультурных детерминант на формирование системы ценностных ориентаций представителей «поколения Z».

### **Методы и организация исследования**

В исследовании принял участие 1 251 респондент в возрасте от 16 до 25 лет, в том числе 839 девушек и 412 юношей. Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разбита на возрастные когорты в соответствии с периодизацией И.Ю. Кулагиной: ранняя юность (16–17 лет) – 126 человек; собственно юность (18–19 лет) – 616; поздняя юность (20–23 года) – 474; зрелость (24 и старше) – 34. По этнической принадлежности исследуемая группа включала 892 русских, 139 бурят, 125 украинцев, 95 представителей других национальностей (в основном малых коренных народов и мигрантов из ближнего зарубежья). По конфессиональной принадлежности в исследуемой группе наиболее широко представлены православные – 510 человек, последователи иных религий (преимущественно другие христианские конфессии, мусульмане и буддисты) – 261; лица, считающие себя верующими, но не относящие себя к какой-либо определенной конфессии, – 244; атеисты – 233. В зависимости от города проживания респонденты отнесены к одному из следующих регионов: Сибирь (Кемерово, Чита, Улан-Удэ)<sup>1</sup> – 515 человек; Дальний Восток (Хабаровск, Владивосток, Петропавловск-Камчатский) – 462; Центральная Россия (преимущественно Москва и Московская область) – 157; Украина (Ровно, Хмельницкий, Тернополь и др.) – 117. По профилю обучения исследуемые разделились на социально-гуманитарную (659 студентов), а также естественнонаучную и техническую учебно-профессиональные группы (573 студента). Принадлежность респондентов к той или иной социальной и культурной среде оценивалась методом анкетного опроса, включавшего закрытые вопросы о поле, возрасте, национальности, вероисповедании, месте проживания и профиле обучения.

Особенности индивидуальной ценностной иерархии изучались с использованием методики Ш. Шварца, направленной на диагностику значимости отдельных ценностей как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне жизненных принципов, которые, в свою очередь, могут быть как предпочтаемыми, так и отвергаемыми, «движущими» либо «тормозящими» реальное поведение [18–20]. Достоверность различий значимости отдельных ценностей в описываемых группах определялась с использованием t-критерия Стьюдента и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

---

<sup>1</sup> На момент проведения исследования и обработки его результатов Республика Бурятия и Забайкальский край входили в состав Сибирского федерального округа.

## Результаты

Анализ системы ценностей всей описываемой выборки на уровне нормативных идеалов показывает, что для молодежи «поколения Z» наиболее приоритетными оказываются такие жизненные принципы и общие представления о должном, как самостоятельность (средний балл 4,88), достижения (4,71) и безопасность (4,68). Менее важными представляются такие ценности, как гедонизм (4,67), доброта (4,61) и конформность (4,26). Наименее значимы универсализм (4,03), стимуляция (3,83), власть (3,66) и традиции (3,27). На уровне индивидуальных приоритетов, соответствующих реальному социальному поведению, иерархия ценностей «поколения Z» закономерно несколько отличается: ведущие позиции занимают самостоятельность (2,59), гедонизм (2,49) и доброта (2,32); относительно индифферентными являются достижения (2,27), стимуляция (2,21) и универсализм (2,08); наименьшую значимость имеют безопасность (2,07), конформность (1,75), власть (1,51) и традиции (1,22).

В ценностной иерархии юношей как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов первые места занимают самостоятельность, достижения и гедонизм. Для девушек на уровне нормативных идеалов наиболее значимой также является самостоятельность, на втором и третьем местах стоят более традиционные ценности – доброта и безопасность, а достижения и гедонизм занимают 4-й и 5-й ранг соответственно. На уровне индивидуальных приоритетов для девушек предпочтаемыми являются самостоятельность, гедонизм и доброта. Одновременно анализ достоверности различий между уровнем значимости отдельных ценностей показывает, что для юношей достоверно более свойственны общие представления о значимости власти, гедонизма и достижений, в то время как для девушек – универсализма, конформности и доброты. При этом относительно более важными конкретными регуляторами собственного поведения у юношей являются ориентация на власть, безопасность, достижения и самостоятельность; у девушек – на ценности универсализма и доброты (табл. 1). В целом полученные результаты подтверждают большую ориентацию девушек на традиционные коллективистские ценности, тогда как ценностная система юношей носит заметно более выраженный индивидуалистский характер.

Для всех возрастных групп, входящих в выделенные нами возрастные границы «поколения Z», наиболее предпочитаемыми ценностями на обоих рассматриваемых уровнях являются самостоятельность, безопасность, достижения, гедонизм и доброта. В то же время, как следует из анализа полученных данных, практически все социально-нормативные идеалы и принципы по мере взросления последовательно обесцениваются (исключение составляют ценности власти и безопасности) и тем самым постепенно утрачивают характер универсального императива. Некоторое «восстановление» значимости большинства принятых представлений о должном происходит лишь в возрасте старше 24 лет. Для этой возрастной группы

также характерна несколько большая значимость в иерархии «социальных» ценностей конформизма и универсализма.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика системы ценностей юношей и девушек (t-критерий Стьюдента)**

Ценности	Гендерная группа (средние баллы)		t-value	p
	Женщины (n = 839)	Мужчины (n = 412)		
<b>Ценности на уровне нормативных идеалов</b>				
Доброта	4,70	4,45	3,45	< 0,001
Достижения	4,64	4,84	-2,65	0,008
Гедонизм	4,60	4,81	-2,31	0,021
Конформность	4,35	4,07	3,53	< 0,001
Универсализм	4,10	3,90	2,52	0,012
Власть	3,44	4,10	-7,07	< 0,001
<b>Ценности на уровне индивидуальных приоритетов</b>				
Самостоятельность	2,53	2,69	-3,01	0,003
Доброта	2,41	2,12	5,22	< 0,001
Достижения	2,21	2,41	-3,41	< 0,001
Универсализм	2,14	1,95	3,48	< 0,001
Безопасность	2,02	2,18	-2,90	0,004
Власть	1,32	1,90	-8,06	< 0,001

*Примечание.* В таблице приведены только статистически значимые различия.

В то же время снижение значимости аналогичных ценностей в качестве регуляторов собственного поведения отмечается значительно реже – сравнительно менее значимыми становятся только ценности традиций, универсализма и доброты, которые также вновь актуализируются после 24 лет (табл. 2). Как следует из результатов сравнительного анализа, наибольшим своеобразием отличается система ценностных ориентаций первой возрастной группы (16–17 лет). Возможно, это объясняется усиливающимся влиянием факторов, определяющих специфику «поколения Z», о которых говорилось выше.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика системы ценностей представителей разных возрастных групп (однофакторная ANOVA)**

Ценности (общая p; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Возраст, лет (средние баллы)			
		1	2	3	4
		16–17 (n = 126)	18–19 (n = 616)	20–23 (n = 474)	≥ 24 (n = 34)
<b>Ценности на уровне нормативных идеалов</b>					
Самостоятельность (F = 8,06; p < 0,001)	1–2 (p = 0,005) 1–3 (p < 0,001)	5,33	4,87	4,79	4,84
Доброта (F = 9,45; p < 0,001)	1–2 (p = 0,002) 1–3 (p < 0,001)	5,13	4,60	4,51	4,40
Достижения (F = 3,88; p = 0,009)	1–4 (p = 0,035)	4,91	4,72	4,69	4,11

Окончание табл. 2

Ценности (общая р; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Возраст, лет (средние баллы)			
		1	2	3	4
		16–17 (n = 126)	18–19 (n = 616)	20–23 (n = 474)	≥ 24 (n = 34)
Гедонизм (F = 5,29; p = 0,001)	1–4 (p = 0,010) 2–4 (p = 0,033) 3–4 (p = 0,039)	4,84	4,69	4,67	3,68
Конформность (F = 5,64; p < 0,001)	1–2 (p = 0,021) 1–3 (p = 0,008)	4,69	4,22	4,17	4,38
Универсализм (F = 9,98; p < 0,001)	1–2 (p = 0,012) 1–3 (p < 0,001)	4,53	4,05	3,86	4,24
Стимуляция (F = 4,59; p = 0,003)	1–2 (p = 0,034) 1–3 (p = 0,024)	4,30	3,79	3,76	3,78
Традиции (F = 8,93; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 1–3 (p < 0,001)	3,90	3,20	3,20	3,44
Ценности на уровне индивидуальных приоритетов					
Доброта (F = 6,17; p < 0,001)	1–3 (p = 0,010) 2–3 (p = 0,034)	2,57	2,37	2,20	2,22
Универсализм (F = 5,16; p = 0,002)	1–3 (p = 0,025) 2–3 (p = 0,040)	2,29	2,12	1,96	2,09
Традиции (F = 6,46; p < 0,001)	1–2 (p = 0,018) 1–3 (p = 0,022)	1,55	1,16	1,17	1,60

*Примечание.* Здесь и далее в таблицах приведены только статистически значимые различия; достоверность различий между отдельными группами посчитана по критерию Тьюки HSD для неравных выборок.

Этническая принадлежность представителей «поколения Z» оказывается более весомым дифференцирующим фактором в отношении системы ценностных предпочтений. Так, на уровне нормативных идеалов наиболее значимыми ценностями для русских являются самостоятельность, достижения и гедонизм, для представителей малых коренных народов и мигрантов – самостоятельность, достижения и безопасность, для бурят – самостоятельность, доброта и конформность, для украинцев – доброта, достижения и безопасность. В иерархии индивидуальных приоритетов наиболее высокий ранг значимости у русских имеют самостоятельность, гедонизм и достижения, у малых коренных народов и мигрантов – самостоятельность, гедонизм и стимуляция, у бурят – доброта, универсализм и безопасность, у украинцев – самостоятельность, гедонизм и доброта. Наибольшим ценностным своеобразием среди исследуемых отличаются представители бурятского и украинского этносов. При этом для бурят свойственна относительно большая приверженность принятым в обществе нормам и ценностям (за исключением ценностей достижений, стимуляции и власти), в то время как украинцы, напротив, меньше всех остальных подвержены влиянию принятых социальных норм и идеалов (табл. 3). В целом для украинских респондентов характерны наименьшие оценки практически по всем шкалам ценностей на уровне нормативных идеалов.

Подобная ситуация может являться индикатором перестройки системы ценностей общества, когда однозначность и императивность их трактовки

подвергаются определенному переосмыслению. Аналогичная тенденция отмечается и на уровне индивидуальных приоритетов в отношении ценностей традиций, конформности и универсализма.

Таблица 3  
Сравнительная характеристика системы ценностей  
представителей разных этнических групп (однофакторная ANOVA)

Ценности (общая p; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Этническая группа (средние баллы)			
		1	2	3	4
		Русские (n = 892)	Буряты (n = 139)	Украинцы (n = 125)	Другие (n = 95)
Ценности на уровне нормативных идеалов					
Самостоятельность (F = 14,45; p < 0,001)	1–3 (p < 0,001) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p < 0,001)	4,92	4,96	4,30	5,17
Достижения (F = 4,94; p = 0,002)	3–4 (p = 0,005)	4,75	4,67	4,36	4,95
Безопасность (F = 4,75; p = 0,003)	2–3 (p = 0,045) 3–4 (p = 0,005)	4,70	4,74	4,34	4,92
Доброта (F = 5,33; p = 0,001)	2–3 (p = 0,002)	4,58	4,95	4,40	4,71
Конформность (F = 11,54; p < 0,001)	1–2 (p = 0,001) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p = 0,011)	4,19	4,75	3,96	4,54
Универсализм (F = 13,96; p < 0,001)	1–2 (p = 0,004) 1–3 (p = 0,042) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p < 0,001)	4,00	4,50	3,58	4,31
Стимуляция (F = 14,20; p < 0,001)	1–3 (p < 0,001) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p < 0,001)	3,89	3,85	3,05	4,22
Власть (F = 5,11; p = 0,002)	3–4 (p = 0,002)	3,67	3,66	3,25	4,07
Традиции (F = 19,93; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–3 (p < 0,001)	3,13	4,08	3,14	3,64
Ценности на уровне индивидуальных приоритетов					
Самостоятельность (F = 5,74; p < 0,001)	1–2 (p = 0,036) 2–4 (p = 0,020)	2,63	2,36	2,47	2,71
Стимуляция (F = 7,11; p < 0,001)	1–2 (p = 0,014) 2–4 (p = 0,001)	2,25	1,89	2,13	2,44
Универсализм (F = 11,3; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–3 (p < 0,001) 2–4 (p = 0,041)	2,04	2,48	1,89	2,12
Безопасность (F = 6,63; p < 0,001)	1–2 (p = 0,006)	2,02	2,37	2,08	2,19
Конформность (F = 8,91; p < 0,001)	1–2 (p = 0,008) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p = 0,024)	1,70	2,04	1,60	1,97
Власть (F = 7,74; p < 0,001)	1–3 (p = 0,020) 3–4 (p = 0,007)	1,58	1,27	1,14	1,70
Традиции (F = 42,78; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–3 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001)	1,04	2,07	1,32	1,42

Представители различных конфессиональных групп в целом демонстрируют определенное сходство в доминирующих ценностях. Так, на уровне нормативных идеалов инвариантный характер имеет предпочтение самостоятельности и достижений. Некоторым исключением здесь являются респонденты, относящие себя к православным верующим – у них безопасность опережает самостоятельность и достижения, занимая первое место в групповой иерархии. На уровне индивидуальных приоритетов общим для большинства респондентов является доминирование таких ценностей, как самостоятельность, гедонизм и доброта. Однако если все считающие себя верующими ставят доброту как индивидуальную ценность на второе-третье место, то у атеистов она занимает лишь пятую позицию, уступая в значимости ценностям достижения и стимуляции. Одновременно в ряду «религиозные меньшинства – православные – внеконфессиональные верующие – атеисты» как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов последовательно снижается ранг ценностей конформности, традиций, доброты и универсализма (табл. 4). В свою очередь, для атеистов как на индивидуальном, так и на общегрупповом уровне отмечается сравнительно более высокая значимость таких индивидуалистических ценностей, как самостоятельность и власть. Примечательно, что наибольшее количество статистически значимых отличий зафиксировано между ценностными системами атеистов и представителей различных групп верующих. Этот факт еще раз свидетельствует о том, что ценностные ориентации представителей различных религиозных конфессий и верующих людей, не относящих себя к последователям определенной религии, обнаруживают достаточно много общих черт, в частности приоритетность ценностей традиции и универсализма.

Таблица 4  
Сравнительная характеристика системы ценностей представителей разных конфессиональных групп (однофакторная ANOVA)

Компоненты идентичности (общая p; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Конфессиональная группа (средние баллы)			
		1	2	3	4
Ценности на уровне нормативных идеалов					
Самостоятельность (F = 7,10; p < 0,001)	1–4 (p = 0,002) 3–4 (p = 0,005)	4,76	4,97	4,79	5,13
Доброта (F = 8,87; p < 0,001)	1–2 (p = 0,046) 2–3 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001)	4,63	4,90	4,45	4,41
Конформность (F = 12,49; p < 0,001)	1–4 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001) 3–4 (p = 0,007)	4,35	4,49	4,21	3,83

Окончание табл. 4

Компоненты идентичности (общая $p$ ; значение критерия $F$ )	Достоверность различий в группах	Конфессиональная группа (средние баллы)			
		1	2	3	4
		Православные (n = 510)	Другие (n = 261)	Внеконфессиональные верующие (n = 244)	Атеисты (n = 233)
Универсализм ( $F = 10,31$ ; $p < 0,001$ )	1–2 ( $p = 0,001$ ) 2–3 ( $p = 0,002$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ )	3,98	4,39	3,98	3,79
Власть ( $F = 3,19$ ; $p = 0,023$ )	3–4 ( $p = 0,012$ )	3,66	3,67	3,43	3,87
Традиции ( $F=32,96$ ; $p<0,001$ )	1–2 ( $p = 0,030$ ) 1–4 ( $p < 0,001$ ) 2–3 ( $p = 0,003$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ ) 3–4 ( $p < 0,001$ )	3,39	3,73	3,28	2,50
Ценности на уровне индивидуальных приоритетов					
Самостоятельность ( $F = 5,03$ ; $p = 0,002$ )	1–4 ( $p = 0,020$ ) 2–4 ( $p = 0,030$ ) 3–4 ( $p = 0,003$ )	2,55	2,56	2,51	2,78
Доброта ( $F = 9,11$ ; $p < 0,001$ )	1–4 ( $p = 0,002$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ ) 3–4 ( $p = 0,022$ )	2,37	2,47	2,31	2,06
Безопасность ( $F = 3,89$ ; $p = 0,009$ )	2–3 ( $p = 0,026$ )	2,11	2,19	1,96	1,98
Универсализм ( $F = 9,80$ ; $p < 0,001$ )	1–2 ( $p = 0,010$ ) 2–3 ( $p = 0,027$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ )	2,06	2,31	2,08	1,87
Конформность ( $F = 5,39$ ; $p = 0,001$ )	1–4 ( $p = 0,030$ ) 2–4 ( $p = 0,001$ )	1,78	1,86	1,76	1,55
Власть ( $F = 6,96$ ; $p < 0,001$ )	1–4 ( $p = 0,016$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ ) 3–4 ( $p = 0,002$ )	1,49	1,36	1,42	1,82
Традиции ( $F = 52,97$ ; $p < 0,001$ )	1–2 ( $p < 0,001$ ) 1–3 ( $p = 0,017$ ) 1–4 ( $p < 0,001$ ) 2–3 ( $p < 0,001$ ) 2–4 ( $p < 0,001$ ) 3–4 ( $p < 0,001$ )	1,30	1,74	1,03	0,64

Ведущие ценности молодежи различных регионов России также достаточно сходны – у жителей Центральной России и Дальнего Востока на обоих рассматриваемых уровнях верхние позиции занимают самостоятельность, достижения и гедонизм, у жителей Сибири – самостоятельность и доброта. Молодые жители Украины имеют иные ценностные предпочтения – на уровне нормативных идеалов для них наиболее значимы доброта, достижения и безопасность, на уровне индивидуальных приоритетов –

самостоятельность, гедонизм и доброта. Одновременно с этим живущие в Украине представители «поколения Z» характеризуются наименьшей значимостью практически всех общественных и индивидуальных ценностей (за исключением уважения к традициям, доброты, безопасности и универсализма, которые еще менее свойственны молодежи российского Дальнего Востока). Молодежь Сибири в отношении большинства ценностей демонстрирует полярную позицию – они больше всех остальных ориентированы на конформность, традиции, доброту, универсализм и самостоятельность. «Поколение Z» Дальнего Востока и Центральной России занимает здесь промежуточное положение, для них чаще, чем для остальных, приоритетны достижения и гедонизм (табл. 5).

Таблица 5

**Сравнительная характеристика системы ценностей жителей разных регионов (однофакторная ANOVA)**

Ценности (общая p; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Регион проживания (средние баллы)			
		1	2	3	4
		Дальний Восток (n = 462)	Сибирь (n = 515)	Центральная Россия (n = 157)	Украина (n = 117)
<b>Ценности на уровне нормативных идеалов</b>					
Самостоятельность (F = 13,33; p < 0,001)	1–4 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001) 3–4 (p = 0,001)	4,90	5,02	4,85	4,31
Гедонизм (F = 7,40; p < 0,001)	1–2 (p = 0,021) 1–4 (p = 0,009) 3–4 (p = 0,005)	4,85	4,56	4,88	4,21
Достижения (F = 5,45; p = 0,001)	3–4 (p = 0,001)	4,74	4,67	4,99	4,40
Безопасность (F = 4,16; p = 0,006)	2–4 (p = 0,039) 3–4 (p = 0,029)	4,70	4,73	4,74	4,31
Доброта (F = 4,86; p = 0,002)	1–2 (p = 0,003)	4,49	4,76	4,62	4,46
Конформность (F = 12,03; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–3 (p = 0,013) 2–4 (p = 0,017)	4,09	4,52	4,08	4,02
Универсализм (F = 12,26; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001) 3–4 (p = 0,035)	3,90	4,26	4,03	3,59
Власть (F = 7,83; p < 0,001)	1–2 (p = 0,030) 1–4 (p = 0,003)	3,89	3,61	3,48	3,19
Стимуляция (F = 13,70; p < 0,001)	1–4 (p < 0,001) 2–4 (p < 0,001) 3–4 (p < 0,001)	3,87	3,89	4,13	3,03
Традиции (F = 17,64; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 2–3 (p = 0,002) 2–4 (p = 0,039)	2,99	3,63	3,05	3,13
<b>Ценности на уровне индивидуальных приоритетов</b>					
Достижения (F = 4,86; p = 0,002)	2–3 (p = 0,032) 3–4 (p = 0,009)	2,27	2,22	2,53	2,12

Окончание табл. 5

Ценности (общая р; значение критерия F)	Достоверность различий в группах	Регион проживания (средние баллы)			
		1	2	3	4
		Дальний Восток (n = 462)	Сибирь (n = 515)	Центральная Россия (n = 157)	Украина (n = 117)
Стимуляция (F = 5,69; p < 0,001)	1–3 (p = 0,017) 2–3 (p = 0,007) 3–4 (p = 0,030)	2,19	2,15	2,52	2,16
Доброта (F = 7,92; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001)	2,17	2,46	2,34	2,30
Универсализм (F = 17,41; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 1–3 (p < 0,001) 2–4 (p = 0,025) 3–4 (p = 0,015)	1,87	2,25	2,27	1,91
Конформность (F = 4,32; p = 0,005)	1–2 (p = 0,024)	1,68	1,85	1,78	1,58
Власть (F = 16,37; p < 0,001)	1–2 (p = 0,004) 1–3 (p = 0,038) 1–4 (p = 0,008) 2–3 (p < 0,001) 3–4 (p < 0,001)	1,62	1,35	1,97	1,13
Традиции (F = 25,73; p < 0,001)	1–2 (p < 0,001) 1–4 (p = 0,032) 2–3 (p < 0,001)	0,95	1,50	0,98	1,32

Таблица 6  
Сравнительная характеристика системы ценностей представителей разных учебно-профессиональных групп (t-критерий Стьюдента)

Ценности	Учебно-профессиональная группа (средние баллы)		t-value	p
	Социо-гуманитарная (n = 659)	Естественнонаучная и техническая (n = 573)		
<b>Ценности на уровне нормативных идеалов</b>				
Самостоятельность	4,71	5,07	-5,65	< 0,001
Достижения	4,60	4,82	-3,28	0,001
Гедонизм	4,54	4,80	-2,87	0,004
Безопасность	4,52	4,86	-5,05	< 0,001
Доброта	4,42	4,82	-5,92	< 0,001
Конформность	4,03	4,51	-6,54	< 0,001
Универсализм	3,79	4,31	-7,45	< 0,001
Стимуляция	3,62	4,04	-4,89	< 0,001
Власть	3,55	3,75	-2,18	0,030
Традиции	2,96	3,63	-8,13	< 0,001
<b>Ценности на уровне индивидуальных приоритетов</b>				
Доброта	2,22	2,45	-4,30	< 0,001
Безопасность	2,01	2,14	-2,51	0,012
Универсализм	1,96	2,23	-5,22	< 0,001
Конформность	1,64	1,88	-4,60	< 0,001
Традиции	1,09	1,37	-4,55	< 0,001

Примечание. В таблице приведены только статистически значимые различия.

Определенные различия обнаружаются и в ценностных иерархиях молодежи различных учебно-профессиональных групп. Так, для обучающихся по естественнонаучным направлениям подготовки и на уровне нормативных идеалов, и на уровне индивидуальных приоритетов наиболее значимой является самостоятельность, но если на уровне общественных ценностей 2-е и 3-е место у них занимают ценности безопасности и достижения, то в качестве личных приоритетов более значимыми оказываются ценности доброты и гедонизма. Для обучающихся по социально-гуманитарным направлениям среди социальных норм и ценностей наиболее значимы самостоятельность, достижения и гедонизм, та же картина наблюдается и на уровне индивидуальных ценностей. При этом обучающиеся по естественнонаучным направлениям демонстрируют достоверно большую значимость всех без исключения ценностей на уровне нормативных идеалов и половины рассматриваемых ценностей на уровне индивидуальных приоритетов (табл. 6).

### Обсуждение

Приведенные результаты свидетельствуют о своеобразии ценностных предпочтений «поколения Z», подтверждая существование определенного «мировоззренческого разрыва» с предшествующими поколениями. Так, весьма показательным является отсутствие проявления уважения к принятым в обществе идеям и обычаям, отрицание значимости существующих традиций – эта ценность занимает у «Z» последнее место в иерархии как нормативных идеалов, так и индивидуальных приоритетов. Наиболее характерным для них является убеждение в важности самостоятельности, автономности, независимости в суждениях и поступках, приобретающее характер стержневой, ядерной ценности. Среди других признаваемых социальных норм и ценностей – достижения и личный успех, а также безопасность и стабильность. При этом реальное поведение «Z» в большей степени определяется ориентацией на независимость, удовольствия и развлечения, а также на повышение уровня благополучия своей семьи и близких. Примечательно, что ценность безопасности, признаваемая «Z» на уровне нормативных идеалов в качестве одной из наиболее значимых, на уровне индивидуальных приоритетов относится к числу отвергаемых. Возможно, это связано с тем, что безопасность понимается современной молодежью как важная, но уже обеспеченная, удовлетворенная потребность – по мнению Р. Инглхарта, система ценностей нового поколения впервые в истории формируется в условиях «гарантированности» физической и экономической безопасности для большинства населения [1]. Другим возможным объяснением является понимание молодежью безопасности как общественного феномена, т.е. того, что обеспечивается социальными институтами, извне, и не связано с поведением конкретного человека.

Если ориентация на самостоятельность и независимость является общей, инвариантной характеристикой поколения «Z», то значимость и ранг

других ценностей в индивидуальной иерархии определяются комплексом социально-демографических и этнокультурных факторов. Так, гендерная принадлежность связана с заметными ценностными различиями как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов – для юношей выше значимость ценностей «самовозышения» (власть и достижения), для девушек – полярных им ценностей «самотрансцендентности» (универсализм и доброта). Следует отметить, что выявленные гендерные особенности ценностных предпочтений фактически не отличаются от систем ценностей, обычно приписываемых женщинам и мужчинам, и могут свидетельствовать о сохранении в массовом сознании современной молодежи традиционных представлений о гендерных ролях и гендерных аутостереотипов.

Принадлежность к той или иной возрастной группе также оказывает определенное влияние на ценностные предпочтения «поколения Z». Несмотря на сходство ценностных приоритетов между отдельными возрастными группами, полученные результаты демонстрируют следующую закономерность: самые молодые представители «поколения Z» характеризуются относительно большей значимостью большинства социальных ценностей как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов; для старших возрастных когорт свойственно постепенное снижение значимости принятых в обществе норм и ценностей. Вероятно, это может свидетельствовать о собственно возрастном, а не о поколенческом характере описываемых особенностей ценностных предпочтений.

Система ценностных ориентаций представителей «поколения Z» во многом обусловлена их принадлежностью к конкретной этнической группе. Выявленные особенности ценностных «предпочтений Z» отражают, с одной стороны, особенности социализации нового поколения в современных условиях, с другой стороны, – давление норм и ценностей своей этнической группы, более выраженное у представителей национального меньшинства. В этой связи следует отметить большую приверженность бурят традиционным ценностям, или, в терминологии Ш. Шварца [26], ценностям «консерватизма», которые выражаются в значимости послушания, уважения к старшим, следования этнокультурным обычаям, гармонии с природой, уважения к другим людям и терпимости. Русские и особенно украинцы, составляющие большинство на своей территории, склонны придавать данным ценностям меньшее значение, демонстрируя большую открытость к изменениям и ориентацию скорее на индивидуалистические ценности, или, в терминологии Ш. Шварца, ценности «самовозышения».

Сходные тенденции отмечаются и при анализе ценностных различий в зависимости от конфессиональной принадлежности. Так, ценности «консерватизма» и «самотрансцендентности» оказываются наиболее значимыми для верующих, относящихся к представителям религиозного меньшинства, затем для православных, которые являются последователями традиционной для России и Украины конфессии. Для внеконфессиональных верующих и особенно для атеистов эти ценности закономерно имеют меньший

авторитет. Противоположная ситуация наблюдается в оценке значимости индивидуалистических и модернистских ценностей, таких как самостоятельность и независимость, а также социальный статус, власть и доминирование, которые наиболее актуальны для атеистов.

Существенным дифференцирующим фактором оказывается и принадлежность к той или иной локальной социокультурной среде. Высокая значимость большинства нормативных идеалов, в частности коллективистических ценностей доброты, конформности и универсализма, более всего свойственна молодежи сибирской «глубинки» и менее всего – жителям Западной Украины и российского дальневосточного фронтира. С другой стороны, проживающие в Сибири и на Дальнем Востоке одновременно обнаруживают и наибольшую направленность на такую индивидуалистическую ценность, как самостоятельность, автономность и независимость, что, вероятно, отражает общие психологические особенности этих субэтнических групп. Молодежь Москвы демонстрирует достоверно большую ориентацию на ценности достижений, гедонизма, а также стимуляции, выражаящейся в потребности в острых ощущениях и новизне, что в целом вполне соответствует существующим представлениям о психологических особенностях жителей мегаполиса.

Принадлежность к определенной учебно-профессиональной общности оказывает меньшее влияние на качественное своеобразие ценностных предпочтений, однако выступает важным фактором, определяющим общий уровень значимости всех без исключения нормативных идеалов и ровно половины индивидуальных ценностных приоритетов, рассматриваемых в настоящем исследовании. Достоверно большую значимость всех этих ценностей обнаруживают студенты естественнонаучных направлений подготовки, что отчасти противоречит устоявшимся представлениям о наличии более благоприятных условий для актуализации ценностных представлений и развития системы ценностных ориентаций личности в процессе социального и гуманитарного образования. С другой стороны, гуманитарное образование предполагает знакомство с разными точками зрения и ценностными системами, что, вполне вероятно, снижает восприятие ценностей как некоего всеобщего императива, усиливая роль процессов индивидуализации в восприятии и формировании ценностных ориентаций. Данная тенденция заслуживает отдельного изучения и последующего детального анализа.

## **Выводы**

Представители «поколения Z» обнаруживают отличия иерархии ценностных предпочтений от системы ценностей предшествующих поколений. Наиболее характерной для них является приоритетность самостоятельности и независимости, на уровне нормативных идеалов определяющая направленность на ценности «самовозышения», на уровне индивидуальных приоритетов – открытость к изменениям. Значимость уважения традиций занимает в их ценностной иерархии последнее место на обоих уровнях.

Полученные результаты в целом подтверждают существующее представление об «отчуждении» «поколения Z» от традиционной системы ценностей и его переориентацию на постматериалистические ценности. Однако система ценностных ориентаций современной молодежи трансформируется в данном направлении с различной скоростью в зависимости от особенностей социализации в той или иной социокультурной среде.

Принадлежность к определенной гендерной, возрастной, этнической, конфессиональной, региональной и учебно-профессиональной общности в значительной степени определяет особенности формирования системы ценностных ориентаций «поколения Z». При этом принадлежность к некоторой возрастной или учебно-профессиональной группе оказывается фактором, детерминирующим скорее количественные показатели значимости большинства рассматриваемых ценностей. Гендерная, этническая, конфессиональная и региональная принадлежность в большей степени определяет собственно своеобразие иерархии ценностей современной молодежи.

В качестве социальных институтов, обеспечивающих преемственность системы ценностных представлений, своего рода «хранителей» традиционной системы ценностей, ожидаю выступают этнические общности, находящиеся в относительном меньшинстве, религиозные меньшинства и приверженцы традиционных религий, а также жители «глубинки». К общностям, задающим условия для инноваций в системе ценностей нового поколения, относятся жители крупных городов и приграничных территорий, не вовлеченные в религиозную общность и атеисты.

В целом результаты настоящего исследования свидетельствуют, что, несмотря на заметные изменения в системе ценностных ориентаций нового поколения, значимость и роль институтов и факторов их формирования остается прежней. Это открывает возможности долгосрочного прогнозирования закономерностей модернизации ценностных представлений массового сознания и соответствующих им изменений социального поведения.

### *Литература*

1. Inglehart R., Welzel C. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 344 р.
2. Глотов М.Б. Поколение как категория социологии. М. : Логос, 2011. 327 с.
3. Noble S.M., Schewe C.D. Cohort segmentation: an exploration of its validity // Journal of Business Research. 2003. V. 56 (12). P. 979–987. URL: [https://doi.org/10.1016/s0148-2963\(02\)00268-0](https://doi.org/10.1016/s0148-2963(02)00268-0)
4. Twenge J.M., Campbell S.M. Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace // IEEE Engineering Management Review. V. 39 (2). P. 72–84. URL: <https://doi.org/10.1109/EMR.2011.5876178>
5. Пищик В.И., Сиврикова Н.В. Динамика смысловых составляющих ментальности поколений // Российский психологический журнал. 2014. № 11 (3). С. 73–82. URL: <https://doi.org/10.21702/rpj.2014.3.7>
6. Howe N., Strauss W. The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve // Harvard Business Review. 2007. V. 85 (7-8). P. 47–52. PMID: 17642125
7. Голубинская А.В. К вопросу о поколенной модели Хоува-Штрауса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1, т. 2. С. 98–101.

8. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55). С. 7–14.
9. Шиндяева И.В. Профессиональные ценностные ориентации молодежи в контексте поколенческой теории // Вестник Поволжского института управления. 2015. № 6 (51). С. 144–148.
10. Воронцова Ю., Ермолов В.В. Представления «поколения Z» о своей будущей семье (на примере литовских старшеклассников) // Психолог. 2016. № 1. С. 1–12. URL: <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2016.1.16664>
11. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6.
12. Иванов М.С., Яницкий М.С. Мобильность как стратегия обеспечения личной безопасности в представлениях молодежи «поколения Z» // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд : сборник материалов III Междунар. трансдисциплинарной науч.-практ. WEB-конференции. Томск, 2017. С. 125–133.
13. Ivanov M.S., Seryy A.V., Yanitskiy M.S. Mobility As Strategy Of Providing Personal Security In Postmodern Society // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. V. 35. P. 1187–1196. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.140>
14. Воскресенский А.А., Рабош В.А., Сунягина А.Г. Постматериальные ценности поколения Z на пути к обществу знаний – к постановке проблемы // Общество. Среда. Развитие. 2018. № 1. С. 84–87.
15. Мохова С.Ю. Иерархия в системе жизненных целей у представителей X, Y и Z-поколений // Мир науки. 2017. Т. 5, № 2. URL: [http://mir-nauki.com/PDF/69PS\\_MN217.pdf](http://mir-nauki.com/PDF/69PS_MN217.pdf)
16. Данилов А.Н., Грищенко Ж.М., Щелкова Т.В. Поколение Z: раскол традиций или перекодировка культуры // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2017. № 1. С. 109–118.
17. Yanitskiy M., Seryy A., Braun O. The characteristics of hierarchy of self-image components depending on social and cultural affiliation // KnE Life Sciences. 2018. № 4 (8). P. 921–933. URL: <https://doi.org/10.18502/cls.v4i8.3349>
18. Карапанашви В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
19. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. 2008. № 2, т. 5. С. 37–67.
20. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilen-Gumus O., Butenko T. Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries // European Journal of Social Psychology. 2017. № 47 (3). P. 241–258. DOI: 10.1002/ejsp.2228.

*Поступила в редакцию 26.11.2018 г.; повторно 03.04.2019 г.;  
принята 04.04.2019 г.*

**Яницкий Михаил Сергеевич** – доктор психологических наук, профессор, директор Социально-психологического института Кемеровского государственного университета.  
E-mail: direktorspi@kemsu.ru

**Серый Андрей Викторович** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологических наук Кемеровского государственного университета.  
E-mail: avgrey@yahoo.com

**Браун Ольга Артуровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологических наук Кемеровского государственного университета.  
E-mail: oabraun09@rambler.ru

**Пелех Юрий Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психопрофилактики Университета имени Яна Длугоша, г. Ченстохова (Польша).  
E-mail: yuriipelekh@gmail.com

**Маслова Ольга Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент-исследователь кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов.

E-mail: maslova\_ov@rudn.university

**Сокольская Марина Вячеславовна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, социологии, государственного и муниципального управления Российского университета транспорта (МИИТ).

E-mail: mvsokolskaya@mail.ru

**Санжаева Римма Дугаровна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета.

E-mail: rimmasan24@mail.ru

**Монсонова Ариона Раднанимаевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета.

E-mail: monsonova@rambler.ru

**Дагбаева Соэлма Батомункуевна** – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретической и прикладной психологии Забайкальского государственного университета.

E-mail: soela@bk.ru

**Нейскина Юлия Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга».

E-mail: neyaskinaju@yandex.ru

**Кадыров Руслан Васитович** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин Тихоокеанского медицинского университета.

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

**Капустина Татьяна Викторовна** – преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин Тихоокеанского медицинского университета.

E-mail: tatunchik48@mail.ru

**For citation:** Yanitskij, M.S., Seryj, A.V., Braun, O.A., Pelekh, Yu.V., Maslova, O.V., Sokolskaya, M.V., Sanzhayeva, R.D., Monsonova, A.R., Dagbaeva, S.B., Neyaskina, Yu.Yu., Kadyrov, R.V., Kapustina, T.V. The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants. *Sibirski Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 46–67. doi: 10.17223/17267080/72/3. In Russian. English Summary

## **The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants**

Mikhail S. Yanitskij<sup>a</sup>, Andrej V. Seryj<sup>a</sup>, Olga A. Braun<sup>a</sup>, Yurij V. Pelekh<sup>b</sup>,  
Olga V. Maslova<sup>c</sup>, Marina V. Sokolskaya<sup>d</sup>, Rimma D. Sanzhayeva<sup>e</sup>,  
Aryuna R. Monsonova<sup>e</sup>, Soelma B. Dagbaeva<sup>f</sup>, Yulia Y. Neyaskina<sup>g</sup>,  
Ruslan V. Kadyrov<sup>h</sup>, Tatyana V. Kapustina<sup>h</sup>

<sup>a</sup> Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, 650000, Russian Federation

<sup>b</sup> Jan Dlugosz University in Czestochowa, 4/8, Waszyngtona St., Czestochowa, 42-200, Poland

<sup>c</sup> Peoples' Friendship University of Russia, 6, Miklukho-Maklay St., Moscow, 117198, Russian Federation

<sup>d</sup> Russian University of Transport, 9/9, Obraztsov St., Moscow, 127994, Russian Federation

<sup>e</sup> Buryat State University, 24a, Smolin St., Ulan-Ude, 670000, Russian Federation

<sup>f</sup> Transbaikal State University, 30, Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, 672039, Russian Federation

<sup>g</sup> Vitus Bering Kamchatka State University, 4, Pogranichnaya St., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russian Federation

<sup>h</sup> Pacific Medical University, 2, Ostriyakov Ave., Vladivostok, 690002, Russian Federation

### Abstract

Values of each generation are perceived as derivatives of objective conditions of their socio-economic situation. In regards to how Generation Z (those who were born since 1995) socialize, they are often characterized by postmaterialism and refusal to adhere to the traditional value system, which results in the “world-view break” from the preceding generations, and substantial diversity of their values. Nonetheless, the influence of belonging to a certain social community on the value hierarchy of Generation Z has not been thoroughly researched yet.

The abovementioned issue has determined the aim of our research: assessing the influence of socio-cultural and demographic determinants on the formation of the Generation Z value orientations system. The present study used Shalom H. Schwartz's method on the sample of 1251 representatives of Generation Z of various sex, age, nationality, religion, residence and education. The research took place in the following regions: Siberia (Kemerovo, Chita, Ulan-Ude); the Far East (Khabarovsk, Vladivostok, Petropavlovsk-Kamchatsky); Central Russia (mostly Moscow and Moscow Region); Ukraine (Rovno, Khmelnitsky, Ternopol and others).

We have found that the most distinctive common feature of Generation Z is the priority of independence in terms of opinions and agency, as well as lack of adherence to the existing traditions. In addition, belonging to a certain gender, ethnic, confessional or religious community determines the qualitative identity of the value hierarchy of today's youth. Particularly, belonging to a national or religious minority or a traditional confession, as well as identifying as residents of the countryside are factors that contribute to preservation of collectivist and traditional values. By contrast, living in a metropolitan city or a cross-border region and not being involved in a religious community result in higher importance of individualistic and postmaterialistic values.

The study has proven that, despite noticeable changes in the system of value orientations of the new generation, the significance and role of institutions and the factors that underlie formation of said values remain unchanged. The identified patterns determine the possibility of predicting how values transform in public consciousness and what corresponding changes in social behavior follow.

**Keywords:** values; value orientations; mentality; socio-cultural environment; socialization; youth; theory of generations; Generation Z.

### References

1. Inglehart, R. & Welzel, C. (2005) *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Glotov, M.B. (2011) *Pokolenie kak kategoria sotsiologii* [Generation as a category of sociology]. Moscow: Logos.
3. Noble, S.M. & Schewe, C.D. (2003) Cohort segmentation: an exploration of its validity. *Journal of Business Research*. 56(12). pp. 979–987. DOI: 10.1016/s0148-2963(02)00268-0
4. Twenge, J.M. & Campbell, S.M. (2011) Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *IEEE Engineering Management Review*. 39(2). pp. 72–84. DOI: 10.1109/EMR.2011.5876178
5. Pishchik, V.I. & Sivrikova, N.V. (2014) The Dynamics of Sense Components of the Mentality of Generations. *Russian Psychological Journal*. 11(3). pp. 73–82. (In Russian). DOI: 10.21702/rpj.2014.3.7
6. Howe, N. & Strauss, W. (2007) The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*. 85(7-8). pp. 47–52. PMID: 17642125
7. Golubinskaya, A.V. (2016) The question of Hove-Strauss generational models. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk – International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 1(2). pp. 98–101. (In Russian).

8. Levada, Yu.A. (2001) Pokoleniya KhKh veka: vozmozhnosti issledovaniya [Generations of the XXth Century: Opportunities for Research]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 5(55). pp. 7–14. (In Russian).
9. Shindryaeva, I.V. (2015) Professional Value Orientations of Youth in the Context of Generational Theory. *Vestnik Povelzhskogo instituta upravleniya – The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*. 6(51). pp. 144–148. (In Russian).
10. Vorontsova Yu. & Ermolaev, V.V. (2016) Predstavleniya «pokoleniya Z» o svoey budushchey sem'e (na primere litovskikh starsheklassnikov) [Conception of Lithuanian Seniors “Generation Z” about their Future Family]. *Psicholog.* 1. pp.1–12. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.1.16664.
11. Kulakova, A.B. (2018) Generation Z: theoretical aspect. *Voprosy territorial'nogo razvitiya – Territorial Development Issues*. 2(42). pp. 6. (In Russian). DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6
12. Ivanov, M.S. & Yanitskiy, M.S. (2017) [Mobility as a strategy of personal security in perceptions of generation Z]. *Tsifrovoe kochevnichestvo kak global'nyy i sibirskiyy trend* [Digital nomadism as a global and Siberian trend]. Proc. of the Third International WEB-Conference. Tomsk. pp. 125–133. (In Russian). DOI: 10.17223/9785946216104/18
13. Ivanov, M.S., Seryy, A.V. & Yanitskiy, M.S. (2018) Mobility As Strategy Of Providing Personal Security In Postmodern Society. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 35. pp. 1187–1196. DOI: 10.15405/epsbs.2018.02.140
14. Voskresensky, A.A., Rabosh, V.A. & Sunyagina, A.G. (2018) Post-material values of generation Z on the way to the society of knowledge – to statement of a problem. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye – Society. Environment. Development*. 1. pp. 84–87. (In Russian).
15. Mokhova, S.Yu. (2017) Ierarkhiya v sisteme zhiznennykh tseley u predstaviteley X, Y i Z-pokoleniy [Hierarchy in Purpose-in-life system of the Generations X, Y, Z]. *Mir nauki. Pedagogika i psichologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*. 5(2). [Online] Available from: <http://mir-nauki.com/PDF/69PSMN217.pdf>.
16. Danilov, A.N., Grishchenko, Z.M. & Shchelkova, T.V. (2017) Generation of Z: split of traditions or code conversion of culture. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya – Journal of the Belarusian State University. Sociology*. 1. pp. 109–118. [Online] Available from: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/181894/1/109-118.pdf>. (In Russian).
17. Yanitskiy, M., Seryy, A. & Braun, O. (2018) The characteristics of hierarchy of self-image components depending on social and cultural affiliation. *KnE Life Sciences*. 4(8). pp. 921–933. DOI: 10.18502/cls.v4i8.3349
18. Karandashev, V.N. (2004) *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti : kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's methodology for the study of personal values: concept and methodological guidance]. St. Petersburg: Rech.
19. Schwartz, S.H. (2008) Cultural Value Orientations: Nature & Implications of National Differences. *Psichologiya. Zhurnal VShE – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 5(2). pp. 36–67. (In Russian).
20. Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O. & Butenko, T. (2017) Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*. 47(3). pp. 241–258. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2228>

*Received 26.11.2018; Revised 03.04.2019;  
Accepted 04.04.2019*

**Mikhail S. Yanitskiy** – Director of the Social and Psychological Institute, Kemerovo State University, D. Sc., Professor.  
E-mail: direktorspi@kemsu.ru

**Andrej V. Seryj** – Professor, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, D. Sc., Professor.

E-mail: avgrey@yahoo.com

**Olga A. Braun** – Associate Professor, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Cand. Sc.

E-mail: oabraun09@rambler.ru

**Yurij V. Pelekh** – Professor, Department of Psychoprophylaxis, Jan Dlugosz University in Czestochowa, D. Sc., Professor.

E-mail: yuriipelekh@gmail.com

**Olga V. Maslova** – Associate Professor, Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia, Cand. Sc.

E-mail: maslova\_ov@rudn.university

**Marina V. Sokolskaya** – Professor, Department of psychology, sociology, public and municipal administration, Russian University of Transport, D. Sc.

E-mail: mvsokolskaya@mail.ru

**Rimma D. Sanzhayeva** – Professor, Department of age and pedagogical psychology, Buryat state university, D. Sc., Professor.

E-mail: rimmasan24@mail.ru

**Aryuna R. Monsonova** – Associate Professor, Department of Age and Pedagogical Psychology, Buryat State University, Cand. Sc.

E-mail: monsonova@rambler.ru

**Soelma B. Dagbaeva** – Head of Department of Theoretical and Applied Psychology, Transbaikal State University, D. Sc.

E-mail: soela@bk.ru

**Yulia Y. Neyaskina** – Dean of Psychology and Pedagogics Faculty, Vitus Bering Kamchatka State University, Cand. Sc.

E-mail: neyaskinaju@yandex.ru

**Ruslan V. Kadyrov** – Head of Department of All-Psychological Disciplines, Pacific Medical University, Cand. Sc.

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

**Tatyana V. Kapustina** – Lecturer, Department of All-Psychological Disciplines, Pacific Medical University.

E-mail: tatunchik48@mail.ru

УДК 159.9.072.2

## ЭКСТРАФОВЕАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИАЛЬНО ЗАДАННЫХ ТРЕХМЕРНЫХ ФИГУР<sup>1</sup>

А.А. Дренёва<sup>a</sup>, А.Н. Кричевец<sup>a</sup>, Д.В. Чумаченко<sup>a</sup>, А.Ю. Шварц<sup>a, b</sup>

<sup>a</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Россия,  
Москва, Ленинские горы, д. 1

<sup>b</sup> Уtrechtский университет, 3584 CC, Нидерланды, Уtrecht, ул. Принстонпляйн, д. 5

Исследуются возможности экстрафовеального анализа изображений в задаче поиска целей, заданных геометрическими понятиями (конкретный вид целевого изображения не определен). Вовлечение экстрафовеального анализа в планирование саккад в простых случаях используется большинством испытуемых. При отсутствии явных признаков принадлежности изображений понятию и при сильном сходстве дистракторов и цели экстрафовеальный анализ возможен для большинства испытуемых, но не используется ими в планировании саккад.

**Ключевые слова:** экстрафовеальный анализ; подведение под понятие; зрительный поиск; явное и скрытое внимание; трехмерные фигуры; движения глаз.

### Введение

Одним из перспективных направлений в области зрительного восприятия является изучение процессов обработки информации, получаемой из экстрафовеальной области визуального поля (так называют объединение парофовеальной и периферической областей) [1, 2].

На данный момент функциональное назначение экстрафовеального зрения до конца не ясно. Многие исследователи полагают, что уровень вовлеченности периферии достаточно мал, поскольку самые интересные и значимые события быстро попадают и изучаются далее в фовеа [3]. Достаточно распространено также положение о том, что периферическое зрение – это такое же фовеальное, только обладающее существенно меньшей разрешающей способностью [4]. В целом мнения исследователей сходятся в том, что экстрафовеальное зрение, безусловно, используется для определения объектов интереса и последующего перевода их в фовеальную область с целью более тщательного изучения [5].

На периферии острота зрения и различение цветовых характеристик хуже, чем в фовеа. Эти различия в функциональности центральных и периферических областей сетчатки объясняются вовлеченностью разного количества нейронов зрительной коры, ответственных за ту или иную зону сетчатки: чем ближе к центру, тем обширнее зона зрительной коры, обес-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-013-00869.

печивающей работу соответствующей сенсорной области [6, 7]. Данный эффект количественно выражают значением так называемого кортикального фактора магнификации, отражающего снижение плотности нейронов зрительной коры по мере удаления от центра на единицу площади сетчатки. Точнее, кортикальный фактор магнификации – это величина, обратная к плотности. Считается, что фигуры, предъявленные в разных точках зрительного поля, имеющие разные размеры, пропорциональный кортикальному фактору магнификации, будут восприниматься примерно с одинаковой ясностью.

Снижение остроты зрения на периферии сопровождается дополнительными обстоятельствами, например эффектом окружения или краудинг-эффектом (crowding effect), т.е. худшим распознаванием объекта на периферии при окружении его другими стимулами [8]. В нескольких работах было показано, что различие стимулов на периферии может быть значительно затрудненным или невозможным не из-за сниженной остроты, а именно из-за краудинг-эффекта [9] – дополнительного уменьшения расстояния между целью и дистракторами [10].

Вместе с тем существует еще один процесс, существенно влияющий на зрительное восприятие в целом и зрительный поиск в частности, – внимание. В данном случае внимание мы будем рассматривать как систему механизмов ограниченной ресурсоемкости, способную обеспечить концентрацию на объектах, релевантных конкретной задаче, тем самым существенно повысив эффективность ее решения, и затем переключиться на следующую задачу. Известно, что вовлеченность процесса внимания значительно улучшает результат выполнения задачи [11, 12].

Многие модели внимания постулируют, что обработка информации движется от процессов более низкого уровня к более высокоуровневым; при этом механизмы, действующие сверху вниз (top-down), могут также с самого начала оказывать значительное влияние [13].

Преатtentивный (т.е. проводимый до включения внимания) анализ стимулов может производиться по всему полю одновременно, но – ввиду ограниченной мощности – до определенного предела, после чего для более тщательного исследования выбирается лишь одна область, область внимания. Многие исследования указывают на то, что к базовым низкоуровневым характеристикам, считываемым до привлечения внимания, относятся движение, цвет, размер и пространственная ориентация [14]. Однако существуют данные, что признаки более высокого уровня могут также фиксироваться без участия внимания. К примеру, в исследовании J.T. Eppes и R.A. Rensink [15] было продемонстрировано, что такой довольно высокоуровневый признак трехмерных объектов, как направление падающего на них света, может быть обработан экстрафовеально и преатtentивно. Кроме того, было обнаружено, что неэкологично освещенный целевой стимул среди привычно освещенных дистракторов находится быстрее по сравнению с обратным условием. Влияние экологичности освещения на процессы периферического восприятия было выявлено и в более раннем исследовании [16].

Можно предположить, что направление света может быть также отнесено к базовым признакам, доступным преатtentивному анализу, подобно цвету или размеру. Эта гипотеза была проверена в исследовании Y. Ostrovsky, P. Cavanagh и P. Sinha [17], показавших, что процесс поиска оказывается значительно затрудненным в условиях случайной ориентации трехмерных кубов или неправильного их освещения внутри сложноорганизованной сцены.

Результаты приведенных исследований позволяют предположить, что по отдельности признаки освещенности, пространственного соотношения и глубины не могут быть обработаны столь же быстро, как в экологичной ситуации, когда они присутствуют все сразу, обеспечивая тем самым восприятие полноценного трехмерного объекта [18]. Возможно, характеристики трехмерных сцен являются настолько эволюционно важными, что зрительная система «разработала» специальные механизмы для обработки этого комплекса признаков. Другим объяснением может быть то, что селективное внимание способно одновременно оперировать информацией, поступающей от нескольких иерархических уровней обработки [19], или то, что внимание может быть очень гибким в выборе уровня обработки [20].

Также важно учитывать, что внимание может быть направлено не только на один из объектов, но также распределяться параллельно между несколькими [21, 22]. В контексте изучения движений глаз это означает, что внимание способно перемещаться по зрительному полю и оказывать влияние на решение поисковой задачи без сопровождающих движений глаз [23]. Такое внимание получило название скрытого (*covert*) внимания, одной из функций которого является подготовка к следующей сakkаде [24]. Однако ряд исследований показывает, что внимание к объектам зрительного поля вне зоны фовеа возможно и без подготовки сakkады в данном направлении [25].

В линии наших исследований [26] мы выясняем границы возможностей экстрафовеальной обработки в решении задач различной перцептивной и концептуальной сложности. В контексте проблематики внимания можно говорить, что нас интересует вопрос, какие аспекты изображения анализируются или могут анализироваться за счет механизмов скрытого внимания, тем самым сразу выявляется целевая фигура или детерминируется направление следующей сakkады, а какие аспекты оказываются слишком сложными для такого анализа, вследствие чего выбор направления сakkады делается случайно с последующим фовеальным анализом.

Важной особенностью наших исследований является то, что речь идет не о экстрафовеальной обработке перцептивных признаков, а о высокочувственных характеристиках, обеспечивающих операцию подведения под понятие. Подобные цели ставились исследователями ранее, хотя и относительно редко в общем массиве исследований, в которых набор возможных стимулов и их признаков полностью известен испытуемому. В работе [27] авторы исследуют зрительный поиск изображения «плюшевого медведя» среди изображений произвольных бытовых предметов. Результаты пока-

зывают, что категориальный поиск возможен, т.е. задача подведения под понятия в данном случае решалась экстрафовеально.

В отличие от этой работы, в наших работах мы контролируем степень сходства цели и дистракторов, что для естественных изображений задача очень трудная. Уровень вовлечения скрытого внимания в анализ изображений в нашей работе, как и в работе [27], оценивается по количеству саккад, необходимых для обнаружения целевой фигуры. Было показано, что для обработки характеристик таких простых геометрических фигур, как круг, квадрат, треугольник, явного внимания не требуется [26]. Показателем того, что скрытого внимания недостаточно, является перевод взгляда на одну из фигур. Однако если перевод взгляда делается сразу на правильную фигуру, то это указывает на участие экстрафовеального анализа и скрытого внимания в планировании саккады. Такое сочетание экстрафовеального и фовеального анализа характерно для задачи поиска двумерных фигур, имеющих привычную пространственную ориентацию, в окружении сильно отличных от них дистракторов, тогда как востребованность явного, фовеального внимания существенно увеличивается при поиске изображения, заданного понятием квадрата или прямоугольника в непрототипической ориентации [28] и среди похожих на них ромбов и параллелограммов [26].

Двигаясь от простых моделей математических понятий – фигур, которые возможно анализировать без перевода их в фовеа, к более сложным, следующим этапом мы выбрали исследование возможностей и ограничений экстрафовеального анализа трехмерных фигур в условиях варьирования уровня схожести дистракторов с целью пространственной ориентации стимулов и характера их освещенности.

Таким образом, стратегия нашей работы следующая: мы зафиксировали, что на простых стимулах экстрафовеальное распознавание концептуально заданных фигур происходит практически стопроцентно и саккады к цели не производятся или, если производятся, в большинстве случаев направлены сразу к цели. Далее мы усложняем условия с целью найти такие, в которых поведение, включающее экстрафовеальное распознавание, начинает существенно меняться, причем у разных людей по-разному. Таким образом, удачным результатом исследования мы считаем несомненное наличие экстрафовеального анализа данных фигур у одних испытуемых и весьма слабую выраженность или его отсутствие у других.

Одним из факторов, определяющих индивидуальные различия экстрафовеального внимания, является профессиональная экспертиза: известно, что профессионалы самых разных профилей замечают то, что другие просто не выделяют из шума [29]. В частности, математическое образование позволяет иначе выделять структуры в паттернах [30], быстрее ориентироваться в координатной плоскости, делая уже первую саккаду, куда нужно [31]. Исследования с записью движений глаз показывают, что экспертиза связана прежде всего с более быстрым и точным нахождением релевантной информации [32, 33]. Понятно, что такая ориентировка требует либо точного знания, где именно в сцене находится релевантная информация (а это далеко

не всегда возможно), либо развития специфического экстрафовеального восприятия. Однако целенаправленное изучение возможностей экспериментного экстрафовеального восприятия проводилось, насколько нам известно, только в спорте [34, 35].

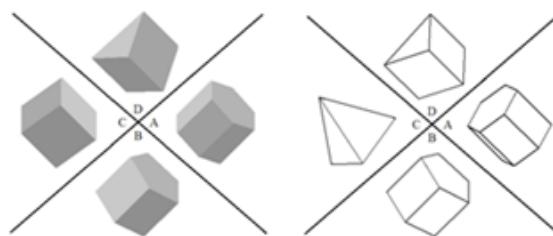
Ставя в будущем своей задачей исследование профессиональных особенностей экстрафовеального восприятия фигур, задаваемых математическими понятиями, на данном этапе мы ограничиваемся изучением влияния тренировки (во втором эксперименте).

## **Проведение исследования**

### **Эксперимент 1**

*Метод.* Для регистрации движений глаз использовалась аппаратная установка SMI RED с частотой фиксации положения взгляда 120 Гц. Запись осуществлялась с помощью программы iViewX. Экспериментальные стимулы транслировались с применением программы Experiment Center 3.3. Во время исследования испытуемые находились на расстоянии 60 см от экрана монитора; голова при этом не фиксировалась, чтобы не затруднять испытуемым устный ответ. Монитор имел 19" по диагонали, разрешение 1024 × 1280.

*Стимулы.* Эксперимент включал в себя 128 слайдов, каждый из которых содержал четыре трехмерные фигуры, расположенные на расстоянии 4–6° от центра экрана в четырех секторах – верхнем, нижнем, правом и левом (рис. 1). Использовалось два типа фигур – пирамиды и призмы, причем на каждом слайде был представлен набор из фигур, имеющих 3, 4, 5 и 6 вершин у основания. Угол направления взора к плоскости основания фигуры составлял 25°. Угол поворота (наклона) фигур относительно вертикальной оси выбирался в пробах с нестандартным положением фигур квазислучайно в диапазоне ±45° к вертикальной оси. Фигуры моделировались с помощью специально написанной для эксперимента программы на языке Matlab.



**Рис. 1.** Образцы стимульных слайдов в эксперименте 1

В качестве варьируемых факторов выступили следующие: 1) математическое понятие, визуальную модель которого надо было найти (целевая фигура – пирамида или призма); 2) количество вершин при основании целевой фигуры (4 или 5); 3) характер дистракторов (такой же тип фигур, как

целевая, или альтернативный: поиск призмы среди призм, поиск пирамиды среди пирамид, поиск призмы среди пирамид и пирамиды среди призм); 4) наличие тени (схематичные контурные изображения или более реалистичные с полутонаами); 5) положение фигур в пространстве (привычное положение – на основании, или непривычное, наклонное).

Каждые 8 слайдов образовывали группу, в которой был одинаковый целевой стимул (4- или 5-угольная пирамида или призма), факторы 3–5 были уравнены внутри этих групп (всего  $2 \times 2 \times 2$  комбинаций). Расположение целевой фигуры в определенном секторе (A, B, C или D) экрана было квазирандомизированным. Вторая половина стимулов являлась зеркальным отражением первой с целью контроля фактора научения.

*Процедура.* Перед началом экспериментальной серии проводилась 9-точечная калибровка с валидацией. Условием допуска к эксперименту являлось достижение калибровочной точности в  $0,5^\circ$ .

После успешной калибровки на экран выводилась инструкция: «Вашей задачей будет находить стереометрические фигуры (4- и 5-угольные призмы, 4- и 5-угольные пирамиды), указанные в инструкции. Прочитав инструкцию, переведите взгляд на фиксационный крест. После этого появится слайд с 4 фигурами, из которых Вы должны будете выбрать нужную. Как только Вы ее найдете, нажмите на пробел и назовите букву сектора, в котором она находилась. Постарайтесь выполнять задания как можно быстрее и правильнее».

Перед началом каждой серии из 8 стимулов появлялось уточнение, визуальные модели какого именно математического понятия следует искать в следующих нескольких пробах. Перед каждым слайдом возникало напоминание с указанием этого понятия (например, «четырехугольная призма»); испытуемый должен был нажать на пробел и затем перевести взгляд на фиксационный крест в центре экрана. Через 500 мс фиксации на кресте изображение сменялось слайдом со стимулами. Задачей испытуемого было найти целевую фигуру как можно скорее, нажать на пробел и назвать букву сектора с целью. По нажатии пробела на экране появлялась маска, исключающая анализ стимулов по их послеобразам. Временем ответа считался промежуток от появления стимульных фигур до нажатия клавиши «пробел». Ответы испытуемых протоколировались и затем проверялись на правильность.

*Выборка.* В исследовании участвовали 12 человек (4 мужчин, 8 женщин), все они являлись студентами или недавними выпускниками вузов и имели нормальное или скорректированное до нормального зрение.

*Обработка данных.* По итогам экспериментальной сессии фиксировались такие показатели, как время ответа, правильность ответа и эффективность экстрафовеального поиска цели. Последний параметр вычислялся следующим образом. С помощью программы обработки траектории взгляда BeGaze 3.3 экран делился на зоны интереса: четыре сектора и центральная область. Затем анализировалась последовательность фиксаций в каждой пробе и учитывался порядковый номер первой фиксации в зоне с целевым

стимулом в последовательности первых фиксаций зон интереса – «номер первой фиксации цели» (далее обозначаемый FirstT).

Данное наше исследование, как и предыдущее [26], не ставит своей целью охарактеризовать экстрафовеальное восприятие только лишь в среднем по выборке. Каждый испытуемый проходил достаточно длинную серию проб, чтобы индивидуальные характеристики выделялись статистически устойчиво, а количество испытуемых при этом ограничивалось полтора-двумя десятками. Нас интересует как возможность зафиксировать индивидуальные тенденции статистически, так и возможность корректного их рассмотрения в контексте множественных сравнений или иных процедур. Для решения этой задачи мы используем специально сконструированный критерий, который далее очень кратко опишем.

*Метакритерий распределения значимостей.* Предположим, мы исследуем показатель  $X$ , который так или иначе характеризует использование одной или нескольких стратегий испытуемыми. В нашем случае это использование экстрафовеального анализа для программирования первой саккады или, напротив, выбор ее направления случайно или с опорой на не релевантные задачи обстоятельства. Проведя достаточно большую серию проб с одним испытуемым, мы можем сказать, насколько существенно отличается у него от значения, характеризующего стратегию случайного выбора направления первой саккады. Обратим внимание, что, удлиняя серию, мы получим все более надежное свидетельство включения, например, в процесс экстрафовеального анализа у одних испытуемых и отсутствие таких свидетельств у других. Чтобы охарактеризовать ситуацию в среднем, можно пытаться подтвердить гипотезу об использовании экстрафовеального анализа для планирования саккады в среднем по выборке. Для этого можно использовать средние значения  $X$  по выборке, но в таком случае неустранимая дисперсия, связанная с различием стратегий, не будет сокращаться при увеличении длины серии каждого испытуемого (в этом случае удлинение серии вообще не будет существенно влиять на результат), а будет зависеть только от количества испытуемых. В итоге стандартная задача характеризации выборки в среднем, с одной стороны, сильно упрощает ситуацию, а с другой стороны, требует очень большого числа испытуемых.

Мы предлагаем более короткий путь, который позволяет одновременно и корректно подтвердить гипотезу об использовании экстрафовеального анализа в целом по выборке (проводи конфирматорный анализ) и сохранить всю необходимую для эксплораторного анализа информацию – достаточно точные оценки индивидуальных показателей, позволяющие формулировать в дальнейшем более точные гипотезы.

Мы характеризуем индивида в данном отношении значимостью, соответствующей нашей статистической гипотезе для данного показателя. В случае нашего примера мы можем сравнить индивидуальный показатель  $x$  на протяжении всей серии с величиной  $x_0$ , соответствующей гипотезе  $h_0$  о случайному выборе направления данным испытуемым первой саккады по

одновыборочному Т-критерию. В результате каждый испытуемый характеризуется значимостью отличия среднего  $\bar{x}$  от  $x_0$ .

В случае если верна общая гипотеза  $H_0$ , утверждающая, что выбор направления первой саккады у *всех испытуемых* производится случайно, индивидуальная значимость (односторонняя, учитывая направление сдвига, т.е. вероятность получить данный или больший результат, измеряющую «весом» правого хвоста)<sup>1</sup> как случайная величина будет иметь равномерное распределение на отрезке  $[0, 1]$ <sup>2</sup>. Таким образом, чтобы опровергнуть  $H_0$  по всей выборке, достаточно проверить соответствие выборочного распределения индивидуальных значимостей равномерному распределению, например по критерию Колмогорова–Смирнова. Как мы увидим далее, даже совсем небольшие выборки позволяют делать статистический вывод о процессах по всей выборке, при этом графическое отображение значимостей дает возможность увидеть возможные различия стратегий, что и позволяет затем формулировать более точные гипотезы для проверки в последующих экспериментах.

Заметим, что значимости можно получать и от любой другой статистики, что будет использовано ниже. Используемая далее для сравнения выборочного и теоретического распределения статистика  $D$  Колмогорова – это максимум разности эмпирической и теоретической функций распределения. В статье мы будем ссылаться на этот расчет как на статистику распределения значимостей. Реализация данной статистики проводилась нами с помощью пакета R, версия 3.5.1, остальные статистические оценки проводились с использованием пакета IBM SPSS Statistics 21.

### Результаты первого эксперимента

Всего было получено 1 535 проб. Из дальнейшего анализа были исключены пробы, в которых не было совершено ни одной саккады в сектор с целевым стимулом при наличии саккад в другие сектора. Данная ситуация могла возникнуть по нескольким причинам: либо целевая фигура изначально не отмечалась как вероятный вариант правильного ответа и выбор производился между несколькими неверными альтернативами, либо имела место чисто техническая ошибка, при которой фиксация в целевом секторе могла быть отнесена к другому сектору, либо испытуемый мог забыть, ка-

---

<sup>1</sup> В случае если доступна только двухсторонняя значимость результата, надо пересчитывать ее в одностороннюю, учитывая направление, т.е. для каждого результата оценить вес правого хвоста. Таким образом, испытуемые, отчетливо демонстрирующие тенденцию повышения показателя, будут характеризоваться значимостью, близкой к нулю, а другие, демонстрирующие тенденцию понижения показателя – значимостью, близкой к единице.

<sup>2</sup> Этот факт является конкретизацией следующего утверждения: для любой непрерывной случайной величины  $X$  новая случайная величина «вес правого хвоста плотности распределения  $X$ , отсеченного выпадающим значением данной случайной величины  $X$ », распределена равномерно на отрезке  $[0, 1]$ . Разумеется, утверждение верно и для левого хвоста.

кая фигура в этой пробе определена в качестве цели. Исключенных по данной причине проб относительно немного (0,5%). Об остальных исключениях будет сообщено в соответствующих разделах.

Анализ уровня успешности экстрафовеального восприятия проводился относительно критерия, предложенного в нашем предыдущем исследовании [26]. Если предположить, что экстрафовеальный анализ стимулов не позволяет выявить характеристики, существенные для подведения целевой фигуры под заданное понятие, то фиксации стимулов происходят случайным образом. Количество секторов – 4, т.е. номер первого посещения целевой зоны в последовательности первых посещений всех зон (повторные фиксации в уже посещенных зонах, таким образом, не учитывались) при случайном направлении сakkад может быть равным одному, двум, трем или четырем, что в среднем равняется 2,5 (ни разу не наблюдалось, чтобы правильный ответ давался методом исключения, т.е. после посещения трех зон без целевой). Именно с этим числом сравнивался номер первого посещения целевой зоны (FirstT). Далее могло происходить довольно продолжительное сравнение фигур, наиболее похожих на целевую, однако в рамках исследования нас интересовала лишь первая фиксация в целевой зоне, и дальнейшие фиксации в ней не рассматривались.

Для каждого испытуемого был проведен пятифакторный дисперсионный анализ (факторы: количество углов в основании целевой фигуры, положение фигуры, окрашенность / контурность изображения, призма / пирамида в качестве цели, дистракторы того же / противоположного (пирамиды для призм, призмы для пирамид) вида). Только последние два фактора продемонстрировали значимое влияние на переменную FirstT – причем у *всех без исключения испытуемых*. Первые три фактора с двумя лишь исключениями у разных испытуемых показали значимости больше 0,1 у *всех испытуемых*<sup>1</sup>. Далее мы анализировали вовлеченность экстрафовеального восприятия в четырех ситуациях, заданных вариациями факторов целевой фигуры и характера дистракторов. В описании ниже мы упорядочим эти ситуации от наиболее простой до наиболее сложной.

**1.1. Целевая призма среди пирамид.** В силу совершенно очевидного внешнего отличия цели от дистракторов данное условие оказалось самым простым. Среднее значение переменной FirstT варьирует от 0,97 ( $t(31) = 12,9$ ,  $p < 0,0001$ ) до 1,91 ( $t(31) = 3,8$ ,  $p = 0,001$ ). У всех испытуемых обнаруживается стабильная способность распознавать цель экстрафовеально: более чем в половине проб первая же сakkада направлена к цели или же сakkады не совершаются вовсе. Только один ответ одного испытуемого оказался неправильным. Статистика распределения значимостей дает  $D(12) = 0,999$ ,  $p < 0,0001$  ( $D(12)$  – обозначение статистики Колмогорова–Смирнова, в скобках число степеней свободы), справа от знака равенства максимум модуля

---

<sup>1</sup> Несколько неожиданное для нас отсутствие различий в результатах для контурных и окрашенных изображений, скорее всего, вызвано неточностью окрашивания фигур, проведенного вручную. Мы надеемся прояснить этот вопрос в будущем.

разности эмпирической и теоретической, в данном случае равномерной на отрезке  $[0, 1]$ , функций распределения). Далее мы будем отображать распределение значимостей графиками (рис. 2). В данном случае все 12 значимостей близки к нулю, и график тривиален.



**Рис. 2.** График распределения значимостей средних значений показателя FirstT относительно проверяемого значения 2,5

Анализ действия фактора обучения показал разнонаправленные тенденции: коэффициент корреляции Пирсона показывает, что у двух испытуемых значение FirstT росло в течение эксперимента, у остальных убывало. Статистика распределения значимостей дает  $D(12) = ,345$ ,  $p = 0,1$  (рис. 3).



**Рис. 3.** Распределение значимостей корреляций между номером пробы и показателем FirstT в условии целевой призмы среди пирамид

Заметим, что значимости корреляций рассчитываются неточно, поскольку слишком мало количество возможных значений переменной FirstT и, напротив, велика вариация номера предъявления данного стимула. Мы оставляем в расчетах корреляции Пирсона, относясь к результатам о динамике показателя FirstT с большей осторожностью, чем к результатам о средних FirstT.

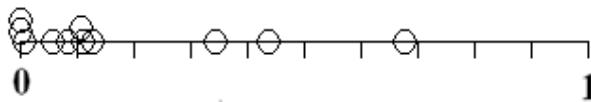
**1.2. Целевая пирамида среди призм.** Данное условие также является достаточно простым ввиду сильных внешних различий между целью и дистракторами, однако у двух испытуемых количество ошибок приближается к половине – они из этого расчета удалены. Среднее значение FirstT меняется у испытуемых от 2,24 до 1,38 (в последнем случае  $t(31) = 8,9$ ,  $p < 0,0001$ ). Статистика распределения значимостей дает  $D(10) = ,92$ ,  $p < 0,0001$  (рис. 4).



**Рис. 4.** Распределение значимостей в условии целевой пирамиды среди призм

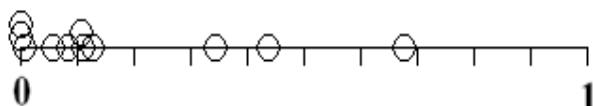
В процессе эксперимента изменение показателя происходит у испытуемых разнонаправлено: у трех участников увеличивается (у одного корре-

ляция оценивается значимостью ,04), у остальных убывает (у одного значимость ,015). Распределение значимостей по группе дает  $D(10) = ,26$ ,  $p = 0,44$  (рис. 5).



**Рис. 5.** Распределение значимостей динамики FirstT в условии целевой пирамиды среди призм

**1.3. Целевая призма среди призм.** В этом условии значение FirstT варьирует от 1,58 ( $t(31) = 5,48$ ) до 2,5 ( $t = 0$ ). При этом у одного испытуемого (не одного из тех, у которых были зафиксированы необъяснимые ошибки в предыдущей задаче) было около трети ошибок (он удален из расчетов), у двух испытуемых – три и четыре ошибки, у остальных – не более одной ошибки. Статистика распределения значимостей показывает  $D(11) = ,59$ ,  $p < 0,001$  (рис. 6).



**Рис. 6.** Распределение значимостей отличия FirstT от 2,5 в условии целевой призмы среди призм

Влияние фактора обучения снова разнонаправленное: у пяти испытуемых наблюдается улучшение FirstT, у семи – ухудшение. Распределение значимостей отличается от равномерного скошенностью в правую сторону, тенденция к ухудшению преобладает:  $D(11) = ,318$ ,  $p = 0,15$ .

**1.4. Целевая пирамида среди пирамид.** Лишь у двух испытуемых количество ошибок невелико: 0 и 4, у остальных ошибки составляют около половины ответов. У всех испытуемых значение FirstT в среднем превышает 2,5. Заметного убывания показателя в процессе эксперимента не происходит. Стимулы долго рассматриваются и сравниваются, что свидетельствует о том, что данное условие является крайне сложным, а экстрафовеальный анализ требует либо слишком много ресурсов, либо слишком много времени, чтобы оказывать значимое влияние на последующие саккады.

### **Обсуждение результатов первого эксперимента**

Результаты данного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что фактор дистрактора оказывает значительное влияние на подведение трехмерных геометрических фигур под математические понятия: в условии существенных различий между целью и дистракторами количество саккад до попадания в целевой сектор убедительно свидетельствует о крайне быстрой предварительной оценке всех стимулов одновременно и принятии

решения о более тщательном фовеальном анализе лишь наиболее релевантных понятию объектов.

При совпадении типов (пирамиды среди пирамид или призмы среди призм) цели и дистракторов экстрафовеальный анализ затруднен. Однако в условии целевой призмы среди призм он все еще оказывает влияние на направление саккад, вероятно, потому, что предварительная параллельная обработка стимулов способна вычленить опорные характеристики: для призм ими является количество углов при основании, которое может быть относительно легко определено, поскольку основание непосредственно видно.

В случае же целевой пирамиды среди пирамид таких явных характеристик нет, поскольку основание у стимулов в эксперименте было повернуто от испытуемого. В такой ситуации, как показывает отчет испытуемых, ориентироваться можно на субъективный эталон фигуры и на относительные размеры углов или сторон боковых граней при сравнении похожих на цель стимулов. Результаты по этому условию позволяют предположить, что такие характеристики являются слишком тонкими, трудноуловимыми, чтобы быть легко обработанными экстрафовеально.

Анализ влияния фактора тренировки показал наличие межиндивидуальных различий. У ряда испытуемых, демонстрировавших в начале эксперимента уверенное экстрафовеальное распознавание стимулов, оно к концу исследования ухудшалось. Можно предположить, что из-за квазирандомизации сразу всех факторов для них оказалось удобным выработать единую стратегию и для простых условий, и для сложных, в связи с чем при возможности экстрафовеального анализа в простых пробах применялся тот же алгоритм действий, что и в сложных. Кроме того, для отдельных испытуемых вероятно влияние субъективных факторов: усталости, скуки и т.д.

Анализ факторов количества углов у целевой фигуры, наличия тени и пространственной ориентации не выявил их существенного влияния на процессы экстрафовеального анализа.

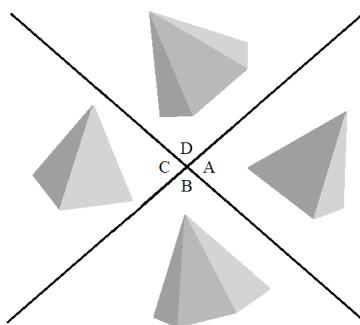
Результаты эксперимента позволили обнаружить влияние факторов типа цели и характера дистракторов, а также определить гипотезы и перспективы следующего исследования, в котором было отдельно рассмотрено наиболее сложное условие пирамиды-цели среди пирамид-дистракторов.

## **Эксперимент 2**

Во втором эксперименте было проведено более детальное исследование процессов экстрафовеального анализа в самых сложных условиях предыдущего эксперимента, т.е. при поиске четырехгранной или пятигранной пирамиды среди других пирамид. Тогда как в предыдущем эксперименте было показано, что экстрафовеальное восприятие не участвует в анализе таких стимулов, целью данного эксперимента было выяснить, подключается ли экстрафовеальный анализ в ходе тренировки, а также возможен ли он при запрете на движения глаз.

*Метод.* Для проведения данного эксперимента использовалось то же аппаратурно-программное обеспечение, что и для предыдущего эксперимента. Процедура и обработка данных были также идентичными.

*Стимулы.* В качестве стимулов использовались только 3-, 4-, 5- и 6-угольные пирамиды с тенями, расположенные в непривычном положении (наклоненные относительно вертикальной оси (от  $-45$  до  $45^\circ$  в разные стороны) и размещенные на слайде тем же образом, что и в первом эксперименте. Целевыми фигурами выступали 4- или 5-угольные пирамиды, которые чередовались каждые 8 проб. Факторы пространственного положения (наклоны и повороты, 16 вариаций) и целевого сектора (4 вариации) варьировали квазирандомизированным образом.



**Рис. 7.** Образец стимульного слайда в эксперименте 2

Эксперимент состоял из двух половин по 80 проб с 10-минутным перерывом между ними. Перед второй половиной проводилась повторная калибровка. Пробы были объединены по 8 с одинаковым целевым стимулом. Каждые 16 проб составляли серию, т.е. всего было 10 серий.

Во второй и девятой контрольных сериях угол взора к плоскости основания фигур составлял  $35^\circ$ , в основных сериях он составлял  $25^\circ$ . Это позволяло оценить возможность переноса тренированности навыка экстрафовеального восприятия на визуальные модели заданных математических понятий, в процессе обучения не демонстрировавшиеся. Серия 1 предназначалась для ознакомления с процессом эксперимента.

Дополнительно в 10-й серии эксперимента (пробы со 145-й по 160-ю) инструкцией вводился запрет на движение глаз. Таким способом исследовался исключительно экстрафовеальный анализ без перевода интересующих объектов в зону фовеа. По результатам последующей обработки пробы, в которых фиксации появлялись за пределами центральной зоны, исключались.

*Выборка.* В эксперименте приняли участие 18 человек в возрасте от 18 до 25 лет (2 мужчин, 16 женщин) с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

Как и в прошлом эксперименте, нас интересовали не только групповые тенденции по выборке в целом, но и индивидуальные стратегии.

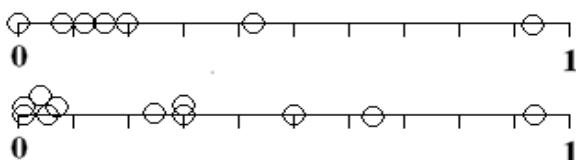
## Результаты второго эксперимента

**2.1.** На основе анализа правильности решения задачи различения 18 испытуемых были поделены на две группы. В первую вошли 7 человек, у которых количество ошибочных ответов приближалось к 0,5. Расчет показателя среднего количества фиксаций зон до первого попадания в целевую область (FirstT) для них не производился. Во второй, основной группе осталось 11 испытуемых, давших в основном правильные ответы (частота в среднем 0,76, у всех больше 0,63).

В большинстве случаев испытуемые первой группы не различали между собой 3- и 4-гранные пирамиды и 5- и 6-гранные пирамиды. Мы объединили эти пары целей в две группы и произвели расчеты с учетом их попарного сходства. При таком расширительном условии у трех испытуемых первой группы количество ошибок осталось значительным (10–20%), у остальных четырех и у испытуемых второй группы число ошибок не превышало 3%.

Далее была сделана соответствующая модификация показателя экстрафовеального восприятия относительно двух групп целей. Теперь рассчитывалось количество зон до первого попадания в область одной из двух похожих фигур (FirstSimilar). В случае объединенных целей вероятность случайно попасть в целевую пару при первой саккаде равна  $1/2$ . Средний показатель количества саккад для случайного обнаружения цели или похожей на нее пирамиды равно  $(1 \times 1/2 + 2 \times 1/2 \times 2/3 + 3 \times 1/2 \times 1/3 \times 1) = 1,67$ . Далее в этом разделе проводятся данные о роли экстрафовеального анализа в выделении группы двух фигур, похожих на целевую.

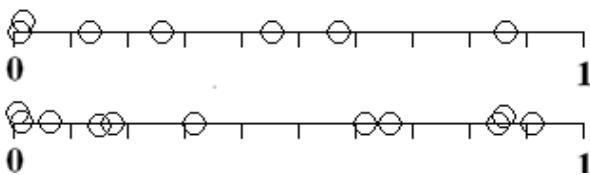
**2.1.1.** Для обучающих серий (от 3 до 8) в среднем количество фиксированных зон до первого попадания в область одной из двух похожих фигур (FirstSimilar) было равно 1,61, т.е. несколько меньше случайных 1,67. Статистика распределения значимостей отличия от случайного угадывания фигур, похожих на целевую, для первой группы<sup>1</sup>  $D(7) = ,51$ ,  $p = 0,03$ . Для второй группы  $D(11) = ,43$ ,  $p = 0,02$ . Для объединенной группы  $D(18) = ,42$ ,  $p = 0,002$  (рис. 8).



**Рис. 8.** Распределение значимостей отличия от 1,67 средних значений показателя FirstSimilar по группам

**2.1.2.** По контрольным второй и девятой сериям результат таков: среднее FirstSimilar равно 1,60, у первой группы  $D(7) = ,31$ ,  $p = 0,42$ , у второй  $D(11) = ,26$ ,  $p = 0,36$ , вместе –  $D(18) = ,255$ ,  $p < 0,16$  (рис. 9).

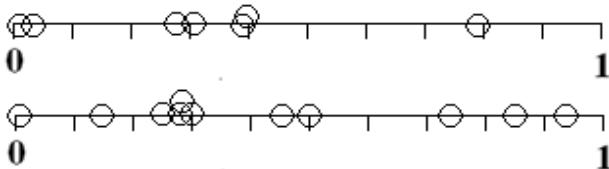
<sup>1</sup> Мы проводили анализ для групп по отдельности, надеясь обнаружить существенные различия. То, что они не обнаружены, как мы считаем, заслуживает упоминания.



**Рис. 9.** Распределение значимостей отличия от 1,67 FirstSimilar в контрольных сериях по группам

Гипотезу о возможности экстрафовеального различия двух групп фигур для некоторых испытуемых мы можем считать подтверждённой. Однако надо принять во внимание, что этот результат относится к фигурам, повторявшимся в сериях 3–8, а в контрольной серии эффект значительно ниже.

**2.1.3.** Уменьшение количества саккад, требующихся для выделения похожих фигур, в обучающих сериях было также незначительным. У 13 испытуемых обеих групп результат в среднем улучшается, т.е. экстрафовеальное восприятие существует в программировании саккад все сильнее. Статистика распределения значимостей в первой группе:  $D(7) = ,4$ ,  $p = 0,16$ , для второй группы  $D(11) = ,35$ ,  $p = 0,11$ , для объединенной –  $D(18) = ,324$ ,  $p = 0,04$  (рис. 10).



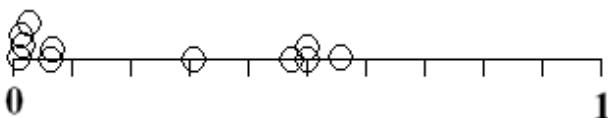
**Рис. 10.** Распределение значимостей динамики FirstSimilar в обучающих сериях по группам

**2.1.4.** Подобная же тенденция имеет место в контрольных сериях 2 и 9: в первой группе у шести из семи испытуемых результат девятой серии в среднем лучше, чем во второй, однако у всех, кроме одного,  $t$  не превышает двух, а значимость, соответственно, у всех испытуемых больше 0,05. Статистика распределения значимостей:  $D(7) = ,471$ ,  $p = 0,06$ . Для второй группы результат совсем слабый:  $D(11) = ,25$ ,  $p = 0,45$ . Для объединенной группы  $D(18) = 2,8$ ,  $p = 0,1$ . График мы не будем здесь приводить.

Таким образом, гипотеза об улучшении экстрафовеального распознавания групп похожих фигур на контрольном материале не подтверждается.

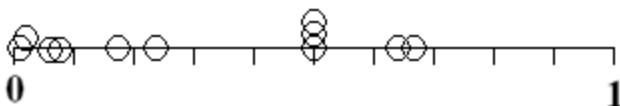
**2.2.** Во второй, основной группе, как мы писали, остались 11 испытуемых, давших в основном правильные ответы (частота в среднем 0,76, у всех больше 0,63). Мы смотрели здесь также динамику частот правильных ответов.

**2.2.1.** По обучающим сериям логистическая регрессия частоты правильных ответов к номеру пробы дает положительные коэффициенты у семи и отрицательные у четырех испытуемых:  $D(11) = ,453$ ,  $p = 0,01$  (рис. 11).



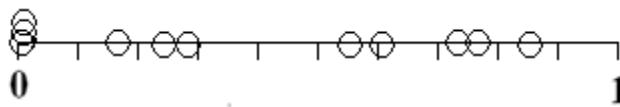
**Рис. 11.** Распределение значимостей углового коэффициента логистической регрессии

**2.2.2.** Для оценки изменения частоты правильных ответов в контрольных второй и девятой сериях мы использовали таблицы сопряженности по каждому испытуемому (одна переменная – номер серии: 2 или 9, вторая переменная – количество правильных ответов) с точными значимостями в качестве статистики. Результат:  $D(11) = .352$ ,  $p = 0,1$ ; индивидуальные показатели следующие: у шести испытуемых количество ошибок убывает (у двух точная значимость меньше 0,05), у троих стабильное, у двоих возрастает (рис. 12). То есть некоторые испытуемые второй группы учатся различать две группы фигур на конкретных стимулах, но не все из них научаются применять полученный навык на новых стимулах.



**Рис. 12.** Распределение значимостей таблиц сопряженности частот правильных ответов в контрольных сериях

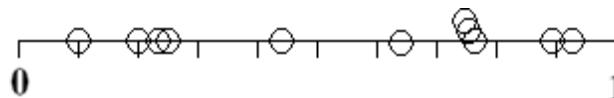
**2.2.3.** Далее мы рассчитывали показатель FirstT (количество просмотренных зон до первого попадания в целевую зону). Напомним, что при случайном переборе математическое ожидание этого показателя равно 2,5. Средние FirstT в данном случае лежат в диапазоне от 1,74 до 2,61. Критерий распределения значимостей для одновыборочного Т-критерия относительно 2,5 дает  $D(11) = .32$ ,  $p = 0,15$ . При этом у пяти испытуемых показатель хуже случайного, у шести лучше (у двух из них значимость меньше 0,002) (рис. 13).



**Рис. 13.** Распределение значимостей показателя FirstT для обучающих серий

Следовательно, есть испытуемые, отчетливо способные экстрафовеально выделять 4- и 5-угольные пирамиды среди других пирамид, но таких немного.

**2.2.4.** Для тренировочных серий есть слабая тенденция увеличения этого показателя в среднем. У шести из одиннадцати испытуемых FirstT растет в процессе эксперимента. Значимости регрессионных коэффициентов по обучающей серии дают  $D(11)=.20$ ,  $p = 0,68$  (рис. 14).



**Рис. 14.** Распределение значимостей динамики показателя FirstT для тренировочных серий

**2.2.5.** Аналогичная ситуация наблюдается и в контрольных сериях. Средние FirstT лежат в диапазоне от 2,21 до 2,78;  $D(11) = ,26$ ,  $p = 0,40$ .

**2.2.6.** Результат в контрольных сериях также не улучшается (выборочное распределение значимостей вполне соответствует равномерному).

Заметим, что испытуемый М., имеющий наилучший абсолютный показатель в обучающей серии (среднее 1,74,  $t(94) = 5,7$ ,  $p < 0,0001$  – на рис. 12 его результат отображен самым левым кружком), имеет наихудший показатель динамики: FirstT растет, двухсторонняя  $p = 0,14$  (на рис. 13 его кружок крайний справа). При этом у него несколько снижается процент ошибок. Аналогичный результат у него и в контрольных сериях: наилучшее среднее FirstT (1,81,  $t = 2,9$ ,  $p = 0,07$ ) и существенное увеличение показателя от 1,19 во второй серии до 2,44 в девятой – процент ошибок также падает. Похожий результат, хотя и менее выраженный, получен при расчетах относительно пар похожих стимулов. Мы считаем результаты М. очень важными: его динамика отражает не обучение (отрицательное), а изменение поведения. Вероятно, обеспечивающий программирование саккад экстрафовеальный анализ не дает выигрыша, поскольку эксплицитное *сравнение* фигур все равно требуется, даже если целевая фигура достигнута сразу, поэтому необходимы переключения между зонами после первой фиксации цели (см. 2.3.2). Вследствие этого роль экстрафовеального анализа в планировании действий постепенно сходит на нет.

Таким образом, гипотеза об обучении экстрафовеальному восприятию не только не подтверждается, но для некоторых испытуемых тенденция в случае столь трудной задачи отчетливо противоположная.

**2.3.** Все предыдущие результаты касались перцептивных процессов до того, как целевая фигура была посещена в первый раз. Однако представляет интерес количество сопоставляющих саккад (т.е. количество переходов между фигурами после попадания в целевую зону, которое мы обозначили AfterT). Мы сопоставили количество таких саккад в трудных условиях данного эксперимента с более простой задачей на призмы среди призм предыдущего эксперимента.

**2.3.1.** Сравнивались средние значения показателя AfterT, рассчитанные по каждому испытуемому двух групп (участники первого и второго эксперимента были разными). При очень высоком индивидуальном разбросе, тем не менее, различие довольно убедительное: средние значения для призм 1,11 ( $s = 0,91$ ), для пирамид – 3,32 ( $s = 2,16$ ),  $t(13,5) = 3,11$ ,  $p = 0,008$  (использовался вариант Т-критерия без предположения равенства дисперсий, обе группы содержали по 11 человек). Это означает, что в сложной ситуации происходит существенно более интенсивный фовеальный анализ после нахождения целевого стимула по сравнению с простой ситуацией.

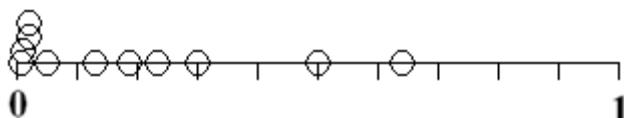
**2.3.2.** Кроме того, мы сравнили этот же показатель (AfterT) в контрольных второй и девятой сериях. В среднем по всем испытуемым показатель изменился от 3,49 до 2,82. Распределение значимостей, полученных с помощью парного t-критерия, дает  $D(11) = ,402$ ,  $p = 0,045$ .

Таким образом, обучение довольно надежно фиксируется на уровне количества итераций фовеального разглядывания и сравнения стимулов до принятия решения, а экстрафовеальный анализ, по крайней мере у некоторых испытуемых, используется все меньше. Является ли результат испытуемого M., описанный в разд. 2.2.8 о возможности решении задачи за счет только экстрафовеальных механизмов, результатом научения или способностью, не зависящей от опыта распознавания трехмерных фигур, требует дальнейшего изучения.

**2.4.** Отдельного внимания заслуживают результаты, полученные в 10-й серии, в которой вводился запрет на перемещение взгляда из центра экрана.

**2.4.1.** При обработке мы исключили пробы, в которых были фиксации за пределами центральной зоны. При частоте угадывания 0,25 мы получили в среднем 0,71 правильных ответов по всем испытуемым. Худшими результатами были 0,38 и 0,5, у остальных участников больше половины ответов были верными. Критерий хи-квадрат сравнения с биномиальным распределением, соответствующим случайному угадыванию, показывает для всех испытуемых, кроме троих, значение больше 8 (для каждого  $p < 0,005$ ). Статистика распределения значимостей  $D(11) = ,74$ ,  $p < 0,0001$ . То есть мы можем уверенно утверждать, что на групповом уровне различие целевого стимула экстрафовеально происходит значительно чаще случайного угадывания.

**2.4.2.** Однако дальнейший анализ результатов 10-й серии показал, что ситуация несколько сложнее. Гипотеза случайного угадывания отвергнута, но альтернативу следует уточнить. Во всех случаях, кроме одного, когда испытуемые давали неправильный ответ, они указывали на похожий стимул (т.е. на 3-гранную пирамиду вместо 4-гранной и на 6-гранную вместо 5-гранной). Это означает, что экстрафовеальное выделение пар похожих фигур происходило практически всегда, и затем из них выбиралась точная цель. В таком случае частоту правильных ответов следует сравнивать с 0,5, имея в виду чистый эффект выбора между сходными членами пар. Тогда результаты выглядят не столь убедительно, но тем не менее средняя частота 0,71, а также тот факт, что 9 человек показали частоту больше половины, и 6 из них – более 0,75, указывают на то, что экстрафовеальное распознавание цели (т.е. различие членов похожих пар) все же имело место. Статистика распределения значимостей сравнения эмпирической частоты с 0,5 по биномиальному критерию дает  $D(11) = ,545$ ,  $p < 0,002$  (рис. 15).



**Рис. 15.** Распределение значимостей частот правильных ответов в сравнении с частотой угадывания 0,5

Таким образом, экстрафовеальное распознавание цели оказалось возможным для большинства испытуемых, но не использовалось ими даже для выбора направления первой саккады в ситуации свободного разглядывания. Мы можем сформулировать общую гипотезу, которую надеемся в дальнейшем проверить в более точных экспериментах.

Дело, вероятно, не в том, что такого рода задачи не могут быть решены с привлечением экстрафовеального анализа, а в том, что экстрафовеальный анализ требует больших затрат ресурса и при этом не дает выигрыша, поскольку фовеальное разглядывание и даже сопоставление стимулов оказывается все равно неизбежным. Отметим, что общее время решения при свободном разглядывании и при инструкции фиксации центра экрана различается не слишком сильно: в среднем по всем испытуемым 3,817 и 3,361 с соответственно (Т-критерий для парных выборок,  $t = 1,76$ ,  $p = 0,1$ ), а частота правильных ответов по сравнению с восьмой серией (наиболее близкой, в которой предъявлялись те же стимулы) несколько снижается у 9 из 11 испытуемых ( $p = 0,03$  по биномиальному критерию).

### **Обсуждение результатов и выводы**

Отметим, что наш подход существенно отличается от хорошо разработанного и богатого результатами подхода исследований зрительного поиска. Во-первых, стимулы и дистракторы задаются не как фиксированные фигуры, а как фигуры, принадлежащие классу, заданному понятием. Во-вторых, опираясь на достаточно убедительную гипотезу, сформулированную в исследованиях сабитайзинга (одномоментного подсчета числа предъявленных фигур) Л. Трик и З. Пилишиным [36], предполагающую, что скрытое внимание может контролировать одновременно не более четырех стимулов в зрительном поле, мы можем надеяться, что параллельная обработка четырех стимулов в наших экспериментах имеет такое же преимущество перед большим числом стимулов, какое подсчет четырех и менее стимулов имеет перед большим числом стимулов для сабитайзинга – в нашей ситуации требуется не переключение скрытого внимания, а только его перераспределение, в отличие от экстрафовеальной обработки визуального поля при зрительном поиске.

Процессы фовеального анализа, экстрафовеального анализа и планирования саккад происходят, по-видимому, параллельно и увязываются в зависимости от их результатов и в соответствии с индивидуальными установками по отношению к задаче. В простых случаях, когда экстрафовеальный анализ дает достаточно ясный и быстрый ответ, саккада может не произвольиться вовсе [26]. В более сложных ситуациях, когда ответ генерируется достаточно быстро, но имеются сомнения, планируется саккада сразу в целевую область для подтверждения гипотезы, сформированной на основании экстрафовеального анализа. В еще более сложных случаях может формулироваться более сложная гипотеза, указывающая на два или больше стимулов, которые затем просматриваются фовеально. При поиске за-

данной понятием фигуры среди близких трехмерных фигур (пирамид) экстрафовеальный анализ может вовсе не учитываться или отключаться, а саккады планируются достаточно хаотично, поскольку намечается фовеальное сопоставление целей и порядок просмотра не существенен.

Таким образом, фактор типа дистрактора оказывает выраженное влияние на степень включения экстрафовеального анализа в процесс восприятия. Такие результаты согласуются с данными других исследователей [37, 38]. Однако, как и в наших предыдущих исследованиях [26], в этих двух экспериментах были обнаружены существенные межиндивидуальные различия, выражющиеся в разных стратегиях поиска, наличии или отсутствии постепенного научения, активности использования экстрафовеального анализа зрительного поля и др.

Как нам представляется, серия наших исследований позволяет рассматривать фовеальное и экстрафовеальное восприятие как части одной функциональной системы, в рамках которой выбор конкретного способа решения сложной перцептивной задачи определяется множеством разноуровневых факторов.

### *Литература*

1. Carrasco M. et al. Feature asymmetries in visual search: Effects of display duration, target eccentricity, orientation and spatial frequency // Vision Research. 1998. V. 38, № 3. C. 347–374. DOI: 10.1016/S0042-6989(97)00152-1.
2. Rosenholtz R. et al. A summary statistic representation in peripheral vision explains visual search // Journal of vision. 2012. V. 12, № 4. P. 14–14. DOI: 10.1167/12.4.14.
3. Schütz A.C., Braun D.I., Gegenfurtner K.R. Eye movements and perception: a selective review // Journal of vision. 2011. V. 11, № 5. P. 9. DOI: 10.1167/11.5.9.
4. Anderson S.J., Mullen K.T., Hess R.F. Human peripheral spatial resolution for achromatic and chromatic stimuli: limits imposed by optical and retinal factors // The Journal of Physiology. 1991. V. 442, № 1. P. 47–64. DOI: 10.1113/jphysiol.1991.sp018781.
5. Tatler B.W. et al. Eye guidance in natural vision: Reinterpreting salience // Journal of vision. 2011. V. 11, № 5. P. 5. DOI: 10.1167/11.5.5.
6. Rovamo J., Virsu V. An estimation and application of the human cortical magnification factor // Experimental brain research. 1979. V. 37, № 3. P. 495–510. DOI: 10.1007/BF00236819.
7. Harvey B.M., Dumoulin S.O. The relationship between cortical magnification factor and population receptive field size in human visual cortex: constancies in cortical architecture // Journal of Neuroscience. 2011. V. 31, № 38. P. 13604–13612. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2572-11.2011.
8. Polat U., Sagi D. Lateral interactions between spatial channels: suppression and facilitation revealed by lateral masking experiments // Vision research. 1993. V. 33, № 7. P. 993–999. DOI: 10.1016/0042-6989(93)90081-7.
9. Lettvin J.Y. On seeing sidelong // The Sciences. 1976. V. 16, № 4. P. 10–20. DOI: 10.1002/j.2326-1951.1976.tb01231.x.
10. Pelli D.G., Palomares M., Majaj N.J. Crowding is unlike ordinary masking: Distinguishing feature integration from detection // Journal of vision. 2004. V. 4, № 12. P. 12. DOI: 10.1167/4.12.12.
11. Treisman A.M., Gelade G.A feature-integration theory of attention // Cognitive psychology. 1980. V. 12, № 1. P. 97–136. DOI: 10.1016/0010-0285(80)90005-5.

12. Zhang L. et al. SUN: a Bayesian framework for saliency using natural statistics // Journal of vision. 2008. V. 8, № 7. P. 32. DOI: 10.1167/8.7.32.
13. Rosenholtz R., Huang J., Ehinger K.A. Rethinking the role of top-down attention in vision: Effects attributable to a lossy representation in peripheral vision // Frontiers in psychology. 2012. V. 3. P. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00013.
14. Wolfe J.M., Horowitz T.S. What attributes guide the deployment of visual attention and how do they do it? // Nature reviews neuroscience. 2004. V. 5, № 6. P. 495. DOI: 10.1038/nrn1411.
15. Enns J.T., Rensink R.A. Influence of scene-based properties on visual search // Science. 1990. V. 247, № 4943. P. 721–723. DOI: 10.1126/science.2300824.
16. Ramachandran V.S. Perception of shape from shading // Nature. 1988. V. 331, № 6152. P. 163. DOI: 10.1038/331163a0.
17. Ostrovsky Y., Cavanagh P., Sinha P. Perceiving illumination inconsistencies in scenes // Perception. 2005. V. 34, № 11. P. 1301–1314. DOI: 10.1088/p5418.
18. Zhang X. et al. Cube search, revisited // Journal of Vision. 2015. V. 15, № 3. P. 9. DOI: 10.1167/15.3.9.
19. Wolfe J.M., Horowitz T.S. Five factors that guide attention in visual search // Nature Human Behaviour. 2017. V. 1, № 3. P. 0058. DOI: 10.1038/s41562-017-0058.
20. Treisman A. How the deployment of attention determines what we see // Visual cognition. 2006. V. 14, № 4–8. P. 411–443. DOI: 10.1080/13506280500195250.
21. Godijn R., Theeuwes J. Parallel allocation of attention prior to the execution of saccade sequences // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2003. V. 29, № 5. P. 882. DOI: 10.1016/j.visres.2007.10.030.
22. Baldauf D., Deubel H. Properties of attentional selection during the preparation of sequential saccades // Experimental Brain Research. 2008. V. 184, № 3. P. 411–425. DOI: 10.1007/s00221-007-1114-x.
23. Cajar A., Engbert R., Laubrock J. Spatial frequency processing in the central and peripheral visual field during scene viewing // Vision Research. 2016. V. 127. P. 186–197. DOI: 10.1016/j.visres.2016.05.008.
24. Deubel H. The time course of presaccadic attention shifts // Psychological research. 2008. V. 72, № 6. P. 630. DOI: 10.1007/s00426-008-0165-3.
25. Kristjánsson A. Rapid learning in attention shifts: A review // Visual Cognition. 2006. V. 13, № 3. P. 324–362. DOI: 10.1167/17.2.21.
26. Кричевец А.Н. и др. Возможности экстрафовеального восприятия геометрических фигур // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 117–128.
27. Yang H., Zelinsky G.J. Visual search is guided to categorically-defined targets // Vision research. 2009. V. 49, № 16. P. 2095–2103. DOI: 10.1016/j.visres.2009.05.017.
28. Rosch E. Cognitive representations of semantic categories // Journal of experimental psychology: General. 1975. V. 104, № 3. P. 192. DOI: 10.1037/0096-3445.104.3.192.
29. Goodwin C. Professional vision // American anthropologist. 1994. V. 96, № 3. P. 606–633. DOI: 10.1525/aa.1994.96.3.02a00100.
30. Radford L. The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities // For the learning of mathematics. 2010. V. 30, № 2. P. 2–7. DOI: 10.2307/20749442.
31. Krichevets A.N., Shvarts A.Y., Chumachenko D.V. Perceptual action of novices and experts in operating visual representations of a mathematical concept // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 55–78.
32. Gegenfurtner A., Lehtinen E., Säljö R. Expertise differences in the comprehension of visualizations: A meta-analysis of eye-tracking research in professional domains // Educational Psychology Review. 2011. V. 23, № 4. P. 523–552. DOI: 10.1007/s10648-011-9174-7.
33. Чумаченко Д.В., Шварц А.Ю. Проблема трансформации перцептивных процессов в ходе обучения: анализ исследований, выполненных методом записи движений глаз,

- с позиций деятельностного подхода // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2016. Т. 9, № 49. С. 12.
34. Muñoz M., Ballesteros S. Peripheral vision and perceptual asymmetries in young and older martial arts athletes and nonathletes // Attention, Perception, & Psychophysics. 2014. V. 76, № 8. P. 2465–2476. DOI: 10.1068/p7567.
35. Rienhoff R. et al. Field of vision influences sensory-motor control of skilled and less-skilled dart players // Journal of sports science & medicine. 2012. V. 11, № 3. P. 542.
36. Trick L.M., Pylyshyn Z.W. What enumeration studies can show us about spatial attention: evidence for limited capacity preattentive processing // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1993. V. 19, № 2. P. 331. DOI: 10.1037/0096-1523.19.2.331.
37. Treisman A., Gormican S. Feature analysis in early vision: evidence from search asymmetries // Psychological review. 1988. V. 95, № 1. P. 15. DOI: 10.1037/0033-295X.95.1.15.
38. Williams D.E., Reingold E.M. Preattentive guidance of eye movements during triple conjunction search tasks: the effects of feature discriminability and saccadic amplitude // Psychonomic Bulletin & Review. 2001. V. 8, № 3. P. 476–488. DOI: 10.3758/BF03196182.

*Поступила в редакцию 03.12.2018 г.; принята 19.01.2019 г.*

**Дренёва Анна Александровна** – психолог кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: annadrenyova@mail.ru

**Кричевец Анатолий Николаевич** – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: ankrich@mail.ru

**Чумаченко Дмитрий Валерьевич** – психолог кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

E-mail: dmitry.chumachenko@gmail.com

**Шварц Анна Юрьевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Психология профессий и конфликта» факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; исследователь Института Фрейденталя Факультета Науки Уtrechtского университета.

E-mail: shvarts.anna@gmail.com

**For citation:** Dreneva, A.A., Krichevets, A.N., Chumachenko, D.V. Extrafoveal analysis of categorically defined stereometric shapes. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 68–92. doi: 10.17223/17267080/72/4. In Russian. English Summary

### **Extrafoveal analysis of categorically defined stereometric shapes**

**A.A. Dreneva<sup>a</sup>, A.N. Krichevets<sup>a</sup>, D.V. Chumachenko<sup>a</sup>, A.Y. Shvarts<sup>a,b</sup>**

<sup>a</sup> Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

<sup>b</sup> Utrecht University, 5 Princetonplein, Utrecht, 3584 CC, the Netherlands

### **Abstract**

The article outlines the possibilities of extrafoveal analysis during a conceptual visual search, when the target stimulus represents a geometric concept with an unknown form. The previous works have shown that when the target and distractors are widely diverging, the very

first saccade is headed towards the target or the answer is given without any saccades, suggesting that the target is recognized extrafoveally.

Our experimental design and data analysis intend to reveal extrafoveal processing of visualized concepts while saccades planning. We made the stimuli harder varying two factors: the difficulty of the target shape and its similarity to the distractors to determine the limit of complexity when the stimulus becomes too complex to be processed extrafoveally. Twelve participants with normal or corrected-to-normal vision took part in Experiment 1 and eighteen in Experiment 2. Four images of stereometric shapes were spaced at an equal distance from the center. In the first experiment, we got 2x2 design: the targets were (1) either prisms or pyramids with 3 to 6 base angles (shapes with each amount of angles were presented in an every probe) (2) among either prisms or pyramids as distractors. We received drastically different results for each of four types of the task. When searching for a target prism among pyramids, the observers made a single saccade or even no saccades towards the target. In the task with the target pyramid among prisms, the performance was a bit more difficult. A target prism among other prisms was a yet harder but still a solvable task. At last, searching for the target pyramid among other pyramids was proved to be so challenging that the amount of saccades evidenced the random search for the target shape by most participants.

In the second experiment, we investigated the aforementioned last condition; so, 144 sets of pyramids were presented. Additionally, in the last 16 probes the participants were required to avoid any saccades away from the center. The findings revealed similar tendencies with the first experiment; additionally, it has been found that participants have never shown any significant decrease of saccade amount before the target is reached during the whole experiment. Moreover, one participant demonstrated a mean quantity of saccades that was significantly lower than the random one, but this parameter tended to increase from the beginning to the end of the experiment. However, in the last probes in case of fixed eye movements, most participants gave significantly more right answers comparatively to random guessing, the use of extrafoveal analysis was possible for them.

Our findings indicate that extrafoveal processing as a part of conceptual visual search appears to be one of the possible behavioral acts in the complex system of perceptual action, rather than a merely low-level mechanism of saccade planning. The choice to use or not to use extrafoveal analysis is based upon comparing the required energy cost, necessity of foveal confirmation and the estimating subjective cost of a mistake.

**Keywords:** extrafoveal analysis; concept processing; visual search; overt and covert attention; stereometric shapes; eye movements.

### **References**

1. Carrasco, M. et al. (1998) Feature asymmetries in visual search: Effects of display duration, target eccentricity, orientation and spatial frequency. *Vision Research*. 38(3). pp. 347–374. DOI: 10.1016/S0042-6989(97)00152-1.
2. Rosenholtz, R. et al. (2012) A summary statistic representation in peripheral vision explains visual search. *Journal of Vision*. 12(4). pp. 14–14. DOI: 10.1167/12.4.14
3. Schütz, A.C., Braun, D.I., Gegenfurtner, K.R. (2011) Eye movements and perception: a selective review. *Journal of Vision*. 11(5). pp. 9. DOI: 10.1167/11.5.9
4. Anderson, S.J., Mullen, K.T. & Hess, R.F. (1991) Human peripheral spatial resolution for achromatic and chromatic stimuli: limits imposed by optical and retinal factors. *The Journal of Physiology*. 442(1). pp. 47–64. DOI: 10.1113/jphysiol.1991.sp018781
5. Tatler, B.W. et al. (2011) Eye guidance in natural vision: Reinterpreting salience. *Journal of Vision*. 11(5). pp. 5. DOI: 10.1167/11.5.5
6. Rovamo, J. & Virsu, V. (1979) An estimation and application of the human cortical magnification factor. *Experimental Brain Research*. 37(3). pp. 495–510. DOI: 10.1007/BF00236819

7. Harvey, B.M. & Dumoulin, S.O. (2011) The relationship between cortical magnification factor and population receptive field size in human visual cortex: constancies in cortical architecture. *Journal of Neuroscience*. 31(38). pp. 13604–13612. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2572-11.2011
8. Polat, U. & Sagi, D. (1993) Lateral interactions between spatial channels: suppression and facilitation revealed by lateral masking experiments. *Vision Research*. 33(7). pp. 993–999. DOI: 10.1016/0042-6989(93)90081-7
9. Lettvin, J.Y. (1976) On seeing sidelong. *The Sciences*. 16(4). pp. 10–20. DOI: 10.1002/j.2326-1951.1976.tb01231.x
10. Pelli, D.G., Palomares, M. & Majaj, N.J. (2004) Crowding is unlike ordinary masking: Distinguishing feature integration from detection. *Journal of Vision*. 4(12). pp. 12. DOI: 10.1167/4.12.12
11. Treisman, A.M. & Gelade, G. (1980) A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*. 12(1). pp. 97–136. DOI: 10.1016/0010-0285(80)90005-5
12. Zhang, L. et al. (2008) SUN: a Bayesian framework for saliency using natural statistics. *Journal of Vision*. 8(7). pp. 32. DOI: 10.1167/8.7.32
13. Rosenholtz, R., Huang, J. & Ehinger, K.A. (2012) Rethinking the role of top-down attention in vision: Effects attributable to a lossy representation in peripheral vision. *Frontiers in Psychology*. 3. pp. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00013
14. Wolfe, J.M. & Horowitz, T.S. (2004) What attributes guide the deployment of visual attention and how do they do it? *Nature Reviews Neuroscience*. 5(6). pp. 495. DOI: 10.1038/nrn1411
15. Enns, J.T. & Rensink, R.A. (1990) Influence of scene-based properties on visual search. *Science*. 247(4943). pp. 721–723. DOI: 10.1126/science.2300824
16. Ramachandran, V.S. (1988) Perception of shape from shading. *Nature*. 331(6152). pp. 163. DOI: 10.1038/331163a0
17. Ostrovsky, Y., Cavanagh, P. & Sinha, P. (2005) Perceiving illumination inconsistencies in scenes. *Perception*. 34(11). pp. 1301–1314. DOI: 10.1088/p5418
18. Zhang, X. et al. (2015) Cube search, revisited. *Journal of Vision*. 15(3). pp. 9. DOI: 10.1167/15.3.9
19. Wolfe, J.M. & Horowitz, T.S. (2017) Five factors that guide attention in visual search. *Nature Human Behaviour*. 1(3). pp. 0058. DOI: 10.1038/s41562-017-0058
20. Treisman, A. (2006) How the deployment of attention determines what we see. *Visual Cognition*. 14(4-8). pp. 411–443. DOI: 10.1080/13506280500195250
21. Godijn, R. & Theeuwes, J. (2003) Parallel allocation of attention prior to the execution of saccade sequences. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 29(5). pp. 882. DOI: 10.1016/j.visres.2007.10.030
22. Baldauf, D. & Deubel, H. (2008) Properties of attentional selection during the preparation of sequential saccades. *Experimental Brain Research*. 184(3). pp. 411–425. DOI: 10.1007/s00221-007-1114-x
23. Cajar, A., Engbert, R. & Laubrock, J. (2016) Spatial frequency processing in the central and peripheral visual field during scene viewing. *Vision Research*. 127. pp. 186–197. DOI: 10.1016/j.visres.2016.05.008
24. Deubel, H. (2008) The time course of presaccadic attention shifts. *Psychological Research*. 72(6). pp. 630. DOI: 10.1007/s00426-008-0165-3
25. Kristjánsson, A. (2006) Rapid learning in attention shifts: A review. *Visual Cognition*. 13(3). pp. 324–362. DOI: 10.1167/17.2.21
26. Krichevets, A.N. et al. (2017) Vozmozhnosti ekstrafoveal'nogo vospriyatiya geometricheskikh figur [Opportunities for extrafoveal perception of geometric figures]. *Voprosy psichologii*. 6. pp. 117–128.
27. Yang, H. & Zelinsky, G.J. (2009) Visual search is guided to categorically-defined targets. *Vision Research*. 49(16). pp. 2095–2103. DOI: 10.1016/j.visres.2009.05.017

28. Rosch, E. (1975) Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*. 104(3). pp. 192. DOI: 10.1037/0096-3445.104.3.192
29. Goodwin, C. (1994) Professional vision. *American Anthropologist*. 96(3). pp. 606–633. DOI: 10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
30. Radford, L. (2010) The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities. *For the Learning of Mathematics*. 30(2). pp. 2–7. DOI: 10.2307/20749442
31. Krichevets, A.N., Shvarts, A.Y. & Chumachenko, D.V. (2014) Perceptual action of novices and experts in operating visual representations of a mathematical concept. *Psichologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 11(3). pp. 55–78. (In Russian).
32. Gegenfurtner, A., Lehtinen, E. & Säljö, R. (2011) Expertise differences in the comprehension of visualizations: A meta-analysis of eye-tracking research in professional domains. *Educational Psychology Review*. 23(4). pp. 523–552. DOI: 10.1007/s10648-011-9174-7
33. Chumachenko, D.V. & Shvarts, A.Yu. (2016) The transformation of perception due to the learning process: the analysis of eye-tracking researches through activity theory. *Psichologicheskie issledovaniya*. 9(49). pp. 12. (In Russian).
34. Muñoz, M. & Ballesteros, S. (2014) Peripheral vision and perceptual asymmetries in young and older martial arts athletes and nonathletes. *Attention, Perception, & Psychophysics*. 76(8). pp. 2465–2476. DOI: 10.1068/p7567
35. Rienhoff, R. et al. (2012) Field of vision influences sensory-motor control of skilled and less-skilled dart players. *Journal of Sports Science & Medicine*. 11(3). pp. 542.
36. Trick, L.M. & Pylyshyn, Z.W. (1993) What enumeration studies can show us about spatial attention: evidence for limited capacity preattentive processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 19(2). pp. 331. DOI: 10.1037/0096-1523.19.2.331
37. Treisman, A. & Gormican, S. (1988) Feature analysis in early vision: evidence from search asymmetries. *Psychological Review*. 95(1). pp. 15. DOI: 10.1037/0033-295X.95.1.15
38. Williams, D.E. & Reingold, E.M. (2001) Preattentive guidance of eye movements during triple conjunction search tasks: the effects of feature discriminability and saccadic amplitude. *Psychonomic Bulletin & Review*. 8(3). pp. 476–488. DOI: 10.3758/BF03196182

*Received 20.01.2019; Accepted 19.02.2019*

**Anna A. Dreneva** – Psychologist, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: annadrenyova@mail.ru

**Anatolij N. Krichevets** – Professor, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, D. Sc.

E-mail: ankrich@mail.ru

**Dmitrij V. Chumachenko** – Psychologist, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: dmitry.chumachenko@gmail.com

**Anna Y. Shvarts** – PhD, Senior Researcher, Psychology of Professions and Conflict Laboratory, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Postdoctoral Researcher, Freudenthal Institute, Faculty of Science, Utrecht University.

E-mail: shvarts.anna@gmail.com

УДК 316.35.023.4

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ С ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬЮ У КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ<sup>1</sup>

А.В. Махнач<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, 129366, г. Москва, ул. Ярославская д. 13, корп. 1.

Представлены результаты исследования взаимосвязи ценностных приоритетов в группах кандидатов в замещающие родители с низким и высоким уровнем жизнеспособности. Показано, что респонденты с *высокой жизнеспособностью* характеризуются выбором таких индивидуальных приоритетов, как «Доброта», «Универсализм», «Самостоятельность», респонденты с *низкой жизнеспособностью* – индивидуальных приоритетов «Гедонизм», «Стимуляция», «Самостоятельность». На уровне нормативных идеалов кандидаты в замещающие родители с высокой жизнеспособностью характеризуются ценностями традиций, конформностью, добротой. Респонденты с низкой жизнеспособностью характеризуются нормативными идеалами гедонизма, властью, стимуляцией.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации; кандидаты в замещающие родители; жизнеспособность человека.

### Введение

Семья часто выступает для ее члена в качестве референтной группы. Если человек опирается на нормы, ценности и мнения членов своей семьи, то она служит эталоном, с которым он соотносит себя. Семья в данном случае является источником социальных установок и ценностных ориентаций субъекта. Ориентируясь на референтную группу, человек оценивает себя, свои поступки, образ жизни и идеалы. Таким образом, семья осуществляет в дополнение к другим функциям еще две социальные функции – нормативную и сравнительную.

Некоторые авторы считают, что в современном российском обществе семейные ценности значительно изменились за последние десятилетия [1], осознанной передачей семейных ценностей стали пренебрегать, считая, что время и обстоятельства современной жизни не способствуют их сохранению и трансляции младшему поколению. Эта тенденция отражается в снижении ценности этических норм, духовности подрастающего поколения, сказываясь на его жизнеспособности в целом. Западная культура и, следо-

<sup>1</sup> Работа выполнена по государственному заданию № 0159-2019-0001 «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций».

вательно, западное общество сосредоточены на самосовершенствовании и поэтому избегают причастности к «боли, страданиям, ошибкам и неудачам как нормальному компоненту жизни. Финансовые и личные успехи в настоящее время ценятся больше, а неудачи не рассматриваются как опыт, который улучшает навыки решения проблем» [2. Р. 93].

В отечественных исследованиях, посвященных проблемам семейных ценностей и их трансляции от поколения к поколению, традиционно изучается их формирование в семьях, воспитывающих детей с особенностями развития [3, 4], молодых семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями [5], детей-сирот [6], в замещающих семьях [7–9]. Также в исследованиях делается акцент на духовно-нравственной природе семейных ценностей [10, 11], традициях [12], родительских наставлениях [13, 14], на формировании семейных ценностей в отдельных национальных образованиях и культурах [15, 16]. Как правило, темы ценностей семьи рассматриваются в связи с разными этапами ее развития – молодая семья [17], супруги, находящиеся в продолжительном по времени браке [18, 19]. Семейная функциональность и дисфункциональность, на которые оказывают влияние семейные ценности, по-прежнему остаются предметом интереса исследователей [20, 21].

В ставших классическими работах F. Walsh о жизнеспособности семьи успешное функционирование семьи и ее жизнеспособность оцениваются «по отношению к ценностям каждой семьи, структурным и реляционным ресурсам и жизненным вызовам. Процессы оптимального функционирования и благополучие членов семьи меняются со временем по мере возникновения проблем, что развивает семью» [22. Р. 405]. При этом передача семейных ценностей из поколения в поколение является источником жизнеспособности и силы семьи. И поскольку основные ценности сосредоточены вокруг семьи и взаимной поддержки, характер и качество налаживания отношений в этом контексте очень важны.

Жизнеспособные семьи, как правило, устанавливают свои приоритеты, основанные на общих ценностях членов семьи. Они защищают чувство идентичности семьи путем поддержания нормального семейного функционирования в соответствии с принятыми в ней ценностями. Общие для семьи ценности, интересы могут привести к улучшению функционирования семьи, помогая семьям развивать чувство согласованности, определяемое как лучшее средство для понимания характера рисков, выявления и использования доступных защитных факторов, и способность найти положительный смысл в этом процессе [23]. Это помогает семье верить в ее способность быть жизнеспособной [24]. Родители в семьях могут быть объединены общими интересами, одинаковым способом решения проблем, стремлением к целям, и прежде всего структурой ценностных ориентиров, культурной принадлежностью семьи.

Говоря о роли культуры как одного из контекстов жизнеспособности человека и семьи в формировании и поддержании нужных для семьи ценностных ориентиров, A. HeavyRunner и J. Sebastian Morris утверждают, что

когда в семье значение культурных ценностей объясняется, а они сами по себе оберегаются, и у детей воспитывается особое отношение к ним, то эти дети развиваются природную жизнеспособность, которая основывается на здоровом и уважительном отношении к культурной идентичности [25]. Известный американский антрополог N. Sudarkasa указывала на важность «возрождения и воспитания ценностей, которые в прошлом помогали афроамериканским семьям сохранить себя» [26. Р. 30]. Поэтому всегда актуальна тема возвращения к корням семьи, народа. На примерах семей, переживших множество трудностей и выживших, показано, что в этом выживании им были присущи сила духа и обращение к ценностям семьи и их культуры, что стало основой их жизнеспособности [27]. Содействие поддержанию этих ценностей в дискурсе народа и конкретной семьи будет способствовать жизнеспособности большой социальной группы (народа) и малой (семьи) в рамках данной культуры. На протяжении всей истории существования семьи – от ее рождения и далее – жизнеспособность развивается, являясь результатом осознанного влияния каждого члена на отношения внутри семьи, на связи с расширенной семьей и социальным окружением в целом.

По нашему определению, жизнеспособность семьи – это ее системная характеристика, определяющая способность отвечать на стрессы различного генеза с использованием свойственных именно ей защитных факторов и семейных ресурсов (индивидуальных, семьи как системы, ресурсов внешней среды), предполагающая умение и готовность семьи совладать, меняться, адаптироваться и развиваться. Жизнеспособность семьи создается благодаря комплексу взаимодействий многих факторов на каждом из названных уровней. Среди факторов, поддерживающих жизнеспособность (их отсутствие является условием появления уязвимости), выделяются, например, доступ к социальным ресурсам и финансовая безопасность, умения и навыки членов семьи (навык решения проблем, принятие решений и др.), система ценностей семьи.

По мнению Н.И. Лапина, высокая гомогенность базовых ценностей служит духовным основанием целостности российского общества [28]. Общественная история чаще показывает такую картину: для сложных противоречивых времен развития общества характерно объединение вокруг моральных общечеловеческих ценностей, индивидуализм показывает свою несостоятельность и губителен для индивида. Нужно вспомнить о том, что М. Шелер «ситуационные ценности» противопоставлял «вечным ценностям», которые имеют значение всегда и для всех. Эти ценности ждут того момента, когда пробьет их час, когда нужно использовать неповторимую возможность их реализовать; эта возможность может быть упущена, и ситуационная ценность навсегда останется нереализованной [29. С. 47–48].

Эти выводы, сделанные классиками, относимы и к объекту наших исследований – замещающей семье. Причиной такого экскурса в вопросы передачи семейных ценностей, их значимости для семьи, важности осознания их существования в ее жизни является понимание того, что замещающая семья по совокупности условий и обстоятельств ее жизнедеятельности

в связи с появлением в ней сироты становится особой, часто пребывающей в состоянии тревоги, беспокойства, стресса. Поэтому так важна в сложившихся условиях ее жизнеспособность, которая рассматривается через призму ценностных приоритетов, являющихся факторами защиты, позволяет семье функционировать социально приемлемым способом. Все чаще появляются попытки описания модели позитивной социализации замещающей семьи с обращением исследователей к ее ценностям [30].

В связи с этим в исследованиях жизнеспособности замещающей семьи внимание ученых обращается прежде всего на такие важные понятия, как надежда, смысл жизни, индивидуальный потенциал, ресурсы, понимание себя, ценность ребенка, поддерживающие отношения, включение в социум. Изучение ценностей, способствующих жизнеспособности замещающей семьи, происходит в русле определения психологических индивидуальных и семейных ресурсов, социальных ресурсов общества и сопоставления роли индивидуальных, семейных и социальных ресурсов для формирования и развития жизнеспособности замещающей семьи. Существо проблем замещающих семей определило две задачи исследования: определить, связан ли уровень жизнеспособности с ценностными приоритетами в этой социальной группе, а также связаны ли те или иные ценности с наличием в семье детей.

### **Методы исследования**

Для изучения взаимосвязи ценностных приоритетов с жизнеспособностью замещающих родителей мы предположили, что сочетание некоторых ценностей может оказывать влияние на их жизнеспособность.

Все респонденты заполнили Тест жизнеспособности взрослых Исследовательского центра жизнеспособности (Resilience Research Centre Adult Resilience Measure, RRC-ARM) [31] и Тест ценностных ориентаций Ш. Шварца (Schwartz Value Survey, SVS) [32].

Тест ценностных ориентаций Ш. Шварца позволяет оценить ценностные ориентации индивида на уровне индивидуальных приоритетов и ценностные ориентации на уровне нормативных идеалов [32].

Тест RRC-ARM оценивает три интегративных показателя индивидуальной жизнеспособности: «Личностные характеристики», «Семейная поддержка» и «Контекст»; в последний входят показатели «Культура», «Образование», «Духовность».

Интегративный показатель «Личностные характеристики» состоит из трех частных показателей:

– «*Индивидуальные навыки*» (навыки решения проблем, настойчивость в достижении цели, знание своих сильных сторон);

– «*Индивидуально-социальные навыки*» (навыки поведения в различных ситуациях, умение обращаться за помощью и поддержкой, способность применять эти навыки в жизни);

– «*Индивидуальная поддержка*» (наличие поддержки среди друзей).

Интегративный показатель «Семейная поддержка» включает в себя два частных показателя: «Физическая забота» и «Психологическая забота», которые измеряют восприятие респондентом семейной поддержки в плане получения заботы о своих физических нуждах и поддержки семьи в трудных ситуациях, наличие в семье традиций, открытости и доверия.

Интегративный показатель «Контекст» включает в себя три частных показателя:

- «Образование» (включенность человека в свою профессиональную среду и стремление совершенствоваться в профессии);
- «Культура» (принадлежность к своей национальности; принадлежность к кругу близких людей, его традициям и взаимодействие в нем);
- «Духовность» (религиозность человека, значение для человека религии как источника силы).

В тесте RRC-ARM рассчитывается интегральный показатель жизнеспособности человека, и чем он выше, тем выше его общая жизнеспособность.

В работе по адаптации теста принимали участие студенты Московского государственного психолого-педагогического университета ( $n = 40$ ). Студентам было предложено дважды ответить на вопросы теста с интервалом в один месяц. Повторное тестирование было проведено с последующим вычислением коэффициента корреляции между данными первого и второго тестирования. В целях лингвистической адаптации RRC-ARM пункты теста были переведены на русский, а затем обратно – на английский язык. Для установления валидности был применен независимый внешний критерий по отношению к тому, что тест должен измерять, т.е. жизнеспособности респондентов. Изучаемую характеристику мы оценили по совокупности внешних показателей, которые свидетельствовали о наличии у участников эксперимента этого качества: все они из благополучных полных семей, без склонностей к риску, нарушениям, психологически и физически здоровы, имеют здоровую привязанность к близким, включены в дружеские отношения в университете и вне его, четко представляют свое будущее. С этим обобщенным критерием благополучия были соотнесены исходные тестовые показатели их жизнеспособности. Каждый вопрос теста оценивался по пятибалльной ликертовской шкале. Посредством трех шкал («Личностные характеристики», «Семейная поддержка» и «Контекст») были оценены соответствующие три области, каждая из которых, по мнению экспертов проекта, характеризует жизнеспособность человека.

Статистическая обработка данных по тесту RRC-ARM проводилась с помощью факторного анализа (метод главных компонент, варимакс-вращение). Использовался исследовательский (эксплораторный) факторный анализ, позволяющий определить, сколько и какие именно психологические конструкты (факторы) измеряются данным набором переменных. Для сокращения числа факторов применялся критерий Кайзера. После применения всех необходимых процедур валидизации теста на российской

выборке он был использован в ряде исследований [27, 33–36]. В исследованиях на разных выборках тест показал высокую внутреннюю согласованность и консистентность, вычисления корреляций шкал теста с рядом внешних критерии показали высокую конвергентную и дискриминантную валидность. Также был получен коэффициент  $\alpha$  Кронбаха по каждой шкале, разделенной на две части: метод проверки внутренней согласованности теста [38, 39 и др.].

### Выборка исследования

Для оценки связанных уровня жизнеспособности (высокий–низкий уровень) с ценностными приоритетами в группе кандидатов в замещающие родители из общей выборки ( $n = 700$ ) были выделены состоящие в зарегистрированном браке ( $n = 152$ ), из них сформированы 2 группы: группа А состояла из 25 женщин, 15 мужчин ( $n = 40$ ) с высоким значением показателя «Общая жизнеспособность», группа Б – из 20 женщин и 14 мужчин ( $n = 34$ ) с низким значением этого показателя. Выделение в группы происходило по результатам теста RRC-ARM: высокое значение показателя «Общая жизнеспособность» определялось выше 130 баллов, низкое значение показателя – ниже 100 баллов. Группы респондентов также были рандомизированы по возрасту (табл. 1).

Таблица 1  
Данные о возрасте в группах

	Объем выборки ( $n$ )	Среднее значение ( $M$ )	Стандартная ошибка среднего значения (SD)
Группа А	40	39,45	6,86
Группа Б	34	35,85	9,17

Для оценки связанных ценностей с наличием в семье детей из общей выборки ( $n = 700$ ) были сформированы две группы респондентов по признаку наличия / отсутствия детей у кандидатов в замещающие родители: группа кандидатов с детьми ( $n = 158$ ) и группа без детей ( $n = 132$ ).

Для выявления статистически значимых различий были применены U-критерий Манна–Уитни и корреляционный анализ данных.

### Результаты и их обсуждение

Две группы были сопоставлены по показателям теста RRC-ARM и теста ценностных ориентаций Шварца. Получены статистически значимые различия по Тесту ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне индивидуальных приоритетов между двумя группами кандидатов в замещающие родители с высокой и низкой жизнеспособностью.

Группа А – с *высокой жизнеспособностью* – характеризуется выбором следующих индивидуальных приоритетов: «Доброта»; «Универсализм»; «Самостоятельность».

Кандидаты в замещающие родители с «просоциальной» системой ценностей характеризуются доброжелательностью, направленной на сохранение благополучия других, с которыми они находятся в личных контактах, проявляя лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружбу. Они отличаются пониманием, терпимостью, их заботит защита благополучия всех людей и природы. Как правило, они отличаются самостоятельностью в выборе способов действия, исследовательской активностью.

Высокую жизнеспособность кандидатов в замещающие родители этой группы можно объяснить тем, что они обладают характеристиками, которые способствуют выполнению ими деятельности по воспитанию сироты. Во-первых, это направленность на других, а не на себя. Альтруистическая система ценностей позволяет им получать удовлетворение от процесса воспитания, оказания поддержки и помощи ребенку, их доброжелательность направлена на него. В исследовании показано, что уровень альтруизма также прямо пропорционален высокой эффективности профессиональной деятельности успешных патронатных родителей. Их высокая экспертная оценка обусловливается высоким уровнем альтруизма и меньшим, но значимым уровнем рефлексии [40].

Во-вторых, просоциальная система ценностей самих родителей будет способствовать социализации приемного ребенка и, как следствие, его успешной социальной адаптации.

В-третьих, такая система ценностей делает их более терпимыми к трудностям, связанным с воспитанием приемного ребенка, они будут лучше понимать его, а следовательно, реже испытывать неудовлетворенность результатами собственной деятельности, отмечать позитивные свидетельства воспитательных действий, видеть перспективу своего взаимодействия с ребенком. Соответственно, реже будут проявляться симптомы эмоционального выгорания.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что риск возвратов у таких замещающих родителей будет низким благодаря их высокой жизнеспособности.

В группе Б – с низкой жизнеспособностью – были выделены следующие индивидуальные приоритеты: «Гедонизм»; «Стимуляция»; «Самостоятельность».

Такими индивидуальными приоритетами описывается личность, стремящаяся к удовольствию и наслаждению жизнью, нуждающаяся в новизне и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности, а также в автономности и независимости. Такие замещающие родители отличаются самостоятельностью мышления и выбора способов действия, в приоритете у них – творчество, познавательная активность. С нашей точки зрения, такой приоритет ценностей связан с их низкой жизнеспособностью.

Во-первых, специфика работы замещающего родителя связана с большим количеством проблемных ситуаций и трудностей по их преодолению. Поэтому человек, стремящийся к удовольствиям и наслаждению жизнью, явно в этих условиях будет испытывать неудовлетворенность.

Во-вторых, родительский труд, в том числе и труд замещающих родителей, представляется монотонным и однообразным. Как образно выразилась мать полуторогодовалого ребенка о своем ежедневном времяпровождении, «день сурка». В этих условиях человек, нуждающийся в новизне, будет испытывать постоянный дискомфорт.

В-третьих, самостоятельность и независимость являются ценностями и в первой, и во второй группах респондентов. Но в группе Б они сочетаются с ценностями, не являющимися просоциальными, что характеризует личность индивидуалиста. Если учитывать особенности детей-сирот (абсолютно не социализированных), то замещающие родители с индивидуалистической направленностью плохо будут справляться с их социализацией, которая является важнейшей задачей семьи для каждого ребенка, в особенности приемного. Как следствие, трудности такого ребенка в социуме будут только возрастать.

В результате стремление замещающих родителей получать удовольствие от жизни не будет удовлетворяться совсем, что может привести к отказу от ребенка. В целом система ценностей группы с низкой жизнеспособностью характеризуется направленностью на себя, собственные потребности, она эгоцентрична и по содержанию, и по сути.

Также были получены значимые различия между двумя группами кандидатов в замещающие родители с высокой и низкой жизнеспособностью по Тесту ценностных ориентаций Шварца на уровне нормативных идеалов.

Группа А – с *высокой жизнеспособностью* – характеризуется нормативными идеалами «Традиции»; «Конформность»; «Доброта».

Группа Б – с *низкой жизнеспособностью* – определяет приоритет нормативных идеалов «Гедонизм»; «Власть»; «Стимуляция».

На уровне нормативных идеалов мы отмечаем в группе Б (с низким уровнем жизнеспособности) стремление к удовольствию и наслаждению жизнью, доминантность, потребность в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами. Они нуждаются в новизне и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности.

В этой группе на уровне нормативных идеалов на второе место выходит ценность «Власть», но на уровне инструментальных ценностей ее сменяет ценность «Самостоятельность». Можно предположить, что такие замещающие родители будут декларировать систему иерархии и доминантность, но на уровне поведения подкрепления этому не будет происходить. Несомненно, такая иерархия ценностей может затруднить адаптацию ребенка в замещающей семье.

В случае с подростком-сиротой роль семьи для него будет недооцениваться, возможно, потому, что подростки, как представляется, уделяют приоритетное внимание связям со сверстниками. Однако исследования показывают, что на самом деле большинство подростков в значительной степени полагаются на свои семьи в сложных ситуациях, опираются на их ценности и поддержку [41]. Имея минимальный опыт заботы о другом че-

ловеке, воспитываемый в такой семье подросток будет усваивать такие ценности, которые в будущем не будут способствовать выстраиванию родственных отношений заботы о стареющих замещающих родителях. В другом исследовании показано, что результативность приемного родительства связана выраженной способности к изменению образа и уклада жизни в соответствии с потребностями ребенка, т.е. ориентированностью на альтруистические ценности [42].

Наименьшее расхождение между двумя группами кандидатов в замещающие родители с высокой и низкой жизнеспособностью по среднему рангу на уровне **индивидуальных приоритетов** наблюдается по показателям «Гедонизм» (34,26 баллов в группе Б – с низкой жизнеспособностью, и 35,68 в группе А – с высокой жизнеспособностью) и «Власть» (31,44 баллов в группе Б – с низкой жизнеспособностью, и 38,26 в группе А – с высокой жизнеспособностью).

Наименьшее расхождение между двумя группами кандидатов в замещающие родители с высокой и низкой жизнеспособностью по среднему рангу на уровне **нормативных идеалов** также продемонстрировал показатель «Гедонизм»: 33,51 баллов в группе Б – с низкой жизнеспособностью, 40,89 – в группе А – с высокой жизнеспособностью.

Следует отметить, что, несмотря на минимальное расхождение по показателю «Гедонизм» в обеих группах, в группе Б именно эта ценность выходит на первое место как на уровне инструментальных, так и на уровне нормативных ценностей.

Далее из общей выборки ( $n = 700$ ) были сформированы две группы респондентов по признаку наличия / отсутствия детей: группа кандидатов в замещающие родители с детьми ( $n = 158$ ) и группа без детей ( $n = 132$ ). Средний возраст в подгруппах отражен в табл. 2.

Таблица 2

**Данные о возрасте в группе кандидатов в замещающие родители с детьми и группе без детей**

	Объем выборки (n)	Среднее значение (M)	Стандартная ошибка среднего значения (SD)
Группа с детьми	158	41,21	8,384
Группа без детей	132	38,06	7,251

Мы проанализировали значимые различия по тестам RRC-ARM и ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне нормативных идеалов между двумя группами кандидатов в замещающие родители: без детей (группа 1) и с детьми (группа 2) (табл. 3).

Проведенный анализ показал, что у замещающих родителей без детей показатели, оценивающие ценности «Традиции» и «Доброта», выше на уровне нормативных ценностей, но это только их декларируемые ценности, а на уровне инструментальных ценностей такое предпочтение не подтверждается.

Таблица 3

## Данные о ценностях в двух группах

Шкалы	Группы	Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна–Уитни	
Традиции	1	167,06	22 052,00	9 034,00	$p \leq 0,005$
	2	138,46	23 399,00		
Доброта	1	162,56	21 458,00	9 628,00	$p \leq 0,041$
	2	141,97	23 993,00		

Примечание. 1 – группа кандидатов в замещающие родители без детей; 2 – группа кандидатов в замещающие родители с детьми.

Результаты корреляционного анализа между показателями теста Шварца (сравнивались показатели, оценивающие ценности на уровне индивидуальных приоритетов, проявляющихся в поведении) и RRC-ARM в группе Б (с низкой жизнеспособностью) показали, что ценности «Конформность» и «Универсализм» значимо отрицательно связаны с индивидуально-социальными навыками. Мотивационные цели ценности «Универсализм» производны от тех потребностей выживания индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении их в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении группы общения. Ценность «Конформность» проявляется в сдерживании действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Приверженность кандидатов в замещающие родители группы Б этим ценностям снижают индивидуально-социальные навыки (личностные характеристики) жизнеспособности (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа между показателями  
шкал теста RRC-ARM и теста ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне  
индивидуальных приоритетов в группе Б – с низкой жизнеспособностью (n = 34)**

Шкалы RRC-ARM Ценности	Индивидуальные социальные навыки	Духов- ность	Культура
Конформность	-0,36*		
Традиции		0,37*	
Универсализм	-0,35*		
Самостоятельность			-0,29**

Примечание. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$ .

Подкреплением и в каком-то смысле защитой для группы с низкой жизнеспособностью является ценность традиций, коррелирующая с духовностью как компонентом жизнеспособности. Об этом же свидетельствует отрицательная корреляция ценности «Самостоятельность» с показателем жизнеспособности «Культура»: не в традиции коллективистской культуры проявлять самостоятельность, а при проявлении религиозности подчеркивается пассивное принятие обстоятельств [43]. Данные кандидатов в замещающие родители с низкой жизнеспособностью с выявленными корреляциями с ценностями на уровне индивидуальных приоритетов, проявляю-

щихся в поведении, свидетельствуют о том, что эта группа не обладает ресурсностью, респонденты зависят от условий, в которых им сложно принимать самостоятельные решения, а это в семье с приемными детьми должно происходить регулярно.

Для группы А (с высокой жизнеспособностью) получена статистически значимая положительная связь ценности «Власть» с показателем «Индивидуально-социальные навыки» (тест RRC-ARM). Основная цель этого типа ценностей заключается в достижении социального статуса, контроля, доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание).

Ценность «Власть» для человека подчеркивается достижением или сохранением доминантной позиции в рамках целой социальной системы. По-видимому, ценности, проявляющиеся в сдерживании своих побуждений, стремлении оправдывать социальные ожидания, и приводят к ослаблению индивидуально-социальных навыков жизнеспособности, тогда как ценности, ориентированные на достижение статуса, признания, авторитета, подразумевают большую активность, умение доказывать, утверждать свою позицию среди других людей, способствуют увеличению индивидуально-социальных навыков (личностных характеристик) жизнеспособности (табл. 5). Одновременно высокая ценность власти снижает способность оказывать психологическую заботу, что можно трактовать как сниженную эмпатию респондентов. Для кандидатов в замещающие родители за решением принять сироту в семью может стоять желание оправдывать социальные ожидания и доказывать правоту своей позиции, укрепляя тем самым свою индивидуальную жизнеспособность.

Таблица 5

**Результаты корреляционного анализа между показателями шкал теста RRC-ARM и теста ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне индивидуальных приоритетов в группе А – с высокой жизнеспособностью (n = 40)**

Шкалы RRC-ARM Ценности	Индивидуальная поддержка	Индивидуально-социальные навыки	Психологическая забота
Конформность	-0,35*		
Власть		0,32*	-0,32*

*Примечание. \* – p ≤ 0,05.*

Сопоставляя ценности в двух группах, отмечаем следующее: корреляции по ценностям на уровне индивидуальных приоритетов в группе с низкой жизнеспособностью показывают, что большая ориентация на конформность и самостоятельность отрицательно связана с духовностью как контекстом жизнеспособности, а ценность доброты связана только с индивидуальной поддержкой. В группе с высокой жизнеспособностью ценность доброты связана с контекстом культуры, а ориентация на ценность без-

опасности положительно связана с психологической заботой и индивидуальными социальными навыками, при этом в группе с низкой жизнеспособностью таких связей нет. В группе с высокой жизнеспособностью ценности универсализма и самостоятельности связаны с индивидуальными навыками. В группе с низкой жизнеспособностью, в отличие от группы с высокой жизнеспособностью, выявлено конфликтное сочетание ценностей безопасности и самостоятельности.

Далее нами были получены данные по различиям в корреляционных связях кандидатов в замещающие родители, имеющих детей, и бездетных кандидатов (табл. 6).

Таблица 6

**Результаты корреляционного анализа между показателями шкал теста RRC-ARM и теста ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне индивидуальных приоритетов в группе кандидатов в замещающие родители, имеющих детей (n = 158)**

	ИН	ИП	ИСН	ФЗ	ПЗ	Д	О	К	ОЖ
Конформность	0,27**		0,24**	0,23**	0,26**			0,26**	0,28**
Традиции		0,20*		0,16*	0,25**	0,38**			0,23**
Доброта	0,39**	0,30**	0,36**	0,24**	0,39**		0,30**	0,26**	0,38**
Универсализм	0,37**	0,29**	0,30**	0,25**	0,34**		0,23**	0,28**	0,34**
Самостоятельность		0,25**	0,19*				0,16*		
Стимуляция	0,28**	0,16*	0,30**	0,16*		0,20*	0,27**	0,15*	0,26**
Гедонизм			0,16*						
Достижения	0,31**	0,22**	0,28**	0,20*	0,30**		0,20*	0,23**	0,29**
Власть						0,17*			
Безопасность	0,26**	0,23**		0,24**	0,33**			0,19*	0,25**

Примечание. \* – p ≤ 0,05; \*\* – p ≤ 0,001. Шкалы теста RRC-ARM: ИН – «Индивидуальные навыки», ИП – «Индивидуальная поддержка», ИСН – «Индивидуально-социальные навыки», ФЗ – «Физическая забота», ПЗ – «Психологическая забота», Д – «Духовность», О – «Образование», К – «Культура», ОЖ – «Общая жизнеспособность».

В группе замещающих родителей с детьми корреляционный анализ между показателями тестов Шварца (сравнивались ценности на уровне индивидуальных приоритетов, проявляющихся в поведении) и RRC-ARM показал, что основной ценностью, значимо положительно связанной со всеми показателями жизнеспособности, является «Стимуляция», выражющаяся в потребности в разнообразии и глубоких переживаниях. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям. Наиболее тесные корреляции ценности «Стимуляция» отмечаются с показателями «Индивидуальные навыки», «Индивидуально-социальные навыки» и «Образование», что связано с активной жизненной позицией респондентов этой группы и указывает на их желание использовать социальные навыки, стремиться к образованию как ресурсу для до-

стижения целей. Можно предположить, что таких кандидатов не только не пугает, но, наоборот, привлекает новый опыт общения с приемным ребенком, который сопровождается разнообразными положительными и отрицательными переживаниями. Эта ценность повышает все составляющие жизнеспособности.

Кроме того, ценности «Конформность» и «Безопасность» имеют большое количество значимо положительных связей с составляющими жизнеспособности (личностными и контекстными характеристиками) в группе кандидатов в замещающие родители с детьми. Ценность «Безопасность» выражает стремление к безопасности для личности и ее окружения. По-видимому, в этом проявляется имеющийся у кандидатов опыт воспитания и заботы о своих детях, подразумевающий и особую значимость безопасности, стабильности взаимоотношений, безопасности семьи, навыка проявления физической и психологической заботы, расположения друг к другу членов семьи, взаимопомощи, здоровья. Это подтверждается корреляционными связями показателя оценки этой ценности с такими составляющими жизнеспособности, как «Индивидуальные навыки», «Индивидуальная поддержка», «Физическая забота», «Психологическая забота», «Культура».

Ценность «Конформность» отражает в данной подгруппе умение кандидатов сдерживать свои действия и побуждения, которые могут навредить окружающим, что также является важным при воспитании детей и отражает опыт кандидатов в общении с детьми.

Ценность «Власть» в группе кандидатов в замещающие родители с детьми практически не имеет значимых корреляций с жизнеспособностью, тогда как в группе без детей ценность «Власть» связана с личностными характеристиками жизнеспособности «Индивидуальные навыки», «Индивидуальная поддержка» на статистически значимом уровне.

Ценность «Безопасность» у кандидатов в замещающие родители с детьми связана с показателями «Индивидуальные навыки», «Индивидуальная поддержка», «Физическая забота», «Психологическая забота» (тест RRC-ARM). Полученные данные определяются особенностью группы – респондентам необходимо проявлять физическую и психологическую заботу о близких, включая детей, у них есть достаточный опыт в этом, а способностьказать индивидуальную поддержку определяется индивидуальными навыками, и все эти ценности определяют общую жизнеспособность группы кандидатов в замещающие родители, имеющих детей.

Корреляций показателя оценки ценности «Безопасность» с показателями жизнеспособности (тест RRC-ARM) в группе кандидатов без детей значительно меньше, чем в группе с детьми. Выбор указанной ценности определяется следующими показателями жизнеспособности: «Индивидуальные навыки», «Индивидуально-социальные навыки», «Образование» (табл. 7).

Таблица 7

**Результаты корреляционного анализа между показателями шкал теста RRC-ARM и теста ценностных ориентаций Ш. Шварца на уровне индивидуальных приоритетов в группе кандидатов в замещающие родители без детей (n = 132)**

RRC-ARM Ценности \	ИН	ИП	ИСН	ФЗ	ПЗ	Д	О	К	ОЖ
Конформность				0,21*			0,22*		0,22*
Традиции	0,18*					0,45**		0,30**	0,32**
Доброта	0,44**	0,21*	0,43**	0,26**	0,36**	0,21*	0,23**	0,40**	0,49**
Универсализм	0,30**		0,28**		0,22*		0,22*	0,24**	0,29**
Самостоятельность	0,36**	0,22*	0,32**				0,26**		0,23**
Стимуляция					0,20*				
Гедонизм								-0,18*	
Достижения	0,27**	0,25**	0,30**	0,17*	0,21*				0,25**
Власть	0,20*	0,19*							
Безопасность	0,33**		0,18*				0,20*		0,23**

*Примечание.* \* – p ≤ 0,05; \*\* – p ≤ 0,001. Условные обозначения показателей теста RRC-ARM – см. табл. 6.

Такой выбор объясняется пониманием этой группой респондентов необходимости образования для усиления собственной безопасности и опорой в этом на индивидуальные и социальные навыки взаимодействия. В таком сочетании компонентов жизнеспособности респонденты, по-видимому, ощущают себя более безопасно, особенно в случае принятия решения о воспитании в семье сироты.

### Заключение

Таким образом, полученное сочетание ценностных приоритетов влияет на жизнеспособность кандидатов в замещающие родители, потенциально снижая или увеличивая ее. Респонденты с высокой жизнеспособностью не выбирают ценности, которые потенциально могут ее снизить, опираясь на такие ценности, как традиции, конформность и доброту. Кандидаты в замещающие родители с такими ценностными приоритетами являются более ресурсными, они способны стать успешными замещающими родителями. При этом выявленная у респондентов с низкой жизнеспособностью ориентация на такие ценности, как гедонизмом, власть, стимуляция, снижает компоненты их жизнеспособности и может выступать в качестве фактора риска для замещающей семьи.

### Литература

1. Карабанова О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 104–107.

2. Benson J., Thistlewaite J. Mental health across cultures: a practical guide for primary care. Sydney : Radcliffe Publishing, 2008. 222 p.
3. Нестерова А.А. Жизнеспособность родителей, воспитывающих ребенка с аутизмом // Семья, брак и родительство в современной России / под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. М. : Ин-т психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 265–273.
4. Царькова А.Л., Кудрявцев В.А. Особенности формирования представлений о семье и семейных ценностях у подростков с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 315–321.
5. Молчанова Л.Н., Сердюкова Н.С. Особенности функционирования микросоциальной системы «семья, пережившая воздействие кризисной ситуации, связанная с инвалидностью ребенка» // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 118–125.
6. Гибадуллин Н.В. Мотивация принятия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–12. С. 2756–2759.
7. Доржу З.Ю., Корчевская Е.А. Традиции тувинцев в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 270–278.
8. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Жизнеспособность и семейные ресурсы замещающих родителей // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV, вып. 4. С. 45–54. DOI: 10.31079/1992-2868-2018-15-4-45-54.
9. Мишуррова Е.Ю. Позиция замещающего родителя // Психология и психотехника. 2015. № 6. С. 631–638. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.6.15161.
10. Махнач А.В. Мораль и нравственность человека как основа жизнеспособности общества // Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. С. 95–108.
11. Петюкова О.Н. Семейные ценности: правовое и религиозно-нравственное измерение // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т. 2, № 6 (122). С. 28–32.
12. Сулимова Н.П. Семейные традиции как аспект социокультурного развития личности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 6 (63). С. 39–46.
13. Бохан Т.Г., Галажинский Э.В., Мещерякова Э.И. Родительские наставления как один из факторов формирования копинг-стратегий юношества народов Сибири // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 42–49.
14. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Психологический статус понятия «семейные наставления» // Семья, брак и родительство в современной России / под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. М. : Ин-т психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 368–375.
15. Алиева Б.Ш., Багомаева И.О. Национально-культурные ценности семейного воспитания народов Дагестана // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 19–22.
16. Володина Л.О. Ценности воспитания в русской семье в контексте традиций православной церкви // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2014. № 2 (33). С. 42–52.
17. Федулова А.Б. Исследование ценностей и ценностных ориентаций молодой семьи в современном обществе // Система ценностей современного общества. 2014. № 34. С. 174–180.
18. Бачинина К.С., Ершова И.А. Исследование удовлетворенности браком и ценностных ориентации у супружеских пар со стажем брака до 5 лет // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2013. Т. 116, № 3. С. 120–128.
19. Хамматова Р.С., Михайловский М.Н. Семейные ценности (на примере супружеских пар, состоящих в браке длительное время) // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2013. № 3. С. 82–85.

20. Маховская О.И. Культурно-историческая специфика решения проблемы «отцов и детей» в отечественной гуманитарной традиции: нравственно-психологические аспекты // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юрьевич. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. С. 168–182.
21. Семья, брак и родительство в современной России / под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. М. : Ин-т психологии РАН, 2015. Вып. 2. 408 с.
22. Walsh F. Family resilience: Strengths forged through adversity // Normal Family Processes. 4<sup>th</sup> ed. / F. Walsh (ed.). New York : Guilford Press, 2012. P. 399–427.
23. McCubbin H.I., Thompson A.I., Thompson E.A., Elver K.M., McCubbin M.A. Ethnicity, schema, and coherence: appraisal processes for families in crisis // Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency / H.I. McCubbin, E.A. Thompson, A.I. Thompson, J.E. Fromer (eds.). Thousand Oaks : Sage, 1998. P. 41–67.
24. Coyle J.P. Family Resilience // Encyclopedia of Family Studies / C.L. Shehan (ed.). John Wiley & Sons, Inc., 2016. P. 1–6. DOI: 10.1002/9781119085621.wbef093.
25. HeavyRunner I., Sebastian Morris J.A. Traditional Native culture and resilience // Center for Applied Research and Educational Improvement. 1997. V. 5. P. 1–6.
26. Sudarkasa N. African American families and family values // Black Families / H.P. McAdoo (ed.). 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks : Sage, 1997. P. 9–40.
27. Daly K.J. Families & Time: Keeping Pace in a Hurried Culture. Newbury Park : Sage, 1996. 253 p. DOI: 10.4135/9781483327792.
28. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 28–35.
29. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб. : Речь, 2001. 256 с.
30. Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Понамарева Е.А., Рунец О.В. Анализ особенностей индивидуального стиля саморегуляции у замещающих родителей // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 1. С. 54–74.
31. Ungar M., Liebenberg L. The Resilience Research Centre Adult Resilience Measure (RRC-ARM). User's manual : research. Halifax : RRC, 2013. 75 p.
32. Schwartz S. Are there universal aspects in the structure and content of values? // Journal of Social Issues. 1994. V. 50. P. 9–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x.
33. Kuzmyk B.I., Berezovska L.I., Psychological principles of the study of the viability of the individual // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. Педагогіка та психологія. 2018. № 1 (7). С. 252–254. DOI: 10.31339/2413-3329-2018-1(7)-252-254.
34. Лактионова А.И. Структурно-уровневый анализ феномена жизнеспособности человека // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 4. С. 106–133.
35. Лактионова А.И. Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 27–40. DOI: 10.7868/S0205959217050038
36. Меренкова В.С., Ельникова О.Е. Специфика исследования психофизиологических и психологических компонентов формирования здоровья у людей на разных этапах онтогенеза: методологический аспект // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 43 (3). С. 29–38. DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-29-38.
37. Постылякова Ю.В. Индивидуальная жизнеспособность и ресурсы студентов вуза // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 1. С. 92–108.
38. Kurtz S.P., Pagano M.E., Buttram M.E., Ungar M. Brief interventions for young adults who use drugs: the moderating effects of resilience and trauma // Journal of Substance Abuse Treatment. 2019. V. 101. P. 18–24. DOI: 10.1016/j.jsat.2019.03.009.
39. Liebenberg L., Moore J.C. A social ecological measure of resilience for adults: The RRC-ARM // Social Indicators Research. 2018. V. 136 (1). P. 1–19. doi: 10.1007/s11205-016-1523-y.

40. Суханова И.В. Психологическая готовность патронатных воспитателей как условие успешности их профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2014. 286 с.
41. Granic I., Dishion T.J., Hollenstein T. The family ecology of adolescence: a dynamic systems perspective on normative development // Blackwell Handbook of Adolescence / G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.). Oxford : Blackwell Publishing, 2008. P. 60–91. DOI: 10.1002/9780470756607.ch4.
42. Поставнев В.М. Психологические предикторы результативности приемного родительства // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 41–53.
43. Стакина Ю.М., Шангина О.В. Сравнительный анализ психологического конструктора «жизнестойкость» у студентов православного и светских вузов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2011. Вып. 2 (21). С. 114–127.

*Поступила в редакцию 12.03.2019 г.; повторно 16.04.2019 г.;  
повторно 27.04.2019 г.; принята 20.05.2019 г.*

**Махнач Александр Валентинович** – кандидат психологических наук, заместитель директора по науке Института психологии Российской академии наук.  
E-mail: amak@inbox.ru

**For citation:** Makhnach, A.V. Interrelation of Value Priorities and Resilience in Applicants to Foster Parents. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 93–113. doi: 10.17223/17267080/72/5. In Russian. English Summary

## **Interrelation of Value Priorities and Resilience in Applicants to Foster Parents**

**Alexander V. Makhnach<sup>a</sup>**

<sup>a</sup>*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Build. 1. Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation*

### **Abstract**

We assumed that certain combination of value priorities reduces or increases human resilience.

The sample (n=152) according the results of RRC-ARM (Ungar, Liebenberg, 2013) was divided on two groups with high and low resilience. The groups completed Schwartz Value Survey (SVS, Schwartz, 1992).

The results of the research are presented in the article. The respondents with high level of resilience are characterized by the choice of the individual priorities such as kindness; universalism; independence, while the respondents with low level of resilience prefer such answers as hedonism; stimulation; independence. At the level of normative ideals, foster parents' applicants with high resilience are characterized by values of tradition, conformity, and kindness. Respondents with low resilience are characterized by normative ideals of hedonism, power, and stimulation. All RRC-ARM and SVS data are significantly higher in the group with high resilience. Correlations between values in the group with low resilience show that there is a large focus on conformity and self-direction negatively associated with spirituality as the resilience context; the benevolence value is associated only with individual peer support. In the group with high resilience benevolence value correlates with the context of culture, security value is positively associated with psychological caregiving and individual

social skills. High resilience group has universalism and autonomy values associated with individual skills. In low resilience group conflicting combination of such values as safety and autonomy revealed, in contrast to the group with high resilience.

The combination of conflicting values affects resilience, potentially reducing it. Resilient respondents have no values, reducing the resilience components; low resilient respondents focusing on the value reduces some resilience components.

**Keywords:** value orientations; foster parents' applicants; human resilience

### **References**

1. Karabanova, O.A. (2010) Semeynoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie – teoriya, praktika, obrazovanie [Family psychological counseling – theory, practice, education]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*. 1(3). pp. 104–107.
2. Benson, J. & Thistlewaite, J. (2008) *Mental health across cultures: a practical guide for primary care*. Sydney: Radcliffe Publishing.
3. Nesterova, A.A. (2015) Zhiznesposobnost' roditeley, vospityvayushchikh rebenka s autizmom [Viability of parents raising a child with autism]. In: Makhnach, A.V. & Zuev, K.B. (eds) *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoy Rossii* [Family, marriage and parenthood in modern Russia]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. pp. 265–273.
4. Tsarkova, A.L. & Kudryavtsev, V.A. (2017) Osobennosti formirovaniya predstavleniy o sem'i i semeynykh tsennostyakh u podrostkov s umstvennoy otstalost'yu [Features of the formation of ideas about the family and family values in adolescents with mental retardation]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 56(5). pp. 315–321.
5. Molchanova, L.N. & Serdyukova, N.S. (2014) Features of functioning of microsocial system “the family which has gone through influence of a crisis situation, connected with physical inability of the child”. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives for Science and Education*. 6(12). pp. 118–125. (In Russian).
6. Gibadullin, N.V. (2014) The motivation behind admitting orphans and children left without parental supervision to foster families without parental supervision to foster families. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*. 9–12. pp. 2756–2759. (In Russian).
7. Dorzhu, Z.Yu. & Korchevskaia, E.A. (2015) Traditions of Tuvinians concerning children – orphans and children without parental support. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 9(162). pp. 270–278. (In Russian).
8. Makhnach, A.V., Laktionova, A.I. & Postylyakova, Yu.V. (2018) Viability and Family Resources of Foster Parents. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke – The Humanities And Social Studies in the Far East*. 15(4). pp. 45–54. (In Russian). DOI: 10.31079/1992-2868-2018-15-4-45-54
9. Mishurova, E.Yu. (2015) Position of a Substitute Parent. *Psikhologiya i psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*. 6. pp. 631–638. (In Russian). DOI: 10.7256/2070-8955.2015.6.15161.
10. Makhnach, A.V. (2013) Moral' i nравственность человека как основа жизнеспособности общества [Human morality as the basis of social vitality]. In: Dikaya, L.G. & Zhuravlev, A.L. (eds) *Lichnost' professionala v sovremennom mire* [The Identity of a Professional in the Modern World]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. pp. 95–108.
11. Petyukova, O.N. (2013) Semeynye tsennosti: pravovoe i religiozno-nravstvennoe izmenenie [Family values: legal and religious moral dimensions]. *Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta*. 2(6). pp. 28–32.

12. Sulimova, N.P. (2016) Semeynye traditsii kak aspekt sotsiokul'turnogo razvitiya lichnosti [Family traditions as an aspect of the sociocultural development of the individual]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii.* 6(63). pp. 39–46.
13. Bokhan, T.G., Galazhinsky, E.V. & Meshcheryakova, E.I. (2005) Roditel'skie nastavleniya kak odin iz faktorov formirovaniya coping-strategiy yunosthestva narodov Sibiri [Parental instructions as one of the factors in the formation of the coping strategies of the youth of the peoples of Siberia]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal.* 286. pp. 42–49.
14. Kunitsyna, V.N. & Yumkina, E.A. (2015) Psichologicheskiy status ponyatiya “semeynye nastavleniya” [The psychological status of the concept of “family instruction”]. In: Makhnach, A.V. & Zuev, K.B. (eds) *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoy Rossii* [Family, Marriage and Parenthood in Modern Russia]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. pp. 368–375.
15. Alieva, B.Sh. & Bagomaeva, I.O. (2015) National-cultural values of family education of the peoples of Dagestan. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education.* 3(52). pp. 19–22. (In Russian).
16. Volodina, L.O. (2014) Upbringing values in the traditional Russian family in the context of the Russian Orthodox Church ideology. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4. Pedagogika. Psichologiya – St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology.* 2(33). pp. 42–52. (In Russian). DOI: 10.15382/sturIV201433.42-52
17. Fedulova, A.B. (2014) Issledovanie tsennostey i tsennostnykh orientatsiy molodoy sem'i v sovremennom obshchestve [Study of values and value orientations of a young family in modern society]. *Sistema tsennostey sovremennoy obshchestva.* 34. pp. 174–180.
18. Bachinina, K.S. & Ershova, I.A. (2013) Issledovanie udovletvorennosti brakom i tsennostnykh orientatsii u suprugov so stazhem braka do 5 let [The study of marital satisfaction and value orientations of spouses with marriage experience of up to 5 years]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury – Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture.* 116(3). pp. 120–128.
19. Khammatova, R.S. & Mikhaylovsky, M.N. (2013) Semeynye tsennosti (na primere suprugov, sostoyashchikh v brake dlitel'noe vremya) [Family values (a case study of spouses married for a long time)]. *Nauka 21 veka: voprosy, gipotezy, otvety.* 3. pp. 82–85.
20. Makhovskaya, O.I. (2011) Kul'turno-istoricheskaya spetsifikha resheniya problemy “ottsov i detey” v otechestvennoy gumanitarnoy traditsii: nravstvenno-psichologicheskie aspekty [Cultural and historical specificity of solving the problem of “fathers and children” in the national humanitarian tradition: moral and psychological aspects]. In: Zhuravlev, A.L. & Yurevich, A.V. (eds) *Psichologicheskie issledovaniya duchovno-nravstvennykh problem* [Psychological studies of spiritual and moral problems]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. pp. 168–182.
21. Makhnach, A.V. & Zuev, K.B. (eds) *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoy Rossii* [Family, Marriage and Parenthood in Modern Russia]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
22. Walsh, F. (2012) Family resilience: Strengths forged through adversity. In: Walsh, F. (ed.) *Normal Family Processes*. 4th ed. New York: Guilford Press. pp. 399–427.
23. McCubbin, H.I., Thompson, A.I., Thompson, E.A., Elver, K.M. & McCubbin, M.A. (1998) Ethnicity, schema, and coherence: appraisal processes for families in crisis. In: McCubbin, H.I., Thompson, E.A., Thompson, A.I. & Fromer, J.E. (eds) *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency*. Thousand Oaks: Sage. pp. 41–67.
24. Coyle, J.P. (2016) Family Resilience. In: Shehan, C.L. (ed.) *Encyclopedia of Family Studies*. John Wiley & Sons, Inc. pp. 1–6. DOI: 10.1002/9781119085621.wbef093

25. HeavyRunner, I. & Sebastian Morris, J.A. (1997) Traditional Native culture and resilience. *Center for Applied Research and Educational Improvement*. 5. pp. 1–6.
26. Sudarkasa, N. (1997) African American families and family values. In: McAdoo, H.P. (ed.) *Black Families*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage. pp. 9–40.
27. Daly, K.J. (1996) *Families & Time: Keeping Pace in a Hurried Culture*. Newbury Park: Sage. DOI: 10.4135/9781483327792
28. Lapin, N.I. (2010) Funktsional'no-orientiruyushchie klastery bazovykh tsennostey nasele-niya Rossii i ee regionov [Functional orienting clusters of basic values of the population of Russia and its regions]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 1. pp. 28–35.
29. Frankl, V. (2001) *Psikhoterapiya na praktike* [Psychotherapy in practice]. Translated from German. St. Petersburg: Rech'.
30. Aldasheva, A.A., Zelenova, M.E., Ponamareva, E.A. & Runets, O.V. (2017) Analiz oso-bennostey individual'nogo stilya samoregulyatsii u zameshchayushchikh roditeley [Analysis of the peculiarities of self-regulation individual style in replacement parents]. *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2(1). pp. 54–74.
31. Ungar, M. & Liebenberg, L. (2013) *The Resilience Research Centre Adult Resilience Measure (RRC-ARM)*. Halifax: RRC.
32. Schwartz, S. (1994) Are there universal aspects in the structure and content of values? *Journal of Social Issues*. 50. pp. 9–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
33. Kuzmyk, B.I. & Berezovska, L.I. (2018) Psychological principles of the study of the viability of the individual. *Naukoviy visnik Mukachiv'skogo derzhavnogo universitetu. Ser. Pedagogika ta psikhologiya*. 1(7). pp. 252–254. DOI: 10.31339/2413-3329-2018-1(7)-252-254
34. Laktionova, A.I. (2017) Structural-level analysis of resilience phenomenon. *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2(4). pp. 106–133. (In Russian).
35. Laktionova, A.I. (2017) Interrelation between structures of meaning, reflexivity and resilience. *Psichologicheskiy zhurnal*. 38(5). pp. 27–40. (In Russian). DOI: 10.7868/S0205959217050038
36. Merenkova, V.S. & Elnikova, O.E. (2018) Spetsifika issledovaniya psikhofiziologicheskikh i psikhologicheskikh komponentov formirovaniya zdorov'ya u lyudey na raznykh etapakh ontogeneza: metodologicheskiy aspect [The specifics of the study of psychophysiological and psychological components of the formation of health in people at different stages of ontogenesis: the methodological aspect]. *Psichologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Educational Psychology in Polycultural Space*. 43(3). pp. 29–38. DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-29-38
37. Postylyakova, Yu.V. (2018) Individual'naya zhiznesposobnost' i resursy studentov vuza // Institut psichologii Rossiyskoy akademii nauk [Individual viability and resources of university students]. *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 3(1). pp. 92–108.
38. Kurtz, S.P., Pagano, M.E., Buttram, M.E. & Ungar, M. (2019) Brief interventions for young adults who use drugs: the moderating effects of resilience and trauma. *Journal of Substance Abuse Treatment*. 101. pp. 18–24. DOI: 10.1016/j.jsat.2019.03.009
39. Liebenberg, L. & Moore, J.C. (2018) A social ecological measure of resilience for adults: The RRC-ARM. *Social Indicators Research*. 136(1). pp. 1–19. DOI: 10.1007/s11205-016-1523-y
40. Sukhanova, I.V. (2014) *Psichologicheskaya gotovnost' patronatnykh vospitateley kak uslovie uspeshnosti ikh professional'noy deyatel'nosti* [Psychological readiness of foster parents as a condition for the success of their professional activities]. Psychology Cand. Diss. Tver.
41. Granic, I., Dishion, T.J. & Hollenstein, T. (2008) The family ecology of adolescence: a dynamic systems perspective on normative development. In: Adams, G.R. & Berzonsky, M.D. (eds) *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing. pp. 60–91. DOI: 10.1002/9780470756607.ch4

42. Postavnev, V.M. (2012) Psikhologicheskie prediktory rezul'tativnosti priemnogo roditel'stva [Psychological predictors of the effectiveness of the adoptive parent]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya.* 4(22). pp. 41–53.
43. Stakina, Yu.M. & Shangina, O.V. (2011) Comparative analysis of the psychological construct of hardiness in Orthodox and secular university students. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4. Pedagogika. Psichologiya – St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology.* 2(21). pp. 114–127. (In Russian).

*Received 12.03.2019; Revised 16.04.2019;  
Revised 27.04.2019; Accepted 20.05.2019*

**Alexander V. Makhnach** – Deputy Director, Institute of Psychology of RAS. Cand.Sc.  
E-mail: amak@inbox.ru

УДК 159.922

## КОНТРОЛЬ ИМПУЛЬСИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<sup>1</sup>

Г.А. Виленская<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской Академии наук, 129366, Россия, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

При исследовании контроля поведения у дошкольников (50 детей 3–5 лет) была обнаружена положительная взаимосвязь различных компонентов контроля поведения и способности контролировать импульсивное поведение. Также обнаружено большее количество взаимосвязей внутри контроля поведения у импульсивных детей по сравнению с неимпульсивными. Возможно, способность контролировать импульсивные побуждения является ключевой, и отставание в ее развитии оказывается на всех аспектах контроля поведения.

**Ключевые слова:** контроль поведения; контроль действий; контроль импульсивности; произвольность; дошкольники; когнитивный контроль; эмоциональный контроль; индивидуальные различия

Для более глубокого понимания механизмов и закономерностей развития контроля поведения как психологического уровня саморегуляции необходимо исследовать индивидуальные вариации его динамики, различные профили, которые образуют компоненты контроля поведения (когнитивный, эмоциональный и волевой контроль). Контроль поведения имеет ресурсную основу, включающую индивидуальные когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы, интегрируемые субъектом. При этом соотношение когнитивных, эмоциональных и волевых способностей у каждого человека индивидуально [1].

Выявление определенной типологии, индивидуального своеобразия в контроле поведения может быть полезно при разработке различных вариантов коррекционных программ, способов помочь детям, испытывающим проблемы при адаптации в детских учреждениях. Понимание процессов развития контроля поведения, их роли в адаптации детей к детскому учреждению, характера регуляторных затруднений сделает помочь детям более адресной и целенаправленной и в конечном счете более успешной, позволит повысить эффективность социализации и обучения и разработать меры по улучшению и ускорению самой адаптации. Это определяет практическую значимость работы. Теоретическая значимость исследования состоит в дальнейшем расширении наших знаний о развитии саморегуля-

<sup>1</sup> Работа выполнена по государственному заданию 0159-2019-0004.

ции в детском возрасте и более глубоком понимании механизмов формирования различных стилей и способов саморегуляции, понимании того, какие характеристики являются ключевыми для развития регуляции поведения в данном возрасте.

Индивидуальные вариации в развитии саморегуляции в детском возрасте исследуются, но известно о них не очень много – значительно большее внимание уделяется возрастным изменениям, а вопрос индивидуальных траекторий развития, типологии развития саморегуляции далеко не всегда попадает в фокус внимания психологов.

Имеющиеся работы рассматривают как соотношение различных аспектов саморегуляции в процессе индивидуального развития, так и возможные варианты развития.

Например, в работе Montroy и соавт. [2] исследовалось развитие саморегуляции в период с 3 до 7 лет с поиском возможных различных траекторий развития. Разные аспекты регуляции поведения оценивались на представительной выборке из 1 386 детей. Результаты показали, что при наличии общих тенденций в развитии саморегуляции (у большинства детей она быстро развивается в раннем детстве) выделяется 3 различных паттерна взросления. Эти траектории различаются по времени возникновения тех или иных достижений в саморегуляции, а группы детей, в которых наблюдаются эти траектории, различаются по полу, уровню развития речи и уровню образования матери.

В длительном лонгитюдном близнецом исследовании исполнительных функций (ИФ; группа способностей, ответственная за регуляцию, в первую очередь когнитивных процессов, а также организацию целенаправленного поведения в целом, в последнее время туда стали включать и отдельные аспекты эмоциональной регуляции) N. Friedman и A. Miyake [3] обнаружили, с одной стороны, стабильность ИФ, а с другой – существование различных траекторий развития, причем групповые различия между детьми, реализующими эти траектории, обнаруживались в раннем детском возрасте (первые 3 года жизни) и прослеживались вплоть до 17-летнего возраста. В раннем возрасте у детей измеряли способность к торможению импульсивных ответов (требовалось в течение определенного времени не трогать привлекательную игрушку), и в 17 лет дети с лучшими показателями по этой характеристике имели и лучший интегральный показатель ИФ, но значительно хуже развитую способность к переключению внимания.

В работе Е.В. Вантеевой [4], посвященной изучению динамики адаптации к детскому саду у детей 3–4 лет, было обнаружено своеобразие паттернов контроля поведения у детей, успешно и неуспешно адаптирующихся в детском саду. Так, в адаптивной группе высокий уровень когнитивного и волевого контроля был связан с уровнями аффективной пластичности и аффективной экспансии, отражающими аспекты активного и гибкого приспособления к среде. В группе дезадаптивных детей низкий уровень когнитивного и волевого контроля был связан с уровнем аффективных стереотипов и эмоционального контроля – звенями эмоциональной регу-

ляции, отвечающими за более жесткие, фиксированные паттерны реагирования на среду.

В работах Р.И. Мачинской много внимания уделяется своеобразию организации мозговых процессов, связанных с регуляцией поведения у детей с различными функциональными нарушениями (СДВГ, ЗПР, неуспешность в учебе) [5].

В одной из последних работ N. Kamkar и J. Morton [6], отмечая, что наряду с возрастными изменениями в развитии исполнительных функций на всех стадиях развития наблюдаются межиндивидуальные различия, предлагают новую модель исследования исполнительных функций. В ней подчеркиваются как контекстуальные и динамические аспекты ИФ (Contextual and Dynamic aspects of EF; CanD), так и развитие и индивидуальные особенности (Development and Individual Differences; DiD). Предлагаемая модель CanDiD рассматривает индивидуальные различия как центральную характеристику исполнительных функций, которая несводима к различиям между высоким и низким уровнем их развития, но отражает разнообразие стратегий, или подходов, в организации людьми целенаправленного поведения и познания. Авторы также подчеркивают, что данная модель будет особенно полезна при рассмотрении вопроса о связи ИФ и образования (например, тренинг ИФ, роль ИФ в успеваемости и т.д.).

Таким образом, с одной стороны, понятна важность учета индивидуальных различий в развитии саморегуляции, особенно в детском возрасте, с другой стороны, об этом известно еще явно недостаточно.

Наше исследование выполнено в рамках системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011), и в качестве регулятивной функции субъекта рассматривается контроль поведения – интегративный индивидуальный способ регуляции поведения. Поскольку этот подход связывает процессы саморегуляции со становлением субъектности, а понятие субъекта подразумевает в первую очередь индивидуальность и активность самого человека, то естественно, что возникает вопрос об индивидуальных особенностях контроля поведения и ресурсах, на которых они основываются.

Цель данной работы – изучение индивидуальных особенностей развития контроля поведения в дошкольном возрасте.

Статья основывается на результатах исследования взаимосвязей между контролем поведения и моделью психического, которые были частично описаны ранее [7, 8].

При исследовании возрастной динамики связей внутри контроля поведения было обнаружено, что различные аспекты контроля поведения (когнитивный, эмоциональный контроль и контроль действий) более тесно взаимосвязаны между собой в младшем возрасте (3 года), затем количество связей уменьшается, что может быть связано с внутренней перестройкой контроля поведения – как раз между 3 и 4 годами наблюдается заметный скачок в развитии контроля поведения, особенно в способности контролировать импульсивное поведение.

На предыдущих этапах исследования контроля поведения в детском возрасте обнаруживалась достаточно заметная диссоциация между отдельными аспектами контроля поведения, особенно заметная между когнитивным контролем и контролем действий, с одной стороны, и когнитивным контролем – с другой. Например, в дипломной работе Д. Романовой (ГАУГН, 2010) была выявлена диссоциация в развитии компонентов контроля поведения у детей 5–6 лет: в группе детей с высоким эмоциональным контролем эмоциональный контроль был отрицательно связан с когнитивным контролем и с контролем действий, а в группе детей с высоким когнитивным контролем когнитивный контроль был отрицательно связан с эмоциональным контролем. Аналогичную картину диссоциации в развитии контроля поведения мы наблюдали также в раннем детском возрасте, особенно в кризисный период развития контроля поведения в возрасте около 2 лет [1].

Различный характер связей компонентов контроля поведения в группах детей с различным его профилем может говорить о начале формирования у детей индивидуальных вариантов контроля поведения. При этом в каждом варианте такого профиля контроль поведения может опираться на различные ресурсы, позволяющие индивидуально-специфичными путями компенсировать недостаточность того или иного компонента.

Наибольший интерес для нас на текущем этапе исследования представляли индивидуальные различия в произвольности, являющейся основой для контроля поведения, в частности контроля действий, и именно в дошкольном возрасте, по нашим предположениям, он переходит в волевой контроль. Контроль действий в этом возрасте относится уже не только к сфере управления тонкими и крупными движениями, поддержания позы, но включает в себя регуляцию более сложного поведения: выстраивания цепочек целенаправленных действий; поведения, направленного на достижение цели; поведения, подчиняющегося определенному правилу.

Можно сослаться и на точку зрения Е.О. Смирновой [9], которая рассматривает развитие произвольности как развитие средств овладения собой и своим поведением, включая в этот процесс и возникновение произвольных предметных движений, и затем включение речи в процесс управления ребенком своим поведением. В рамках системно-субъектного подхода произвольность исполнительных действий, способность подчинять поведение определенным целям, стандартам, смыслам включают обеспечение тормозного контроля, гибкости когнитивных и эмоциональных процессов, программирование действий, интеграцию информации [10].

Таким образом, исследователи, стоящие на совершенно различных теоретических позициях, в отношении произвольности приходят к сходному ее пониманию. Как уже упоминалось, между 3 и 4 годами способность детей контролировать импульсивное поведение значительно улучшается [11], однако импульсивность является также и темпераментальным свойством [12, 13], поэтому можно ожидать, что при общем улучшении контроля импульсивности дети окажутся способными оттормаживать импульсивное

поведение в различной степени. Соответственно, контроль поведения у этих групп детей будет иметь свою специфику; возможно, например, что у детей с меньшим контролем импульсивности будут формироваться какие-то компенсаторные стратегии.

Гипотеза исследования:

- 1) дети с разным уровнем контроля импульсивности будут различаться во всех компонентах контроля поведения;
- 2) эти различия будут иметь возрастную специфику;
- 3) связи компонентов контроля поведения будут различны у детей с разным уровнем контроля импульсивности.

### **Выборка и методы исследования**

В нашем исследовании принимали участие дети 3–5 лет, посещавшие детские сады г. Москвы: дети 3 лет (42 ребенка, 23 девочки, 19 мальчиков, в возрасте 35–46 мес. ( $M = 41,92$ ,  $SD = 2,91$ )), 4 лет (44 ребенка, 23 девочки, 21 мальчик, в возрасте 48–59 мес. ( $M = 53,32$ ,  $SD = 3,05$ )) и 5 лет (29 человек, 17 девочек, 12 мальчиков, в возрасте 60–71 мес. ( $M = 64,59$ ,  $SD = 3,10$ )).

Контроль поведения исследовался при помощи комплекса методик.

1. Когнитивный контроль оценивался с использованием субтеста «Словарный» из детского теста Векслера и вычисляемого на его основе вербального ментального возраста, а также при помощи субтеста «Кубики Кооса» детского теста Векслера и вычисляемого на его основе невербального ментального возраста [14].

2. Контроль действий оценивался для детей 3 и 4 лет при помощи ряда проб из моторной шкалы теста Бейли (BSID-2) и шкалы Озерецкого [15]; для детей 5-летнего возраста к моторным пробам были добавлены задания из батареи нейropsихологического обследования А.Р. Лурии [16]. Также во всех возрастных группах использовались методика «День–Ночь» [17] и задача на задержку вознаграждения «gift delay», когда ребенка просят не открывать коробочку, в которой лежит игрушка, в течение определенного времени [18].

3. Для оценки эмоционального контроля применялся тест детской тревожности Теммла–Дорки–Амена [15]. Тест представляет собой ряд изображений ребенка в типичных ситуациях: либо взаимодействия со взрослыми, сверстниками, младшими детьми, либо рутинных моментах распорядка дня (умывание, одевание, еда, отход ко сну). Негативные эмоции в большинстве таких ситуаций могут свидетельствовать о том, что для ребенка эти моменты представляют некоторый вызов, трудности, вызывают беспокойство, тревогу, с которыми он не может справиться. Напротив, проявление положительных эмоций, равное отсутствию тревоги, говорит об эмоциональной стабильности, спокойствии, уверенности в этих ситуациях. Представляется, что результаты теста можно рассматривать как оценку способности ребенка управлять своими эмоциями и справляться с ситуациями, представляющими потенциальную трудность, т.е. оценку эмоционального контроля.

Для контроля уровня интеллектуального развития применялся тест «Нарисуй человека» Гудинаф–Харриса [19].

Для статистической обработки результатов применялись методы непараметрической статистики: U-критерий Манна–Уитни и коэффициент корреляции г Спирмена; использовался статистический пакет STATISTICA 6.0.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Нас интересовали те показатели контроля действий, которые можно отнести к показателям контроля импульсивности. Они были представлены результатами задачи «День–Ночь» (традиционно относится к когнитивному аспекту контроля импульсивности – способность оттормаживать очевидный ответ и выдавать ответ менее очевидный, но соответствующий правилу) и задачи на отсроченное вознаграждение (поведенческий аспект контроля импульсивности – подавление импульсивного действия).

Дети были разделены на две группы по медианному критерию по каждой из задач. Далее мы сравнивали группы импульсивных и неимпульсивных детей в каждом возрасте по обеим задачам отдельно.

В группе 3-летних детей импульсивные дети от неимпульсивных (по обеим задачам) различаются только по успешности выполнения моторных проб (табл. 1). Менее импульсивные дети (имеющие более высокие показатели как в задаче «День–Ночь», так и в задаче на отсроченное вознаграждение, более успешно справляются с моторными пробами.

Таблица 1

**Различия между детьми с различными показателями импульсивности.  
Задача «День–Ночь», 3 года**

	Импульсивные	Неимпульсивные	U Манна–Уитни	Значимость различий
Моторные пробы (% выполнения)	73	82	68,000	0,0394

**Различия между детьми с различными показателями импульсивности.  
Задача «Отсроченное вознаграждение», 3 года**

	Импульсивные	Неимпульсивные	U Манна–Уитни	Значимость различий
Моторные пробы (% выполнения)	64	85	6,000	0,0300

Таким образом, способность контролировать движения действительно связана со способностью оттормаживать импульсивные ответы, причем как в когнитивном аспекте, так и в поведенческом (как предполагали, например, L. Jahromi, C. Stifter [20]). В то же время S. Carson и L. Moses [21] продемонстрировали, что ИФ, требующие от ребенка реакции, несовместимой с доминирующей реакцией (конфликтные задачи), могут быть отличны от тех, которые требуют способности задерживать, модулировать или подавлять импульсивный ответ (задачи на задержку). Однако они обнаружили это различие с точки зрения взаимосвязей с развитием модели

психического. В случае контроля действий такого различия не наблюдается ни у 3-летних, ни, как будет видно ниже, у 4-летних детей.

В группе 4-летних детей (табл. 2) обнаружилось, что импульсивные и неимпульсивные дети практически не различаются ни по одному из измерений контроля поведения, однако дети, имеющие более высокие показатели либо в задаче «День–Ночь», либо в задаче на отсроченное вознаграждение, также имеют и более высокие оценки за моторные пробы (как и в предыдущем возрасте); кроме того, они менее тревожны.

Таблица 2

**Различия между детьми с различными показателями импульсивности.****Задачи «День–Ночь» и «Отсроченное вознаграждение», 4 года**

	Импульсивные	Неимпульсивные	U Манна–Уитни	Значимость различий
Тревожность (%)	50	29	28,000	0,0260
Моторные пробы (% выполнения)	75	88	33,500	0,0495

Таким образом, в этом возрасте способность к контролю импульсивности связана и с контролем действий (произвольностью), и с эмоциональным контролем.

Дети 5 лет уже практически все справляются с задачей на задержку вознаграждения, поэтому различия есть только по задаче «День–Ночь» (табл. 3).

Таблица 3

**Различия между детьми с различными показателями импульсивности.****Задача «День–Ночь», медиана, 5 лет**

	Импульсивные	Неимпульсивные	U Манна–Уитни	Значимость различий
Кубики Кооса, баллы	9	11	32,000	0,0022
Невербальный ментальный возраст, мес.	60	69	38,500	0,0060

Дети с более высоким контролем импульсивности имеют и более высокий невербальный интеллект. Здесь тенденция к более высокому моторному качеству, контролю движений, и более развитой способности целенаправленно действовать (или действовать по образцу) у детей с более высоким контролем импульсивности продолжается и переходит на новый уровень, приводя к более высоким показателям невербального интеллекта, обусловленным способностью успешно анализировать и создавать ментальные презентации образца в задачах с кубиками Кооса.

Таким образом, в каждом возрасте отчетливо выделяются группы детей с различным уровнем контроля импульсивности.

Рассмотрим теперь связи внутри каждой группы, чтобы определить, есть ли у них своеобразие, и попытаться выделить профили контроля поведения.

Группы импульсивных и неимпульсивных 3-летних детей различаются только наличием у импульсивных детей связи между верbalным интеллектом и успешностью решения задачи «День–Ночь» ( $r = -,86$ ,  $p < ,03$ ), т.е.

способностью подчиняться правилу, оттормаживая очевидный импульсивный ответ в пользу ответа менее очевидного, но соответствующего правилу. Это согласуется с ранее высказанным предположением о ресурсности вербального интеллекта для контроля поведения [8]. Обращает на себя внимание малое количество взаимосвязей между компонентами контроля поведения в данном возрасте. Эта же тенденция к дифференциации отдельных компонентов контроля поведения наблюдалась нами ранее в исследовании контроля поведения в раннем возрасте [1].

Среди 4-летних детей отдельно рассматривались группы, различающиеся по выполнению задачи «День–Ночь» и задачи на отсроченное вознаграждение. С точки зрения связей внутри контроля поведения наблюдалась одна и та же тенденция – большое количество взаимосвязей в группе импульсивных детей (т.е. неправляющихся с задачей) и единичные связи в группе детей, более успешных в контроле импульсивного поведения. Нужно отметить, что между собой эти два измерения произвольного контроля (контроля действий) в группе в целом не коррелировали ( $r = -0,15$ ,  $p < ,38$ ), однако в группе детей, более успешных в решении задачи «День–Ночь», корреляция была значима на уровне тенденции ( $r = -0,45$ ,  $p < ,06$ ).

У детей, успешных в контроле импульсивного ответа (задача «День–Ночь»), успешность в рисунке человека связана с невербальным ментальным возрастом ( $r = ,55$ ,  $p < ,01$ ), и это единственная корреляция в этой группе.

У детей, неуспешных в задаче «День–Ночь», напротив, наблюдаются связи в основном качества выполнения рисунка человека с невербальным интеллектом, выполнением задачи «День–Ночь», способностью тормозить импульсивное поведение (задача на задержку вознаграждения). Успешность в задаче «День–Ночь» в этой группе связана как с вербальным, так и с невербальным ментальным возрастом. Тревожность отрицательно связана со способностью тормозить импульсивное поведение в задаче на задержку вознаграждения (табл. 4).

Таблица 4  
Связи показателей контроля поведения в группе детей 4 лет,  
неуспешных в задаче «День–Ночь»

	Вербальный ментальный возраст	Невербальный ментальный возраст	Мотор- ные пробы	День– Ночь	Нарисуй человека	Отсроченное вознаграж- дение
Тревожность	0,126	-0,348	-0,057	0,010	-0,219	-0,468*
Вербальный ментальный возраст	-	0,213	0,145	-0,536**	0,399'	-0,131
Невербальный ментальный возраст		-	-0,035	-0,472*	0,665**	0,362
Моторные пробы			-	-0,105	-0,150	0,430'
День–Ночь				-	-0,708**	-0,161
Нарисуй человека					-	0,479*

Примечание. ' –  $p < 0,1$ , \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

В группе детей 4 лет, не справляющихся с задачей на задержку вознаграждения (имеющих проблемы в произвольном торможении поведения), наблюдаются взаимосвязи между показателями невербального интеллекта (когнитивный контроль) и результатами теста «Нарисуй человека». В свою очередь, дети с более высокими результатами теста «Нарисуй человека» более успешны в задаче «День–Ночь» (табл. 5). У детей, успешно справляющихся с задачей на задержку вознаграждения, обнаружена только связь результатов по субтесту «Кубики Кооса» с результатами теста «Нарисуй человека» ( $r = .41$ ,  $p < .05$ ).

Таблица 5  
Связи показателей контроля поведения в группе детей 4 лет,  
неуспешных в задаче на отсроченное вознаграждение

	Вербальный ментальный возраст	Невербальный ментальный возраст	Моторные пробы	День–Ночь	Нарисуй человека	Отсроченное вознаграждение
Тревожность	0,015	-0,108	-0,442	0,399	0,033	-0,265
Вербальный ментальный возраст	–	-0,124	0,026	-0,117	0,171	-0,233
Невербальный ментальный возраст		–	-0,184	-0,496	0,623*	0,203
Моторные пробы			–	-0,238	-0,204	-0,108
День–Ночь				–	-0,589*	-0,053
Нарисуй человека					–	0,18

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

В группах 4-летних у детей, неуспешных в контроле того или иного аспекта импульсивности, больше связей внутри контроля поведения, чем в группе успешных в контроле импульсивности детей. Можно предположить, что способность контролировать импульсивные побуждения (важнейшая предпосылка для развития произвольности) – такая ключевая черта индивидуальности, что отставание в ее развитии сказывается на всех аспектах контроля поведения.

В возрасте 5 лет наблюдается та же тенденция – большее количество взаимосвязей между показателями контроля поведения у детей, менее успешных в контроле импульсивности, по сравнению с более успешными детьми. В этом возрасте практически все дети справляются с задачей на отсроченное вознаграждение, поэтому мы сравнили детей только по успешности выполнения задачи «День–Ночь».

В целом взаимосвязей меньше, чем в возрасте 4 лет, и здесь начинает играть роль эмоциональный контроль, а именно показатель тревожности. Так, единственная взаимосвязь в группе детей, более успешных в контроле импульсивности, – между тревожностью и разницей между хронологическим и неверbalным ментальным возрастом ( $r = -.46$ ,  $p < .05$ ); у менее

тревожных детей эта разница больше, т.е. они более значительно превосходят возрастную норму для выполнения субтеста «Кубики Кооса».

В группе условно импульсивных детей также наблюдается связь с тревожностью, но для результата выполнения моторных проб ( $r = ,57$ ,  $p < ,05$ ), причем в выполнении этих проб, напротив, успешнее более тревожные дети. Видимо, тревожность здесь выступает как показатель мобилизации психики ребенка, играя роль своеобразного ресурса. В то же время в этой группе детей наблюдается интересный феномен обратной взаимосвязи показателей вербального и невербального интеллекта (невербальный ментальный возраст связан с вербальным ментальным возрастом ( $r = ,63$ ,  $p < ,05$ ) и с результатом субтеста «Словарный ( $r = ,67$ ,  $p < ,05$ ). С учетом того, что невербальный ментальный возраст у них значимо ниже, чем у детей неимпульсивных, а вербальный ментальный возраст в этих двух группах не отличается, можно предположить компенсаторные отношения между верbalным и невербальным интеллектом.

На протяжении всего исследованного возрастного периода можно было наблюдать, что, во-первых, дети с разным уровнем контроля импульсивности демонстрируют также устойчивые различия в контроле действий (выполнение моторных проб в возрасте 3 и 4 года, невербальный ментальный возраст в 5 лет), во-вторых, у детей с различным уровнем контроля импульсивности наблюдается различное количество связей между показателями контроля поведения – большее количество связей у детей, более импульсивных, и меньшее количество – у детей с более высоким контролем импульсивности.

### **Заключение**

Говоря о полученных результатах в целом, нужно отметить, что дети, различающиеся по показателям контроля действий или произвольного контроля, а именно по показателям контроля импульсивности, демонстрируют различия и по другим компонентам контроля поведения, а также своеобразие взаимоотношений отдельных компонентов контроля поведения. Наиболее явно выражено это в возрастной группе 4-летних детей. Оценки по тесту «Нарисуй человека» оказываются в группе импульсивных детей центральным компонентом, организующим вокруг себя большинство других оценок контроля поведения. Важность моторного компонента в регуляции поведения обнаруживается и в других исследованиях. Так, в работе V. Fernandes с соавт. [22] обнаружены корреляции между школьными достижениями и когнитивными способностями (в том числе выполнением заданий субшкалы «Кубики Кооса»), с одной стороны, и зрительно-моторной координацией и другими физическими навыками – с другой. В другом исследовании D. Campbell и соавт. [23] изучали, как типичный уровень физической активности связан со способностью затормаживать несоответствующие заданию поведенческие реакции. В выборке детей 4–6 лет было обнаружено, что моторная активность связана с улучшенным, а не сниженным поведенческим контролем.

Наши результаты, демонстрирующие взаимосвязь контроля действий и когнитивного контроля, хорошо согласуются с результатами, полученными, например, в работе L. Jahromi, C. Stifter [20], которые обнаружили, что оценки поведенческого контроля и ИФ коррелируют. Они подчеркивают, что оценки способности детей контролировать свое поведение связаны именно с теми показателями ИФ, где требуется физически оттормаживать доминирующие реакции. Мы также обнаружили связи способности к торможению импульсов и успешности детей в выполнении заданий, связанных с моторной деятельностью (моторные пробы, складывание кубиков в субтесте «Кубики Кооса»).

Если в 3–4 года ведущую роль в организации контроля поведения играет контроль действий, или произвольный контроль, и важна именно способность организовывать сначала моторные действия, действовать по образцу, а затем – презентировать в рисунке сложную фигуру (человека), ее детализация и организация этих деталей в целое, то в 5-летнем возрасте ресурсом для контроля поведения оказывается уже вербальный интеллект.

Не вполне ясно, почему в группе импульсивных детей в возрасте 4–5 лет наблюдается более тесная связь между компонентами контроля поведения, чем в группе неимпульсивных детей. Это может быть проявлением общей несформированности контроля поведения и его недостаточной дифференцированности как следствия этого. Или же можно предположить, что способность к контролю импульсивности является базовой для контроля поведения, и ее недостаточность проявляется в уровне развития всех компонентов контроля поведения.

Также не до конца проясненной остается роль верbalного интеллекта в группе 5-летних детей с недостаточным контролем импульсивности. Ранее, при сравнении детей с нарушениями речи и детей с нормативным развитием [8], мы обнаружили, что дети с нарушениями речи имеют более высокий невербальный ментальный возраст и более низкий вербальный ментальный возраст, чем типично развивающиеся дети. В настоящем исследовании в выборке детей с нормативным развитием речи также наблюдаются взаимообратные отношения между показателями вербального и невербального интеллекта, однако здесь, скорее, вербальный интеллект может выполнять компенсирующую функцию у детей с недостаточным контролем импульсивности.

Таким образом, контроль поведения в дошкольном возрасте представляет собой подвижную, динамичную структуру, где ключевую роль играет контроль действий, обеспечивающий становление произвольности и контроля импульсивности, а ресурсная основа его подвержена возрастным изменениям. Однако механизмы взаимоотношений отдельных компонентов контроля поведения и их возрастной динамики требуют дальнейших исследований.

#### *Литература*

1. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М. : Ин-т психологии РАН, 2010.

2. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // *Dev Psychol.* 2016. V. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.
3. Friedman N.P., Miyake A., Robinson J.L., Hewitt J.K. Developmental trajectories in toddlers' self-restraint predict individual differences in executive functions 14 years later: a behavioral genetic analysis // *Dev. Psychol.* 2011. V. 47 (5). P. 1410–1430. DOI: 10.1037/dev0000159.
4. Вантеева Е.В. Контроль поведения у детей дошкольного возраста в период адаптации к детскому саду // *Психологические исследования.* 2013. Т. 6, № 27. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.12.2018).
5. Мачинская Р.И., Крупская Е.В. Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста // *Когнитивные исследования : сб. науч. трудов / под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской.* М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. Вып. 2. С. 32–48.
6. Kamkar N.H. Morton J.B. CanDiD: a framework for linking executive function and education // *Frontiers in Psychology.* 2017. V. 8. Article 1187. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01187.
7. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // *Психологические исследования.* 2014. Т. 7, № 38. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.12.2018).
8. Виленская Г.А. Контроль поведения у дошкольников с нарушениями речи и ресурсы его формирования // *Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования : материалы третьего междунар. симпозиума / отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова.* М., 2016. С. 56–61.
9. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // *Культурно-историческая психология,* 2015. Т. 11, № 3. С. 9–15
10. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // *Психологический журнал.* 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.
11. De Luca C.R., Leventer R.J. Developmental trajectories of executive functions across the lifespan // *Anderson P., Anderson V., Jacobs R. Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective.* Washington, DC : Taylor & Francis. 2008. P. 24–47. DOI: 10.4324/9780203837863.
12. Rothbart M.K. Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology // *Merrill-Palmer Quarterly.* 2004. V. 50 (4). P. 492–505. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x.
13. Колмагорова А.В., Слободская Е.Р., Гартштейн М.Э. Адаптация русскоязычной версии опросника для изучения темперамента детей раннего возраста // *Психологический журнал.* 2008. Т. 29, № 6. С. 82–97.
14. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб. : Питер, 2006.
15. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб. : Речь, 2001.
16. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологической оценки детей в возрасте 6–9 лет. М. : Б. Секачев, 2016.
17. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2–7 years old on a stroop-like day-night test // *Cognition.* 1994. V. 53 (2). P. 129–153. DOI: 10.1016/0010-0277(94)90068-X.
18. Kochanska G., Murray K., Coy K.C. Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age // *Child Development.* 1997. V. 68. P. 263–277. DOI: 10.2307/1131849.
19. Бурменская Г.В. Методика «Нарисуй человека» // *Психолог в детском саду.* 1999. № 2. С. 10–27.
20. Jahromi L.B., Stifter C.A. Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind // *Merrill-Palmer Quarterly.* 2008. V. 54, № 1. P. 125–150. DOI: 10.1353/mpq.2008.0007.

21. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // Child Development. 2001. № 72. P. 1032–1053. DOI: 10.1111/1467-8624.00333.
22. Fernandes V.R., Ribeiro M.L.S., Melo T., deTarso Maciel-Pinheiro P., Guimarães T.T., Araújo N.B., Ribeiro S., Deslandes A.C. Motor coordination correlates with academic achievement and cognitive function in children // Front. Psychol. 2016. V. 7. P. 318. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00318.
23. Campbell D.W., Eaton W.O., McKeen N.A. Motor activity level and behavioural control in young children // International Journal of Behavioral Development. 2002. V. 26, № 4. P. 289–296. DOI: 10.1080/01650250143000166.

Поступила в редакцию 11.05.2018 г.; повторно 26.12.2018 г.;  
принята 15.03.2019 г.

**Виленская Галина Альфредовна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии Российской академии наук.

E-mail: vga2001@mail.ru

**For citation:** Vilenskaya, G.A. Impulsivity Control at Preschool Children. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 114–128. doi: 10.17223/17267080/72/6. In Russian. English Summary

## Impulsivity Control at Preschool Children

Galina A. Vilenskaya<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 build. 1, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation

### Abstract

The research is carried out within the framework of the system-subject approach, and we consider the behavioral control as a regulative function of the subject. Since this approach links the processes of self-regulation with the emergence of subjectivity, and the concept of the subject implies, first of all, the individuality and activity of the person himself, the problem of the behavioral control's individual characteristics and their resources is emerged. Usually the studies of self-regulation in childhood pay more attention to age-related changes, and the individual development trajectories, the typology of self-regulation development is much less likely to fall into the focus of attention of researchers.

The purpose of our study is to search for possible individual developmental trajectories of behavioral control at preschool age.

The individual differences in the control of actions were of great interest for us. According to our assumptions in preschool age control of actions evolves into an arbitrary control and then into volitional control.

We engaged 50 children to participate in our study. We used the following techniques to study behavioral control.

1) Cognitive control - the subtest "Vocabulary" and the verbal mental age calculated on its basis, as well as the subtest "Block design" and the non-verbal mental age calculated on its basis (WPPSI).

2) Control of actions - a series of tasks from the motor scale of the BSID-2 and the Ozeretsky scale (for 3- and 4-year-old children); tasks from the Ozeretsky scale and from the

battery of neuropsychological examination by A.R. Luria (for 5-year-old children), as well as Day-Night task and gift delay task (all ages).

3) Emotional control – a test of childhood anxiety by Temml R., Dorca M. and Amen V.

Children differed in control of actions, (namely, in impulse control) also were differed in other components of behavioral control. Also the interrelations among behavioral control's components had differences in these groups, especially in 4-year-old children.

Impulsive children at the age of 4 and 5 years had a stronger relationship of the components of behavioral control than non-impulsive children. We assume that, it could be a consequence of the general lack of behavioral control; or the ability to impulsivity control is basic for behavioral control, and its lack influences on development of all components of behavioral control.

Behavioral control in preschool age is a dynamic structure, where a control of actions plays a key role. It provides the development of arbitrariness and control of impulsivity, and its resource base changes with the age.

**Keywords:** behavioral control; control of actions; impulsivity control; freewill; preschoolers; cognitive control; emotional control; individual differences.

## References

1. Sergienko, E.A., Vilenskaya, G.A. & Kovaleva, Yu.V. (2010) *Kontrol' povedeniya kak sub"ektnaya reguljatsiya* [Behaviour control as subject regulation]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
2. Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M.M. & Morrison, F.J. (2016) The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*. 52(11). pp. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159
3. Friedman, N.P., Miyake, A., Robinson, J.L. & Hewitt, J.K. (2011) Developmental trajectories in toddlers' self-restraint predict individual differences in executive functions 14 years later: a behavioral genetic analysis. *Developmental Psychology*. 47(5). pp. 1410–1430. DOI: 10.1037/dev0000159
4. Vantseva, E.V. (2013) Behaviour control in preschool children during the period of adaptation to kindergarten. *Psichologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 6(27). pp. 9. [Online] Available from: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 20th December 2018).
5. Machinskaya, R.I. & Krupskaya, E.V. (2008) Sozrevanje regulatorynykh struktur mozga i organizatsiya vnimaniya u detey mladshego shkol'nogo vozrasta [Maturation of regulatory structures of the brain and the organization of attention in children of primary school age]. In: Soloviev, V.D. & Chernigovskaya, T.V. (eds) *Kognitivnye issledovaniya* [Cognitive research]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 32–48.
6. Kamkar, N.H. & Morton, J.B. (2017) CanDiD: a framework for linking executive function and education. *Frontiers in Psychology*. 8. Article 1187. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01187.
7. Vilenskaya, G.A. & Lebedeva, E.I. (2014) The development of understanding of mental world and behavioral control in preschool age. *Psichologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 7(38). pp. 5. [Online] Available from: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 7th December 2018).
8. Vilenskaya, G.A. (2016) Kontrol' povedeniya u doshkol'nikov s narusheniyami rechi i resursy ego formirovaniya [Behaviour control in preschoolers with speech disorders and the resources of its formation]. In: Kholodnaya, M.A. & Ozhiganova, G.V. (eds) *Mental'nye resursy lichnosti: teoreticheskie i prikladnye issledovaniya* [Mental resources of the individual: Theoretical and applied research]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 56–61.
9. Smirnova, E.O. (2015) On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya – Cultural-Historical Psychology*. 11(3). pp. 9–15. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2015110302

10. Sergienko, E.A. (2011) Sistemno-sub"ektnyy podkhod: obosnovanie i perspektiva [System-Subject Approach: Rationale and Perspective]. *Psichologicheskiy zhurnal*. 32(1). pp. 120–132.
11. De Luca, C.R. & Leventer, R.J. (2008) Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In: Anderson, P., Anderson, V. & Jacobs, R. *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective*. Washington, DC: Taylor & Francis. pp. 24–47. DOI: 10.4324/9780203837863
12. Rothbart, M.K. (2004) Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology. *Merrill-Palmer Quarterly*. 50(4). pp. 492–505. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
13. Kolmagorova, A.V., Slobodskaya, E.R. & Gartstein, M.E. (2008) Adaptatsiya russko-yazychnoy versii oprosnika dlya izucheniya temperamenta detey rannego vozrasta [Adaptation of the Russian-language version of the questionnaire to study the temperament of young children]. *Psichologicheskiy zhurnal*. 29(6). pp. 82–97.
14. Ilina, M.N. (2006) *Psichologicheskaya otsenka intellekta u detey* [Psychological assessment of intelligence in children]. St. Petersburg: Piter.
15. Golovey, L.A. & Rybalko, E.F. (eds) (2001) *Praktikum po vozrastnoy psichologii* [Workshop on age psychology]. St. Petersburg: Rech'.
16. Akhutina, T.V. (2016) *Metody neyropsichologicheskoy otsenki detey v vozraste 6–9 let* [Methods of neuropsychological evaluation of children aged 6–9 years]. Moscow: V. Sekachev.
17. Gerstadt, C.L., Hong, Y.J. & Diamond, A. (1994) The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2–7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition*. 53(2). pp. 129–153. DOI: 10.1016/0010-0277(94)90068-X
18. Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K.C. (1997) Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*. 68. pp. 263–277. DOI: 10.2307/1131849
19. Burmenskaya, G.V. (1999) Metodika "Narisuy cheloveka" ["Draw a man" technique]. *Psikholog v detskom sadu*. 2. pp. 10–27.
20. Jahromi, L.B. & Stifter, C.A. (2008) Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*. 54(1). pp. 125–150. DOI: 10.1353/mpq.2008.0007
21. Carlson, S.M. & Moses, L.J. (2001) Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*. 72. pp. 1032–1053. DOI: 10.1111/1467-8624.00333
22. Fernandes, V.R., Ribeiro, M.L.S., Melo, T., deTarlo Maciel-Pinheiro, P., Guimarães, T.T., Araújo, N.B., Ribeiro, S. & Deslandes, A.C. (2016) Motor coordination correlates with academic achievement and cognitive function in children. *Frontiers in Psychology*. 7. pp. 318. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00318.
23. Campbell, D.W., Eaton, W.O. & McKeen, N.A. (2002) Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development*. 26(4). pp. 289–296. DOI: 10.1080/01650250143000166

Received 11.05.2018; Revised 26.12.2018;  
Accepted 15.03.2019

**Galina A Vilenskaya** – Senior Researcher, Laboratory of Psychology of the Subject's Development in Normal and Post-traumatic States, Institute of Psychology of RAS.  
E-mail: vga2001@mail.ru

УДК 159.9.072.52

## ПОДРОСТКИ И ИНТЕРНЕТ: РЕАКЦИИ РОДИТЕЛЕЙ

Э.В. Патраков<sup>a, b</sup>

<sup>a</sup> Уральский федеральный университет, 620000, Россия, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

<sup>b</sup> Университетский центр Уникариока, 20261-243, Бразилия, Рио де Жанейро, ул. Пауло Фронтин, 568

Основная цель исследования – выявление особенностей родительского поведения в условиях изменения поведения подростков, предположительно, вследствие активного использования Интернета. В теоретическом обзоре показаны динамика смещения социальных взаимодействий подростков в виртуальную среду и одновременно многосторонность рисков этой среды. Проведена систематизация основных теоретических и эмпирических исследований рисков современного Интернета, на основе которой сформулированы основные тенденции влияния Интернета на современную молодежь. Также систематизированы предикторы таких рисков.

**Ключевые слова:** Интернет; риски Интернета; риски утраты родительского контроля; поведение подростков; родители.

### Введение

Технологическое развитие информационных и коммуникационных технологий способствовало ускорению глобальных изменений и затронуло почти все аспекты личной и общественной жизни. Сегодня большинство социальных взаимодействий перенесено в виртуальную среду. Все это привело к изменению ритма и образа жизни человека в XIX веке, которое в значительной степени затронуло не только подростков и молодежь. Так, по данным исследования Левада-центра, доля использования Интернета среди лиц возрастной категории от 18 до 24 лет достигает 90% [1]. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 07.08.2017 г. о том, какими СМИ россияне пользуются в качестве источников информации, официальные интернет-ресурсы превзошли региональное телевидение по частоте обращений к ним. При этом все большее количество различных видов жизнедеятельности (шопинг, обучение, построение личных отношений, ведение бизнеса и т.д.) реализуется в Сети, поэтому учеными уже достаточно давно показано, что Интернет является не только, да и не столько средством обмена информацией, сколько средой жизнедеятельности [2–5].

При этом современный Интернет как глобальная сеть наполнен самыми различными рисками, которые стали такой же частью нашей жизни, как и реальное пространство, но имеют свою специфику, переходят из виртуального мира в реальный и наоборот.

К числу угроз Интернета для молодежи и детей исследователи традиционно относят риск зависимости, кибербуллинг, вовлечение в противоправную деятельность, стимулирование к асоциальному и аутодеструктивному поведению (прежде всего суициду), а также технические риски, связанные с различными незаконными способами получения персональной информации. Так, в 2010 г. 16% детей стали жертвами издевательств в сети, 8% подверглись запугиванию в Интернете, а 5% подвергались угрозам по мобильным телефонам. Для сравнения: в 2013 г. 9% детей подверглись издевательствам и 12% из них испытывали киберзапугивание [6]. Данные исследований отечественных авторов по этим вопросам схожи [7–9].

Интернет-зависимость во всех ее проявлениях является одной из самых частых опасностей виртуального пространства. Наряду с этим ценность виртуального общения у молодежи возрастает во всем мире, иногда это проявляется в приоритетах виртуального пространства над реальным, стремлении к репликации образа Я в Интернете или воплощении в роль, которая создана в Сети. Этим, например, пользуются преступные сообщества [10]. Исследуемое нами ранее кросс-культурное взаимодействие молодежи также отражается в особенностях поведения в Интернете [11, 12].

Методологической основой исследования рисков современного Интернета для несовершеннолетних пользователей являются общие модели риска и рискованного поведения: модели ожидаемой полезности (модель убеждений, теория целенаправленного поведения), психофизиологические (гомеостатическая теория риска Г. Уальда, теория реверсивной активности М. Аптера и К. Смита) и когнитивные модели (схема стратегий рискованного и нерискованного поведения Ф. Буркардта); базовые положения психологических теорий родительства (Т.А. Гурко, И.С. Кон, Р.В. Манеров, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова, А.Г. Харчев, Э.Г. Эйдемиллер и др.). Применимы здесь и социологические концепции, учитывающие социальные причины и факторы, определяющие характер поведения человека в обществе (Э. Дюркгейм, А. Коэн, Р. Мертон, Т. Парсонс, Н. Смелзер). Нельзя не упомянуть и исследования информационного общества в школе О.К. Тихомирова (Т.В. Корнилова, А.Е. Войскунский, Г.У. Солдатова). Вообще, как отмечает И.Е. Гарбер, само информационное общество трансформирует и систему психологических знаний [13].

Также, когда мы говорим о подростковом возрасте, нельзя не учесть еще две детерминанты риска: во-первых, сам подростковый возраст, зачастую сопровождающийся акцентуациями характера, повышенной ранимостью, обостренным чувством справедливости и т.п.; во-вторых, особенности семейного воспитания и среды. Вообще, вслед за О.И. Муравьевой и соавт. [14] отметим, что средовая идентичность, на наш взгляд, играет все большую роль в социальной психологии личности, особенно когда мы говорим о виртуальной среде как одной из сред социализации подростков.

Систематизируя исследования жизнедеятельности подростков в контексте предполагаемых рисков, следует выделить следующие тенденции, которые могут быть потенциально рискогенными:

– формируется новая культура взаимодействия, включающая свои понятия, ценности, мысли и средства их выражения. Например, одним из новых и малоизученных кросс-культурных средств коммуникации становятся эмотиконы, формируются новые лексические единицы либо старые замещаются новыми смыслами;

– сетевые технологии активизируют преимущественно поверхностные, неглубокие межличностные отношения. Более того, возможность анонимного участия в сетевом общении нередко формирует у пользователей представление о вседозволенности и ненаказуемости любых проявлений в сетевой среде, а правовая база пока лишь подстраивается под интенсивную динамику Интернета;

– инструменты формирования общественного мнения и социальных представлений в целом смещаются от СМИ к Интернету и обретают признаки многовекторности в своем развитии. Иными словами, по одному и тому же вопросу можно получить самую противоречивую информацию, зачастую «фейковую» информацию практически невозможно отличить от реальной; на фоне повышения доступности информации размываются критерии ее объективности и достоверности.

Систематизация различных аспектов жизнедеятельности молодежи в Сети позволила нам сформировать ряд предикторов таких рисков:

– психофизиологические особенности подростков: процесс когнитивной, гормональной и социально-личностной перестройки; напряженность и фruстрация, связанные с акселерацией и новыми влечениями, которые не имеют возможности реализоваться; инертность психических процессов; внутренняя противоречивость самооценки, зависимость от чужого мнения; неуверенность, потребность подражать идеалу; категоричность оценок и взглядов, недостаток критичности; потребность в эмоциональной поддержке; усиление интереса к вопросам смысла жизни, смерти, справедливости и т.д. Это нормы подросткового возраста, проявления подросткового кризиса, раскрытые как в классических трудах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович), так и в современных работах (И.М. Слободчиков, М.В. Васильченко и др.).

– социально-психологические особенности: недостаток жизненного опыта по сравнению со старшими; подверженность внешнему влиянию; наличие проблем в отношениях со сверстниками и референтными взрослыми; отсутствие или дефицит друзей в реальности (дружба в данном случае понимается как глубокое межличностное отношение, взаимопонимание); дефицит содержательного общения;

– психолого-педагогические: попустительский стиль воспитания в семье либо сильный диссонанс и непоследовательность в воспитательных стратегиях разных членов семьи; импульсивность референтных взрослых; дефицит внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов.

К предикторам рисков можно отнести и сами характеристики современного Интернета, прежде всего социальных сетей (свыше 90% трафика молодых пользователей приходится на социальные сети): нелегитимность

неформальных организаций (соответственно, за ними отсутствует институциональный контроль); непостоянный и нелинейный характер связей между элементами внутри сетей; возможность быстрого установления прямых контактов между участниками различных Интернет-сообществ. Интернет – принципиально *новая* среда, применение ее позитивных сторон и совладание с негативными сторонами затруднительно даже для взрослого, не говоря о подростках, для которых вообще свойственно отстраненное восприятие опасности. Сеть как бы расширяет реальность человека [15], поэтому особо возрастает роль рефлексивности, способности личности оценить адекватность своего поведения в условиях «расширенной» реальности Интернета.

Одним из предикторов рисков Интернета для детей и подростков выступает низкая рисковая компетентность родителей (особенно отцов), педагогов и самих подростков. Это характерно не только для России, но и для других стран. Сам термин «рисковая компетентность» имеет очень широкую трактовку, мы склонны понимать ее как способность действовать наиболее адекватно в условиях максимальной неопределенности, идентифицировать риски и активизировать личностные и социальные ресурсы для их нивелирования (преодоления).

Ряд исследователей [16, 17] отмечают, что не только современные молодые люди не владеют или владеют недостаточно методами распознавания рисков в Сети, но и их родители. Однако методик для оценки реакции родителей на риски Интернета в настоящее время мы не нашли, косвенно здесь работают следующие методики: тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина; методика PARY (В.С. Шефер и Р.К. Белла); методика Рене–Жиля; некоторые социально-психологические методики, например методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник социально-коммуникативной компетентности; методики для оценки личностных особенностей – шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга–Ханина, некоторые шкалы FPI (депрессивность, общительность, уравновешенность), методика диагностики склонности к риску А.Г. Шмелёва, Торонтская алекситимическая шкала.

В проводимой нами работе уже обнаружены некоторые корреляции между перечисленными выше методиками и представленной в настоящей статье авторской методикой, но эти исследования выходят за предмет статьи. В данном случае мы исследовали способность родителей осуществлять контроль над потенциально рискованными ситуациями поведения подростков, преимущественно связанными с Интернетом.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что при снижении родительских ресурсов для обеспечения успешной социализации подростка в современных условиях ее место замещает виртуальная среда, которая имеет устойчивую тенденцию увеличивать свои риски для подростков при условии их социальной и психофизиологической готовности к этому.

## **Методика исследования**

Исследование проводилось по инициативе Уральского управления Роскомнадзора и по согласованию с Министерством образования Свердловской области, на основе информационного письма органам управления образованием в муниципальных образованиях. Таким образом, все этические и правовые аспекты исследования были соблюдены. В исследовании приняло участие 18 школ, локализованных в различных территориях и различающихся по этническому составу, уровню материального обеспечности территории, локализации (мегаполис – муниципальные образования среднего размера – поселки). Исследование проводилось в 2017–2018 гг. и содержало два этапа. На первом, предварительно-диагностическом, этапе родителям и педагогам было предложено написать до 10 потенциально рисковых характеристик современной молодежи, прямо или косвенно связанных с использованием Интернета.

Далее были сопоставлены и объединены высказывания, схожие по коннотациям (например, «выглядит подавленным» и «выглядит депрессивным» или «уделяет ребенку мало внимания» и «мало занимается с ребенком»). В результате был сформирован список из 183 потенциально рисковых характеристик, его ядро составили 37 позиций, на основе которых создана анкета, включающая ряд показателей, дифференцированных по группам:

1. *Поведение в Интернете*: проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (общается в социальных сетях, играет в компьютерные игры); проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам; скрывает содержание общения в социальных сетях; скрывает игры, в которые играет.

2. *Медико-психологические показатели*: испытывает недостаток концентрации внимания; жалуется на частую головную боль; с трудом пробуждается / встает; проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость; проявляет апатию, безразличие; покраснение глазных яблок; имел травмы головного мозга, инфекции центральной нервной системы либо врожденные заболевания, связанные с мозговой патологией.

3. *Социальное поведение*: говорит, что некоторые настроены против него / нее; обвиняет людей или угрожает им; нечистоплотен и неопрятен; общается с плохой компанией; возвращается домой поздно ночью; выпрашивает деньги без объяснения расходов; проявляет скрытность, уединенность, задумчивость; ведет себя сексуально неподобающим образом; безразличие к происходящему, потеря энтузиазма; высказывания о бес смысленности жизни; когда считает друзьями «френдов» из социальных сетей или чатов, которых не знает лично.

4. *Поведение в общественных местах*: переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено; при движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам; на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями; катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав; переходит на запрещающий сигнал, если нет автомо-

билей; на светофоре стоит рядом с дорогой; наличие на одежде ребенка световозвращающих элементов для отражения света в темное время суток (это мы рассматриваем как фактор внимания родителей к безопасному поведению подростков на улице).

5. *Успеваемость*: педагоги отмечают снижение успеваемости; не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе.

6. *Уровень материального благосостояния семьи* с вариантами ответов: экономим даже на еде; хватает только на питание; хватает на основные бытовые расходы; хватает на дополнительные расходы; живем в достатке.

Затем на основе шкалы Лайкерта респондентам предложено дать оценку каждому явлению по трем позициям: частота, беспокойство, преодоление. Полный текст анкеты приведен в приложении.

Согласно предварительной гипотезе, мы планировали сравнить представления о рисках родителей и подростков, но пилотное тестирование по версии данной анкеты для старших школьников показало высокий показатель лжи (в анкету были заложены соответствующие вопросы), не позволяющий применять ее. В результате для подростков были применены другие методики, описание и корреляции которых будут представлены в следующих работах автора по этой теме.

Выборка родителей:  $n = 367$ , средний возраст 37 лет, отцы 68, матери – 299, имеющие детей (средний возраст детей – 14 лет, юношей – 181, девушек – 183), распределение, близкое к нормальному.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

По результатам исследования среди родителей выявлено, что наибольшую обеспокоенность вызывают характеристики поведения их детей, представленные в табл. 1.

**Значимые корреляции по результатам анализа  
результатов исследования среди родителей**

Таблица 1

Показатели	Корреляция ( $p \leq 0,05$ )	
	Обеспокоенность родителей	Затруднения родителей в самостоятельном разрешении ситуации
Проводит время в Сети в ущерб учебе и домашним делам	0,612	0,688
Испытывает недостаток концентрации внимания	0,655	0,684
Скрывает содержание общения в социальных сетях	0,630	0,683
Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе	0,612	0,638
Проводит за компьютером более 2 часов в день вне занятий	0,617	0,620
Говорит, что некоторые настроены против него / нее	0,750	0,638
Проявляет апатию, безразличие	0,690	0,649
Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	0,519	0,615
Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	0,526	0,597
На светофоре стоит рядом с дорогой	0,568	0,606

Мы видим, что риски формируются под влиянием комплекса психологических факторов, среди которых родительская некомпетентность играет, возможно, решающую роль. Пока косвенным подтверждением этому является то, что родители выражают малую обеспокоенность комплексом медико-психологических показателей, а из числа социально-психологических выделяют лишь наиболее очевидные, явно сигнализирующие о проблеме. Высокий уровень родительской компетентности связан со способностью оказывать помощь при *всем* комплексе исследуемых показателей. Уровень материального благосостояния семьи и территории (мегаполис – город средней величины – поселок) не показали никаких взаимосвязей.

Для более полного понимания того, какие трудности испытывают родители, преодолевая проблемы детей, на общей выборке был проведен факторный анализ (табл. 2), из которого видно, что образовалось три значимых фактора, совокупно объясняющих 60% суммарной доли дисперсии.

В *первый фактор*, объясняющий 25% доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели, в общем сигнализирующие о следующем:

- снижение ценностного отношения к правилам, в том числе нормам безопасности на дорогах (.776); при движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам (.768); переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено (.764); на светофоре стоит рядом с дорогой (.693); на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями (.646); катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав (.625);

- потенциальные признаки заболеваний или чрезвычайно высокого переутомления (покраснение глазных яблок (.757); с трудом пробуждается / встает (.433)).

- эмоциональное неблагополучие (высказывается о бессмысленности жизни (.719); безразличен к происходящему, потерян энтузиазм (.654); проявляет скрытность, уединенность, задумчивость (.602); говорит, что некоторые настроены против него / ее (.525));

- общие факторы риска: ведет себя сексуально неподобающим образом (.670); не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе (.501).

Показатель «длительно прослушивает музыку в наушниках» (.571) не обозначен родителями как вызывающий их беспокойство, но все же он находится в группе показателей, которые, по мнению родителей, сигнализируют о потере времени, непродуктивном времяпрепровождении. Мы не склонны считать этот показатель рискогенным, а рассматриваем его только как дополнительный к прочим рискогенным факторам.

Таким образом, первый фактор потенциально сигнализирует о генерализованных признаках социального неблагополучия и, по нашему мнению, может быть охарактеризован как наиболее диагностически значимый с точки зрения дефицита различных (социальных, психолого-педагогических) ресурсов родителей, даже если они считают, что справляются с данными проблемами.

Таблица 2

## Результаты факторного анализа

Показатели	Затруднение преодоления, факторы		
№ фактора	1	2	3
Дисперсия, %	.25	.20	.15
Переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	<b>,776</b>	.158	.248
При движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам	<b>,768</b>	.366	.256
Переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	<b>,764</b>	.130	.167
Покраснение глазных яблок	<b>,757</b>	.319	.175
Высказывается о бессмысленности жизни	<b>,719</b>	.404	.218
На светофоре стоит рядом с дорогой	<b>,693</b>	.099	.255
Ведет себя сексуально неподобающим образом	<b>,670</b>	.473	.123
Безразличен к происходящему, потерян энтузиазм	<b>,654</b>	.382	.294
На спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	<b>,646</b>	.560	.109
Катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	<b>,625</b>	.572	.106
Проявляет скрытность, единичность, задумчивость	<b>,602</b>	.412	.353
Длительно (2 и более часов) прослушивает музыку в наушниках	<b>,571</b>	.275	.320
Говорит, что некоторые настроены против него / нее	<b>,525</b>	.437	.368
Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе	<b>,501</b>	.460	.332
С трудом пробуждается / встает	<b>,433</b>	.227	.309
Возвращается домой поздно ночью	<b>,301</b>	<b>,796</b>	.147
Выпрашивает деньги без объяснения расходов	.431	<b>,750</b>	.205
Нечистоплотен и неопрятен	.279	<b>,745</b>	.262
Общается с плохой компанией	.374	<b>,716</b>	.254
Обвиняет людей или угрожает им	.305	<b>,653</b>	.335
Скрывает игры, в которые играет	.184	<b>,620</b>	.467
Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	.205	<b>,596</b>	.411
Проводит за компьютером более 2 часов в день вне занятий (общается в социальных сетях, играет в компьютерные игры)	.171	.064	<b>,771</b>
Проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам	.129	.161	<b>,765</b>
Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	.247	.247	<b>,647</b>
Проявляет апатию, безразличие	.179	.438	<b>,600</b>
Испытывает недостаток концентрации внимания	.260	.123	<b>,588</b>
Педагоги отмечают снижение успеваемости	.302	.154	<b>,463</b>
Жалуется на частую головную боль	.359	.223	<b>,449</b>

Во *второй фактор*, объясняющий 20% доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели, характеризующие достаточно высокую виктимность подростка (с точки зрения родителей) и, пока предположительно, формирование у него среды, обладающей намного большей референтностью по сравнению с родительской (домашней) средой: возвращается домой поздно ночью (.796); выпрашивает деньги без объяснения расходов (.750); нечистоплотен и неопрятен (.745); общается с плохой компанией (.716); обвиняет людей или угрожает им (.653); скрывает игры, в которые играет (.620); считает друзьями «френдов», которых не знает лично (.596). Мы полагаем, что этот фактор характеризует достаточно высокую виктимность

подростков, которую мы можем связать как с социальными и психофизиологическими предикторами, так и с участием в виртуальных рискогенных сообществах в том случае, если подростки скрывают содержание общения и доверяют малознакомым «френдам». Отметим, что за рамками данной статьи в подобном исследовании среди представителей социономических специальностей два данных фактора также отнесены к наиболее рискогенным индикаторам.

В *третий фактор*, объясняющий 15% доли суммарной дисперсии, вошли следующие показатели, характерные для игровой зависимости: проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (.771); проводит время в Интернете в ущерб учебе и домашним делам (.765); проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость (.647); проявляет апатию, безразличие (.600); скрывает содержание общения в социальных сетях (.560); испытывает недостаток концентрации внимания (.588); педагоги отмечают снижение успеваемости (.463); жалуется на частую головную боль (.449). Данный фактор мы склонны считать лишь *потенциально* рискогенным, предварительно сигнализирующем о возможных рисках, скорее всего, это медико-психологические и социально-психологические предикторы рисков.

Таким образом, мы видим, что родительская рискологическая компетентность при соприкосновении с существенными проблемами в поведении подростков в целом и рисками Интернета в частности является достаточно низкой, а поведение подростков в сети Интернет представляет собой не столько систему коммуникации, сколько систему жизнедеятельности, являющуюся самостоятельным социально-психологическим феноменом. Из факторного анализа мы четко видим, как нарастают трудности родителей и их беспокойство по мере того, как влияние Интернета становится негативным, а его среда – все более референтной для подростка. Подчеркиваю, мы не считаем Интернет однозначно негативным явлением, он содержит и очевидно позитивные аспекты, которые реализованы, например, в образовании, психологической помощи и т.д. Иными словами, Интернет-среда как бы активизирует свои рискогенные характеристики лишь при определенной готовности подростка и его социального окружения – в этом слышится отклик идеи С.Л. Рубинштейна о том, что внешнее влияет на нас через внутреннюю готовность.

В современном российском обществе, как и во всем мире, Интернет является средой жизнедеятельности молодежи и лиц среднего возраста, и эта тенденция приобрела черты массового явления, отличающегося устойчивыми тенденциями роста и широкого распространения. С учетом рассмотренных выше рисков научное и профессиональные сообщества отмечают возрастание деструктивных социальных последствий, которые носят сочетанный характер (проявляются не только в Сети, но и в реальной жизни, захватывают различные аспекты жизнедеятельности человека: личную жизнь, обучение и т.д.). Обратим внимание, что исследование не выявило никаких взаимосвязей между проблемами родителей и уровнем материального состояния семей, возрастом родителей, а также территорией (город–село, различные уровни развития инфраструктуры).

В настоящее время анкета переведена на английский, португальский, бразильский диалект португальского, венгерский языки и проходит валидизацию с различными тестами семейного воспитания, а также социально-психологическими и личностными методиками. Но уже сейчас предварительные подсчеты показывают, что в различных странах (Бразилия, Индия, европейские страны) модели рискового поведения молодежи в Сети идентичны, а родители высказывают схожие проблемы. Теме кросскультурных особенностей рисков сети Интернет и в целом трансформации жизнедеятельности человека по мере роста влияния на нее виртуальной среды будет посвящена отдельная серия статей.

### **Заключение**

Социальные сети стремительно входят в современную социальную реальность России, принося с собой множество научных вопросов для психологов, социологов, философов, политологов, юристов и криминологов. Многие ученые, которых волнуют новые вызовы, связанные с сетевой организацией общества, говорят о том, что социума в его привычном структурном понимании попросту больше не существует.

Обратной стороной погружения в виртуальную среду жизнедеятельности стало появление новых типов и способов социального взаимодействия между индивидами и социальными группами, которые, на наш взгляд, пока нельзя оценить однозначно положительно или негативно; к тому же параллельно встают вопросы и этического плана понимания влияния Интернета на социальные характеристики личности. Если же посмотреть на эту ситуацию с точки зрения родителей, то мы видим, что в подавляющем большинстве случаев родители испытывают затруднения с контролем проблемных ситуаций, связанных с поведением ребенка в Интернете, а в некоторых случаях проблемы представляют собой целый симптомокомплекс поведенческих проявлений подростков. Вообще сам феномен родительства и его психологические признаки, такие как контроль, опека, забота и т.д., трансформируются под воздействием виртуальной среды.

Анализ сетевого социального взаимодействия подростков, осуществленный по качественному критерию, позволяет квалифицировать характер социальных отношений в сетях неформальных подростковых групп как прерывистый, имеющий непостоянный характер с доминированием неоднородных ценностных ориентаций и статусов акторов данных отношений.

Таким образом, жизнедеятельность подростков в сети является полноценным социально-психологическим феноменом, комплексная оценка рисков которого возможна по совокупности следующих показателей: продуктивность посещения Интернета, наблюдение за динамикой медико-психологических показателей, социального поведения, поведения в общественных местах и успеваемости.

### *Литература*

1. Волков Д., Гончаров С. Российский медиаландшафт: основные тенденции использования СМИ // Вестник общественного мнения. 2017. № 1-2 (124). С. 105–129.
2. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Российские подростки и родители: цифровая компетентность и онлайн-риски // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3 (25). С. 7–18.
3. Грядунова С.С., Федосеева Е.Л. Потребительская социализации и покупательское поведение детей // Вестник современных исследований. 2016. № 3-1 (3). С. 67–74.
4. Livingstone S. Haddon L. EU Kids Online: National perspectives. 2012. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>
5. Livingstone S. Haddon L. Vincent J. Mascheroni, G. Ólafsson, K. Net children, go mobile. 2014. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/NCGMIKReportfinal.pdf>
6. Guo SY. A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization // Psychology in the Schools. 2016. V. 53, № 4. P. 432–453. DOI: 10.1002/pits.21914.
7. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей : результаты всероссийского исследования. М. : Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
8. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью подростка // Вестник университета (Государственный университет управления). 2018. № 2. С. 153–157.
9. Samnoen Amnoen O. Matos P. M.A., Seixas A.M. Children, teenagers and cyber bullying : a guidebook for Parents and Schools. Turkey : Hakan SAKA, 2016. URL: <http://www.becybersafe.org/catalogue/index.pdf>
10. Савиченко И.А. Психологическое состояние личности, способствующее ее вовлечению в тоталитарные неокульты (секты) // Сибирский юридический вестник. 2006. № 3. С. 82–86.
11. Абдуллаева С.Г., Патраков Э.В. Психологические аспекты миграции и организации обучения в поликультурной образовательной среде // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 104–111. DOI: 10.17223/17267080/65/8.
12. Филоненко В.И., Никулина М.А., Патраков Э.В., Ковтун О.П. Представления о здоровье и здоровьесбережении у студенческой молодежи // Социологические исследования. 2018. № 7. С. 152–158. DOI: 10.31857/S013216250000188-9.
13. Гарбер И.Е. Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Психология. 2012. Т. 6, № 2. С. 5–13.
14. Муравьева О.И., Литвинова С.А., Богомаз С.А. Средовая идентичность: содержание понятия // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 136–148. DOI: 10.17223/17267080/58/10.
15. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом!» // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2 (20). С. 60–66.
16. Магдилова Л.В. Правовые основы обеспечения информационной безопасности несовершеннолетних // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. 2017. Т. 23. № 3. С. 104–108.
17. Токарева Ю.А. Концепция воспитательной деятельности отца // European Social Science Journal. 2012. № 6 (22). С. 278–284.

*Поступила в редакцию 05.10.2018 г.; повторно 16.01.2019 г.;  
пополнено 25.04.2019 г.; принята 25.05.2019 г.*

**Приложение****Дорогие родители!**

Поколение современных детей растет в мире информационных технологий. Это новая сфера, которая открывает новые возможности и несет очевидные риски не только для взрослых, но и подростков. Ученые проводят исследование о рисках, связанных с поведением подростков и молодежи в Интернете, социальных сетях. Просим вас ответить на вопросы анкеты, обводя выбранные ответы в каждой строке в столбцах: «Частота», «Беспокойство», «Преодоление». Ответы будут использоваться для обучения родителей и подростков безопасному поведению в Интернете. Если вы затрудняетесь с ответом, то можете пропустить вопрос. Сведения о себе указывать не нужно. **Анкета анонимная.**

Если у вас несколько детей, вопросник должен быть заполнен отдельно для каждого ребенка.

№	Ситуация, поведение подростка / молодого человека	ЧАСТОТА Как часто наблюдается такое поведение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно 6= затрудняюсь ответить	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = несколько 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно 6= затрудняюсь ответить	ПРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = достаточно хорошо 3 = умеренно 4 = достаточно плохо 5 = не справляюсь и нуждаюсь в помощи 6= затрудняюсь ответить
1	Проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий (общается в соц. сетях, играет в компьютерные игры)	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2	Проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3	Скрывает содержание общения в социальных сетях	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4	Скрывает игры, в которые играет	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5	Считает друзьями «френдов», которых не знает лично	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6	Испытывает недостаток концентрации внимания	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7	Жалуется на частую головную боль	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8	С трудом пробуждается / встает	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9	Проявляет гневливость, агрессивность, вспыльчивость	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10	Произвляет апатию, безразличие	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
11	Говорит, что некоторые настроены против него / ее	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
12	Обвиняет людей или угрожает им	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
13	Нечистоплотен и неопрятен	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
14	Возвращается домой поздно ночью	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
15	Общается с плохой компанией	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
16	Педагоги отмечают снижение успеваемости	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
17	Не способен рассказать о том, как протекает жизнь в школе	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Окончание приложения

№	Ситуация, поведение подростка / молодого человека	ЧАСТОТА Как часто наблю- дается такое пове- дение? 1 = никогда 2 = иногда 3 = появилось в последнее время 4 = часто 5 = постоянно 6= затрудняюсь ответить	БЕСПОКОЙСТВО Насколько сильно это поведение беспокоит вас? 1 = нисколько 2 = немного 3 = умеренно 4 = достаточно сильно 5 = очень сильно 6= затрудняюсь ответить	PРЕОДОЛЕНИЕ Насколько хорошо вы справляетесь с таким поведением? 1 = очень хорошо 2 = достаточно хорошо 3 = умеренно 4 = достаточно плохо 5 = не справляешься и нуждаешься в по- мощи 6= затрудняюсь ответить
				1 2 3 4 5 6
18	Выпрашивает деньги без объяс- нения расходов	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
19	Проявляет скрытность, уединенность, задумчивость	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
20	Длительно (2 и более часов в день) прослушивает музыку в наушниках	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
21	Ведет себя сексуально неподобающим образом	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
22	Безразличен к происходящему, потерян энтузиазм	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
23	Покраснение глазных яблок	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
24	Высказывается о бессмыслиценно- сти жизни	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
25	Переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
26	При движении на улице использует наушники и капюшон, не смотрит по сторонам	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
27	На спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
28	Катается на мотоциклах, автомо- билях с друзьями, у которых нет прав	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
29	Переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
30	На светофоре стоит рядом с дорогой	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

32. Ваш пол      м     ж

33. Ваш возраст \_\_\_\_

34. Пол ребенка    м     ж

35. Возраст ребенка \_\_\_\_

36. Имел ли ребенок травмы головного мозга, инфекции центральной нервной системы, либо врожденные заболевания, связанные с мозговой патологией?

да  нет  затрудняюсь ответить

37. Уровень материального благосостояния семьи (пожалуйста, отметьте)

Экономим даже на еде	Хватает толь- ко на питание	Хватает на основные бы- товые расходы	Хватает на дополнитель- ные расходы	Живем в достатке
1	2	3	4	5

**Патраков Эдуард Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инноватики и интеллектуальной собственности Физико-технологического института Уральского Федерального университета, заведующий учебной лабораторией; визит-профессор Университетского центра Уникариока.

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

**For citation:** Patrakov, E.V. Adolescents and the Internet: Reactions of Parents. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 129–144. doi: 10.17223/17267080/72/7. In Russian. English Summary

## **Adolescents and the Internet: Reactions of Parents**

**Eduard V. Patrakov<sup>a, b</sup>**

<sup>a</sup> Ural Federal University, 19, Mira str., Yekaterinburg, 620000, Russian Federation

<sup>b</sup> University Center UniCarioca, 568, Paulo de Frontin str., Rio Comprido, 20261-243, Rio de Janeiro, Brazil

### **Abstract**

Today, most of social communications are transferred into the virtual environment, which opens new prospects, and, at the same time, carries more and more risks that change adolescents' behavior. Our study is devoted to the problem of how parents conceive risks that an adolescent faces due to his behavior on the Internet.

An important goal of this research was to identify the parental behavioristic characteristics in the context of adolescents' changing behavior presumably due to the active use of the Internet.

The theoretical overview demonstrates the dynamics of social interaction shift into the online media and the variety of its risks for adolescents. We have methodized the existing research works and we have singled out the risks of the Internet for modern youth, such as forming of new interaction culture, active role of interpersonal relations, and development of public opinion. We have also summed up the predictors of such risks as psycho-physiological, socio-psychological and psychological-pedagogical.

The empirical part of research has been carried out on a sample group of parents ( $n = 367$ ) in territories that differ in terms of infrastructure development and other significant indicators. We have used the author's method of research of behavior in the Internet, as well as the medical-psychological indices, social behavior, behavior in public places, studying excellency, the level of family welfare, etc. The method show that the key risk indicator from the point of view of the parents, was children's hiding the games and communications on the Internet, decreasing of productive activity, inappropriate sexual behavior, difficulties with self-reflection of the day.

The factor analysis of parents' responses made it possible to identify 3 groups of factors that determine the difficulties in parental control. The first factor (25% share of total dispersion) included indicators signaling about decrease in the values-based attitude to the rules, as well as safety standards; potential signs of chronic illnesses, emotional ill-being. The second factor (20%) included indicators characterizing a sufficiently high adolescent victimhood and, so far, supposedly, the formation of a peer environment much more referential in comparison with the parent (home) environment. The third factor (15%) included indicators typical for the initial period of gambling addiction.

Therefore, parental risk-related competence at the contact with risks of the Internet is quite low, while the behavior of adolescents on the Internet is not so much a communication system as a system of joint life-sustaining activity, which is an independent socio-psychological phenomenon.

**Keywords:** Internet; risks of the Internet; risks of loss of parental control; behavior of adolescents; parents.

### References

1. Volkov, D. & Goncharov, S. (2017) Russian Media-Landscape: Main Trends in Media-Consumption. *Vestnik obshchestvennogo mneniya – The Russian Public Opinion Herald*. 1-2(124). pp. 105–129. (In Russian).
2. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. & Zotova, E.Yu. (2017) Rossiyskie podrostki i roditeli: tsifrovaya kompetentnost' i onlayn-riski [Russian adolescents and parents: digital competence and online risks]. *Akademicheskiy vestnik Akademii sotsial'nogo upravleniya*. 3(25). pp. 7–18.
3. Gryadunova, S.S. & Fedoseeva, E.L. (2016) Consumer purchasing behaviour and socialization of children. *Vestnik sovremennoykh issledovaniy*. 3-1(3). pp. 67–74. (In Russian).
4. Livingstone, S. & Haddon, L. (2012) *EU Kids Online: National perspectives*. [Online] Available from: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>.
5. Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014) *Net children, go mobile*. [Online] Available from: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/ Reports/NCGMUKReportfinal.pdf>.
6. Guo, S.Y. (2016) A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Psychology in the Schools*. 53(4). pp. 432–453. DOI: 10.1002/pits.21914
7. Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I. & Zotova, E.Yu. (2013) *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelye: rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital competence of adolescents and parents: the results of a nationwide study]. Moscow: Fond Razvitiya Internet.
8. Bengina, E.A. & Grishaeva, S.A. (2018) Cyberbullying as a new form of danger of the psychological health of a teenager's personality. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*. 2. pp. 153–157. (In Russian).
9. Samnoen Amnoen, O. Matos, P. M.A., Seixas, A.M. (2016) *Children, Teenagers and Cyber Bullying: a Guidebook for Parents and Schools*. Turkey: Hakan SAKA. [Online] Available from: <http://www.becybersafe.org/catalogue/index.pdf>.
10. Savichenko, I.A. (2006) Psichologicheskoe sostoyanie lichnosti, sposobstvuyushchee ee vovlecheniyu v totalitarnye neokul'ty (sekty) [The psychological state of the individual, contributing to its involvement in totalitarian neo-cults (sects)]. *Sibirskiy yuridicheskiy vestnik – Siberian Law Herald*. 3. pp. 82–86.
11. Abdullaeva, S.G. & Patrakov, E.V. (2017) Psychological aspects of migration and organization of learning in a multicultural educational environment. *Sibirskiy psichologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 65. pp. 104–111. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/65/8.
12. Filonenko, V.I., Nikulina, M.A., Patrakov, E.V. & Kovtun, O.P. (2018) Social Representation About Health and Health Preservation in Young Students. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 7. pp. 152–158. (In Russian). DOI: 10.31857/S013216250000188-9.
13. Garber, I.E. (2012) Skhemy transformatsii psichologii v informatsionnom obshchestve [Schemes of psychology transformation in the information society]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psichologiya*. 6(2). pp. 5–13.
14. Muravyeva, O.I., Litvinova, S.A. & Bogomaz, S.A. (2015) Environmental identity: the concept content. *Sibirskiy psichologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 58. pp. 136–148. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/10.
15. Asmolov, A.G. (2017) Races for the future: "... and here comes later". *Povelzhskiy pedagogicheskiy poisk – Volga Region Pedagogical Search*. 2(20). pp. 60–66. (In Russian).

16. Magdilova, L.V. (2017) The legal basis for ensuring of information security of minors. *Yuridicheskiy vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta – Law Herald of Dagestan State University.* 23(3). pp. 104–108. (In Russian).
17. Tokareva, Yu.A. (2012) Kontseptsiya vospitatel'noy deyatel'nosti ottsa [The concept of the father's educational activities]. *European Social Science Journal.* 6(22). pp. 278–284.

*Received 05.10.2018; Revised 16.01.2019;  
Revised 25.04.2019; Accepted 25.05.2019*

**Eduard V. Patrakov** – Associate Professor of the Department of Innovation and Intellectual Property of the Physical-Technological Institute of the Ural Federal University, Head of the Educational Laboratory. Visiting-professor of University Center Unicarioca. Cand. Sc.

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

УДК 159.922.8

## ДИАГНОСТИКА АУТЕНТИЧНЫХ И КОМПЕНСАТОРНЫХ ОСНОВАНИЙ САМОУВАЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

М.В. Лункина<sup>a</sup>, Т.О. Гордеева<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Россия,  
Москва, Ленинские горы, д.1

Представлены результаты разработки методики диагностики оснований самоуважения подростков, включающей четыре основных типа: самоуважение, основанное на компетентности; самоуважение, основанное на одобрении родителей; самоуважение, основанное на одобрении учителей; компенсаторное самоуважение. Теоретическими основаниями методики являются деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) и представления Дж. Крокер о двух типах самоуважения – основанном на компетентности и на одобрении других. На выборке подростков ( $N = 223$ ) показаны надежность и валидность методики. Четырехфакторная структура опросника подтверждается результатами конfirmаторного факторного анализа ( $CFI = 0,964$ ;  $NNFI = 0,958$ ;  $RMSEA = 0,033$ ). Все шкалы опросника обладают хорошей надежностью ( $\alpha \geq 0,7$ ) и демонстрируют ожидаемые связи с общим самоуважением (по шкале М. Розенберга), психологическим благополучием (удовлетворенностью собой, семьей и школой) и школьной успеваемостью. В статье представлены текст опросника, а также нормативные данные для подростков, включая гендерные различия.

**Ключевые слова:** самоуважение; основания самоуважения; аутентичное самоуважение; компенсаторное самоуважение; подростки; диагностика; благополучие.

Причина интереса к проблеме самоуважения кроется прежде всего в том, что оно отражает сущность человека и лежит в основе многих феноменов, связанных с психологическим благополучием и благоприятным или неблагоприятным личностным развитием. Конструкт самоуважения личности имеет большую историю. Изначально он был введен в научную психологию У. Джемсом, предложившим известную формулу самоуважения как соответствие достижений (успехов) уровню притязаний. Затем большое внимание проблеме самоуважения уделяли психоаналитически ориентированные психологи. Так, А. Адлер рассматривал самоуважение как способ преодоления чувства неполноценности, характерного, с его точки зрения, для большей части человеческого поведения, как позитивного, так и негативного. Анализируя природу человеческих неврозов, К. Хорни пришла к выводу, что здоровое самоуважение является ключом к решению многих, если не большинства, психологических и поведенческих проблем. Р. Уайтом была показана роль компетентности в деятельности и мастерства в развитии самоуважения личности [1]. Наиболее активное внимание самоуважение

стало привлекать после работ А. Маслоу и К. Роджерса, исследовавших самоуважение с гуманистической и феноменологической точек зрения. Роджерс рассматривал самоуважение как ключ к психологическому росту личности [2]. Знаменитая иерархия потребностей Маслоу усилила внимание к самоуважению, связав его с подлинностью (аутентичностью), самоактуализацией и благополучием [3].

В работах А. Маслоу и К. Роджерса было показано, что стремление к самоуважению является одной из базовых психологических потребностей, к удовлетворению которых стремятся все люди вне зависимости от возраста, личностных особенностей, социальной и культурной принадлежности. В современных исследованиях это положение нашло эмпирическое подтверждение. Так, в исследовании К. Шелдона с коллегами было показано, что потребность в самоуважении является фундаментальной, универсальной для разных культур, характеризующей человеческий опыт и делающий его удовлетворительным или неудовлетворительным наряду с базовыми потребностями в компетентности, автономии и связанности с другими людьми, выделяемыми авторами теории самодетерминации [4].

В русскоязычной психологии термины «самоуважение» и «самооценка» часто используются как синонимы, чему способствует широкое использование в англоязычной литературе многозначного понятия self-esteem. Понятия «самоуважение» и «самооценка» близки друг другу, входя в сферу самоотношения (и шире – самосознания) личности, однако отражают разные его стороны. Англоязычное же self-esteem наиболее соответствует русскому термину «самоуважение», а не «самооценка». Сформулируем следующее рабочее различие этих понятий.

Самоуважение – это результат процесса осмыслиения человеком своей личностной компетентности и значимых для него уникальных достоинств (например, «Я компетентный деятель», потому что успешно справляюсь со своей работой), а также своей общей ценности и значимости, базирующейся на этих достоинствах (например, «Я достойный человек», потому что меня любят другие люди). Т.е. самоуважение соотносится с деятельностной сущностью человека как существа развивающегося и созидающего.

Самооценка – оценка индивидом степени выраженности у себя различных качеств, его характеризующих (например, красоты, ума, отдельных способностей, общительности и пр.), или себя в целом, как правило, по сравнению с их выраженнойстью у других людей. Именно она наиболее интенсивно изучалась эмпирически отечественными психологами (А.И. Липкина, М.И. Лисина, Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова и др.). В результате этой оценки мы можем обнаружить, что человек оценивает себя достаточно высоко по каким-то не им сформулированным качествам или характеристикам, но при этом не уважает себя как личность, потому что эти качества не представляют для него ценности.

Работы А. Маслоу и К. Роджерса по самоуважению привели буквально к «взрыву» исследований по этой теме во второй половине XX в. (в результате самоуважение стало входить в тройку самых исследуемых фено-

менов в психологии личности [5]), а также способствовали практическому внедрению этой проблематики – так называемому движению за самоуважение. В результате исследований стало понятно, что понятие самоуважения включает целый ряд аспектов: изучались уровень (высокое и низкое самоуважение), стабильность (стабильное и нестабильное самоуважение) и основания самоуважения (за что человек себя уважает?).

Сложность и многоаспектность понятия самоуважения находит свое отражение и в существующем диагностическом инструментарии. В основном для диагностики самоуважения используется шкала М. Розенберга; начиная с середины 1960 гг. и вплоть до настоящего времени она остается самым широко используемым инструментом диагностики уровня самоуважения. Существует также ряд опросников, направленных на диагностику различных аспектов и составляющих самоуважения – многомерный опросник самоуважения (Multidimensional Self-Esteem Inventory [6]), оценивающий восемь компонентов самоуважения, шкала ситуативного самоуважения (State Self-Esteem Scale [7]), шкала условных основания самоуважения (Contingent Self-Esteem Scale [8]) и шкала условных оснований самоценности (Contingencies of Self-Worth [9]). На русский язык была адаптирована только последняя методика под названием «Базовые основания самооценки» [10].

Первоначально усилия большинства исследователей сконцентрировались на изучении роли уровня самоуважения. Метаанализ исследований показал, что уровень самоуважения меняется в разные периоды жизни человека: самоуважение обнаруживает рост в детстве и особенно после 16–17 лет и растет вплоть до 30 лет, после чего его уровень стабилизируется [11]. Однако эти результаты варьировали в зависимости от методики измерения самоуважения (методики М. Розенберга, С. Хартер или С. Куперсмита). Было показано, что высокий уровень самоуважения способствует счастью и психологическому благополучию, защищает (являясь буфером) от депрессии, тревожных расстройств, а также булимии у женщин [12–14]. Попытки распространить эти данные на другие важные жизненные результаты, в том числе связанные с успехом в деятельности, оказались неоднозначными. Последующие исследования показали, что люди с высоким самоуважением представляют собой неоднородную категорию, охватывающую как людей, которые искренне принимают свои хорошие качества, так и людей с защитным высоким самоуважением, по сути, демонстрирующих тщеславие и нарциссические личностные черты [15]. Выяснилось также, что небольшие корреляции между высоким самоуважением и школьными достижениями не свидетельствуют о том, что высокое самоуважение ведет к высоким достижениям (т.е. не выступает каузальным фактором); скорее, оно частично является результатом успеваемости [15].

В результате большинство современных исследователей сходятся во мнении, что понятие подлинного, аутентичного самоуважения включает не только его достаточно высокий уровень, но и другие аспекты – такие как стабильность (насколько уровень самоуважения подвержен колебаниям под влиянием жизненных обстоятельств), относительная самостоятель-

ность или независимость (от условного принятия и одобрения другими собственных успехов и неудач) и аутентичные, здоровые основания самоуважения (то, за что человек себя уважает) [9, 16–18]. При рассмотрении сочетания факторов уровня и стабильности самоуважения было обнаружено, что наиболее уязвимы перед негативными жизненными событиями и склонны к агрессивной реакции на них люди с высоким, но нестабильным самоуважением [19].

Проблематика оснований самоуважения интенсивно разрабатывалась в работах Дж. Крокер. Исходя из значимых для индивида областей самореализации, она выделила семь оснований самоуважения: академическая успеваемость; одобрение других; успешность в условиях конкуренции; поддержка семьи; внешность; любовь Бога; нравственные нормы. По данным Крокер, большинство оснований самоуважения не связано с общим самоуважением по Розенбергу, а такие основания, как внешний вид, одобрение других и соревновательность с другими, связаны с ним отрицательно [9]<sup>1</sup>. То есть методика выявляет только относительно непродуктивные основания самоуважения. В целом предлагаемые Дж. Крокер основания самоуважения выделяются рядоположенно, по сферам человеческой жизнедеятельности, которые предположительно выступают как значимые для индивида. В результате некоторые основания выглядят избыточными и специфичными для отдельных культур (например, такое основание, как любовь к Богу и др.).

Наряду с эмпирической классификацией оснований условного самоуважения, закрепленной в опроснике, Дж. Крокер предлагает хорошо обоснованный теоретически принцип разделения оснований самоуважения на связанные с собственной компетентностью и достижениями и связанные с одобрением других. Это разделение восходит еще к работам А. Маслоу, описавшего две разные формы уважения личностью себя: основанного на потребности в уважении со стороны других, в форме признания, успеха и восхищения и на потребности в самоуважении в форме уверенности в себе, любви к себе, мастерства или способностей. Изначально предполагалось, что уважение окружающих более хрупкое и менее стабильное, чем основанное на внутренних критериях. Это вполне согласуется с теоретическими положениями, высказанными Крокер. Однако такой принцип классификации не был реализован в ее работах и не отражен в созданной ею методике. Кроме того, в предложенной типологии отсутствуют основания самоуважения, связанные с собственной компетентностью и мастерством, что расходится с представлениями о ключевой роли переживания компетентности для самоуважения, а одобрение других рассматривается преимущественно в негативном ключе – как манипулятивное одобрение, при этом конструктивное одобрение выносится за скобки.

---

<sup>1</sup> Результаты, полученные на российской выборке, показали, что некоторые основания самоуважения позитивно коррелируют со шкалой М. Розенберга (одобрение других, внешний вид и академическая компетентность) [10], однако это расхождение можно объяснить разницей в формулировке утверждений в методике (в англоязычном варианте предполагается более зависимое и условное самоуважение, чем в русскоязычном).

Таким образом, проблема оснований самоуважения на настоящий момент является очень мало изученной эмпирически – ей посвящено гораздо меньше исследований, чем изучению уровня и стабильности самоуважения, – но в то же время весьма перспективной, поскольку понимание оснований самоуважения индивида может стать ключом к пониманию его благополучия, уровня личностной зрелости и важной дополнительной информацией к показателю уровня общего самоуважения. Разработка проблемы аутентичных (здоровых, зрелых) и компенсаторных (невротичных) оснований самоуважения в настоящий момент затруднена в силу отсутствия соответствующих методик.

В связи с этим нами была разработана методика «Опросник оснований самоуважения подростков» (ООСАП), предназначенная для подростков. Подростковый возраст выбран для исследования как особенно значимый с точки зрения формирования самоуважения, что соотносится с тем, что на этот период приходятся значимые изменения в уровне общего самоуважения [11]; именно в этом возрасте и у мальчиков, и у девочек имеют место падение и затем рост общего самоуважения: у девочек оно падает в период с 12 до 17 лет, а затем растет, у мальчиков – снижается с 14 до 16 лет, а затем также растет.

Методика диагностирует четыре типа оснований самоуважения: два, связанных с компетентностью, и два – с одобрением других, согласно предложенному Крокер разделению оснований самоуважения на самоуважение, основанное на компетентности и на одобрении других [9]. В основу классификации легло не только противопоставление оснований самоуважения, связанных с компетентностью и одобрением других, но и противопоставление истинной компетентности (связанной с достижениями в продуктивной деятельности) и псевдокомпетентности, основанной на псевдо достижениях, не связанных с реальной продуктивной деятельностью, но продемонстрированных другим или полученных обманным путем. Поскольку была предпринята попытка рассмотреть именно конструктивное одобрение других (родителей и учителей), которое также, по сути, поддерживает компетентность, то оценивались три истинных, или аутентичных, оснований самоуважения и одно компенсаторное.

Основная гипотеза исследования: существуют четыре типа оснований самоуважения подростков, три аутентичных (Я-компетентность, конструктивное одобрение родителей и учителей) и одно компенсаторное, которые дифференцируются друг от друга и демонстрируют связи с психологическим благополучием и успешностью деятельности.

### **Материалы и методики исследования**

*Участники исследования.* В исследовании приняли участие подростки, учащиеся 8-х классов общеобразовательных школ Москвы и Подмосковья ( $N = 223$ , из них 105 девочек, 113 мальчиков, пол не указали). Исследование было анонимным и добровольным, опросник предъявлялся в составе расширенной батареи, фронтально, вместо школьного урока.

*Методики.* Авторская методика диагностики оснований самоуважения, состоящая их четырех шкал (полный текст методики приведен в приложении). Все утверждения методики начинаются с фразы «Я уважаю себя, когда...», которые необходимо оценить по 5-балльной лайкертовской шкале, отражающей степень согласия испытуемого с утверждением (от 1 – не согласен до 5 – согласен). Методика включает следующие типы оснований самоуважения:

1) самоуважение, основанное на компетентности, диагностирует основания самоуважения, связанные с достижениями, приобретенными собственными усилиями и стараниями (пример утверждения – «Я уважаю себя, когдаправляюсь с задачей, которая раньше мне не давалась»);

2) самоуважение, основанное на одобрении родителей, диагностирует основания самоуважения, связанные с позитивной обратной связью, получаемой от родителей (пример утверждения – «Я уважаю себя, когда родители хвалят меня за то, что я в чем-то лучше моих сверстников»);

3) самоуважение, основанное на одобрении учителей, диагностирует основания самоуважения, связанные с позитивной обратной связью, получаемой от педагогов (пример утверждения – «Я уважаю себя, когда учитель ставит меня в пример моим одноклассникам»);

4) компенсаторное самоуважение, диагностирует основания самоуважения, связанные с псевдодостижениями, попытками продемонстрировать значимым другим свои достижения, успехи и компетентность при их фактическом отсутствии (пример утверждения – «Я уважаю себя, когда мне удается перехитрить какого-нибудь учителя, списать или прогулять урок»).

Для оценки конструктной валидности опросника оснований самоуважения использовались шкала общего самоуважения М. Розенберга [19], опросник Детская многомерная шкала удовлетворенности жизнью Э. Хюбнера в адаптации О.А. Сычева, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осины и А.Н. Сидневой (три субшкалы: удовлетворенность собой, семьей, друзьями и школой) [20], а также методика незаконченных предложений. Испытуемым предлагалось продолжить утверждения, касающиеся оснований самоуважения (я уважаю себя за то, что...), а также учебной мотивации (в учебе для меня самое трудное...; мне нравится школа за то, что...; выполняя домашнее задание, я стараюсь...; меня заставляет учиться...), стратегий совладания с трудностями (сталкиваясь с трудностью, неудачей, я...; если у меня что-то не получается...; если учебное задание мне надоедает, я...; если я допускаю ошибку...; если я не знаю, как решить задачу...; если я что-то не понимаю на уроке...) и психологического благополучия (я надеюсь...; моя главная проблема – это...; иногда я хотел(а), чтобы...).

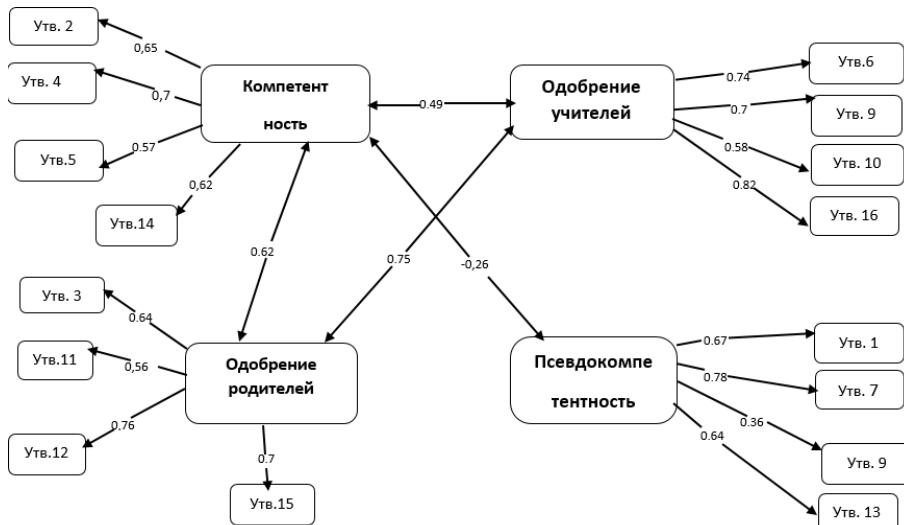
Кроме того, была оценена академическая успеваемость: испытуемых просили указать их оценки за прошлую четверть по русскому языку, литературе, алгебре, геометрии, химии, иностранному языку, истории и биологии. На основе полученных данных для каждого испытуемого был вычислен средний балл успеваемости.

## Результаты исследования

Окончательная версия ООСАП (см. приложение) была создана в результате предварительной работы с изначально большим пулом утверждений ( $N = 38$ ), отражающих разные типы оснований самоуважения, характерных для подростков. В результате этой работы было отобрано 16 утверждений, хорошо репрезентирующих четыре основных типа оснований самоуважения.

Показатели шкал методики по показателю  $\alpha$ -Кронбаха оказались достаточно высокими, что говорит о надежности всех четырех субшкал методики. Так, шкала самоуважения, основанного на компетентности, показала  $\alpha = 0,73$ , шкала самоуважения, основанного на одобрении родителей,  $\alpha = 0,76$ , шкала самоуважения, основанного на одобрении учителей,  $\alpha = 0,79$  и по шкале компенсаторного самоуважения  $\alpha = 0,70$ .

Соответствие структуры методики теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа (КФА). Модель, в которой каждый пункт опросника был отнесен к одному из четырех коррелирующих факторов, соответствующих шкалам опросника, оценивалась в программе MPLUS 7 (рис. 1). В результате анализа получены хорошие показатели соответствия модели исходным данным:  $\chi^2 = 201,186$ ;  $df = 162$ ;  $p = 0,0197$ ;  $CFI = 0,964$ ;  $NNFI = 0,958$ ;  $RMSEA = 0,033$ ,  $N=223$ , подтверждающие обоснованность теоретически предполагаемой структуры методики.



**Рис. 1. Факторная модель, отражающая структуру методики ООСАП.**  
Все приведенные коэффициенты значимы при  $p < 0,05$

В табл. 1 представлены результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона), проведенного с целью установления связей оснований самоуважения друг с другом, а также с уровнем общего само-

уважения (по методике Розенберга), субъективным благополучием и школьной успеваемостью.

Таблица 1

**Интеркорреляции шкал опросника ООСАП, корреляции типов оснований самоуважения с общим самоуважением (по методике Розенберга), удовлетворенностью жизнью и успеваемостью**

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7
1. Самоуважение, основанное на компетентности	—						
2. Самоуважение, основанное на одобрении родителей	0,48**	—					
3. Самоуважение, основанное на одобрении учителей	0,4	0,62	—				
4. Компенсаторное самоуважение	-0,16	0,04	-0,03	—			
5. Общее самоуважение (по Розенбергу)	0,33	0,32	0,21	0,04			
6. Удовлетворенность жизнью	0,46**	0,4**	0,31**	-0,18**	0,51**	—	
7. Успеваемость	0,35**	0,17**	0,22**	-0,28**	0,23**	0,41**	—

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

Результаты корреляционного анализа показывают, что первые три типа оснований самоуважения – оценка собственной компетентности, одобрение родителей и одобрение учителей – позитивно и значимо коррелируют друг с другом, а компенсаторное самоуважение не связано с одобрением значимых взрослых и отрицательно связано с самоуважением, основанным на собственной компетентности. При этом подростки, которые основывают свое самоуважение на собственной компетентности, одобрении родителей и учителей, имеют высокий уровень общего самоуважения (по Розенбергу), т.е. воспринимают себя ценностными и компетентными субъектами и ощущают удовлетворенность жизнью. Напротив, компенсаторное самоуважение не обнаруживает значимых связей с общим самоуважением, а с удовлетворенностью жизнью коррелирует отрицательно.

Сходная картина наблюдается и в отношении связи оснований самоуважения подростков и их успеваемости – первые три типа самоуважения коррелируют с успеваемостью положительно, а компенсаторное – отрицательно. Эти данные согласуются с предполагаемым вкладом данных оснований самоуважения в психологическое благополучие и успешную деятельность и их взаимосвязью друг с другом.

Анализ гендерных различий показал, что основания самоуважения, связанные с компетентностью, по-разному выражены у девочек и мальчиков. У мальчиков имеют место более высокое компенсаторное самоуважение ( $p < 0,01$ ) и несколько более низкое самоуважение, основанное на компе-

тентности ( $p < 0,05$ ). По самоуважению, основанному на одобрении других (родителей и учителей), гендерных различий не обнаружено.

Как видно из табл. 2, в среднем аутентичные основания самоуважения более выражены, чем компенсаторное. Это верно для большинства подростков. Однако у некоторых респондентов был выявлен вариант профиля с явным преобладанием компенсаторного самоуважения на фоне низкого уровня самоуважения, основанного на компетентности, уважении родителей и учителей.

**Гендерные различия в структуре оснований самоуважения**

Таблица 2

Шкалы опросника	Мальчики			Девочки			Общий			Значимость ген- дерных различий (t-критерий Стьюдента)
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	
Самоуважение, основанное на компетентности	3,86	0,87	113	4,10	0,79	105	3,98	0,84	223 <sup>1</sup>	$p < 0,05$
Самоуважение, основанное на одобрении родителей	3,28	0,91	113	3,25	1,08	105	3,26	0,98	223	Не значимо
Самоуважение, основанное на одобрении учителей	3,12	1,04	113	3,27	1,02	105	3,18	1,03	223	Не значимо
Компенсаторное самоуважение	2,75	0,92	113	2,38	0,98	105	2,59	0,98	223	$p < 0,01$

Чтобы проверить предположение о неблагоприятности профиля с преобладанием компенсаторного самоуважения на фоне низкого уровня трех других типов самоуважения, проведен анализ протоколов подростков по методике незаконченных предложений. Анализу подвергнуты высказывания испытуемых с наиболее неблагоприятным профилем оснований самоуважения ( $N = 7$ ). Весьма показательно, что на прямой вопрос о самоуважении (незаконченное предложение «Я уважаю себя, когда...») испытуемые чаще всего отвечали, что не уважают себя («но я вообще себя не уважаю») или давали формальный ответ (например, «я единорог»). Также было обнаружено, что ответы этих подростков отличались от среднестатистических сниженным уровнем психологического благополучия («я надеюсь..., что люди начнут меня понимать», «я надеюсь... я не надеюсь», «иногда мне хотелось бы..., чтобы я умер завтра», «иногда мне хотелось бы..., чтобы школа сгорела»), пассивной и / или беспомощной реакцией на трудности и неудачи («сталкиваясь с трудностью или неудачей я... опускаю руки» / «ничего не делаю» / «забиваю», «если я что-то не понимаю на уроке... я не слушаю» / «я ничего не делаю» / «я делаю вид, что мне интересно»), преобла-

<sup>1</sup> Пятеро респондентов пол не указали.

данием непродуктивной внешней мотивации и амотивации («мне нравится школа за то, что... мне не нравится школа» / «там друзья», «меня заставляют учиться... родители», «в учебе для меня самое трудное... учиться» / «уроки» / «все предметы»). Таким образом, хорошо видно, что результаты методики незаконченных предложений согласуются с данными опросников психологического благополучия, а также данными об успеваемости.

### **Обсуждение результатов**

Разработанная методика оснований самоуважения развивает предложенный А. Маслоу и Дж. Крокер принцип разделения оснований самоуважения на связанные с компетентностью и с одобрением других, а также позволяет диагностировать третью переменную, представляющую собой новый исследовательский феномен, – компенсаторное самоуважение. Можно утверждать, что первые три типа оснований самоуважения (связанные с компетентностью и конструктивным одобрением значимых взрослых) являются аутентичными, способствуя как психологическому благополучию, так и успешной учебной деятельности подростков; при этом наибольшей продуктивностью отличается самоуважение, основанное на компетентности. Высокое компенсаторное самоуважение, напротив, является негативным фактором, особенно на фоне снижения первых трех типов самоуважения. Очевидно, что оно развивается при невозможности опереться в построении своего самоуважения ни на достижения, ни на поддержку родителей и учителей. Принципиальная важность компетентности в деятельности как основание для самоуважения, разделяющее благополучных и неблагополучных индивидов, хорошо соотносится с идеями деятельностного подхода, утверждающего ключевую роль деятельности в развитии личности [21].

Шкалы опросника демонстрируют надежность и валидность. Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают четырехфакторную структуру методики ООСАП. Все шкалы обладают приемлемыми показателями внутренней согласованности ( $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha \geq 0,7$ ). Предложенные шкалы, описывающие четыре типа оснований самоуважения, показывают ожидаемые корреляции с общим самоуважением по шкале Розенберга, методиками, диагностирующими психологическое благополучие, а также с успеваемостью.

Результаты по гендерным различиям в основаниях самоуважения согласуются с данными о более высокой успеваемости девочек, а также с данными, полученными исследователями, работающими в русле теории самодетерминации и свидетельствующими о том, что девочки имеют более выраженную автономную учебную мотивацию и больше ориентированы на обретение мастерства [22]. Само по себе наличие более высоких академических достижений, которое демонстрируют школьницы как в нашей стране, так и за рубежом, говорит о наличии у них относительно более высокой учебной компетентности, которая может выступить основой для аутентичного самоуважения.

Хотя предыдущие результаты говорят о более высоком общем самоуважении юношей, чем девушек [23, 24], наши результаты свидетельствуют, что основания этого самоуважения могут быть более здоровыми именно у девушек, так как именно они базируют свое самоуважение в меньшей степени на компенсаторных стратегиях и в большей степени – на собственных достижениях и усилиях в деятельности. В целом имеющиеся гендерные различия являются достаточно незначительными и представляют лишь исследовательский интерес.

## **Выводы**

Таким образом, методика позволяет оценивать три типа оснований самоуважения, которые можно назвать аутентичными, и одно основание, которое мы назвали компенсаторным. При интерпретации результатов важно учитывать профиль оснований самоуважения. И данные опросников благополучия, и данные проективных методик подтверждают, что преобладание компенсаторного самоуважения на фоне низкого уровня самоуважения, основанного на компетентности, является показателем психологических проблем.

Разработанную методику можно использовать как в исследовательских целях, так и в практической психодиагностике с целью получения важной информации о личности и благополучии подростка, в том числе вместе с методикой М. Розенберга, оценивающей уровень общего самоуважения, и невербальными шкалами самооценки Дембо–Рубинштейн. С помощью предложенной методики можно получить надежную и достаточно подробную информацию о выраженности различных оснований самоуважения подростка, отличающихся по степени конструктивности и предсказывающих его благополучие и успешность в учебной деятельности. Методика может быть рекомендована исследователям, изучающим личностные особенности и самоуважение, а также практическим, в том числе школьным, психологам для выявления риска неблагоприятного личностного развития и низкого психологического благополучия учащихся подросткового возраста.

## ***Литература***

1. White R. Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies // Psychological Issues. 1963. V. 3. P. 125–150.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс ; Универс, 1994.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999.
4. Sheldon K.M., Elliot A.J., Kim Y., Kasser T. What Is Satisfying About Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. V. 80, № 2. P. 325–339. DOI: 10.1037//0022-3514.80.2.32.
5. Mruk C. Self-Esteem: research, theory, and practice. New York : Springer, 2006.

6. O'Brien E.J., Epstein, S. MSEI: The multidimensional self-esteem inventory. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 1988.
7. Heatherton T.F., Polivy J. Development and Validation of a Scale for Measuring State Self-Esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. V. 60, № 6. P. 895–910. DOI: 10.1037/0022-3514.60.6.895.
8. Paradise A.W., Kernis M.H. Development of the Contingent Self-esteem Scale. University of Georgia, 1999.
9. Crocker J., Wolfe C. Contingencies of Self-Worth // Personality and Social Psychology Review. 2001. V. 108 (3). P. 593–623. DOI: 10.1037/0033-295X.108.3.593.
10. Молчанова О.Н., Некрасова Т.Ю. Адаптация методики Дж. Крокер, направленной на исследование базовых оснований самооценки // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 65–74. DOI: 10.2236/2313-1683-2017-14-4:10.17759/chp.2015110402.
11. Huang C. Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: meta-analysis of longitudinal studies // Review of General Psychology. 2010. V. 14. P. 251–260. DOI: 10.1037/a0020543.
12. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Arndt J. Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review // Psychological Bulletin. 2004. V. 130, № 3. P. 435–468. DOI: 10.1037/0033-2909.130.3.435.
13. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being // Journal of Research in Personality. 2003. V 37. P. 100–106. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9.
14. Sowislo J.F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies // Psychological Bulletin. 2013. V. 139. P. 213–240. DOI: 10.1037/a0028931.
15. Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in public interest. 2003. V. 4, № 1. P. 1–44. DOI: 10.1111/1529-1006.01431.
16. Молчанова О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учеб. пособие. М. : Флинта Наука, 2010.
17. Kernis M.H. Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality // Psychological Inquiry. 2003. V. 14 (1). P. 83–89. DOI: 10.1207/S15327965PLI1401\_03.
18. Kernis M.H., Grannemann B.D., Barclay L.C. Stability and Level of Self-Esteem as Predictors of Anger Arousal and Hostility // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 6. P. 1013–1022. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00923.x.
19. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2006.
20. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 5–15. DOI: 10.17759/pse.2018230601.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Academia, 2005.
22. Meece J.L., Glienke B.V., Burg S. Gender and motivation // Journal of School Psychology. 2006. V. 44. P. 351–373. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.004.
23. Kling K.C., Hyde J.S., Showers C.J., Buswell B.N. Gender differences in self-esteem: a meta-analysis // Psychological Bulletin. 1999. V. 125 (4). P. 470-500. DOI: 10.1037/0033-2909.125.4.470.
24. Gomez-Baya D., Mendoza R., Paino S. Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem // Revista Psicología. 2016. V. 30 (2). P. 1–14. DOI: 10.17575/rpsicol.v30i2.1105.

*Поступила в редакцию 21.02.2019 г.; повторно 17.03.2019 г.;  
принята 08.04.2019 г.*

**Приложение**

**Опросник оснований самоуважения**

**Инструкция.** Ниже представлены два блока предложений. В них идет речь о причинах нашего самоуважения, в первом – прежде всего о самоуважении, получаемом через других людей, во втором – от нас самих.

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Затем отметьте, степень своего согласия от 1 (не согласен) до 5 (согласен).

№	Утверждения	1	2	3	4	5
1.	Мне удается перехитрить какого-нибудь учителя, списать или прогулять урок					
2.	Яправляюсь с задачей, которая раньше мне не давалась					
3.	Родители хвалят меня за то, что я в чем-то лучше моих сверстников					
4.	Я чувствую, что я успешен в учебе и / или других значимых для меня сферах жизни					
5.	Мне удается справляться с разными жизненными проблемами					
6.	Учитель ставит меня в пример моим одноклассникам					
7.	Мне удается умело у кого-то списать и получить хорошую оценку					
8.	Мой преподаватель говорит при всех, что я в чем-то лучше других					
9.	Я что-то знаю или умею лучше других ребят, вызывая их зависть					
10.	Мой тренер или преподаватель (в музыкальной, спортивной или художественной школе, по танцам и пр.) хвалит меня при всех за мои успехи					
11.	Родители одобрительно отзываются родным и знакомым обо мне и моих успехах					
12.	Мои родители одобряют мои поступки, при всех хвалят меня					
13.	Мне удается ловко сорвать родителям, и они этого не замечают					
14.	Я преодолеваю лень и делаю какое-то нужное и полезное дело					
15.	Мои родители хвалят при всех мои способности					
16.	Мои учителя хвалят меня и ставят в пример другим					

**Ключ:**

*Шкала 1* (самоуважение, основанное на компетентности) – 2, 4, 5, 14.

*Шкала 2* (самоуважение, основанное на одобрении учителей) – 6, 8, 10, 16.

*Шкала 3* (самоуважение, основанное на одобрении родителей) – 3, 11, 12, 15.

*Шкала 4* (компенсаторное самоуважение) – 1, 7, 9, 13.

**Лункина Мария Владимировна** – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

**Гордеева Тамара Олеговна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

**For citation:** Lunkina, M.V., Gordeeva, T.O. Diagnostics of Authentic and Compensatory Self-Esteem Contingencies in Adolescents. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 145–160. doi: 10.17223/17267080/72/8. In Russian. English Summary

## **Diagnostics of Authentic and Compensatory Self-Esteem Contingencies in Adolescents**

**Maria V. Lunkina<sup>a</sup>, Tamara O. Gordeeva<sup>a</sup>,**

<sup>a</sup>*Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation*

### **Abstract**

The article presents the results of a new scale development. This scale is aimed to measure the four contingencies of adolescent's self-esteem: self-esteem based on competence, self-esteem based on parental approval, self-esteem based on teachers' approval and compensatory self-esteem. The theoretical basis of the questionnaire is the activity theory (A.N. Leontiev) and J. Crocker's idea about two types of self-esteem, based on competence and on the others' approval. The reliability and validity of the new questionnaire was shown with the sample of adolescents ( $N = 223$ ). The four-factor structure of the questionnaire was confirmed by the confirmatory factor analysis. All subscales of the questionnaire demonstrated good reliability and small to moderate correlations with general self-esteem (M. Rosenberg), subjective well-being (satisfaction with oneself, family and school subscales from E. Huebner Multidimensional Life Satisfaction Scale) and academic performance.

Adolescents, who based their self-esteem on competence, parents' or teachers' approval, have higher level of general self-esteem, e.g. they perceive themselves as valuable and competent human beings and have higher life satisfaction. On the contrary, compensatory self-esteem correlates negatively with life satisfaction and does not show significant links with general self-esteem. We observed a similar pattern in relation to the correlation between the adolescents' four types of self-esteem contingencies and academic performance. The first three types of self-esteem correlate positively with academic achievement, whereas the compensatory self-esteem correlates negatively.

We can argue that the first three types of self-esteem contingencies associated with the competence and constructive approval of significant adults are authentic because they contribute to both subjective well-being and successful results of learning activity and are based on competence and mastery. It's worth noting that the self-esteem based on competence has the most productive effects. It confirms the thesis about the unique role of the productive activity in general and in particular the impact of the productive learning activities for adolescents' personality development. The engagement in learning activity may provide an important sense of competence and mastery, necessary for personality development. On the contrary, high compensatory self-esteem is a negative factor for personality development, both in terms of life satisfaction and academic success. The profile with high level of compensatory self-esteem and low levels of three other types of self-esteem contingencies has especially negative consequences.

The article presents the text of the questionnaire and the normative data for adolescents including gender differences. The questionnaire is recommended to use both for research purposes and in practical psychological diagnostics of self-esteem contingencies and healthy personality development.

**Keywords:** self-esteem; self-esteem contingencies; authentic self-esteem; compensatory self-esteem; adolescents; questionnaire; well-being.

### **References**

1. White, R. (1963) Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues*. 3. pp. 125–150.

2. Rogers, K. (1994) *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy]. Translated from English. Moscow: Progress; Univers.
3. Maslow, A. (1999) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Translated from English by A.M. Tatlybaeva. St. Petersburg: Evraziya.
4. Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y. & Kasser, T. (2001) What Is Satisfying About Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(2). pp. 325–339. DOI: 10.1037//0022-3514.80.2.32
5. Mruk, C. (2006) *Self-Esteem: Research, Theory, and Practice*. New York: Springer.
6. O'Brien, E.J. & Epstein, S. (1988) *MSEI: The multidimensional self-esteem inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
7. Heatherton, T.F. & Polivy, J. (1991) Development and Validation of a Scale for Measuring State Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60(6). pp. 895–910. DOI: 10.1037/0022-3514.60.6.895
8. Paradise, A.W. & Kernis, M.H. (1999) *Development of the Contingent Self-esteem Scale*. University of Georgia.
9. Crocker, J. & Wolfe, C. (2001) Contingencies of Self-Worth. *Personality and Social Psychology Review*. 108(3). pp. 593–623. DOI: 10.1037//0033-295X.108.3.593
10. Molchanova, O.N. & Nekrasova, T.Yu. (2013) Adaptation of J. Crocker's Contingencies of Self-Worth Scale. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya – Cultural-Historical Psychology*. 4. pp. 65–74. DOI: 10.2236/2313-1683-2017-14-4:10.17759/chp.2015110402
11. Huang, C. (2010) Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*. 14. pp. 251–260. DOI: 10.1037/a0020543
12. Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S. & Arndt, J. (2004) Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*. 130(3). pp. 435–468. DOI: 10.1037/0033-2909.130.3.435.
13. Schimmack, U. & Diener, E. (2003) Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*. 37. pp. 100–106. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
14. Sowislo, J.F. & Orth, U. (2013) Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 139. pp. 213–240. DOI: 10.1037/a0028931
15. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003) Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in Public Interest*. 4(1). pp. 1–44. DOI: 10.1111/1529-1006.01431
16. Molchanova, O.N. (2010) *Samootsenka. Teoreticheskie problemy i empiricheskie issledovaniya* [Self-esteem. Theoretical problems and empirical research]. Moscow: Flinta Nauka.
17. Kernis, M.H. (2003) Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality. *Psychological Inquiry*. 14(1). pp. 83–89. DOI: 10.1207/S15327965PLI1401\_03
18. Kernis, M.N., Grannemann, B.D. & Barclay, L.C. (1989) Stability and Level of Self-Esteem as Pre-dictors of Anger Arousal and Hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*. 6. pp. 1013–1022. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00923.x
19. Bodalev, A.A. & Stolin, V.V. (2006) *Obshchaya psikhodiagnostika* [General Psychodiagnostics]. St. Petersburg: Rech'.
20. Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N. & Sidneva, A.N. (2018) Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 23(6). pp. 5–15. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230601
21. Leontiev, A.N. (2005) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity Consciousness. Personality]. Moscow: Academia.
22. Meece, J.L., Glienke, B.B. & Burg, S. (2006) Gender and motivation. *Journal of School Psychology*. 44. pp. 351–373. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.004

23. Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J. & Buswell, B.N. (1999) Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin.* 125(4). pp. 470-500. DOI: 10.1037/0033-2909.125.4.470
24. Gomez-Baya, D., Mendoza, R. & Paino, S. (2016) Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem. *Revista Psicología.* 30(2). pp. 1–14. DOI: 10.17575/rpsicol.v30i2.1105

*Received 21.02.2019; Revised 17.03.2019;  
Accepted 08.04.2019*

**Maria V. Lunkina** – Post-graduate Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.  
E-mail: marusamendelevich@gmail.ru

**Tamara O. Gordeeva** – Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, D. Sc.  
E-mail: tamgordeeva@gmail.com

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

А.Э. Настас<sup>a</sup>, И.Я. Стоянова<sup>a,b</sup>, Ю.В. Кузьмина<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина 36

<sup>b</sup> Научно-исследовательский институт психического здоровья ТНИМЦ, 634014, Россия, Томск, ул. Алеутская, 4

<sup>c</sup> Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Представлен анализ современной научной литературы и результаты собственного исследования качества жизни подростков с хроническими соматическими заболеваниями, а также изучены особенности семейных отношений. Результаты исследования актуализируют необходимость создания и реализации программ системной психологической помощи подросткам и их семьям на всех этапах реабилитации.

**Ключевые слова:** психологическая помощь; качество жизни; хронические соматические заболевания; подростковый возраст.

Развитие программ персонализированной медицины в современных условиях обеспечивает все более эффективную медицинскую помощь, увеличивая продолжительность жизни пациентов. Однако, несмотря на улучшение физического состояния в результате лечения, человек не всегда удовлетворен своей жизнью. Актуальным становится изучение субъективных психологических факторов, определяющих качество жизни [1]. Этот феномен несет выраженный отпечаток индивидуальных особенностей человека, его субъективных переживаний [2]. При этом существующие концепции не всегда позволяют обнаружить составляющие качества жизни, сопряженные с психологическими аспектами жизненной ситуации пациента. Определение феномена «качество жизни» противоречиво, содержит контрастные конструкты, включает составляющие, которые имеют не столько биологическую, сколько сложную биopsихосоциальную природу [3]. Они не могут быть скорректированы только терапевтическими средствами. Даже наиболее распространенное определение качества жизни, данное Всемирной организации здравоохранения и широко используемое сегодня в медицине, выводит на первый план те параметры, которые в малой степени подлежат контролю посредством медицинских технологий, а требуют именно психологического вмешательства для повышения эффективности реабилитационных программ. Предыдущий тезис относится в первую очередь к психологической помощи детям и подросткам с хроническими соматическими заболеваниями.

В зарубежной традиции феномен «качество жизни» активно используется для оценки результатов лечения, а также для выявления влияния заболевания на ребенка [4–6]. Однако в России решение подобных задач затруднено несформированностью методологии, фрагментарностью исследований этого феномена. Необходимость оценки качества жизни далеко не всегда и не везде признается педиатрами, которые непосредственно занимаются лечением детей в стационарных условиях [7].

Между тем психологическая помощь детям и подросткам с хроническими соматическими заболеваниями сегодня рассматривается как одна из ведущих составляющих системной реабилитации, которая может способствовать повышению качества жизни. Без ясных представлений медицинских работников о характере взаимосвязи психологических аспектов жизненной ситуации подростка с субъективными аспектами качества жизни невозможно эффективное лечение. При этом целевые ориентиры действий психолога в условиях многопрофильного детскo-подросткового стационара не всегда принимаются медицинским персоналом и остаются рассогласованными с направлением реабилитационного процесса. Зачастую запрос на деятельность клинического психолога диффузен, не всегда сформирован и часто диктуется случайными наблюдениями медперсонала или методическими предпочтениями самого психолога. Это препятствует достижению синергетических и аддитивных эффектов медицинского и психологического взаимодействия.

Поэтому эмпирическое изучение взаимосвязи между психологическими и социально-психологическими феноменами, традиционно рассматриваемыми как целевой объект психологической коррекции, осуществляющейся на этапе стационарного лечения подростков с хроническими соматическими заболеваниями, имеет практическую ценность как основание для оптимизации психологической помощи, ориентированной на стабилизацию качества жизни таких подростков.

В последнее десятилетие возрастает число исследований, посвященных изучению психологических характеристик, определяющих качество жизни детей и подростков с хроническими соматическими заболеваниями [8–10].

В настоящее время в психологии и медицине не существует единого общепринятого определения понятия «качество жизни». Оно варьирует в широком диапазоне значений [11]. Мы разделяем определение качества жизни, данное Всемирной организацией здравоохранения: «...это субъективное соотношение положения индивидуума в жизни общества с учетом культуры и системы ценностей этого общества с его целями, планами, возможностями и степенью общего неустройства» [12].

Обширный материал современных научных исследований свидетельствует о том, что родители играют одну из ключевых ролей, определяющих уровень качества жизни подростков с хроническими заболеваниями. Авторы исследований акцентируют внимание на том, что уже сама ситуация постановки диагноза тяжелого соматического заболевания с высоким

риском витальной угрозы становится шоковой, психотравмирующей, вызывающей страх, фрустрацию и дезорганизацию ребенка и его родителей. На стадии постановки диагноза и первой госпитализации сам ребенок и его близкие родственники испытывают острые переживания. В это время вся семья сталкивается с обстоятельствами, которые резко снижают качество жизни. При этом психологические факторы становятся определяющими в отношении ребенка и его болезни [13, 14].

Постановка диагноза хронического заболевания помещает как самого ребенка, так и всю его семью в целом в неблагоприятные жизненные условия. Реакция семьи на болезнь ребенка обусловлена особенностями функционирования семьи, возможностями совладания с тяжелыми ситуациями [15]. Это свидетельствует о том, что ребенок и его близкие, оказавшись в сложной ситуации, нуждаются в кризисной психологической помощи, которая направлена на снятие избыточной тревоги и психоэмоционального напряжения у членов семьи.

Как показывают исследования, на этапе постановки диагноза и первой госпитализации ребенка особую роль играют качество и направленность отношений с врачом и медицинским персоналом. От того, как будут выстроены эти отношения, зависит не только улучшение физического состояния ребенка, но и нормализация эмоционального состояния всей семьи. При этом исследователями показано, что до 70% матерей детей с хроническими соматическими заболеваниями испытывают неудовлетворенность общением с медицинскими работниками, а 50% родителей не удовлетворены тем, как их проинформировали о диагнозе. Все это доставляет дискомфорт и влияет как на процесс адаптации к лечению, так и на уровень качества жизни ребенка [16]. Улучшение качества жизни детей и подростков с хроническим соматическим заболеванием возможно при высоком уровне приверженности лечению. Однако снятие лишь симптомов заболевания не означает неизбежного улучшения качества жизни больного ребенка [17].

После определения диагноза заболевания ребенок и его семья находятся в состоянии стресса. Происходят перестройка, изменение структуры внутрисемейных отношений, которые, в свою очередь, также влияют на течение заболевания. При этом наиболее травматичным для семейных отношений становится первый госпитальный период, когда острый момент болезни уже прошел, но появляется страх за возникновение новых обострений и рецидивов болезни [18]. Достаточно часто родители и близкие родственники находятся в состоянии страха и депрессии, а также могут ощущать свою беспомощность, слабость, при которой они не имеют возможности помочь своему ребенку [19]. Следовательно, следующий этап работы медицинского психолога заключается в нормализации семейных отношений и помощи родителям в организации приверженности лечению. Таким образом, на данном этапе психолог становится посредником между медицинским персоналом и родителями несовершеннолетних пациентов.

Одним из критериев благополучия детей младшего и подросткового возраста с хроническим заболеванием является отношение к лечению, а именно приверженность лечению. Особую роль в формировании данного показателя играет позитивный эмоциональный настрой. Это во многом обеспечивается универсальностью механизмов взаимосвязи между параметрами психического состояния ребенка и достигаемыми показателями субъективного качества жизни. Так, В.М. Lancaster и соавт. (2015) было экспериментально доказано, что участие родителей в задачах управления заболеванием при сахарном диабете может значительно улучшить результаты лечения. Помимо улучшения приверженности лечению в семье отмечаются урегулирование обстановки и снижение частоты конфликтов [20].

Семейные привычки, правила и обязанности членов семьи изменяются при появлении тяжелого заболевания у ребенка. Чем хаотичнее проходит этот период семейной жизнедеятельности, тем больше возникает тревоги как у самого ребенка, так и у его близких. При этом для ребенка важно не чувствовать себя эпицентром всех происходящих изменений, не быть «виновником событий». Чем больше понимания и уважения ребенок будет получать от родственников, тем меньше эта ситуация будет его фрустрировать и не будет вызывать излишнего эмоционального перенапряжения и тревоги [21].

В исследованиях отмечается, что необходимость столкновения с большими правилами, новыми обязанностями вызывает состояние фрустрации не только у ребенка, но и у его родителей, из-за чего они склонны «не замечать» всей полноты переживаемых ребенком чувств. Между тем переживания ребенка связаны не только с изменением физического состояния. Чувство страха, возникающее у ребенка, может быть в значительной степени обусловлено поведением окружающих его взрослых. Часто серьезность своего заболевания ребенок понимает лишь из реакций взрослых на его состояние. Их неспособность контролировать свои эмоции порождает излишнее чувство тревоги и страха, что, в свою очередь, снижает качество жизни ребенка [18, 22, 23].

Важную роль играют стиль и особенности воспитания. Так, в исследованиях отмечается, что достаточно часто в семьях детей с тяжелыми соматическими заболеваниями наиболее выражен такой стиль воспитания, как гиперпротекция [24, 25]. Симбиотические отношения с матерью приостанавливают процессы достижения ребенком соответствующей возрасту личностной автономии и становятся фактором фрустрации матери, что накладывает негативный отпечаток на качество жизни ребенка и семьи.

Некоторые исследователи характеризуют воспитание в семьях тяжелобольных детей как крайне недирективное, эмоционально нейтральное, в ряде случаев – агрессивное и враждебное. Авторы отмечают, что уровень тревожности у детей и их матерей остается одинаковым во время обострений и во время ремиссии. Этот факт указывает на формирование и закрепление типа взаимодействия в острый период заболевания и его перенесение на более стабильные периоды, во время которых он становится неконструктивным и даже психотравмирующим как для ребенка, так и для его

родителей [26, 27]. Из этого следует, что психологическая помощь необходима семье и в период стабилизации состояния. Она может быть направлена на формирование адекватных семейных отношений и гармонизацию стиля воспитания.

Дебют заболевания в подростковом возрасте создает новые семейные проблемы. Они в значительной степени взаимосвязаны с процессами формирования перспективы будущего и актуализацией процессов сепарации и становления самосознания. Эмоциональный шок, переживаемый подростком при постановке диагноза, в значительной степени вызван глобальной фрустрацией ценности общения со сверстниками, имеющей первостепенное значение на данном этапе становления личности. Возникающие в связи с этим обостренные переживания отчуждения, одиночества, своей исключительности могут составлять доминирующее содержание психической жизни [28]. Особую роль здесь играет обрушение планов будущего, начинаяющего приобретать в этом возрасте некоторую реалистичность. В связи с этим для подросткового возраста характерно более тревожное восприятие обострений фатального заболевания, возникшего ранее. Страх возникновения новых обострений проецируется в будущее. Оно становится неопределенным, пугающим, вызывает множество опасений, которые часто связаны с осознаваемой подростком угрозой возникновения ограничений по болезни. В генезе этих опасений достаточно часто значимую роль играет избыточная родительская тревога [29, 30].

Невозможность достижения удовлетворяющего качества жизни детей (независимо от возраста дебюта заболевания) принято также связывать со сниженным уровнем самооценки, неуверенностью в себе [31]. В этом случае уровень самооценки оказывает свое влияние на субъективные основания качества жизни и осуществляется как единый механизм, сопряженный с универсальными процессами эмоциональной саморегуляции. Формы проявления тревожности и фрустрируемости во внешних проявлениях поведения сходны у подростков с хроническими заболеваниями и в группах условно здоровых детей, находящихся в неблагоприятных условиях иной природы [32].

Трудности присвоения способов лечения заболевания (параметры приверженности лечению), характерные для этого периода, связаны с тенденциями к сепарации от ценностей и способов жизни, диктуемых родителями, и накладывают свой отпечаток на формирующиеся стратегии совладания с болезнью [32]. Диета, режимы приема лекарств, другие процедуры, необходимые для поддержания оптимума гомеостаза, могут становиться в данном случае объектом экспериментов, характерных для этого возраста. Психологические техники, обеспечивающие совладание с болезнью, в любом случае будут зависеть от возраста ребенка, переживания возрастных кризисов, степени фрустрации, связанной с болезнью. Закономерным является тот факт, что, не найдя достаточного опыта в своей жизни, ребенок будет стремиться получить помощь от взрослых, главным образом от родителей. При этом снижение адаптивных возможностей из-за отсутствия

необходимой поддержки усугубляет критическое положение подростка [27]. В свою очередь, заострение характерологических черт подростка, достигающих максимума в период вступления в подростковый возраст, под давлением обстоятельств болезни становится вторичным фактором, задающим тенденцию к увеличению психоэмоционального напряжения в семейной системе. Интенсивность реакций эмансипации, протesta, которые закономерны для этого возраста, выражаются в склонности к экспериментированию и нарушают лечебно-оздоровительные мероприятия, приводят к снижению эффективности контроля над болезнью [33].

Таким образом, важным ресурсом преодоления ситуации заболевания для ребенка являются семейные взаимоотношения, отмечается важность родительского участия в жизни детей и подростков, а также ценность детско-родительского партнерства. Кроме того, страх и амбивалентность родителей блокируют развитие и дифференциацию родительских чувств, формирование и усложнение родительских компетенций, приводят к расширению их уязвимости, фрустрируемости, что неблагоприятно сказывается на их психическом здоровье. Особенно страдают матери, которые вынуждены большую часть своих сил и времени уделять не столько общению с ребенком, сколько выполнению медицинских манипуляций. Вместе с этим снижается способность родителей к эмпатии [34]. Либерализм воспитательного стиля в таких ситуациях сочетается с дефицитом эмоциональной поддержки, необходимой ребенку, либо паттернами агрессивного, враждебного отношения к нему. При этом отмечается стабильность уровня избыточной тревоги, проецируемой в пространство родительско-детской диады. Этот уровень является стабильно высоким как во время обострений, так и в период ремиссии [26]. Актуализация вариативных форм регрессивного поведения ребенка, нуждающегося в особой поддержке и заботе, или заостренное переживание матерью одиночества, изоляции, выраженных ограничений сферы значимых социальных контактов закономерно приводит к снижению пластичности семейного функционирования.

Анализ научной литературы, посвященный качеству жизни детей с хроническими заболеваниями, свидетельствует о необходимости психологической работы как с больными детьми и подростками, так и с членами семьи.

Целью нашего эмпирического исследования является поиск психологических дефицитов, снижающих качество жизни подростков с хроническими соматическими заболеваниями, с которыми может быть связана психологическая помощь подростку и его семье. Мы полагаем, что выделение психологических характеристик тревожности, адаптивно-защитного комплекса, отношений с родителями, направленности на лечение является необходимым этапом в построении психологической модели повышения качества жизни подростков с хроническими заболеваниями. Описывая субъективную оценку подростками качества жизни, мы будем рассматривать входящие в его состав параметры, которые в значительной степени опосредованы биологическими (характер заболевания), психологическими (профиль и структура адаптивно-защитного комплекса, эмоциональные проявления,

а также мотивация к соблюдению режимных аспектов жизнедеятельности, необходимых для контроля заболевания) и социально-психологическими факторами (качество отношений в семейной группе и группе сверстников). Это опосредование носит сложный многоуровневый и нелинейный характер и предполагает наличие прямых и обратных взаимосвязей как на уровне сформированности оцениваемого параметра, так и его оценки подростком. Таким образом, мы рассматриваем качество жизни как системный феномен, в генезе которого ведущую роль играют факторы психологической природы.

Выборка исследования составила 90 подростков, каждый из которых имел клинически подтвержденный диагноз хронического соматического заболевания, а также находился на стационарном лечении детского много-профильного медицинского учреждения г. Томска. Возраст респондентов варьировал в диапазоне от 13 до 16 лет. Врачебный запрос на работу медицинского психолога был ориентирован на следующие заболевания: сахарный диабет, вегетососудистая дистония, гастрит и гастродуоденит. Этим и обусловлен выбор групп сравнения.

### **Методы исследования**

В качестве инструментов собственного исследования применялся комплекс клинико-психологических методов, позволяющих количественно и качественно оценить показатели, определяющие качество жизни подростков с хроническими заболеваниями. Эмпирический доступ к феномену «качество жизни» обеспечен методикой SF-36 [35]. Для оценки установок, поведения и методов воспитания глазами ребенка как наиболее важных показателей изучения семейных взаимоотношений использовался опросник «Подростки о родителях» Е. Schaefer (1965) в адаптации Л.И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е.Е. Ромициной (1994) [36]. Для оценки уровня тревожности подростков, имеющего непосредственное отношение к их личностным особенностям, а также для оценки особенностей психофизиологического и психовегетативного тревожного реагирования ребенка в стрессогенных ситуациях, в частности во взаимоотношениях с родителями, использовался опросник «Многомерная оценка детской тревожности» (Е.Е. Малкова, 2007) [37]. Приверженность лечению изучалась с помощью самоотчета подростка о соблюдении лечения (диета, прием препаратов, режим сна и отдыха), а также экспертных оценок врача о соблюдении медицинских предписаний.

Базовые методы клинического исследования (беседа, анализ индивидуальной медицинской документации подростков, опрос врачей) применялись с целью изучения объективных показателей, которые могут влиять на уровень качества жизни детей с заболеваниями различных нозологических форм, но не могут быть скорректированы возможностями психологической помощи. К этим показателям относятся период дебюта заболевания, длительность заболевания, состав родительской семьи.

Длительность заболевания и надежность компенсации оценивались на основании оценки клинико-биографической информации, содержащейся в картах индивидуального развития детей и историях их болезней. В этом контексте изучено 86 карт индивидуального развития и 90 историй болезни. Доступ к медицинской документации осуществлялся на основании информированного согласия родителей, которое осуществлялось в общем порядке при поступлении ребенка в стационар. Статистическая валидизация данных обеспечена логикой однофакторного дисперсионного анализа на платформе SPSS.

### **Результаты исследования**

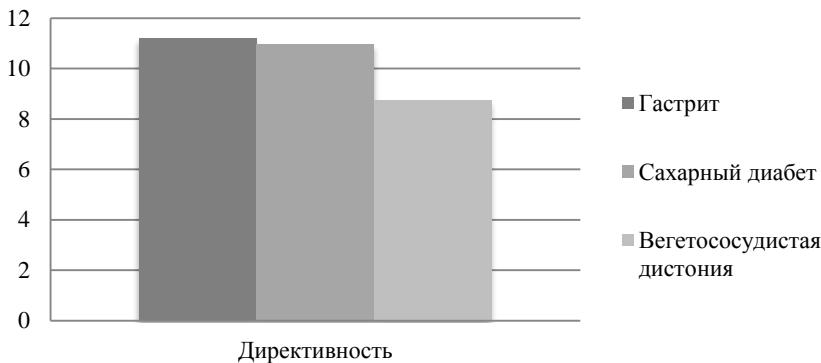
Значимые достоверные различия обнаружены между показателями качества жизни подростков и оценки их отношений с родителями. Обнаружена зависимость между позитивным отношением матери и субъективной оценкой общего здоровья ( $R = 0,281, p = 0,007$ ), позитивным отношением родителей и субъективной оценкой уровня жизнеспособности ( $R = 0,398, p = 0,000$ ), позитивным отношением родителей и субъективной оценкой уровня социального функционирования ( $R = 0,288, p = 0,006$ ), позитивным отношением к подростку матери и уровнем психологического функционирования ( $R = 0,358, p = 0,001$ ).

Установлены статистически значимые связи между выраженностью враждебности матери и уровнем жизнеспособности ребенка ( $R = -0,402, p = 0,000$ ), уровнями враждебности и социального функционирования ( $R = -0,286, p = 0,006$ ), уровнями враждебности и психологического функционирования ( $R = -0,292, p = 0,005$ ). Таким образом, позитивное отношение матери к ребенку обуславливает более высокий уровень качества его жизни, а враждебное отношение – снижение качества его жизни по параметрам жизнеспособности и социального функционирования.

Значимые различия на уровне статистической тенденции обнаружены между показателями оценки директивности родителей подростком и заболеваниями различных нозологических форм ( $F = 2,567, p = 0,008$ ). Обнаружено, что наиболее высокий уровень директивности в воспитании встречается у подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта и с сахарным диабетом (рис. 1.). Наименьший уровень директивности в воспитании обнаружен у подростков с вегетососудистой дистонией. Это может свидетельствовать об отсутствии родительского контроля.

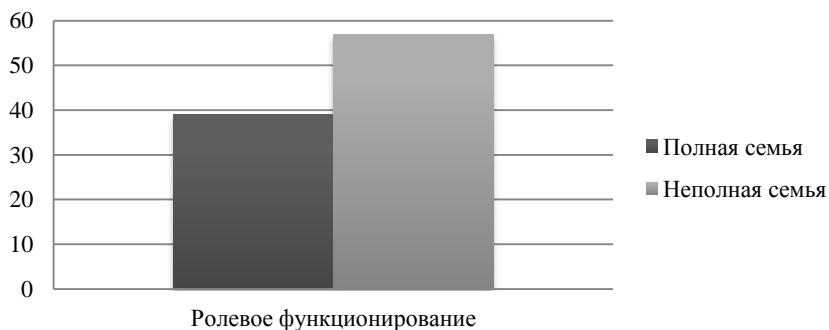
Корреляционный анализ показал наличие достоверно значимых связей между уровнями общей тревоги и тревоги во взаимоотношениях с родителями с уровнями качества жизни. Так, практически все параметры качества жизни находятся во взаимосвязи с тревогой, в частности с тревогой во взаимоотношениях с родителями. Уровень тревоги во взаимоотношениях с родителями имеет обратную корреляцию с уровнем ролевого функционирования ( $R = -0,289, p = 0,006$ ), уровнем общего состояния здоровья ( $R = -0,339, p = 0,001$ ), уровнем жизненной активности ( $R = -0,485, p = 0,000$ ),

уровнем социального функционирования ( $R = -0,400$ ,  $p = 0,000$ ), уровнем ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ( $R = -0,258$ ,  $p = 0,014$ ), уровнем показателя психического здоровья ( $R = -0,518$ ,  $p = 0,000$ ).



**Рис. 1.** Уровень субъективного восприятия директивности родителей у групп подростков с различными заболеваниями

Значимые различия между составом семьи и уровнем эмоционального функционирования (RE) обнаружены на статистическом уровне значимости ( $p = 0,026$ ). У подростков из полных семей уровень эмоционального функционирования ниже (39,1), чем у подростков из неполных семей (56,9) (рис. 2).



**Рис. 2.** Уровень качества жизни по шкале «Ролевое функционирование» у подростков из полных и неполных семей

Полученные результаты достаточно противоречивы и требуют уточнения. С этой целью проведен корреляционный анализ между оценкой подростков отношений с матерью и отцом на основании методики «Взаимоотношения подростка с родителями». Корреляционный анализ показал наличие между всеми исследуемыми показателями у отца и матери прямой корреляции ( $p = 0,01$ ), что позволяет утверждать, что различий в воспита-

ния ребенка между отцом и матерью не обнаружено. Таким образом, мы не можем сделать вывод о природе различия между эмоциональным функционированием на основании гипотезы о том, что семьи подростков с хроническими соматическими заболеваниями характеризуются несочетаемостью отношений отца и матери.

Для дальнейшего уточнения природы данного различия осуществлен однофакторный дисперсионный анализ между показателями матерей полных и неполных семей. Были выявлены достоверно значимые различия по показателю автономности ( $p = 0,03$ ). Таким образом, в полных семьях детям предоставляется меньший уровень автономности, в отличие от подростков из неполных семей, что может обуславливать трудности, связанные с эмоциональным функционированием.

По другим параметрам качества жизни (физическое функционирование (PF), ролевое функционирование (RP), интенсивность боли (BP), общее здоровье (GH), жизнеспособность (VT), социальное функционирование (SF), психологическое здоровье (MH) и по параметру состава семьи не выявлено достоверно значимых статистических различий ( $p > 0,1$ ).

Также был проведен анализ на наличие статистически достоверных различий в пределах каждой нозологической формы заболевания. Значимых достоверных различий между составом семьи и параметрами качества жизни не обнаружено ( $p > 0,1$ ).

При анализе взаимосвязей между внутрисемейными взаимоотношениями и уровнем приверженности лечению подростков всех исследуемых нозологических форм обнаружены статистически значимые различия по показателю «позитивное отношение матери» ( $F = 7,279$ ,  $p = 0,000$ ). Так, подростки с низким уровнем приверженности лечению характеризуют отношения матери к себе как менее позитивное по сравнению с подростками с высоким уровнем приверженности лечению (рис. 3).

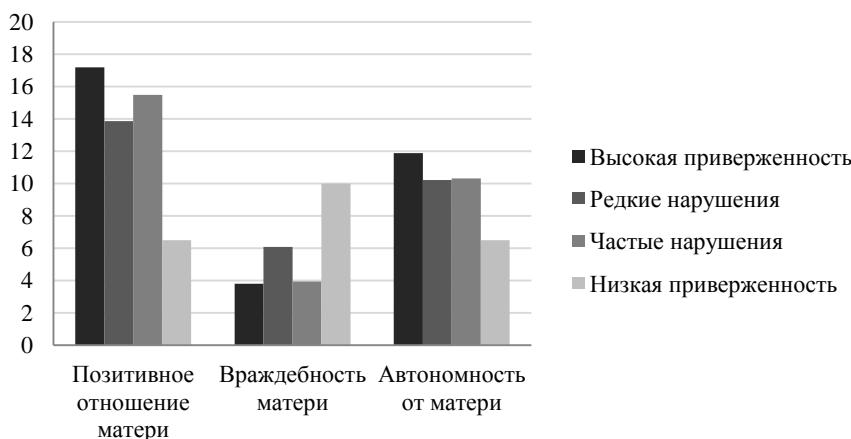


Рис. 3. Уровень субъективного восприятия подростками с разным уровнем приверженности лечению отношения к ним родителей

Уровень враждебности матери достоверно выше у подростков, не соблюдающих правила приверженности лечению ( $F = 3,943, p = 0,011$ ). Уровень автономности у подростков, соблюдающих правила приверженности лечению, на уровне статистической тенденции выше, чем у подростков, не соблюдающих приверженность лечению ( $F = 2,528, p = 0,063$ ).

Позитивное отношение матери к ребенку имеет достоверную значимую связь с субъективным восприятием эффективности стационарного лечения подростком ( $F = 5,582, p = 0,05$ ). У подростков, воспринимающих стационарное лечение как улучшающее его физическое состояние, позитивное отношение матери достоверно выше, чем у подростков, воспринимающих лечение как событие, не отражающееся на его физическом состоянии.

Значимые различия на уровне статистической тенденции обнаружены между показателями тревожности в отношениях с родителями и уровнем сформированности приверженности лечению ( $F = 2,432, p = 0,071$ ). Так, у подростков, не соблюдающих правила приверженности лечению, обнаруживается более высокий уровень тревожности в отношениях с родителями по сравнению с подростками, соблюдающими правила приверженности лечению (в том числе с периодическими нарушениями приверженности лечению).

### **Обсуждение результатов**

Полученные данные позволяют сделать вывод о высоком влиянии отношений с родителями на качество жизни подростков с хроническими соматическими заболеваниями. Результаты о взаимосвязи между приверженностью лечению и отношениями с родителями, а также оценка тревоги во взаимоотношениях с родителями свидетельствуют о наличии сбоев в сфере приверженности лечению у подростков с сахарным диабетом в качестве своеобразного маркера трудностей взаимоотношений в семье. Повышенный уровень тревоги также характеризует неблагополучие семейного взаимодействия. Причины этого могут быть различными. К примеру, дети с сахарным диабетом в большинстве случаев характеризуются высоким уровнем приверженности лечению, так как заболевание имеет высокий уровень витальной угрозы. Это подтверждается тем, что при несоблюдении правил лечения (контроль сахара в крови, соблюдение диеты и т.д.) ребенок находится в точке риска, где параметры гомеостаза становятся неподвластными контролю самого ребенка (состояние кетоацидоза). Поэтому регуляция семейных отношений должна стать важной составляющей работы медицинского психолога при наличии этого заболевания у подростков.

У подростков с вегетососудистой дистонией ситуация иная. За счет постоянного проявления симптома подростки имеют сниженную самооценку, считают себя слабыми и болезненными. При этом они не имеют возможности контролировать свое состояние. Здесь необходимо позитивное отношение родителей к подростку: наиболее ярко проявляется себя взаимосвязь снижения качества жизни со снижением приверженности к лечению

при недостаточно позитивном отношении родителей. Подросток в этом случае может иметь вторичную выгоду от болезни. Закономерено, что если обнаруживает себя вторичная выгода от болезни, то вероятность обнаружить высокий уровень приверженности лечению мала. В этих случаях необходима психологическая помощь семье, направленная на поддержание баланса позитивных отношений родителей и подростка.

У подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта также выявляется значимость фактора семейной структуры и семейных взаимоотношений. Так, матери подростков из полных семей, с одной стороны, проявляют в значительной степени директивное отношение к своим детям по сравнению с матерями подростков из неполных семей, с другой стороны, дают своим детям меньше возможностей для проявления автономности и самостоятельности. При этом у подростков из полных семей уровень приверженности лечению оказывается на более низком уровне за счет невозможности проявления самостоятельности, которая в подростковом возрасте оказывается значимой. Эти различия личностных проявлений, приверженности лечению, особенностей семейного взаимодействия и структуры семьи у подростков с хроническими заболеваниями разных нозологических групп необходимо учитывать в индивидуализированных программах психологической помощи.

Таким образом, результаты анализа литературных источников и собственного исследования свидетельствуют о необходимости создания программ психологической помощи подросткам с хроническими соматическими заболеваниями и их семьям с учетом кризисного периода узнавания о диагнозе, нозологической принадлежности заболевания, личностных особенностей подростка, включая самооценку и уровень тревожности, особенностей семейного взаимодействия, состава семьи, приверженности лечению. Кроме того, начиная с дебюта заболевания и вплоть до достижения устойчивой компенсации родители играют ключевую роль в формировании адекватных предписаниям врача режима, диеты, приема препаратов. В ситуации низкой эффективности родителей в этом контексте компенсация может оказаться недостижимой. С этой точки зрения оптимизация детско-родительских отношений может являться центральной задачей психолога на этапе достижения контроля над заболеваниями высокого витального риска. И здесь психолог может быть полезен в контексте психологического консультирования как родителей, так и педиатрической службы.

Как показывают исследования, для повышения качества жизни психологическое сопровождение подростка и его близких необходимо не только в стационаре, но и в структуре поликлинических служб для достижения устойчивой компенсации.

#### *Литература*

1. Минаев С.В., Ходжаян А.Б., Цуциева В.В., Минаева Н.В., Обедин А.Н., Болотов Ю.Н. Современные подходы в изучении качества жизни у детей // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2010. № 1. С. 77–83.

2. Баранов А.А., Альбицкий В.Ю., Винярская И.В. Изучение качества жизни в медицине и педиатрии // Вопросы современной педиатрии : науч.-практ. журнал Союза педиатрии России. 2005. Т. 4, № 2. С. 7–12.
3. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. М. : Изд. Рос. акад. естественных наук, 2012. 527 с.
4. Norrby U., Nordholm L., Andersson-Gäre B., Fasth A. Health-related quality of life in children diagnosed with asthma, diabetes, juvenile chronic arthritis or short stature // Acta Paediatrica. 2006. Т. 95, № 4. С. 450–456.
5. Rajmil L., Roizen M., Psy A.U., Hidalgo-Rasmussen C., Fernández G., Dapueto J.J. Health-related quality of life measurement in children and adolescents in Ibero-American countries, 2000 to 2010 // Value in Health. 2012. Т. 15, № 2. P. 312–322.
6. Bullinger M., Schmidt S., Petersen C., Ravens-Sieberer U. Quality of life-evaluation criteria for children with chronic conditions in medical care // Journal of Public Health. 2006. Т. 14, № 6. Р. 343–355.
7. Винярская И.В. Возможности использования показателя качества жизни в педиатрии // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2017. № 31. С. 12–24.
8. Зайцева А.Э. Качество жизни подростков с хронической соматической патологией // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016. № 4 (16). С. 62–65.
9. Bokonjic D., Ivanovic T., Mijovic B., Jankovic S. Assessment of Quality of Life in Children Suffering from Asthma // Pediatric pulmonology. 2018. Т. 53. Р. S95-S96.
10. Соболева К.А., Винярская И.В., Басаргина Е.Н., Терлецкая Р.Н., Черников В.В. Качество жизни детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы // Российский педиатрический журнал. 2015. № 5. С. 38–43.
11. Barcaccia B. Definitions and domains of health-related quality of life // Outcomes Assessment in End-Stage Kidney Disease-Measurements and Applications in Clinical Practice / ed. by P. Theofilou. 2013. P. 12–24.
12. World Health Organization. Quality of life group. What is it Quality of life? // Wid. Hth. Forum. 1996. Vol. 1. P. 29.
13. Патракеева Е.М., Новоселова Н.С., Залевская А.Г., Рыбкина И.Г. Психологические и социальные особенности молодых пациентов с сахарным диабетом 1 типа. Взгляд практикующего эндокринолога // Сахарный диабет. 2015. Т. 18, № 1. С. 48–57.
14. Butwicka A., Fendler W., Zalepa A., Szadkowska A., Zawodniak-Szalapska M., Gmitrowicz A., Mlynarski W. Psychiatric disorders and health-related quality of life in children with type 1 diabetes mellitus // Psychosomatics. 2016. Т. 57, № 2. P. 185–193.
15. Landers S.E., Friedrich E.A., Jawad A.F., Miller V.A. Examining the interaction of parental involvement and parenting style in predicting adherence in youth with type 1 diabetes // Families, Systems, Health. 2016. Т. 34, № 1. Р. 41–50.
16. Ермакова Е.Н. Психологическое консультирование родителей детей с хроническими заболеваниями // Психотерапия и клиническая психология. 2005. № 1 (12). С. 30–34.
17. Бычковская С.В. Качество жизни детей с бронхиальной астмой // Сибирское медицинское обозрение. 2011. № 1. С. 8–12.
18. Мирошкин Р.Б., Фисун Е.В., Филиппова Н.Е. Психологическая реабилитация семей с детьми, перенесшими онкологическое заболевание // Журнал практической психологии и психоанализа. 2010. № 3. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20110105>
19. Климова С.В., Микаэлян Л.Л., Фарих Е.Н., Фисун Е.В. Основные направления психологической помощи семьям с детьми, страдающими онкологическими заболеваниями, в условиях стационара // Журнал практической психологии и психоанализа. 2009. № 1. С. 87–102.
20. Lancaster B.M., Gadaire D.M., Holman K., LeBlanc L.A. Association between diabetes treatment adherence and parent-child agreement regarding treatment responsibilities // Families, Systems, Health. 2015. Т. 33, № 2. Р. 120–125.

21. Cronin C., O'Connell S.M. Parent-child dyads in diabetes: Does it affect control and outcomes for both or either? A pilot study // Irish journal of medical science. 2018. Т. 187. Р. S186–S187.
22. Коломиец И.Л. Эмоциональные и поведенческие характеристики детей с сахарным диабетом и их матерей // Медицинская психология в России : электрон. науч. журнал. 2012. № 5 (16). URL: <http://medpsy.ru>
23. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я., Терехина О.В., Шухлова Ю.А. Социальная тревога в подростковом и юношеском возрасте в контексте психологической безопасности // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 1–13.
24. Бондаренко С.М., Смирнов В.В., Даниленко О.В., Петряйкина Е.Е. Особенности внутренней картины болезни у детей и подростков, больных сахарным диабетом 1 типа // Педиатрия : журнал им. Г.Н. Сперанского. 2006. Т. 85, №. 4. С. 22–27.
25. Noser A.E., Majidi S., Finch J., Clements M.A., Youngkin E.M., Patton S.R. Authoritarian parenting style predicts poorer glycemic control in children with new-onset type 1 diabetes // Pediatric diabetes. 2018. Т. 19, № 7. Р. 1315–1321.
26. Мохов В.А., Крещапова М.А., Шибкова О.С., Дианова О.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях с тяжелобольными детьми// Медицинская психология в России : электрон. науч. журнал. 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru>
27. Delamater A.M., de Wit M., McDarby V., Malik J., Acerini C.L. Psychological care of children and adolescents with type 1 diabetes // Pediatric diabetes. 2014. Т. 15, № S20. Р. 232–244.
28. Мамайчук И.И., Галицына Е.Ю. Направления и перспективы психологической помощи детям и подросткам с somатическими заболеваниями // Петербургский психологический журнал. 2017. № 19. С. 39–56.
29. Павлова Л.Б. Психологические проблемы и личностные особенности подростков с сахарным диабетом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 76-2.
30. Court J.M., Cameron F.J., Berg-Kelly K., Swift P. G. Diabetes in adolescence // Pediatric diabetes. 2009. Т. 10. Р. 185–194.
31. Свистунова Е.В. Субъективное восприятие психологического благополучия подростками с сахарным диабетом 1 типа // Современные представления о психической норме и патологии: психологический, клинический и социальный аспекты / Моск. ин-т психоанализа; ред. Н.Л. Белопольская. М. : Когито-Центр, 2015. С. 195–202.
32. Сенаторова А.С., Карапенцев Ю.И., Кравчун Н.А., Казаков А.В., Рига Е.А., Макеева Н.И., Чайченко Т.В. Психологические особенности детей и подростков, больных сахарным диабетом 1-го типа // Сахарный диабет: от ребенка до взрослого. Харьков : Изд-во Харьков. нац. мед. ун-та, 2009. 259 с.
33. Vaid E., Lansing A.H., Stanger C. Problems with Self-Regulation, Family Conflict, and Glycemic Control in Adolescents Experiencing Challenges with Managing Type 1 Diabetes // Journal of pediatric psychology. 2017. Т. 43, № 5. Р. 525–533.
34. Кольцова Е.А. Посттравматический стресс у матерей, имеющих больного ребенка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. Т. 22, № 1. С. 67–69.
35. Шубочкина Е.И., Молчанова С.С., Ибрагимова Е.М., Иванов В.Ю. Гигиеническая оценка и нормативные величины показателей качества жизни подростков, обучающихся в разных типах образовательных учреждений по данным опросника MOS SF-36 // Гигиена детей и подростков : сб. науч.-метод. документов / под ред. В.Р. Кучмы. М. : Изд-во Научн. центра здоровья детей РАМН. 2013. С. 169–173.
36. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение : метод. пособие. СПб., 2001. 68 с.
37. Малкова Е.Е., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Оригинальный многомерный опросник детской тревожности, его стандартизация и апробация : пособие для врачей и

психологов. СПб. : Науч.-исслед. психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева. 2008. 60 с.

*Поступила в редакцию 20.01.2019 г.; повторно 29.04.2019 г.;  
принята 20.05.2019 г.*

**Настас Анастасия Эдуардовна** – аспирант кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета.

E-mail: zayceva\_asja@mail.ru

**Стоянова Ирина Яковлевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета; ведущий научный сотрудник отделения аффективных состояний НИИ психического здоровья Томского НИМЦ.

E-mail: ithka1948@mail.ru

**Кузьмина Юлия Викторовна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель Института образования Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

E-mail: kaliningrad\_cdik@mail.ru

**For citation:** Nastas, A.E., Stoyanova, I.Ya., Kuzmina, Yu.V. Psychological Assistance and the Quality of Life for Families with Adolescents Suffering from Chronic Somatic Diseases. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 161–179. doi: 10.17223/17267080/72/9. In Russian. English Summary

## **Psychological Assistance and the Quality of life for Families with Adolescents Suffering from Chronic Somatic Diseases**

**Anastasia E. Nastas<sup>a</sup>, Irina Ya. Stoyanova<sup>a, b</sup>, Yulia V. Kuzmina<sup>c</sup>**

<sup>a</sup> Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

<sup>b</sup> Mental Health Research Institute of Tomsk NRMC, 4, Aleutskaya Str., Tomsk, 634014, Russian Federation

<sup>c</sup> Immanuel Kant Baltic Federal University, 14, A. Nevskogo Str., 236041, Kaliningrad, Russian Federation

### **Abstract**

In modern conditions the number of children and adolescents with chronic somatic diseases is continuously increasing. At the same time psychological assistance is considered as one of the leading components of systemic rehabilitation, which can contribute to improving the quality of life and family relationships. However, the goals of a psychologist in a multidisciplinary hospital for children and adolescent are not always accepted by medical staff and remain unused within rehabilitation process.

This study was aimed at finding psychological deficits which reduce the quality of life of adolescents with chronic somatic diseases, and which could become the focus of the psychological assistance. The study sample included 90 adolescents each of whom had a clinically verified diagnosis of chronic somatic disease and was treated as inpatient of a multidisciplinary medical institution for children in the city of Tomsk. The age of the respondents ranged from 13 to 16 years. The following diseases were revealed among the adolescents: diabetes mellitus, vegetative-vascular dystonia, gastritis and gastroduodenitis.

*Research methods.* To study the quality of life we used the method of SF-36. To evaluate attitudes, behavior and methods of upbringing through the eyes of a child, we implemented the questionnaire “Adolescents about parents” by E. Schaefer (1965) adopted by L.I. Wasserman, I.A. Gor’kova, E.E. Romitsina (1994). To assess the level of anxiety in adolescents, the questionnaire “Multidimensional Evaluation of Child Anxiety” was used (by E.E. Malkova, 2007).

The results of psychological diagnostics revealed reliable differences between the indices of the quality of life of adolescents and the assessment of their relationship with their parents. A relation was found between the positive attitude of a mother and the level of quality of life. Statistically significant links between the severity of the hostility of a mother and the quality of life were established. Statistical significant links between the levels of anxiety of various kinds and quality of life were revealed.

Statistical analysis of the data confirmed the assumption of a significant impact of relationships with parents on the quality of life of adolescents with chronic somatic diseases. In addition there are interrelations between parent-child relationships and the crisis period of learning about the diagnosis, as well as between the nosological affiliation of a disease, the personal characteristics of an adolescent including self-esteem, level of anxiety, peculiarities of family interaction, family composition, and adherence to treatment.

Thus, even at the initial stage of the disease and until sustainable compensation parents play a key role in the formation of a regimen, diet, and medication which was adequate to the prescription of a doctor. In a situation of low efficiency of parents in this context, compensation may not be achievable. Therefore, the optimization of parent-child relationships become the central task of a psychologist at the stage of achieving control over diseases of high vital risk. Psychological counseling should be carried out in several areas including the work with adolescents, their parents, as well as the pediatric services of hospitals and polyclinic departments.

This study has practical value being a basis for the optimization of psychological assistance aimed at stabilizing the quality of life of adolescents with chronic somatic diseases and for improving family interaction.

**Keywords:** psychological assistance; quality of life; chronic somatic diseases; adolescence; family.

### References

1. Minaev, S.V., Khodzhayan, A.B., Tsutsieva, V.V., Minaeva, N.V., Obedin, A.N. & Bolotov, Yu.N. (2010) Sovremennye podkhody v izuchenii kachestva zhizni u detey [Modern approaches in studying the quality of life in children]. *Meditinskij vestnik Severnogo Kavkaza*. 1. pp. 77–83.
2. Baranov, A.A., Albitskiy, V.Yu. & Vinyarskaya, I.V. (2005) Izuchenie kachestva zhizni v meditsine i pediatrii [Study of the quality of life in medicine and pediatrics]. *Voprosy sovremennoj pediatrii – Current Pediatrics*. 4(2). pp. 7–12.
3. Novik, A.A. & Ionova, T.I. (2012) *Rukovodstvo po issledovaniyu kachestva zhizni v meditsine* [Guide to the study of the quality of life in medicine]. Moscow: Russian Academy of Natural Sciences.
4. Norrby, U., Nordholm, L., Andersson-Gäre, B. & Fasth, A. (2006) Health-related quality of life in children diagnosed with asthma, diabetes, juvenile chronic arthritis or short stature. *Acta Paediatrica*. 95(4). pp. 450–456. DOI: 10.1080/08035250500437499
5. Rajmil, L., Roizen, M., Psy, A.U., Hidalgo-Rasmussen, C., Fernández, G. & Dapueto, J.J. Health-related quality of life measurement in children and adolescents in Ibero-American countries, 2000 to 2010. *Value in Health*. 15(2). pp. 312–322. DOI: 10.1016/j.jval.2011.11.028
6. Bullinger, M., Schmidt, S., Petersen, C. & Ravens-Sieberer, U. (2006) Quality of life-evaluation criteria for children with chronic conditions in medical care. *Journal of Public Health*. 14(6). pp. 343–355. DOI: 10.1007/s10389-006-0066-0
7. Vinyarskaya, I.V. (2017) Possibilities of using the quality of life indicator in pediatrics. *Al'manakh Instituta korrektionsnoj pedagogiki RAO* – Almanac of the Institute of Special Education. 31. pp. 12–24. (In Russian).

8. Zaytseva, A.E. (2016) Kachestvo zhizni podrostkov s khronicheskoy somaticeskoy patologey [Quality of life of adolescents with chronic somatic pathology]. *Voprosy psichicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov.* 4(16). pp. 62–65.
9. Bokonjic, D., Ivanovic, T., Mijovic, B. & Jankovic, S. (2018) Assessment of Quality of Life in Children Suffering from Asthma. *Pediatric Pulmonology.* 53. pp. S95-S96. DOI: 10.4172/2161-0665.1000175
10. Soboleva, K.A., Vinyarskaya, I.V., Basargina, E.N., Terletskaya, R.N. & Chernikov, V.V. (2015) Kachestvo zhizni detey s zabolevaniyami serdechno-sosudistoy sistemy [The quality of life of children with diseases of the cardiovascular system]. *Rossiyskiy pediatriccheskiy zhurnal – Russian Pediatric Journal.* 5. pp. 38–43.
11. Barcaccia, B. (2013) Definitions and domains of health-related quality of life. In: Theofilou, P. (ed.) *Outcomes Assessment in End-Stage Kidney Disease-Measurements and Applications in Clinical Practice.* Bentham Books. pp. 12–24. DOI: 10.2174/97816080573511130101
12. World Health Organization. (1996) Quality of life group. What is it Quality of life? *Wid. Hth. Forum.* 1. pp. 29.
13. Patrakeeva, E.M., Novoselova, N.S., Zalevskaya, A.G. & Rybkina, I.G. (2015) Psychosocial factors in young patients with type 1 diabetes mellitus: a practical approach. *Sakharovy diabet – Diabetes mellitus.* 18(1). pp. 48–57. (In Russian). DOI: 10.14341/DM2015148-57
14. Butwicka, A., Fendler, W., Zalepa, A., Szadkowska, A., Zawodniak-Szalapska, M., Gmitrowicz, A. & Mlynarski, W. (2016) Psychiatric disorders and health-related quality of life in children with type 1 diabetes mellitus. *Psychosomatics.* 57(2). pp. 185–193. DOI: 10.1016/j.psym.2015.11.001
15. Landers, S.E., Friedrich, E.A., Jawad, A.F. & Miller, V.A. (2016) Examining the interaction of parental involvement and parenting style in predicting adherence in youth with type 1 diabetes. *Families, Systems, Health.* 34(1). pp. 41–50. DOI: 10.1037/fsh0000183
16. Ermakova, E.N. (2005) Psikhologicheskoe konsul'tirovanie roditelye detey s khronicheskimi zabolevaniyami [Psychological counseling for parents of children with chronic diseases]. *Psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya.* 1(12). pp. 30–34.
17. Bychkovskaya, S.V. (2011) Kachestvo zhizni detey s bronkhial'noy astmoy [Quality of life of children with bronchial asthma]. *Sibirskoe meditsinskoе obozrenie – Siberian Medical Review.* 1. pp. 8–12.
18. Miroshkin, R.B., Fisun, E.V. & Filippova, N.E. (2010) Psikhologicheskaya reabilitatsiya semey s det'mi, perenesshimi onkologicheskoe zabolevanie [Psychological rehabilitation of families with children who underwent cancer]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikoanaliza.* 3. [Online] Available from: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20110105>.
19. Klimova, S.V., Mikaelyan, L.L., Farikh, E.N. & Fisun, E.V. (2009) Osnovnye napravleniya psikhologicheskoy pomoshchi sem'yam s det'mi, stradayushchimi onkologicheskimi zabolevaniyami, v usloviyakh statsionara [The main directions of psychological assistance to families with children suffering from oncological diseases in the hospital]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikoanaliza.* 1. pp. 87–102.
20. Lancaster, B.M., Gadaire, D.M., Holman, K. & LeBlanc, L.A. (2015) Association between diabetes treatment adherence and parent-child agreement regarding treatment responsibilities. *Families, Systems, Health.* 33(2). pp. 120–125.
21. Cronin, C. & O'Connell, S.M. (2018) Parent-child dyads in diabetes: Does it affect control and outcomes for both or either? A pilot study. *Irish Journal of Medical Science.* 187. pp. S186–S187.
22. Kolomiets, I.L. (2012) Emotsional'nye i povedencheskie kharakteristiki detey s sakharnym diabetom i ikh materey [Emotional and behavioral characteristics of children with diabetes and their mothers]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii.* 5(16). [Online] Available from: <http://medpsy.ru>.

23. Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V., Stoyanova, I.Ya., Terekhina, O.V. & Shukhlova, Yu.A. (2016) Sotsial'naya trevoga v podrostkovom i yunosheskem vozraste v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti [Social anxiety in adolescence and youth in the context of psychological security]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 1–13.
24. Bondarenko, S.M., Smirnov, V.V., Danilenko, O.V. & Petryaykina, E.E. (2006) Osobennosti vnutrenney kartiny bolezni u detey i podrostkov, bol'nykh sakharnym diabetom 1 tipa [Features of the internal picture of the disease in children and adolescents with diabetes Type 1]. *Pediatriya: zhurnal im. G.N. Speranskogo – Pediatria*. 85(4). pp. 22–27.
25. Noser, A.E., Majidi, S., Finch, J., Clements, M.A., Youngkin, E.M. & Patton, S.R. (2018) Authoritarian parenting style predicts poorer glycemic control in children with new-onset type 1 diabetes. *Pediatric Diabetes*. 19(7). pp. 1315–1321. DOI: 10.1111/pedi.12726
26. Mokhov, V.A., Kreshtapova, M.A., Shibkova, O.S. & Dianova, O.N. (2011) Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy v sem'yakh s tyazhelobol'nymi det'mi [Parent-child relationships in families with seriously ill children]. *Meditinskaya psi-khologiya v Rossi*. 6. [Online] Available from: <http://medpsy.ru>.
27. Delamater, A.M., de Wit, M., McDarby, V., Malik, J. & Acerini, C.L. (2014) Psychological care of children and adolescents with type 1 diabetes. *Pediatric diabetes*. 15(S20). pp. 232–244.
28. Mamaychuk, I.I. & Galitsyna, E.Yu. (2017) Napravleniya i perspektivy psikhologicheskoy pomoshchi detyam i podrostкам s somaticheskimi zabolevaniyami [Directions and prospects of psychological assistance to children and adolescents with somatic diseases]. *Peterburgskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 19. pp. 39–56.
29. Pavlova, L.B. (2008) Psichologicheskie problemy i lichnostnye osobennosti podrostkov s sakharnym diabetom [Psychological problems and personal characteristics of adolescents with diabetes mellitus]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*. 76-2.
30. Court, J.M., Cameron, F.J., Berg-Kelly, K. & Swift, P.G. (2009) Diabetes in adolescence. *Pediatric Diabetes*. 10. pp. 185–194.
31. Svistunova, E.V. (2015) Sub"ektivnoe vospriyatiye psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkami s sakharnym diabetom 1 tipa [Subjective perception of psychological well-being by adolescents with type 1 diabetes mellitus]. In: Belopolskaya, N.L. (ed.) *Sovremennye predstavleniya o psikhicheskoy norme i patologii: psikhologicheskiy, klinicheskiy i sotsial'nyy aspekty* [Modern ideas about the mental norm and pathology: psychological, clinical and social aspects]. Moscow: Kogito-Tsentr. pp. 195–202.
32. Senatorova, A.S., Karachentsev, Yu.I., Kravchun, N.A., Kazakov, A.V., Riga, E.A., Ma-keeva, N.I. & Chaychenko, T.V. (2009) Psichologicheskie osobennosti detey i podrostkov, bol'nykh sakharnym diabetom 1-go tipa [Psychological features of children and adolescents with type 1 diabetes mellitus]. In: *Sakharnyy diabet: ot rebenka do vzrosloga* [Diabetes: from child to adult]. Kharkiv: Kharkiv National Medical University.
33. Vaid, E., Lansing, A.H. & Stanger, C. (2017) Problems with Self-Regulation, Family Conflict, and Glycemic Control in Adolescents Experiencing Challenges with Managing Type 1 Diabetes. *Journal of Pediatric Psychology*. 43(5). pp. 525–533. DOI: 10.1093/jpepsy/jsx134
34. Koltsova, E.A. (2016) Posttraumaticheskiy stress u materey, imeyushchikh bol'nogo rebenka [Post-traumatic stress in mothers with a sick child]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 22(1). pp. 67–69.
35. Shubochkina, E.I., Molchanova, S.S., Ibragimova, E.M. & Ivanov, V.Yu. (2013) Gigienicheskaya otsenka i normativnye velichiny pokazateley kachestva zhizni podrostkov, obuchayushchikhsya v raznykh tipakh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy po dannym oprosnika MOS SF-36 [Hygienic assessment and standard values of indicators of quality of life of adolescents, students in different types of educational institutions according

- to the questionnaire MOS SF-36]. In: Kuchma, V.R. (ed.) *Gigiena detey i podrostkov* [Hygiene of children and adolescents]. Moscow: RAMS. pp. 169–173.
36. Wasserman, L.I., Gorkovaya, I.A. & Romitsyna, E.E. (2001) *Psikhologicheskaya metodika "Podrostki o roditelyakh" i ee prakticheskoe primenenie* [Psychological methodology “Teens about parents” and its practical application]. St. Petersburg: Folium.
37. Malkova, E.E., Wasserman, L.I. & Iovlev, B.V. (2008) *Original'nyy mnogomernyy opros-nik detskoj trevozhnosti, ego standartizatsiya i aprobatziya* [Original multidimensional questionnaire of children's anxiety, its standardization and approbation]. St. Petersburg: V.M. Bekhterev Institute of Neuropsychiatrics.

*Received 20.01.2019; Revised 29.04.2019;  
Accepted 20.05.2019*

**Anastasia E. Nastas** – Post-graduate Student, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University.

E-mail: zayceva\_asja@mail.ru

**Irina Y. Stoyanova** – Professor, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University, D. Sc.; Lead Researcher, Mental Health Research Institute of Tomsk NRMC.

E-mail: ithka1948@mail.ru

**Yulia V. Kuzmina** – Senior Lecturer, Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University. Cand. Sc.

E-mail: kaliningrad\_cdik@mail.ru

УДК 159.97

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.А. Першина<sup>a</sup>, Ю.В. Кузьмина<sup>b</sup>, М.В. Шамардина<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Россия, 659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53

<sup>b</sup> Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

<sup>c</sup> Алтайский государственный университет, Россия, 656049, Барнаул, пр. Ленина, 61

Изучены психологические детерминанты готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ научных источников показал, что решающими в данной проблеме выступают позитивная установка и соответствующая подготовка педагогов. Представлены исследования по отношению к инклюзивному образованию педагогов Алтайского края, которым было предложено высказать свои суждения; степень согласия с каждым из утверждений оценивалась по 5-балльной шкале Лайкерта, что позволило выделить пять факторов шкалы готовности к инклюзивному образованию: понимание значимости инклюзии; осторожность и скептицизм; барьеры; неуверенность и некомпетентность; осмысленность. Представленные данные подтверждены экспрессораторным факторным анализом и анализом психометрических характеристик. Даны рекомендации и предложены мероприятия для работы психолога в рамках психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса по формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, выделены ключевые направления деятельности: диагностика и коррекция.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная готовность; психологическая готовность педагогов; психологические барьеры; психолого-педагогическое сопровождение.

### Введение

В зарубежной психологии ряд исследовательских работ посвящен структуре и диагностике установок педагогов по отношению к инклюзивному образованию (K.C. Stoiber et al., 1998; E. Avramidis et al., 2000; J. Campbell et al., 2000 и др.) при помощи методики «Мои мысли об инклюзивном образовании» (Mythinkingaboutinclusion, K.C. Stoiber et al., 1998). Полученные в рамках данной методики результаты свидетельствуют, что для формирования позитивных установок по отношению к инклюзии решающим фактором выступает соответствующая подготовка педагогов.

Внедрение инклюзивного образования в Алтайском крае и республике Алтай определило ряд препятствий, к числу существенных можно отнести

низкую готовность всех участников образовательного процесса принять особого ребенка.

Проблема низкой готовности педагогов к инклюзивному процессу возникла и в других странах, где инклюзивное образование уже успешно внедрено. В России добавляются еще и культурно-специфические факторы, затрудняющие переход к инклюзивному образованию, связанные с традициями подготовки педагогов и особенностями системы общего и специального образования, а также существующими в нашем обществе стереотипами относительно людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

«Инклюзивная готовность [инклюзивный аттитюд] – сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [1]. Структура инклюзивной готовности включает когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, рассматриваемые в двух аспектах – психологическом и педагогическом [1, 2].

Исследователи С.В. Алёхина, М.А. Алексеева и Е.Л. Агафонова показывают, что основными психологическими барьерами являются «страх вреда инклюзии» для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание меняться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования авторами рассматривается через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

В рамках нашего исследования важно понимать, что входит в структуру психологической готовности – это эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие–отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение–изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3–7].

В связи с этим нами было организовано исследование, целью которого явилось изучение психологических детерминант готовности к инклюзивному образованию. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей [8. С. 42].

### **Материалы и методы исследования**

В исследовании для подготовки опросника «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» приняли участие 210 педагогов Алтайского края и Республики Алтай.

Для разработки утверждений опросника, характеризующих разные варианты отношения к инклюзии, педагогам было предложено высказать свои суждения по отношению к инклюзивному образованию. В результате

было отобрано 59 суждений, затем составленный опросник предъявлялся испытуемым, которых просили оценить степень согласия с каждым из утверждений по 5-балльной шкале Лайкерта.

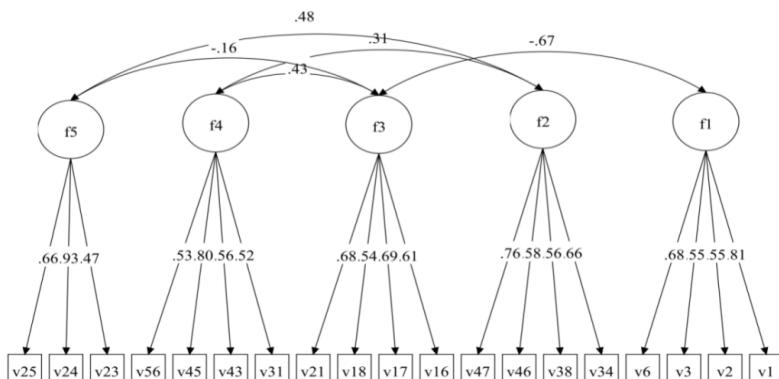
## Результаты исследования

Результаты исследования были подвергнуты эксплораторному факторному анализу, выделено пять факторов: понимание значимости инклюзии; осторожность и скептицизм; барьеры; неуверенность и некомпетентность; осмысленность. Для каждого из полученных факторов вычислены коэффициенты надежности  $\alpha$ -Кронбаха, которые лежат в пределах от 0,70 до 0,75, свидетельствуя о хорошей внутренней согласованности опросника. Интерпретация полученных факторов (шкал) вместе с надежностью и числом заданий приведена в табл. 1.

Таблица 1  
Характеристики выделенных в результате факторного анализа шкал  
опросника готовности к инклюзивной деятельности

Фактор и его интерпретация (название шкалы)	Число заданий	Надежность ( $\alpha$ -Кронбаха)
F1 Понимание значимости инклюзии	4	0,75
F2 Осторожность и скептицизм	4	0,73
F3 Барьеры	4	0,73
F4 Неуверенность, некомпетентность	4	0,70
F5 Осмысленность (личный смысл)	3	0,70

Для проверки согласованности данной структуры опросника, содержащей пять факторов, по исходным данным выполнен конфирматорный факторный анализ в программе Mplus 7.2. Полученная в итоге модель (рис. 1) показала удовлетворительное соответствие данным, значения индексов согласованности составили:  $\chi^2 = 209,82$ ;  $df = 147$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,045; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA (0,030–0,059); CFI = 0,919; TLI = 0,906 ( $N = 210$ ).



**Рис. 1.** Факторная модель опросника готовности педагогов к инклюзивному образованию. Все приведенные коэффициенты значимы при  $p < 0,05$ , ошибки измерения опущены для упрощения рисунка

При оценке показателей согласованности модели использовались следующие критерии: значения сравнительного индекса согласия (CFI) и индекса согласия Текера–Льюиса (TLI) не менее 0,90 и значение среднеквадратической ошибки аппроксимации RMSEA менее 0,08 свидетельствуют о приемлемом соответствии модели. О хорошем соответствии говорят значения CFI и TLI от 0,95 и RMSEA менее 0,05.

Таким образом, результаты факторного анализа и анализа психометрических характеристик свидетельствуют о правомерности выделения указанных шкал [9. С. 73–80].

Далее для предварительной оценки роли различных социально-демографических факторов в готовности к инклюзии был проведен анализ, направленный на проверку гипотез о наличии связи их показателей с характеристиками респондентов (табл. 2–3).

Таблица 2

**Результаты сравнения мужчин и женщин по шкалам готовности  
к инклюзивному образованию с помощью t-критерия**

Шкала	Женщины (N = 192)	Мужчины (N = 16)	t-критерий	df	p-уровень
Понимание значимости инклюзии	7,752	8,125	-0,434	206	0,664523
Осторожность и скептицизм	6,465	6,500	-0,046	206	0,963599
Барьеры	12,406	11,875	0,561	206	0,575108
Неуверенность, некомпетентность	10,382	10,125	0,253	206	0,800434
Осмысленность (личный смысл)	5,208	5,188	0,038	206	0,969518

Таблица 3

**Результаты сравнения лиц, имеющих опыт работы с детьми с ОВЗ  
и не имеющих такого опыта, по шкалам готовности  
к инклюзивному образованию с помощью t-критерия**

Шкала	Есть опыт работы с детьми с ОВЗ (N = 88)	Нет опыта работы с детьми с ОВЗ (N = 117)	t-критерий	df	p-уровень
Понимание значимости инклюзии	7,905	7,556	0,755	203	0,451203
Осторожность и скептицизм	6,470	6,444	0,061	203	0,951035
Барьеры	12,693	12,120	1,109	203	0,268590
Неуверенность, некомпетентность	12,383	8,818	7,307	203	0,000000
Осмысленность (личный смысл)	4,977	5,325	-1,176	203	0,240789

Результаты проведенного статистического анализа свидетельствуют о том, что пол не играет существенной роли в готовности к инклюзивному образованию. А вот опыт работы с детьми с ОВЗ, имеет значимое влияние

на оценки по шкале неуверенности и некомпетентности. Испытуемые, у которых отсутствует опыт работы с детьми с ОВЗ, чаще относятся к инклюзивному образованию негативно, а испытуемые, имеющие такой опыт, оценивают себя как более компетентных и готовых к работе.

Сравнительный анализ результатов значимости инклюзии показал, что 34% опрошенных считают необходимым введение инклюзивного образования в практику работы общеобразовательных учреждений и всего 5% не согласны с этим. В современном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях: полностью согласны с данным утверждением 56% опрошенных и 2% опрошенных не согласны. С недопустимостью лишения детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу и тем, что инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ, но и обычным детям, так как воспитывает толерантность, скорее согласны 42%. При этом 2% опрошенных считают, что такие дети должны учиться только в специальных учреждениях.

Сравнительный анализ результатов по второму фактору – осторожность и скептицизм – выявил, что некоторые педагоги проявляют осторожность к инклюзивному образованию, так как это новое явление. Поэтому 54% опрошенных отмечают, что требуется время для его понимания и осмысливания, 60% считают это трудной работой, требующей много усилий, 62% полагают, что нужны специальные методики, программы, посильные для особенных детей, и прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность.

Сравнительный анализ результатов третьего фактора – барьеры – установил, что существуют барьеры, из-за которых педагогам трудно принять ребенка с ОВЗ. Это боязнь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями; так считают 13%. 10% педагогов выразили опасение, что не смогут нормально обучать других детей при наличии хотя бы одного ребенка с ОВЗ, 11% боятся, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ. 7% не стали бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не требование руководства.

Сравнительный анализ результатов четвертого фактора – неуверенность и некомпетентность – выявил, что некоторые педагоги не уверены в своей компетентности. Не готовы к работе с детьми с ОВЗ 19% опрошенных, и лишь 10% опрошенных полностью готовы работать с такими детьми. 25% педагогов недостаточно владеют приемами работы с детьми с ОВЗ, и 8% владеют такими приемами. Только 13% из числа опрошенных знают, как работать с детьми с ОВЗ, а 11% хорошо разбираются в психологических особенностях детей с ОВЗ.

Сравнительный анализ результатов пятого фактора – осмысленность (личный смысл) – дал следующие данные: 42% опрошенных считают трудным, но благородным делом обучение детей с ОВЗ; видят смысл своей деятельности 53% опрошенных педагогов; успехи детей с ОВЗ вдохновляют к работе 48% учителей.

## **Обсуждение результатов и выводы**

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию можно выделить следующие психологические детерминанты: понимание значимости инклюзии, компетентность в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, понимание личностного смысла такой работы, а также наличие психологических барьеров и скептицизма.

Было установлено, что 79% опрошенных педагогов положительно относятся к введению инклюзии, 85% видят смысл в своей деятельности, но при этом 87% опрошенных проявляют осторожность к инклюзивному образованию, так как считают, что инклюзивное образование – это новое явление, которое требует времени для осмысления, много усилий.

Также выявлено, что существуют барьеры, из-за которых педагогам трудно принять ребенка с ОВЗ (таково мнение 34% опрошенных педагогов), – это боязнь, что другие дети не будут принимать такого ребенка; некоторые из учителей считают, что не смогут нормально обучать других детей при наличии хотя бы одного ребенка с ОВЗ.

56% педагогов не уверены в своей компетентности и не готовы к работе с детьми с ОВЗ, так как недостаточно владеют приемами работы и недостаточно разбираются в психологических особенностях детей с ОВЗ.

Обработанные данные позволяют не только говорить о необходимости работы с общеобразовательными организациями в сфере инклюзивного обучения детей с ОВЗ, но и сформулировать *организационные мероприятия*, которые должны опираться на осознание того, что ребенок с ОВЗ в общеобразовательном учреждении сталкивается с множеством трудностей, поэтому ему необходимы помочь и понимание терпеливого педагога. И если со стороны педагога будет оказана такая помощь, то можно сказать, что «особый» ребенок и его родители не останутся один на один со своей проблемой, а вместе сделают важный шаг на пути к гармоничному развитию ребенка.

Проблема изучения отношения к людям с ОВЗ в условиях современного образования является актуальной, выступая в рамках толерантного отношения к людям с ОВЗ, где ребенок с ОВЗ становится предметом насмешек, воспринимается как «больной», «неполноценный», «угроза обществу» [10]. Для развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения учеников с ограниченными возможностями здоровья, которая будет способствовать интеграции таких детей в образовательный процесс. Главными задачами здесь станут выявление индивидуальных особенностей ученика и возможность зафиксировать его умения, приобретенные за время учебы, возможность наметить ближайшую зону развития и построение перспектив совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков и как можно большее расширение функциональных возможностей ученика.

Поэтому целью нашего исследования стало не только изучение готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разработка мероприятий психолого-педагогического сопровождения. При работе с людьми, имеющими ограниченные возможности, основной задачей для психолога становится вытеснение стереотипов ущербности его внутреннего мира, замена их позитивными установками, что положительно отражается на психическом здоровье и раскрытии их творческого потенциала. «Инвалидное сознание» характеризуется следующими установками: «Я ущербный и никогда не смогу стать нормальным»; «Я несчастный, и все обязаны мне помогать»; «В том, что у меня ничего не получается, виноваты другие, и я не могу ничего изменить».

В качестве основных путей преодоления «инвалидного сознания» выделяют: развитие позитивной самооценки; создание образа своего «Я» и образа окружающего мира; создание пространства (как межличностного, так и профессионального) для реализации позитивной самооценки и ее укрепления [11].

Социальные установки здоровых людей по отношению к людям с ОВЗ можно изменить в лучшую сторону различными способами: предоставить адекватную информацию о разных вариантах нарушенного развития; познать их личностные особенности, способности, проблемы; обеспечить непосредственный контакт с такими людьми и оказание им помощи [12. С. 4].

Таким образом, в работе по улучшению социальных установок по отношению к людям с особыми потребностями должны участвовать обе стороны – здоровые люди, и люди с ограниченными возможностями здоровья. Готовность к принятию людей с ОВЗ не происходит естественным путем, поэтому необходимо проведение специальной работы по формированию готовности к принятию педагогами учащихся с особенностями в здоровье в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. Важное место в реализации этой работы отводится специалистам психологической службы образовательного учреждения.

Основная цель работы психолога по формированию психологической готовности к принятию детей с ОВЗ – это формирование установок понимания и принятия чужого мнения, толерантности, эмпатии, способности налаживать контакты, улучшение отношения к людям с проблемами в здоровье, стремление показать, что ограниченные возможности не являются основанием для отторжения человека, что он такой же, как и все остальные, и должен иметь равные права и возможности. С этой целью психологической службе необходимо проводить в образовательных учреждениях занятия с педагогами по воспитанию толерантного отношения к детям с ОВЗ [13].

При декларации принципов толерантности дано определение понятию «толерантность»: «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности...» [14. С. 6].

В рамках работы по формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья психолог осуществляет следующие виды деятельности:

– *диагностика*: диагностика личности учащегося с ограниченными возможностями здоровья и диагностика отношения педагогов к детям с особыми потребностями;

– *коррекция*: коррекция психоэмоционального состояния учащихся с ограниченными возможностями здоровья и гармонизация внутриколлективных отношений.

Таким образом, проведение целой системы специальной работы психолога по формированию готовности к принятию педагогами учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации позволит успешно адаптироваться таким детям, сформировать толерантную личность, способную к эмпатии, и интенсивно вводить инклюзивное образование в школьную среду. Поэтому нами был выбран метод деловой игры, так как именно игровые ситуации позволяют наглядно смоделировать профессиональную действительность, дают возможность проверить альтернативные решения, подобрать мероприятия и в итоге сформировать необходимые модели эффективного поведения в нестандартных производственных ситуациях. Метод деловой игры используется как средство для отработки профессиональных задач, связанных с внедрением инклюзивного образования, в целях обеспечения положительных результатов. Ведь особые дети – это серьезный вызов традиционной системе обучения, так как индивидуальная образовательная траектория складывается в результате усилий ребенка и окружающих его людей (взрослых и сверстников) в рамках преодоления тех проблемных ситуаций, которые возникают образовательном процессе.

Для проектирования инклюзивного пространства в образовательной практике в рамках психолого-педагогического образования нами были разработаны и проведены тематические круглые столы (Возможности современной школы в организации инклюзивного образования) и ряд деловых игр (Инклюзия: современное состояние и перспективы развития образования; Особенности «интеграции» в образовании), а также определен ряд рекомендаций.

*В работе с ребенком с ОВЗ педагогу следует учитывать следующие особенности:*

– в основном родители таких детей готовы к сотрудничеству с педагогом, поэтому следует узнать о ребенке как можно больше (особенности его характера, интересы и предпочтения), чтобы эффективнее строить свою работу; необходимо оказывать моральную поддержку родителям;

– следует помнить, что детям с ОВЗ необходима модификация учебного плана, так как для выполнения заданий им чаще всего требуется больше времени. Следует использовать различные виды деятельности: чередовать занятия и физкультминутки; предоставлять дополнительное время для завершения задания и сдачи домашнего задания; использовать упражнения,

которые требуют минимального заполнения (упражнения с пропущенными словами / предложениями);

– для ребенка с особыми образовательными потребностями важно постоянное поощрение за малейшие успехи: это способствует его развитию, укрепляет в нем веру в свои силы и возможности;

– ни в коем случае нельзя сравнивать ребенка с ОВЗ с другими детьми, ведь его развитие идет собственным путем [15].

*Педагогу в учебном процессе необходимо:*

– разработать кодовую систему общения (слова или жесты), с помощью которой учащийся с ОВЗ сможет понять, что его поведение на данный момент является недопустимым; предоставлять таким детям право покинуть рабочее место и уединиться, когда этого требуют обстоятельства;

– давать возможность ученику переделывать задание, с которым он не справился, и оценивать переделанную работу;

– оценивать работу на уроке учащегося, который плохо справляется с тестовыми заданиями;

– осваивать знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося [Там же].

### *Литература*

1. Хитрюк В.В. Инклузивная готовность как этап формирования инклузивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 80–84.
2. Хитрюк В.В. Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклузивной готовности будущих педагогов // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 127–130.
3. Алексина С.В., Силантьева Т.А. Поддержка учителя в инклузивном образовании // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 3. С. 5–15.
4. Алексина С.В. Принципы инклузии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
5. Алексина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклузивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
6. Алексина С.В. Инклузивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145.
7. Алексина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклузивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.
8. Уланова С.А., Селихова Т.А., Живилова Ю.В., Шарафуллина Ж.В. Инклузивное образование – система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование в Республике Коми. 2015. № 2. С. 42–45.
9. Першина Н.А., Сычев О.А., Казанцева О.А. Готовность педагогов Алтайского края и Республики Алтай к реализации инклузивного образования // Развитие личности в образовательном пространстве : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. (Бийск, 10 июня 2016 г.) / отв. ред. Л.А. Мокрецова. Бийск : АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2016. С. 73–80.

10. Чебарыкова С.В., Степанов К.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2015. № 5. С. 551–554.
11. Писаревская М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования : метод. пособие. Новосибирск, 2013. 70 с.
12. Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 4–8.
13. Авдуевская А.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья у младших школьников. URL: <http://ospmcc.edu35.ru/toped/toperther/pedsoc/273-topedtoler>
14. Декларация принципов толерантности : утв. резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995 // Защищите меня! 2004. С. 6–11.
15. Голубина И. Рекомендации психолога по сопровождению детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. URL: <http://kids-psyhology.ru>

*Поступила в редакцию 19.03.2018 г.; повторно 10.05.2018 г.;  
повторно 24.03.2019 г.; принята 08.04.2019 г.*

**Першина Наталья Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина.

E-mail: nataly200672@mail.ru

**Кузьмина Юлия Викторовна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель Института образования Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

E-mail: kaliningrad\_cdik@mail.ru

**Шамардина Марина Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Алтайского государственного университета.

E-mail: marav\_sh@mail.ru

**For citation:** Pershina, N.A., Kuzmina, Yu.V., Shamardina, M.V. Psychological Readiness of Educational Process Participants for Inclusive Education of Children with Disabilities. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2019; 72: 180–191. doi: 10.17223/17267080/72/10. In Russian. English Summary

### **Psychological Readiness of Educational Process Participants for Inclusive Education of Children with Disabilities**

**Natalya A. Pershina<sup>a</sup>, Yulia V. Kuzmina<sup>b</sup>, Marina V. Shamardina<sup>c</sup>**

<sup>a</sup>Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, 53 Vladimir Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation

<sup>b</sup>Immanuel Kant Baltic Federal University, 14, A. Nevskogo Str., 236041, Kaliningrad, Russian Federation

<sup>c</sup>Altai State University, 61 Lenin Ave., Barnaul, 656049, Russian Federation

### **Abstract**

The relevance of the research is caused by the fact that, despite legal and regulatory studies of the problem, implementation of inclusive education for children disabilities is delayed by psychological factors. The works of foreign (K.C. Stoiber et al., 1998, etc.) and Russian authors (Alyokhina of C.B., V.V. Hitryuk, etc.) testify this fact. The analysis of scientific researches demonstrated that the key factor in this problem is a positive attitude and qualifica-

tion of teachers. In Russia there are also specific cultural factors connected with traditions of teachers training and features of the educational system. Also, some stereotypes concerning people with disabilities exist in the society.

The authors present the research of teachers' relation to inclusive education. The research was carried out in the Altai Territory. We offered the teachers to tell their estimations; the compliance rate of each judgement was rated by Likert scale. It allowed us allocating the five factors of readiness for inclusive education. These are understanding of the inclusion importance; caution and skepticism; barriers; uncertainty and incompetence; sense. The data are confirmed by means of the exploratory factorial analysis and the analysis of psychometric characteristics.

The results showed that the sex of a person does not play the essential role in readiness for inclusive education. However, the experience of working with children with disabilities has significant influence on estimations on the scale of uncertainty and incompetence. The test teachers who have no experience of work with children with disabilities are more often negative to inclusive education. And those who have the experience estimate themselves as more competent and ready to work.

It was established that 79% of the interviewed teachers are positive to introduction of inclusion and 85% of them feel the sense of their activity, but at the same time 87% of teachers demonstrate caution to inclusive education.

Also it was revealed that 34% of teachers think that some barriers make it difficult for teachers to accept a child with disabilities. It is fear that other children will not accept the child with disabilities, some of them consider that they will not be able to train normally other children in the presence of at least one child with disabilities.

56% of teachers are not sure of their competence and are not ready to work with children with disabilities since they do not know working methods and do not understand their psychological features.

On the basis of the research, we made the recommendations of psychological and pedagogical support for all participants of inclusive educational process. The main task for a psychologist, when working with a disabled person, is to overcome the "consciousness for disabled", to replace the stereotypes of their inner world lameness with mindsets. During the work with healthy people the objective is to form the attitude of understanding and adoption other opinions, tolerance, empathy, ability to come into contacts, etc.

**Keywords:** inclusive education; children with disabilities; inclusive readiness; psychological readiness of teachers; psychological barriers; psychological and pedagogical support.

### **References**

1. Khitryuk, V.V. (2012) Readiness as the formation stage cultures of the teacher: structural analysis. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bryansk State University Herald*. 1(1). pp. 80–84. (In Russian).
2. Khitryuk, V.V. (2014) Kontekstnye problemnye zadachi i situatsii v formirovaniy inklyuzivnoy gotovnosti budushchikh pedagogov [Contextual problem tasks and situations in the formation of the inclusive readiness of future teachers]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. 9. pp. 127–130.
3. Alekhina, S.V. & Silantieva, T.A. (2014) Supporting Teachers in Inclusive Education. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*. 3(3). pp. 5–15. (In Russian).
4. Alekhina, S.V. (2014) The principles of inclusion in the context of modern education. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 1. pp. 5–16. (In Russian).
5. Alekhina, S.V., Alekseeva, M.A. & Agafonova, E.L. (2011) Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 1. pp. 83–92. (In Russian).

6. Alekhina, S.V. (2016) Inclusive Education: from Policy to Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education.* 21(1). pp. 136–145. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2016210112.
7. Alekhina, S.V. & Vachkov, I.V. (2014) Methodological approaches to psycho-pedagogical support of inclusive processes in education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal.* 5. pp. 97–104. (In Russian).
8. Ulanova, S.A., Selikhova, T.A., Zhivilova, Yu.V. & Sharafullina, Zh.V. (2015) Inklyuzivnoe obrazovanie – sistema obucheniya detey s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive education – a system for teaching children with disabilities]. *Obrazovanie v Respublike Komi.* 2. pp. 42–45.
9. Pershina, N.A., Sychev, O.A. & Kazantseva, O.A. (2016) Gotovnost' pedagogov Altayskogo kraya i Respubliki Altay k realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Readiness of teachers of the Altai Territory and the Altai Republic to implement inclusive education]. In: Mokretsov, L.A. (ed.) *Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve* [Personality development in the educational space]. Biysk: Altai State Pedagogical University. pp. 73–80.
10. Chebarykova, S.V. & Stepanov, K.V. (2015) Gotovnost' uchrezhdennyi razlichnogo tipa k realizatsii inklyuzivnogo podkhoda v obrazovanii detey s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Willingness of various types of institutions to implement an inclusive approach in the education of children with disabilities]. *Molodoy uchenyy.* 5. pp. 551–554.
11. Pisarevskaya, M.A. (2013) *Formirovanie tolerantnogo otnosheniya k detyam s ogranicennymi vozmozhnostyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Formation of a tolerant attitude towards children with disabilities in an inclusive education]. Novo-rossiysk: Shkolnik.
12. Dobrovolskaya, T.A. & Shabalina, N.B. (1988) Invalid i obshchestvo: sotsial'nopsikhologicheskaya integratsiya [Disabled people and society: socio-psychological integration]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies.* 2. pp. 4–8.
13. Avduevskaya, A.A. (n.d.) *Formirovanie tolerantnogo otnosheniya k detyam s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya u mladshikh shkol'nikov* [Formation of a tolerant attitude towards children with disabilities among younger schoolchildren]. [Online] Available from: <http://ocpmcc.edu35.ru/toped/ topedther/pedsoc/273-topedtoler>
14. UNESCO. (2004) *Deklaratsiya printsipov tolerantnosti: utv. rezolyutsiey 5.61 General'noy konferentsieyu YuNESKO ot 16.11.1995* [Declaration of principles of tolerance: approved. Resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO on November 16, 1995]. pp. 6–11.
15. Golubina, I. (n.d.) *Rekomendatsii psikhologa po soprovozhdenniu detey s OVZ v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdennii* [Recommendations of a psychologist on the accompaniment of children with disabilities in general educational institutions]. [Online] Available from: <http://kids-psyhology.ru>.

*Received 19.03.2018; Revised 10.05.2018;  
Revised 24.03.2019; Accepted 08.04.2019*

**Natalya A. Pershina** – Associate Professor, Department of pedagogy and psychology, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Cand. Sc.

E-mail: nataly200672@mail.ru

**Yulia V. Kuzmina** – Senior Lecturer, Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University. Cand. Sc.

E-mail: kaliningrad\_cdik@mail.ru

**Marina V. Shamardina** – Associate Professor, Department of Social Psychology of Altai State University, Cand. Sc.

E-mail: marav\_sh@mail.ru