

ISSN 2072-8514 (print)  
ISSN 2310-7235 (online)



# Вестник

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Серия*

**Психологические  
науки**

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
СВОЙСТВ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С НАЁМНЫМ  
РАБОТНИКОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
СТРАТЕГИЙ ИХ НЯНЬ

МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРУППОВЫХ КОНФЛИКТНЫХ  
СИТУАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.  
ПРАКТИКА В ТРАДИЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ



**2017 / № 3**

ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2017 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

серия

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## Научный журнал основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по психологическим наукам (19.00.00)

## The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) in Psychological Sciences (19.00.00).

ISSN 2072-8514 (print)

2017 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

series

# PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION  
STATE UNIVERSITY

## Учредитель журнала «Вестник Московского государственного областного университета»:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

### Научный совет «Вестника Московского государственного областного университета»

**Хроменков П.Н.** — д. филол. н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

**Ефремова Е.С.** — к. филол. н., начальник Информационно-издательского управления МГОУ (зам. председателя)

**Клычников В.М.** — к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ (зам. председателя)

**Антонова Л.Н.** — д. пед. н., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

**Асмолов А.Г.** — д. псих. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

**Климов С.Н.** — д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

**Клобуков Е.В.** — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Манойло А.В.** — д. полит. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Новоселов А.Л.** — д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

**Пасечник В.В.** — д. пед. н., проф., МГОУ

**Поляков Ю.М.** — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

**Рюмцев Е.И.** — д. ф-м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

**Хухунуи Г.Т.** — д. филол. н., проф., МГОУ

**Чистякова С.Н.** — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

### Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

*Ответственный редактор серии:*

**Шульга Т.И.** — д. псих. н., проф., МГОУ

*Заместитель ответственного редактора серии:*

**Нестерова А.А.** — д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

*Ответственный секретарь:*

**Филинкова Е.Б.** — к. псих. н., доцент, МГОУ

*Члены редакционной коллегии серии:*

**Забродин Ю.М.** — д. псих. н., проф., Московский городской психолого-педагогический университет

**Иванников В.А.** — д. псих. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

**Карри К.** — д. псих. н., Православный институт святого Иоанна Богослова

**Марцинковская Т.Д.** — д. псих. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

**Овсяник О.А.** — д. псих. н., доц., МГОУ

**Митина Л.М.** — д. псих. н., проф., РАН

**Слайтер Э.** — д. псих. н., доц., Салемский государственный университет (США)

**Утлик Э.П.** — д. псих. н., проф., МГОУ

**Фирсов М.В.** — д. и. н., проф., МГОУ

**Шнейдер Л.Б.** — д. псих. н., проф., Московский психолого-социальный институт

**Эрнер И.** — д. псих. н., доцент, Городской университет Нью-Йорка (США).

**ISSN 2072-8514 (print)**

**ISSN 2310-7235 (online)**

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2017. — № 3. — 134 с.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»**

**по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717**

© МГОУ, 2017.

© ИИУ МГОУ, 2017.

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Точка зрения автора может не совпадать с мнением редколлегии. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала**

**«Вестник Московского государственного областного университета»**

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31;

e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru); сайт: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

## Founder of journal «Bulletin of the Moscow Region State University»:

Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

### Series editorial board «Psychology»

*Editor-in-chief:*

**T.I. Shul'ga** – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

*Deputy editor-in-chief:*

**A.A. Nesterova** – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

*Executive secretary:*

**Y.B. Filinkova** – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

*Members of Editorial Board:*

**Zabrodin Yu.M.** – Doctor in Psychological Sciences, Professor, Gorodsky Moscow Psychological-Pedagogical University;

**V.A. Ivannikov** – Doctor in Psychological Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

**Ch. Currie** – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

**T.D. Martsinkovskaya** – Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute, RAE (Moscow)

**O.A. Ovsyanik** – Doctor of Psychology, Associate Professor, MRSU

**L.M. Mitina** – Doctor in Psychological Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow)

**E. Slayter** – PhD in psychology, associate professor, Salem State University (USA)

**E.P. Utlik** – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

**M.V. Firsov** – Doctor of History, Professor, MRSU

**L.B. Shneider** – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

**I. Earner** – PhD in psychology, associate professor, City University of New York (USA)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index (RSCI), has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), as well as at the site of the Bulletin of the Moscow Region State University ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)).

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

#### The Editorial Board address: Moscow Region State University

10A, Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101); (495) 723-56-31

e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru); site: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

### Science council of «Bulletin of the Moscow Region State University»

**P.N. Khromenkov** – PhD in Philological Sciences, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

**E.S. Yefremova** – PhD in Philological Sciences, Head of Information and Publishing Department (Vice-Chairman of the Council)

**V.M. Klychnikov** – PhD in Juridical Sciences, PhD in Historical Sciences, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

**L.N. Antonova** – Doctor in Pedagogic Sciences, Member of the Russian Academy of Education, the Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

**A.G. Asmolov** – Doctor in Psychological Sciences, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

**S.N. Klimov** – Doctor in Philosophical Sciences, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

**E.V. Klobukov** – Doctor in Philological Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

**A.V. Manoylo** – Doctor in Political Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

**A.L. Novosjolov** – Doctor in Economic Sciences, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

**V.V. Pasechnik** – Doctor in Pedagogic Sciences, Professor, MRSU  
**Yu.M. Polyakov** – PhD in Philological Sciences, Editor-in-chief of "Literaturnaya Gazeta"

**E.I. Rjuntsev** – Doctor in Physical and Mathematical Sciences, Professor, Saint Petersburg State University

**G.T. Khukhuni** – Doctor of Philology, Professor, MRSU

**S.N. Chistyakova** – Doctor in Pedagogic Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

**ISSN 2072-8514 (print)**

**ISSN 2310-7235 (online)**

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology. – 2017. – № 3. – 134 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0C77-26137.

#### Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

© MRSU, 2017.

© Information & Publishing department of MRSU, 2017.

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Нестик Т.А.** РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ..... 6

## РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А., Поляков А.С.** МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОВЛЕЧЁННОСТИ В ПРОФСОЮЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАЦИИ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ГРУПП ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 16
- Воронин А.Н.** ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ УЧАСТНИКОВ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ..... 29
- Дробышева Т.В., Романовская М.А.** ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С НАЁМНЫМ РАБОТНИКОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ИХ НЯНЬ..... 38
- Кузин Е.Д.** СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ..... 49
- Шульга Т.И., Филатов А.В.** ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ К МАТЕРЯМ ..... 57

## РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Володько Н.В., Суворова И.Г.** РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ИХ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ .. 73
- Голзицкая А.А.** ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРРАТИВА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ .. 83
- Довольнова И.В.** РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .. 90
- Попова Т.А., Манина И.И.** МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРУППОВЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПРАКТИКА В ТРАДИЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 104
- Степанова Н.А.** ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СВОБОДА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ..... 121

# CONTENTS

## SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

**T. Nestik.** DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE FUTURE OF PSYCHOLOGY . . 6

## SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

**A. Bulgakov, L. Chistokhodova, O. Pavlyutenkova, A. Polyakov.**

MODELING THE INVOLVEMENT INTO THE TRADE UNION MOVEMENT AS A DETERMINATION OF THE INTER-GROUP ADAPTATION OF DIVERSE GROUPS INSIDE A TRADE UNION ORGANIZATION . . . . . 16

**A. Voronin.** EFFICIENCY COLLECTIVE INTELLECTUAL ACTIVITY DEPENDING ON SOCIAL ROLE OF PARTICIPANTS OF GROUP SOLUTION OF TASKS . . . . . 29

**T. Drobysheva, M. Romanovskaya.** THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN FROM FAMILIES WITH AN EMPLOYEE, AND THEIR NANNIES' PROFESSIONAL STRATEGIES. . . . . 38

**Ye. Kuzin.** STRUCTURAL MODELS OF GENDER TOLERANCE IN PARTNER RELATIONSHIP . . . 49

**T. Shulga, A. Filatov.** PECULIARITIES OF DEVIANT TEENAGERS' ATTITUDE TO THEIR MOTHERS . . . . . 57

## SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**N. Volodko, I. Suvorova.** DEVELOPMENT OF PSYCHO-EDUCATIONAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN' PARENTS AS AN INDEX OF THEIR SUBJECTIVE POSITION IN THE SYSTEM OF THE ACTIVITIES OF THE CHILDHOOD DEVELOPMENT CENTER. . . . . 73

**A. Golzitskaya.** POTENTIALS OF USING THE NARRATIVE AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR THE STUDY OF PARENTAL ATTITUDE . . . . . 83

**I. Dovolnova.** DEVELOPMENT OF INITIATIVITY AT A JUNIOR SCHOOL AGE. . . . . 90

**T. Popova, I. Manina.** MODELING GROUP CONFLICT SITUATIONS IN UPBRINGING JUNIOR SCHOOLCHILDREN. PRACTICE IN TRADITIONAL EDUCATION . . . . . 104

**N. Stepanova.** PSYCHOLOGICAL FREEDOM OF THE INDIVIDUAL AS THE BASIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR PREVENTION . . . . . 121

# РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-6-15

## РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ\*

**Нестик Т.А.**

*Институт психологии Российской академии наук*

*129366 Москва, ул. Ярославская, д.13., Российская Федерация*

**Аннотация.** Выделяются тенденции в развитии психологической науки: объединение различных направлений психологического знания на основе наук о мозге и генетики, исследования на больших выборках, публикация данных и обеспечение воспроизводимости результатов, изучение психологических явлений в реальном контексте и др. Рассматриваются вызовы для психологической науки и практики, связанные с развитием цифровых технологий: больших данных, искусственного интеллекта, виртуальной реальности, умных материалов, телеприсутствия, интерфейсов «мозг – компьютер». Намечаются пути развития рефлексии психологов в отношении технологических вызовов для общества, их последствий для проблематики и методов психологических исследований.

**Ключевые слова:** будущее психологии, большие данные, искусственный интеллект, виртуальная реальность, умные материалы, телеприсутствие, интерфейсы «мозг – компьютер», нейронет, долгосрочная ориентация.

## DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE FUTURE OF PSYCHOLOGY

**T. Nestik**

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences*

*13, Yaroslavskaya ul., Moscow, 129366, Russian Federation*

**Abstract.** The emerging and growing trends in psychological science and practice are analyzed: uniting different streams of psychological research based on the field of brain sciences and genetics, the large sample studies, open science and overcoming the crisis of replicability, merging the lab studies and real life context. Special attention is paid to the consequences that the digital technologies (Big Data, Artificial Intelligence, Virtual Reality, smart materials, telepresence, brain-to-computer interfaces) imply for the psychological research and practice.

---

\* Статья написана при поддержке гранта РФФИ №17-06-00675.

© Нестик Т.А., 2017.

The ways for developing the psychological community's reflexivity and future orientation are proposed.

**Key words:** future of psychology, Big Data, Artificial Intelligence, Virtual Reality, smart materials, telepresence, brain-to-computer interfaces, long-term orientation.

Ускоряющиеся изменения в обществе и технологиях, а также нарастание глобальных природных и антропогенных рисков ставят перед наукой новые задачи, требующие осмысления психологическим сообществом. И если одни технологические тренды обсуждаются психологами достаточно широко, например, социальные сети и виртуальная реальность, то целый ряд других, не менее значимых, остаётся за пределами внимания психологии. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы проанализировать последствия внедрения цифровых технологий для психологических исследований и практики, а также наметить пути развития долгосрочной ориентации психологического сообщества.

Долгосрочные перспективы развития все чаще обсуждаются на страницах журналов и в рамках профессиональных ассоциаций психологов. Так, например, журнал «Frontiers in Psychology» создал рубрику «Большие вызовы для психологии в XXI веке», в рамках которой в 2015–2017 гг. вышла серия из 12 публикаций. Причем некоторые из авторов заглядывают на 50 лет вперед [3]. В 2008 г. Американская психологическая ассоциация (APA) определила большие вызовы для общества, на которые предстоит ответить психологам: старение населения, изменение климата, расслоение общества по уровню здоровья и качеству жизни. На саммите APA в мае 2009 г. 150 экспертов в области психо-

логии, экономики, медицины, бизнеса и политики разработали видение будущего прикладной психологии [4]. Ассоциация за психологическую науку (APS) к своему 25-летию в 2013 г. опубликовала серию интервью о будущем. На 16-й ежегодной конференции Общества персональной и социальной психологии (SPSP) в 2015 г. была организована пленарная секция, посвящённая будущему психологии. К числу наиболее часто упоминаемых в публикациях и дискуссиях относятся такие *тенденции*, как поиск «большой теории» и объединение отраслей психологического знания вокруг наук о мозге, риск растворения психологии в науках о жизни, вульгаризация психологии и низкий авторитет психологов-исследователей в обществе, переход к «открытой науке» и борьба за повышение воспроизводимости результатов научных исследований, использование цифровых технологий в исследованиях и психологической практике, растущая междисциплинарность, увеличение выборок и новые статистические методы.

Заслуживает также внимания блиц-опрос ведущих психологов, проведённый в 2012 г. редакцией «Национального психологического журнала» незадолго до V Съезда Российского психологического общества. Опыт форсайт-сессии «Психология бизнеса – 2023», проведённой департаментом психологии НИУ ВШЭ в 2013 г., а также одного из первых в России форсайтов в области

гуманитарных наук, организованного Форсайт-Центром НИУ ВШЭ в 2014 г., показывает, что наибольший результат обеспечивают не однократные экспертные оценки или разовые встречи, а постоянно действующие коммуникационные площадки и сообщества, ориентированные на поиск перспективных исследовательских направлений.

Институт психологии РАН в 2015–2016 гг. провёл экспертный опрос (N=50), направленный на выявление мнений специалистов о том, какими станут психологическая наука и практика в нашей стране и в мире в ближайшие 20 лет [1]. Среди принципиально *новых направлений исследований* большинство экспертов указывает на проблемы, связанные с развитием ИТ-технологий (23% всех ответов): психологию социальных сетей, виртуальной реальности и нейроинтерфейсов человека и компьютера, искусственного интеллекта, психологию людей-киборгов, людей с имплантированными ложными воспоминаниями и т. п. По мнению опрошенных экспертов-психологов, следует ожидать интеграции традиционных психологических направлений с когнитивными исследованиями, нейронауками и эволюционной психологией. На основе достижений медицины, генетики и психофармакологии будет развиваться психология геной инженерии, психология программируемой одарённости и творчества.

С одной стороны, в условиях ускоряющихся изменений и высокой неопределённости будут востребованы психологические технологии работы с ценностно-смысловой сферой личности и жизненными сценариями. Можно ожидать развития психологии личностных смыслов и духовности,

включая психологию религиозных, эзотерических и других практик развития. С другой стороны, развитие коммуникационных технологий и опора на большие данные позволят не только проводить дистанционную психологическую диагностику, но и ещё более эффективно манипулировать массовым сознанием. Эксперты ожидают расцвета макропсихологии как прикладной науки о воздействии на массовое сознание и поведение.

Серия полуструктурированных интервью с ведущими отечественными психологами (N=17, доктора психологических наук, лидеры научных направлений в области нейробиологии, когнитивных наук, психологии личности, психологии развития, социальной психологии и других отраслей), которые проводятся нами с 2016 г. в рамках форсайта «Российская психология – 2035», позволила выделить несколько вызовов, на которые в ближайшие 20 лет предстоит ответить российской психологии. Это интеллектуальное и ценностное расслоение общества, арханизация массового сознания и ослабление института экспертизы, глобализация и столкновение культур, переход к сетевому обществу и множественная идентичность; автоматизация, робототехника и человеко-машинные интерфейсы, «постгуманистические» технологии (искусственный, гибридный и распределённый интеллект, геной инженерия). Среди тенденций в психологии обсуждается развитие социальных нейронаук, эволюционных подходов и новых методов регистрации поведения человека (айтрекинг, виртуальная реальность, большие данные), все более сложное математическое моделирование. Эксперты отмечают растущую

междисциплинарность и потребность в межпарадигмальном сближении психологов, переходе от частных эмпирических моделей к целостной теории личности. По мнению наших собеседников, психологи призваны поддерживать вариативность, критическое мышление и социально-эмоциональное развитие, фасилитировать адаптацию к изменениям. При этом большинство участников интервью отмечают разрозненность и низкую ориентацию российского психологического сообщества на будущее.

Поскольку новые направления развития психологии эксперты связывают в первую очередь с технологическими изменениями, целесообразно более внимательно проанализировать последствия *цифровой революции* для подходов к проведению исследований и оказанию психологической помощи. Некоторые из этих последствий пока остаются незамеченными в российском психологическом сообществе.

Во-первых, вместе с распространением технологий *Big Data* и «интернета всего» изменятся *скорость, масштабы и методы сбора данных* в психологических исследованиях. Радикально изменится соотношение типов данных, выделенных Р. Кеттелом: L-данных (объективных фактов о жизни и поведении) и T-данных (результатов тестов) становится гораздо больше, чем Q-данных (опросников, основанных на самоотчётах респондентов) и O-данных (оценок человека другими знающими его людьми). Если сегодня под «цифровыми следами» личности понимаются преимущественно «клики мышкой» при использовании интернета, в ближайшие 10 лет мы окажемся в условиях, когда не только наши

перемещения по городу, но и все наши слова и действия будут регистрироваться в сети. Иными словами, в мире интернета вещей и больших данных вся жизнь человека станет цифровой, доступной для наблюдений и диагностики. Семантический анализ SMS, интернет-запросов и постов в сетях, а также обработка «цифровых следов», которые человек оставляет в реальном мире, соприкасаясь с сетью электронных устройств, не говоря уже о триангуляции его положения по системам GPS, – всё это уже сегодня позволяет более точно оценивать некоторые психологические характеристики человека, чем с помощью стандартизированных психологических опросников [7].

Появление владельцев данных (интернет-гигантов, социальных сетей, банков и страховых компаний, игровых платформ и т. п.), которые, возможно, знают нас лучше, чем мы сами, создают целый ряд этических и социальных проблем, которыми тоже придется заниматься психологам. С одной стороны, эти изменения расширяют возможности количественных методов проверки психологических гипотез. С другой стороны, эти процессы повысят востребованность качественных методов анализа и теоретического обоснования его результатов, формирования новых междисциплинарных подходов [2].

Под влиянием больших данных психологическое знание становится все более *предиктивным*, ориентированным не на интерпретацию уже собранных данных, а на прогнозирование психологических процессов в режиме реального времени. Кроме того, всё больше психологических явлений будет изучаться не в лаборатории, а в реальном контексте.

Более доступными становятся не только объективные данные о поведении людей, но и их самоотчёты, а также результаты прохождения тестов. Благодаря социальным сетям и инструментам краудсорсинга, таким как Механический турок компании “Amazon”, психологам стало легче собирать выборки. К давно открытым многолетним базам социологических опросов, таким как “World Values Survey”, “International Social Survey”, “European Social Survey” и “Eurobarometer”, добавляются новые, собственно психологические (например, “Journal of Open Psychology Data”). Например, на сайте myPersonality.org собраны более 6 миллионов результатов тестов (в том числе 3,1 млн. результатов по тесту Big5) вместе с 4 миллионами личных страниц в Facebook.

Доступность психологических данных растёт вместе с переходом психологии к модели «Открытая наука». Все больше журналов требуют размещения в открытом доступе баз с сырыми данными, а такие как «Experimental Psychology» – даже предварительной публикации и одобрения дизайна исследования до проведения эксперимента. С этой тенденцией связаны надежды на преодоление кризиса воспроизводимости (по разным оценкам сегодня она не превышает 30–39%) результатов исследований в психологии. Так, в 2017 г. журнал “Psychological Science” открыл новую рубрику, в которой будут публиковаться отчёты о воспроизведении исследований, опубликованных ранее на его страницах.

Во-вторых, психологическая практика будет меняться под влиянием трансформаций в медицине, где происходят персонализация на основе гене-

тических данных, переход от лечения к превентивной диагностике и поддержанию здоровья, от очных встреч с врачом к дистанционным консультациям 24/7. Как и в медицине, дальнейшая персонализация приведёт к тому, что депрессия, тревожные расстройства, шизофрения и аутизм станут рассматриваться как широкие категории заболеваний, в рамках которых для каждого конкретного пациента будут определяться свои причины на молекулярно-генетическом уровне с учётом специфических жизненных условий и отношений с конкретными людьми. Уже сегодня растёт число дистанционных психологических услуг. Примером может служить интернет-портал *Therachat*, за 10\$ в месяц позволяющий практикующим психологам давать консультации он-лайн и поддерживать непрерывный контакт с клиентами между встречами посредством домашних заданий, ведения дневников, мгновенных сообщений, записи всех чатов и последующего сентимент-анализа. По аналогии с медицинской удалённой диагностикой через носимые датчики часть показателей психологического состояния будет считываться непрерывно на основании айтрекинга, КГР и ЭКГ. Можно ожидать появления рынка психологических данных, аналогичного тому, который сложился сегодня в области медицины, где миллионы историй болезни загружаются в память программы-врача IBM Watson. Появится возможность совмещать психологические исследования с массивами генетических данных, чем уже начали пользоваться психологи, например, при изучении болезни Альцгеймера.

Несомненно, продолжится наметившееся в последние годы объ-

единение социальной психологии и нейронаук. Мониторинг ЭЭГ, КГР и других биологических показателей одновременно у множества участников совместной деятельности позволит сделать шаг вперёд в изучении «социального мозга», распределённых когнитивных процессов и психофизиологии коллективного субъекта.

В-третьих, в практической психологии будет все более широко использоваться *искусственный интеллект*. Сегодня это интернет-боты, но уже через несколько лет на рынке появятся более сложные самообучающиеся системы, вооружённые не только информацией о закономерностях человеческого поведения, но и данными о нашем собственном поведении. Люди более склонны раскрываться в общении с программой, чем в беседе с реальным человеком, так как меньше опасаются оценки окружающих и меньше заботятся об управлении впечатлением [8]. Компания психологов из Стэнфорда в 2017 г. уже вывела на рынок бота-психотерапевта Woebot, за 39\$ в месяц отслеживающего эмоциональное состояние пользователя и дающего психологические консультации.

Вместе с распространением технологий дополненной реальности будет расширяться применение автоматизированных экспертных систем, подсказывающих пользователю то или иное направление действий с учётом оценки состояния и намерений окружающих людей. По-видимому, опираясь на данные о своём предшествующем поведении в аналогичных ситуациях, при помощи персонального помощника люди смогут более точно прогнозировать свои эмоции и поступки. Интегрированные с носимыми датчиками

экспертные системы открывают путь для разработки новых технологий в области ускоренного обучения, технологий саморегуляции на основе биологической обратной связи.

Вне зависимости от того, как будет регулироваться использование подобных технологий законодательством и нормами морали, психология перестанет быть прежней: отныне при объяснении индивидуального и группового поведения психологам придется учитывать «поправки», заложенные машинными алгоритмами для компенсации или предотвращения различного рода эвристик, мотивационно-когнитивных искажений, социально-психологических эффектов. Изменится и психологическая помощь: психотерапевт и коуч должны будут рассматривать как единое целое личность и её цифровой мир, включая её персональных виртуальных помощников, различные виды искусственного интеллекта в трудовой и досуговой сферах, окружающие её умные вещи и т. п. Психотерапия будет невозможна без одновременного воздействия на цифровую среду клиента.

Применение *виртуальной* и *дополненной реальности* уже сегодня существенно расширяет возможности для психологической практики, например при работе со страхом авиаперелётов, агорафобией и различными видами посттравматического стрессового расстройства, которые требуют воспроизведения ситуации *in vivo* [5; 9]. Технологии виртуальной реальности широко используются в обучении для моделирования будущего поведения в различных ситуациях. В дальнейшем можно ожидать появления психологических сервисов, обещающих человеку

путешествие в различные сценарии его собственной жизни или жизни близких ему людей. Появятся сетевые сообщества, участники которых «играют» в жизни друг друга воспроизведённые или смоделированные на основе виртуальной реальности роли с целью оказания психологической помощи или для развлечений. Уже сегодня «серьёзные» игры используются как инструмент психотерапии [6]. Повидимому, онлайн-игры и виртуальная реальность будут широко использоваться при разработке групповых решений, при диагностике совместности и семейном консультировании.

Как указывают опрошенные нами эксперты, сетевые коммуникации содержат в себе массовые коммуникации и межличностное взаимодействие: в коммуникацию вовлечены тысячи людей, которые знают друг друга. Уже сегодня *социальные сети* заставляют психологов заново открывать, казалось бы, известные ранее феномены: например, распределённую память, эффекты поляризации в «эхо-камерах», каскады доступности информации в эпоху «послеправды», механизмы распространения коллективных эмоциональных состояний и др. Использование социальных сетей в психологических войнах, маркетинговых и политических проектах делает все более актуальной разработку психологических технологий развития групповой рефлексивности и коллективного эмоционального интеллекта в больших группах.

Использование искусственного интеллекта, программируемых «умных материалов» и технологий *телеприсутствия* позволит автоматически конфигурировать помещения, в кото-

рых находится человек или группа, с учётом личностных особенностей и психологических требований решаемой в данный момент задачи (от расположения и цвета стен до формы коммуникаций с людьми за пределами комнаты). Можно ожидать появления спроса на услуги очных или виртуальных психологов-консультантов, которые объединяют в себе дизайнера помещений, социального или семейного психолога и специалиста по инженерной психологии. Существенно возрастут возможности влияния на поведение горожан посредством непрерывного перепроектирования их непосредственной жизненной среды.

Развитие интерфейсов «мозг – компьютер» и «мозг – компьютер – мозг» (в рамках Национальной технологической инициативы они обсуждаются как «нейронет») неизбежно приведет к появлению новых социально-психологических феноменов и процессов, не имеющих аналогов в знакомой нам психологии. Академическая психология столкнётся с вызовом, который заставит социальных психологов объединить усилия с нейробиологами, психофизиологами, когнитивистами, клиническими и экзистенциальными психологами. С одной стороны, в купе с достижениями нейронаук и психофармакологии новые инструменты коммуникаций и психологического воздействия откроют дополнительные возможности для практической психологии. С другой стороны, они будут способствовать распространению различных форм самопомощи, подтолкнут пользователей к психологическим и социальным экспериментам с риском для своего и чужого психического здоровья.

Не нужно и говорить о том, что цифровая революция открывает путь не только к «психозойской эре» и духовному развитию человека, но и к новым формам психологических *манипуляций*, невиданным по охвату и глубине воздействия. В этих условиях чрезвычайно актуальным становится развитие рефлексии внутри самого психологического сообщества, направленной на осмысление последствий глобальных изменений для психологической науки и российского общества.

Как показывает проведённый нами анализ литературы и интервью с экспертами, несмотря на рост актуальности глобальных вызовов для теоретической и прикладной психологии, можно отметить удивительно небольшое число проектов и публикаций на тему будущего психологии. Рефлексия будущего в психологической науке связана в основном с традиционным выделением перспективных направлений исследований и библиометрическим анализом. Форсайты были признаны

как инструмент, повышающий влияние прикладной психологии на правительственные решения, но широкого распространения в психологической среде не получили (из личной беседы автора с Т.М. Баптиста, Президентом Европейской Федерации Психологических ассоциаций (EFPA) на 15-ом Европейском психологическом конгрессе в Амстердаме 11–14 июля 2017 г.).

Для развития *долгосрочной ориентации* психологического сообщества необходимы регулярные форсайт-сессии по междисциплинарным психологическим проблемам; специальные секции на конференциях, посвященные глобальным трендам и будущему психологии, соответствующие редакционные колонки и рубрики в психологических журналах, видео-интервью известных психологов на тему вызовов будущего; создание постоянно действующих психологических клубов и форумов для обсуждения изменений в обществе и перспективных направлений исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
2. Benet-Martinez V., Donnellan M.B., Fleeson W., Fraley R.Ch., Gosling S.D., King L.A., Robins R.W., Funder D.C. Six Visions for the Future of Personality Psychology // APA Handbook of Personality and Social Psychology. Vol. 4. Personality Processes and Individual Differences. / M. Mikulincer, P.R. Shaver / gen eds. New-York: APA, 2015. P. 665–689.
3. Boyatzis R.E. Organizational psychology on the way to 2065: a challenge to scholars // Frontiers in Psychology. 2015. V. 6(948). P. 1–2.
4. Bray J.H. The Future of Psychology Practice and Science // American Psychologist. 2010. V. 65. № 5. P. 355–369.
5. Chicchi Giglioli I.A., Pallavicini F., Pedroli E., Serino S., Riva G. Augmented Reality: A Brand New Challenge for the Assessment and Treatment of Psychological Disorders // Computational and mathematical methods in medicine. 2015.
6. Fleming T.M., Bavin L., Stasiak K., Hermansson-Webb E., Merry S.N., Cheek C., Lucassen M., Lau H.M., Pollmuller B., Hetrick S. Serious Games and Gamification for Mental Health: Current Status and Promising Directions // Frontiers in Psychiatry. 2017. V. 7(215).

7. Kosinski M., Wang Y., Lakkaraju H., Leskovec J. Mining Big Data to Extract Patterns and Predict Real-Life Outcomes // *Big Data in Psychology. Special issue of Psychological Methods*. 2016. V. 21, № 4. P. 493–506.
8. Lucas G.M., Gratch J., King A., Morency L.-P. It's only a computer: Virtual humans increase willingness to disclose // *Computers in Human Behavior*. 2014. V. 37. P. 94–100.
9. Rivera R.M.B., Arbona C.B., García-Palacios A., Castellano S.Q., Lyepez J.B. Treating Emotional Problems with Virtual and Augmented Reality // *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*. Oxford: John Wiley & Sons, 2015. P. 548–566.

#### REFERENCES

1. Zhuravlev A.L., Nestik T.A., Yurevich A.V. Forecast of the development of psychological science and practice by 2030. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2016, Vol. 37, no. 5. pp. 45–64.
2. Benet-Martínez V., Donnellan M.B., Fleeson W., Fraley R.Ch., Gosling S.D., King L.A., Robins R.W., Fund D.C. Six Visions for the Future of Personality Psychology. In: Mikulincer M., Shaver P.R., gen ads. *APA Handbook of Personality and Social Psychology*. New-York, pp. 665–689.
3. Boyatzis R.E. Organizational psychology on the way to 2065: a challenge to scholars. In: *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6(948). pp. 1–2.
4. Bray J.H. The Future of Psychology Practice and Science. In: *American Psychologist*, 2010, vol. 65. no. 5, pp. 355–369.
5. Chicchi Giglioli I.A., Pallavicini F., Pedroli E., Serino S., Riva G. Augmented Reality: A Brand New Challenge for the Assessment and Treatment of Psychological Disorders. In: *Computational and mathematical methods in medicine*, 2015.
6. Fleming T.M., Bavin L., Stasiak K., Hermansson-Webb E., Merry S.N., Cheek C., Lucasen M., Lau H.M., Pollmuller B., Hetrick S. Serious Games and Gamification for Mental Health: Current Status and Promising Directions. In: *Frontiers in Psychiatry*, 2017, vol. 7(215).
7. Kosinski M., Wang Y., Lakkaraju H., Leskovec J. Mining Big Data to Extract Patterns and Predict Real-Life Outcomes. In: *Big Data in Psychology. Special issue of Psychological Methods*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 493–506.
8. Lucas G.M., Gratch J., King A., Morency L.-P. It's only a computer: Virtual humans increase willingness to disclose. In: *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 37, pp. 94–100.
9. Rivera R.M.B., Arbona C.B., García-Palacios A., Castellano S.Q., Lyepez J.B. Treating Emotional Problems with Virtual and Augmented Reality. In: *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*. Oxford, John Wiley & Sons, 2015, pp. 548–566.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Нестик Тимофей Александрович – доктор психологических наук, исполняющий обязанности заведующего лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии Российской академии наук;  
e-mail: [nestik@gmail.com](mailto:nestik@gmail.com)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nestik Timopheyy A. – Doctor of Psychology, acting Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Science

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Нестик Т.А. Развитие цифровых технологий и будущее психологии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 6–15.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-6-15

**FOR CITATION**

Nestik T. Development of digital technologies and the future of psychology In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 6–15.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-6-15

## РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-16-28

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОВЛЕЧЁННОСТИ В ПРОФСОЮЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАЦИИ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ РАЗНОПОКОЛЕННЫХ ГРУПП ПРОФСОЮЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Булгаков А.В.<sup>1</sup>, Чистоходова Л.И.<sup>2</sup>, Павлютенкова О.А.<sup>3</sup>, Поляков А.С.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Российский государственный гуманитарный университет  
125993, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный областной университет  
105005, Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский политехнический университет (филиал: Электростальский институт)  
144000, Московской обл., г. Электросталь, ул. Первомайская, д. 7, Российская  
Федерация

**Аннотация.** Данная работа является третьей статьёй в серии публикаций «Мотивация профсоюзного членства как компонент межгрупповой адаптации студентов и преподавателей в едином профсоюзе вуза» [7; 8]. В статье представлена модель вовлечённости в профсоюзное движение как детерминанты межгрупповой адаптации разнопоколенных групп в образовательных организациях. Изложены принципы социально-психологического моделирования на примере результатов эмпирического исследования в первичных профсоюзных организациях 4-х вузов и 7 общеобразовательных школ г. Москвы, общая выборка 629 чел.: 205 преподавателей, 260 студентов, 164 учителя, из них 37 молодых учителей. Каждая группа в ходе межгрупповой адаптации имеет свою структуру вовлечённости, включающую в себя когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты. Ранговый порядок компонентов, их наполненность зависят от принадлежности группы к поколению и сложившемуся уровню эффективности профсоюзного членства. В более эффективных организациях структура вовлечённости стабильная, включает: 1) эмоциональный, 2) поведенческий, 3) когнитивный компоненты, которые количественно могут отличаться своей наполненностью в зависимости от конкретной организации. В менее эффективных профсоюзных организациях структура изменчивая, компоненты вовлечённости неупорядочены. Стабильность и сбалансированность структур вовлечённости разнопоколенных групп в профсоюзной организации определяют ее детерминацию межгрупповой адаптации.

**Ключевые слова:** вовлечённость в профсоюзное движение, деятельность профсоюза, межгрупповая адаптация в организации, моделирование, профсоюз, социальное партнерство.

## MODELING THE INVOLVEMENT INTO THE TRADE UNION MOVEMENT AS A DETERMINATION OF THE INTER-GROUP ADAPTATION OF DIVERSE GROUPS INSIDE A TRADE UNION ORGANIZATION

**A. Bulgakov<sup>1</sup>, L. Chistokhodova<sup>2</sup>, O. Pavlyutenkova<sup>3</sup>, A. Polyakov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Russian State University for the Humanities.*

*6, Miusskaya sq., Moscow, GSP-3, 125993, Russia.*

<sup>2</sup> *Moscow State Regional University*

*10A, Radio st., Moscow, 105005, Russian Federation*

<sup>3</sup> *Elektrostal Institute (Branch) of Moscow Polytechnic University.*

*7, Pervomayskaya st., Elektrostal, Moscow region, 144000, Russian Federation.*

**Abstract.** The article is the third article in a series of publications “Motivation of trade union membership as a component of inter-group adaptation of students and teachers in a united trade union of a university” [7; 8]. The article presents the model of involvement into the trade union movement as the determinant of intergroup adaptation of diverse groups inside educational trade union organizations. The principles of socio-psychological modeling are exemplified by the example of the results of the empirical research which covered primary trade union organizations of 4 universities and 7 secondary schools of Moscow. Total sample was 629 people, among them: 205 professors, 260 students, 164 teachers, and 37 of them were young teachers. Each group in the course of the intergroup adaptation has its own structure of involvement, which includes cognitive, emotional, behavioral components. Ranking order of the components, as well as their fullness depend on the group's belonging to the generation and the current level of efficiency of trade union membership. In more effective organizations, the structure of involvement is stable, including: 1) emotional, 2) behavioral, 3) cognitive components that can quantify their fullness depending on the particular organization. In less effective trade union organizations - the structure is volatile, the components of involvement are unsettled. Stability and balance of structures of involvement of diverse groups into the trade union organization determine their determination of inter-group adaptation.

**Key words:** involvement into the trade union movement, activity of trade union, inter-group adaptation in organizations, modeling, trade union, social partnership.

Моделирование в социальной психологии одновременно является формой познавательной деятельности социальной реальности, методом познания через её модели – идеальные, материальные, интуитивные, математические, знаковые, компьютерные и др. – и совершенствование их. Отличает социально-психологическое

моделирование от других методов познания результативное использование принципов **наглядности, аналогии, гомо-изоморфизма** [8]. Проследим, как принципы социально-психологического моделирования реализуются в изучении проблемы вовлечённости в профсоюзное членство.

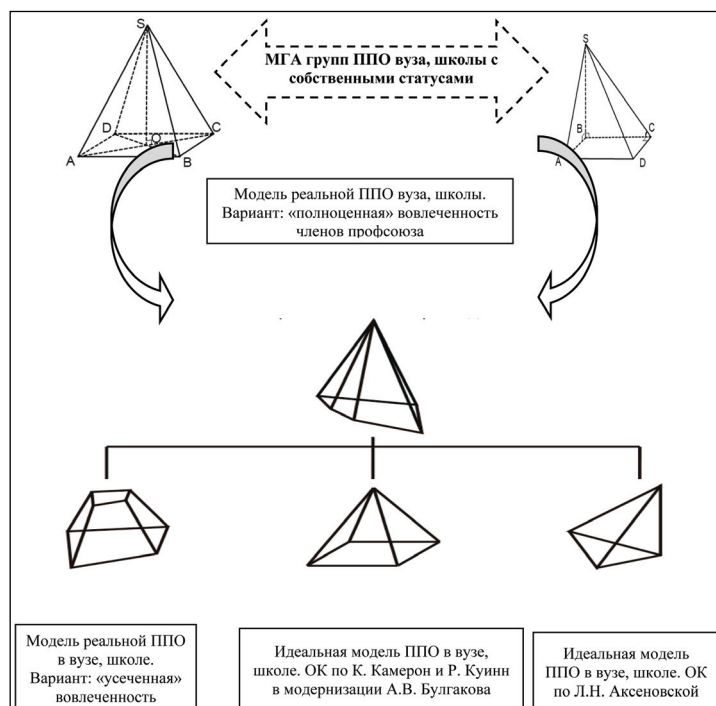


Рис. 1. Варианты моделей детерминации вовлечённости членов профсоюза в профсоюзное движение межгрупповой адаптации (МГА) разнопоколенных групп первичных профсоюзных организаций [14]

Теоретический анализ проблемы вовлечённости [11; 13] позволил построить модель детерминации вовлечённости членов профсоюза в профсоюзное движение межгрупповой адаптации (МГА) разнопоколенных групп. Работоспособность модели была экспериментально проверена в реальных условиях образовательных организаций г. Москвы. А в дальнейшем полученные результаты смогли быть положены в основание Программы мероприятий по повышению эффективности деятельности Московской городской организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ (далее МГО Профсоюза), в которой стратегии роста МГО Профсоюза соотносятся с организационной культурой (ОК)

первичных профсоюзных организаций (ППО) – базовой компонентой МГА в организациях [4].

**Принцип наглядности – визуализация образа изучаемого социально-психологического явления.** В структуру модели (рис. 1) входят следующие компоненты. 1) Главная цель МГА групп с различным статусом – оптимальное управление профсоюзной организацией [1]. 2) МГА между группами образовательной организации [5]: администрацией (руководством вуза, школы); преподавателями, учителями; работниками; студентами вузов. Для достижения целей исследования считаем достаточным выделить группы взаимодействия по критерию возраста, во многом определяющему статус в образова-

тельной организации. В вузе: преподаватели – студенты. В школе: молодые учителя (до 35 лет) – остальные учителя. 3) Каждая группа имеет структуру [3]: ОК – основание пирамиды; вовлечённость членов профсоюза – высота пирамиды. 4) Вовлечённость – единое, целое, состоящее из переплетающихся, взаимоувязанных компонентов (метафора: волокна в нити): когнитивного (КК), эмоционального (ЭК), поведенческого (ПК) [14]. 5) Верхние две пирамиды на рисунке 1 – группы с разным статусом, находящиеся в процессе взаимоадаптации, имеют различный размер и форму. Пирамида, усечённая в левой нижней части рисунка 1, – группа, имеющая диспропорциональную вовлечённость: отсутствие / отставание того или иного компонента вовлечённости, её дисбалансированность / сбалансированность. 6) Социально-психологическим механизмом, интегрирующим и определяющим порядок детерминации вовлечённости на МГА, является мотивация профсоюзного членства [2; 14].

**Принцип аналогии – логико-психологический метод изучения социально-психологического явления.** В сочинениях И. Канта читаем: «Не положив в основу механизм природы в качестве гипотезы исследования, нельзя получить настоящего познания природы, даже вообще никакой строго точной науки» [9, с. 161–529]. В соответствии с методологическим положением И. Канта была сформулирована гипотеза: 1) Вовлечённость членов профсоюза в профсоюзное движение детерминирует МГА групп образовательной организации, принадлежащих к разным поколениям. Уровень вовлечённости обусловли-

вается особенностями и сбалансированным развитием трех компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. 2) Знание социально-психологического содержания и структуры влияния вовлечённости на МГА членов профсоюза разнопоколенных групп способствует выявлению рисков и ресурсов налаживания социального партнёрства в образовательных организациях.

Исследование проводилось в рамках мониторинга, организованного МГО Профсоюза (заказчик мониторинга) и дополнительных инициативных исследований. Для проведения мониторинга была создана творческая группа в составе 12 человек из числа профсоюзного актива, возглавляемая О.А. Павлютенковой. Группа прошла специальную подготовку по проведению опроса в рамках обучения профактива. Научное руководство осуществлял проф. А.В. Булгаков [14]. Консультант по социально-экономическим вопросам – проф. Л.И. Чистогодова. Время работы с марта 2016 г. по апрель 2017 г.

Было опрошено 629 чел. – членов профсоюза: 260 студентов, 205 преподавателей четырёх московских вузов, 164 учителя, из них 37 молодых учителей семи общеобразовательных школ г. Москвы. Опрос проводился по авторской методике, подробно рассмотренной в 1 и 2 частях статьи [6; 7]. Полученные результаты были представлены в формате 6 экспериментального плана по Д. Кэмпбеллу [10], модернизированного нами, – плану с применением контрольной группы и тестированием, осуществленным только после воздействия; рандомизация выполнена методом привлече-

ния реальных групп. В качестве независимой переменной эксперимента выступил сложившийся уровень эффективности профсоюзных организаций по критерию членства и возраста участников (преподаватели и учителя). Зависимой – компоненты вовлечённости (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) и МГА взаимодействующих групп (показатели ОК, мотивационного профиля и социальных представлений). Результирующей зависимой переменной является взаимосвязь компонентов вовлечённости с МГА разновозрастных групп. Простейшим способом обработки результатов является применение t-критерия Стьюдента [10; 14].

В ходе эмпирического исследования были реализованы следующие этапы: 1) Сравнение полярных групп: более эффективных по членству ППО вузов или школ с менее эффективными по численности ППО. Основным критерием деления на полярные группы являлся реальный уровень профсоюзного членства в образовательной организации. Для определения статистически значимых различий на уровнях  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  применялся хи-квадрат критерий Пирсона [14]. 2) Анализ отклонений результатов опроса молодых педагогов, являющихся по своим показателям срединной группой, от результатов опроса полярных групп студентов, преподавателей, учителей. При этом количественный анализ дополнялся качественным анализом отдельных вопросов [14]. 3) Корреляционный и факторный анализ результатов отдельных групп, обобщённой выборки членов профсоюза – участников опроса. На основании факторного анализа прово-

дился расчёт формулы вовлечённости. Сравнение формул вовлечённости по вузам и школам [14]. 4) Проведение исследования МГА в ППО вузов и школ на примере взаимодействия разнопоколенных групп. 5) Определение детерминирующей роли вовлечённости членов профсоюза в процесс МГА, обоснование социально-психологических критериев для построения социально-экономической модели оптимального управления ППО [14].

1. В результате проведённого эмпирического исследования определена структура вовлечённости членов профсоюза разновозрастных групп ППО. *Вовлечённость студентов* в профсоюзное движение имеет следующую по количественному убыванию структуру: эмоциональный, поведенческий, когнитивный компонент [14]. Формула вовлечённости может быть представлена следующим образом:  $V = ЭК + ПК + КК$ . При этом более эффективные и менее эффективные ППО значимо отличаются (на уровне  $p \leq 0,01$ ) лишь количественно, сохраняя общую структуру вовлечённости для группы студентов. Обобщённая структура *вовлечённости преподавателей* членов профсоюза представляет собой следующее сочетание компонентов: поведенческий, когнитивный, эмоциональный, или  $V = ПК + КК + ЭК$ . При этом структуры менее эффективных и более эффективных ППО значимо на уровне  $p \leq 0,05$  отличаются, структура вовлечённости членов профсоюза в эффективных организациях: когнитивный, поведенческий, эмоциональный или  $V = КК + ПК + ЭК$ ; в менее эффективных – поведенческий, когнитивный, эмоциональный или  $V = ПК + КК + ЭК$ . Структура *вовле-*

чѐнности учителей – членов профсоюза более эффективных организаций состоит из сочетания когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов, или  $B = KK + ПК + ЭК$ , а в менее эффективных – когнитивного, эмоционального, поведенческого, или  $B = KK + ЭК + ПК$ . Количественно структуры различаются на уровне  $p \leq 0,05$  [14]. Структура *вовлечѐнности в профсоюзное движение молодых преподавателей* – членов профсоюза представляет собой сочетание эмоционального и равноценно представленных поведенческого и когнитивного компонентов, или  $B = ЭК + ПК(KK) + KK(ПК)$ . В более эффективных в отличие от менее эффективных все компоненты вовлечѐнности статистически одинаково отличаются на уровне  $p \leq 0,05$  [14].

2. Анализ отклонений общей выборки от выборки молодых преподавателей (потенциальной выборки) выявил различия в содержании вовлечѐнности, которые нами были представлены как точки роста. *Эмоциональный компонент вовлечѐнности* проявился у потенциальной выборки через низкую степень удовлетворѐнности авторитетом профсоюза, нереализованность возможностей молодых педагогов. *Когнитивный компонент вовлечѐнности* – через разнонаправленность представлений о возможностях профсоюза. Молодые педагоги, с одной стороны, готовы и хотят изучать и внедрять что-то новое в работу профсоюзных организаций; для них профсоюз ассоциируется с обучением, перспективой развития личности профессионала, её важнейшим ресурсом [14]. С другой – они слабо информированы о социальных профсоюзных

программах, например, по оздоровлению членов профсоюза. В представлениях остальных членов профсоюза ППО это ресурс получения поддержки и помощи по различным направлениям, защиты их прав. Одновременно профсоюз – система традиционных мероприятий, программ, включая программы по оздоровлению членов профсоюза, которые используются в значительной мере. *Поведенческий компонент вовлечѐнности* выражен в том, что результат взаимодействия потенциальной выборки с администрацией вуза, школы приводит к более низкой степени удовлетворѐнности отношениями администрации к ППО по сравнению с теми же показателями по общей выборке.

3. Анализ отклонений конгруэнтно дополняется корреляционным анализом [14]. *Когнитивный компонент вовлечѐнности* кратко может быть представлен как противоречивый конструкт понимания нереализованных властных функций ППО в сочетании с неорганизованностью и минимальным социальным взаимодействием. Корреляционную плеяду когнитивного компонента вовлечѐнности составили (в порядке убывания) взаимосвязи между отсутствием потребностей в чѐтком структурировании работы (-0,501), в социальных контактах (-0,462), эмоциональным компонентом вовлечѐнности (-0,603) и потребностью власти (0,454). *Эмоциональный компонент вовлечѐнности* представляет собой оценку действия амбивалентных ожиданий и потребности в стабильности, успехе в социальном взаимодействии и нежелания, часто неумения прогнозировать свои цели, прикладывать реальные шаги к

самосовершенствованию, личностному развитию. Компонент представлен корреляционной плеядой взаимосвязей между потребностями в чётком структурировании работы, наличии обратной связи и информации (0,841), во влиятельности, стремлении руководить другими (0,802), в сочетании с нежеланием ставить для себя сложные цели и достигать их (-0,443), образовании и поддержании стабильных взаимоотношений (0,764), в хороших условиях труда и комфортной обстановке на рабочем месте (0,731), в многообразных социальных контактах (0,532), завоевании признания (0,433), совершенствовании (-0,684). Имеет место обратная взаимосвязь с когнитивным компонентом (-0,601). *Поведенческий компонент вовлечённости* представлен как устойчивая взаимосвязь широкого круга удовлетворённых потребностей с организационной культурой отношений. Компонент представлен корреляционной плеядой между удовлетворенной потребностью в высокой заработной плате (-0,442), в чётком структурировании работы (-0,523), в хороших условиях труда педагогов и комфортной окружающей обстановке (-0,564), образовании и поддержании долгосрочных взаимоотношений (-0,571), в завоевании признания (-0,603), в совершенствовании (-0,602), во власти (-0,691), интересной, общественно полезной работе (-0,694) и существующей ОК отношений (0,502). При этом выявлена обратная связь поведенческого с эмоциональным компонентом (-0,603).

4. На детерминированность вовлечённости членов профсоюза МГА в первичных профсоюзных организациях указывают выявленные в ходе ис-

следования четыре фактора вовлечённости в профсоюзное движение [14].

Первый фактор (вес 7,057) – мотивационный фактор, или мотивация, как интегративный механизм вовлечённости членов профсоюза.

Второй фактор (вес 3,638) – творческий потенциал профсоюзного членства, имеющий часто целенаправленный характер.

Третий фактор (вес 2,2308) – амбивалентность структуры организационной культуры, выражающаяся в одновременном существовании в профсоюзной организации конкурентных субкультур, отсутствии доминирующей субкультуры.

Четвертый фактор (вес 2,600) – когнитивный компонент вовлечённости членов профсоюза [14].

Выявлено и описано проблемное поле мотивов (удовлетворённости, целей, актуальных мотивов) [14], которое в дальнейшем было положено в эмпирическое обоснование социально-психологической и экономической модели повышения эффективности деятельности профсоюза. Установлены основные направления изменения деятельности профсоюза по активизации вовлечённости членов профсоюза:

во-первых, *информирование* (усиление информационной работы, повышение частоты и качества получаемой информации членами профсоюза);

во-вторых, *социально-коммуникативная компетентность* (повышение её уровня путём внедрения разнонаправленных программ обучения для членов профсоюза);

в-третьих, *работа с молодежью* и молодыми кадрами;

в-четвертых, *продвижение социальных программ* для членов профсоюза,

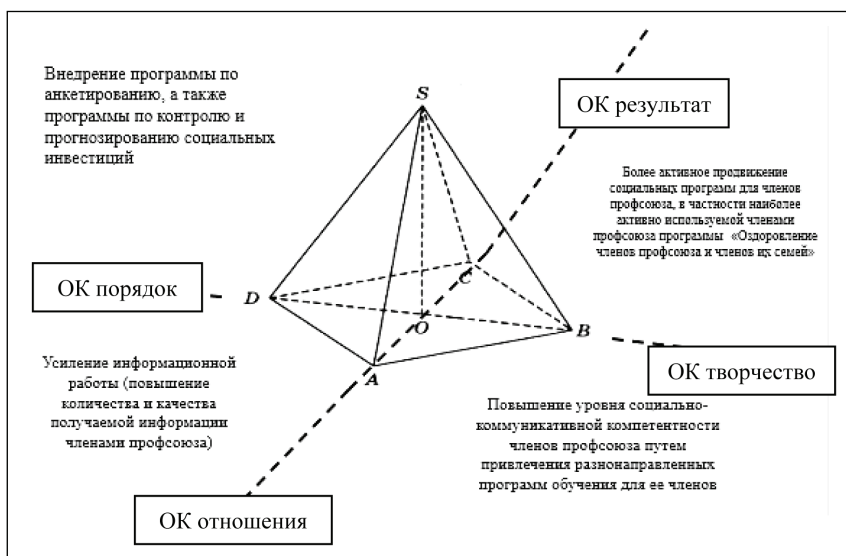


Рис. 2. Стратегии роста МГО Профсоюза, соотнесенные с организационной культурой ППО [14]

таких как «Оздоровление членов профсоюза и членов их семей» [14].

В Программу мероприятий по повышению эффективности деятельности МГО профсоюза, первичных (ППО) и территориальных организаций (ТПО) вошли следующие направления: 1) внедрение программ мониторинга; 2) внедрение программ по контролю и прогнозированию социальных инвестиций; 3) комплексный SWOT-анализ [14].

**Принцип гомо-изоморфизма – установление отношений между моделью и оригиналом.** Проведенное соотнесение стратегий роста МГО профсоюза с организационной культурой ППО позволило выделить «точки роста» – направления деятельности, формирующие основание четырехугольной пирамиды (рис. 2). Содержательно «точки роста» реализуются в комплексе мероприятий и социальных программах.

*Точка А* – плоскость сложившейся в ППО субкультуры отношений [14].

Информационная работа может быть улучшена: А.1 разработкой и реализацией сценария онлайн-посещения ППО, ТПО всей структуры МГО профсоюза; А.2 поддержкой страниц в социальных сетях Facebook, Instagram; ВКонтakte; А.3 Работой PR-службы ППО с местными средствами массовой информации.

*Точка В* – плоскость субкультуры творчества [14]. Эффективность обучения членов профсоюза повышается через: В.1 обучение с применением интернет-технологий: разработка онлайн-сценариев и квестов, проведения вебинаров и т.д.; В.2 развитие школ профсоюзного актива, занимающихся в том числе, обучением резерва.

*Точка С* – плоскость субкультуры результата [14]. При определении возможности повышения эффективности внедрения социальных программ использовалась методика МГУ им. Ломоносова, прошедшая апробацию в ходе совместного проекта с МГО профсо-

юза по «Оздоровлению членов профсоюза и членов их семей».

*Точка D* – плоскость субкультуры порядка [14]. Прогнозирование и контроль за проведением мероприятий МГО профсоюза осуществляется через внедрение программ: D.1 анкетирования в режиме онлайн, отслеживающего динамику вовлечённости членов профсоюза; D.2 Microsoft Project, управляющего социальными проектами, способствующего более эффективному планированию в профсоюзной организации; D.3 финансового учета, выполненного на базе программы Альт-Инвест, реализующей функции анализа и оценки социальных инвестиций; D.4 по контролю и прогнозированию социальных инвестиций (программное обеспечение Project Expert, используемое для оценки сроков окупаемости социальных проектов на всех уровнях управления социальными инвестициями).

Общая социально-экономическая оценка эффективности управления социальными инвестициями МГО Профсоюза проводилась с помощью пирамиды В.А. Мошнова [12; 14]. Рассчитано, что реализация стратегии «удержания профсоюзного членства» при осуществлении реалистического прогноза на ближайшее будущее даст прирост 2,7%. При оптимистическом прогнозе – в долгосрочном периоде времени повышение вовлечённости членов профсоюза даст увеличение профсоюзного членства на 17,8% и составит 80,8% от всей численности работников и обучающихся [14]. Таким образом, все изложенные экономические прогнозы конгруэнтно сопрягаются с положительным прогнозом повышения уровня вовлечён-

ности членов профсоюза в контексте их детерминации МГА разнопоколенных групп в профсоюзных организациях учреждений образования.

### Выводы

Во-первых, использование принципов моделирования детерминации вовлечённости членов профсоюза в профсоюзное движение МГА разнопоколенных групп позволило не только раскрыть и структурировать содержание изучаемого явления в ходе проведённого исследования, выработать направления конкретных мероприятий по оптимизации вовлечённости в профсоюзные организации, но и обосновать стратегии и тактики реализации последующих исследовательских программ социально-психологических явлений в российских профсоюзах, в организациях бизнеса, образования, социальной защиты, силовых и правовых структурах.

Во-вторых, выявлена диалектическая взаимосвязь самих принципов социально-психологического моделирования, когда направление каждого последующего применённого принципа изучения задаётся уже в предыдущем. Так, в наглядности наряду с визуальным образом явления возникает метафора вовлечённости «волокна в нити», по аналогии с вовлечённостью в бизнесе, образовании и др. – результаты математико-статистических анализов вовлечённости членов профсоюза, а в гомо-изоморфизме – отличие / сходство модели и реальной социальной практики выявляется и теми и другими способами, в результате показывают на работоспособность наглядного образа вовлечённости. Таким образом, принципы социально-психо-

логического моделирования закольцовываются и продолжают самодетерминировать модель изучаемого явления.

В-третьих, результаты исследования доказали, что для построения рабочей модели вовлечённости в профсоюзное членство требуется непрото-

речивое материальное, интуитивное, идеальное, математические, знаковое и компьютерное [8] социально-психологическое моделирование, в котором возникающие противоречия в значительной степени снимаются на основе самодетерминации самой модели.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 1. С. 45–53.
2. Булгаков А.В. Психологические механизмы межгрупповой адаптации в организации как ресурс управления ее изменениями: социально-когнитивный анализ // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 46–77.
3. Булгаков А.В. Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 12–21.
4. Булгаков А.В., Аксеновская Л.Н. Межгрупповая адаптация в организации: ордерный аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2008. Т. 2. № 2. С. 77–89.
5. Булгаков А.В., Кидинов А.В. Психология внутригрупповых отношений и межгрупповой адаптации в организациях: монография / под общ. ред. А.В. Булгакова. Тамбов, 2016. 441 с.
6. Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А. Мотивация профсоюзного членства как компонент межгрупповой адаптации студентов и преподавателей в единой профсоюзной организации вуза (часть 1. Студенты: проблема мотивации профсоюзного членства) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 3. С. 30–48.
7. Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А. Мотивация профсоюзного членства как компонент межгрупповой адаптации студентов и преподавателей в единой профсоюзной организации вуза (часть 2. Преподаватели: особенности мотивации профсоюзного членства в контексте межгрупповой адаптации в профсоюзной организации) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 4. С. 41–54.
8. Дмитриева Ю.А., Грязева-Добшинская В.Г. Метод моделирования в социальной психологии [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-modelirovaniya-v-sotsialnoy-psihologii> (дата обращения: 28.07.2017).
9. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 5 (Философское наследие). М., 1966. 564 с.
10. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996. 391 с.
11. Липатов С.А. «Вовлечённость работника в организацию» или «увлечённость работой»: соотношение понятий // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 104–110.
12. Мошнов В.А. Комплексная оценка конкурентоспособности предприятия [Электрон-

- ный ресурс] // Корпоративный менеджмент. URL: [http://www.cfin.ru/management/strategy/estimate\\_competitiveness.shtml](http://www.cfin.ru/management/strategy/estimate_competitiveness.shtml) (дата обращения: 06.02.2017)
13. Онучин А.Н., Луцкина В.В., Розин М.В. Управление вовлечённостью персонала // HR-Times. 2012. № 20. С. 37–40.
14. Павлютенкова О.А. Вовлечённость членов профсоюза как детерминанта межгрупповой адаптации в профсоюзной организации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 198 с.

#### REFERENCES

1. Bulgakov A.V. [Design group as a possible integral concept in the study and management of intergroup adaptation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2011, no. 1, pp. 45–53.
2. Bulgakov A.V. [Psychological mechanisms of intergroup adaptation in the organization as the source of management of its changes: social and cognitive analysis]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2013, Vol. 3, no. 1, pp. 46–77.
3. Bulgakov A.V. [The structure of psychological mechanisms of intergroup adaptation as an indicator and management of tool development of the organization: a social-cognitive analysis]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2012, no. 3, pp. 12–21.
4. Bulgakov A.V., Aksenovskaya L.N. [Intergroup adaptation in the organization: the order aspect]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2008, Vol. 2, no. 2, pp. 77–89.
5. Bulgakov A.V., Kidinov A.V. [Psychology of intergroup relations and intergroup adaptation in organizations]. Tambov, 2016, 441 p.
6. Bulgakov A.V., Chistokhodova L.I., Pavlyutenkova O.A. [Motivation of trade union membership as a component of intergroup adaptation of students and teachers in a unified trade union organization of a university (Part 1. Students: the problem of motivation of trade Union membership)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2016, no. 3, pp. 30–48.
7. Bulgakov A.V., Chistokhodova L.I., Pavlyutenkova O.A. [Motivation of trade union membership as a component of intergroup adaptation of students and teachers in a unified trade union organization of a university (Part 2. Teachers: the peculiarities of motivation of trade Union membership in the context of intergroup adaptation in the trade Union organization)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2016, no. 4, pp. 41–54.
8. Dmitrieva YU.A., Gryazeva-Dobshinskaya V.G. [Modeling method in social psychology [Electronic Source]]. In: *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*. [Bulletin of South Ural State University. Series: Psychology], 2013, no. 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-modelirovaniya-v-sotsialnoy-psihologi> (accessed: 28.07.2017)
9. Kant I. [Works. Vol. 5], Moscow, 1966, 564 p.
10. Kempbell D. [Models of experiments in social psychology and applied research], S. Petersburg, 1996, 391 p.
11. Lipatov S.A. ["Employee engagement in the organization" or "work engagement": correlation

- of concepts]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2015, Vol. 5, no. 1, pp. 104–110.
12. Moshnov V.A. [A comprehensive assessment of the enterprise competitiveness]. In: *Korporativnyi menedzhment* [Corporate management]. Available at: [http://www.cfin.ru/management/strategy/estimate\\_competitiveness.shtml](http://www.cfin.ru/management/strategy/estimate_competitiveness.shtml) (accessed: 06.02.2017)
13. Onuchin A.N., Lutschina V.V., Rozin M.V. [Managing employee engagement]. In: *HRtimes*, 2012, no. 20, pp. 37–40.
14. Pavlyutenkova O.A. [The involvement of union members as a determinant of inter-group adaptation in a trade union organization: D. thesis in Psychological Sciences], Moscow, 2017, 198 p.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Булгаков Александр Владимирович* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и юридической психологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;  
e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

*Чистоходова Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор, директор Института управления, экономики и права Московского государственного областного университета;  
e-mail: kaf413@mail.ru

*Павлютенкова Ольга Алексеевна* – старший преподаватель кафедры «Экономика и управление» Электростальского института (филиала) Московского политехнического университета;  
e-mail: olgapavl@mail.ru

*Поляков Александр Сергеевич* – доцент кафедры дошкольного образования факультета психологии Московского государственного областного университета;  
e-mail: aleksandr-pv@mail.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Bulgakov Alexandr V.* – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Legal Psychology, Institute of Psychology named after LS. Vigotsky;  
e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

*Chistokhodova Lyudmila I.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Management, Economics and Law, Moscow Region State University;  
e-mail: kaf413@mail.ru

*Pavlyutenkova Olga A.* – Senior Lecturer of the Department of Economy and Management, Elektrostal Institute (Branch) of Moscow Polytechnic University;  
e-mail: olgapavl@mail.ru

*Polyakov Alexander S.* – Associate Professor of the Department of Preschool Education, Moscow Region State University;  
e-mail: aleksandr-pv@mail.ru

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Булгаков А.В., Чистоходова Л.И., Павлютенкова О.А., Поляков А.С. Моделирование вовлечённости в профсоюзное движение как детерминации межгрупповой адаптации разнопоколенных групп профсоюзной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 16–28.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-16-28

#### FOR CITATION

Bulgakov A., Chistokhodova L., Pavlyutenkova O., Polyakov A. Modeling of involvement in the trade union movement as a determination of the inter-group adaptation of the diverse groups of the trade union organization // *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2017, no. 3, Pp. 16–28.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-16-28

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-29-37

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ УЧАСТНИКОВ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ\*

**Воронин А.Н.***Институт психологии Российской академии наук**129366 Москва, ул. Ярославская, д. 13, Российская Федерация*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению влияния различных аспектов ролевого поведения на эффективность группового решения задач. Теоретической основой исследования послужила концепция совместной интеллектуальной деятельности, ключевым компонентом которой является распределение ролей между участниками при совместном решении задач. В статье приводятся результаты комплексного эмпирического исследования когнитивных способностей, особенностей межличностного взаимодействия и особенностей ролевого поведения при групповом решении творческих задач. Анализируется общая характеристика ролевой активности и верифицируются социальные роли, характерные для процесса решения творческих задач в случайно организованных группах знакомых людей. Дальнейший анализ результатов приводит к выявлению значимых связей между уровнем проявления некоторых социальных ролей и уровнем развития различных факторов интеллекта. На завершающем этапе анализа данных предпринимается попытка связать проявления социальных ролей с эффективностью совместной интеллектуальной деятельности.

**Ключевые слов:** *совместная интеллектуальная деятельность, познавательные способности, интеллект, креативность, дискурсивные способности, социальные роли.*

## EFFICIENCY COLLECTIVE INTELLECTUAL ACTIVITY DEPENDING ON SOCIAL ROLE OF PARTICIPANTS OF GROUP SOLUTION OF TASKS

**A. Voronin***Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences**13, Yaroslavskaya ul, Moscow, 129366, Russian Federation*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the influence of various aspects of role behavior on the effectiveness of group problem solving. A comprehensive study of cognitive capabilities and peculiarities of role behavior among the participants involved into the joint intellectual activities made it possible to redefine the role repertoire that is characteristic for the group solution of creative tasks. The general characteristics of the role activities are analyzed. Social roles, characteristic for the process of creative problems solving in randomly organized groups

---

\* Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГНФ № 16-06-00433.

© Воронин А.Н., 2017.

of people, acquainted with each other, are verified. Further analysis of the results showed there are significant links between the levels of some social roles manifestations and the level of various factors of intellect development. The final stage of the data analysis covers the attempt to connect the social roles manifestations with the efficiency of the joint intellectual activity

**Key words:** joint intellectual activity, cognitive capabilities, intelligence, creativity, discursive capabilities, social roles.

Концепция совместной интеллектуальной деятельности базируется на представлениях о совместной деятельности Б.Ф. Ломова и А.Л. Журавлева [10, с. 54–67; 9, с. 30–32], дополненных идеями В.Н. Дружинина об экологической валидности [8, с. 145–169]. Она является своеобразной альтернативой как психометрическому подходу в исследованиях интеллекта, так и исследованиям мышления как процесса. Указанные подходы неявно предполагают интрапсихологический уровень рассмотрения проблемы. Концепция совместной интеллектуальной деятельности с одной стороны ограничивает предметную область исследования до конкретной ситуации проявления интеллекта и креативности, а с другой – расширяет её до интерпсихологического уровня [5, с. 35–51]. При этом появляется возможность рассмотреть социальную обусловленность «интеллекта» не только в «генетическом» аспекте, где «социальное» выступает как причина развития и становления интеллекта, но и в актуальном аспекте, предполагающем социальную обусловленность ситуативных проявлений особенностей интеллекта. Центральным звеном этой концепции является рассмотрение конкретной ситуации, в которой проявляются интеллект и креативность, при этом в ситуацию включён не только испытуемый, но и исследователь, поскольку именно он инициирует интеллектуальную деятельность. Рас-

пределение ролей в процессе решения задач, в том числе между испытуемым и исследователем, – один из ключевых моментов концепции. Основные положения концепции совместной интеллектуальной деятельности сводятся к следующему [4, с. 88–111]:

Совместная интеллектуальная деятельность – это внешняя деятельность двух и более человек в специально организованных ситуациях по решению некоторой познавательной задачи: измерение интеллекта, обучение, решение различных проблем и т. п. Проявление интеллекта и креативности сопровождается феноменом преодоления интеллектуальной несостоятельности и ситуативным изменением интеллекта и креативности участников совместной интеллектуальной деятельности. Инициирование и завершение совместной интеллектуальной деятельности всегда определено и соответствует целям её инициатора. Распределение ролей между участниками совместной интеллектуальной деятельности либо ситуативно, либо осуществляется в соответствии с общей целью, декларируемой инициатором. Сформулированная общая цель (часто декларируемая) может предполагать выполнение каждым из участников некоторой роли, но зачастую эту роль по ходу решения задачи каждый из участников выбирает и принимает сам.

Эмпирическое изучение влияния различных аспектов ролевого пове-

дения является продолжением исследования по изучению взаимосвязи эффективности совместной интеллектуальной деятельности, характеристик познавательной сферы участников и особенностей межличностного взаимодействия при групповом решении задач [6].

### **Дизайн исследования**

Эмпирическое исследование совместной интеллектуальной деятельности в ходе группового решения различных типов задач и оценка её эффективности проводились в два этапа. На первом этапе была осуществлена диагностика познавательных способностей с использованием следующих методик: краткий отборочный тест в адаптации В.Н. Бузина [1] для диагностик общего интеллекта, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой [11], тесты диагностики креативности Торренса и Медника [2; 7], тест дискурсивных способностей [3, с. 68–176]. На втором этапе проводилось групповое решение 3 задач-головоломок различных типов: вербальной – сложение разрезанного стихотворного текста, невербальной – сложение разрезанного рисунка, решение логической задачи на соответствие.

По ходу группового решения задач проводилась экспертная оценка проявлений различных функционально-деловых и социально-эмоциональных ролей. Оценка осуществлялась двумя ведущими непосредственно по ходу решения и ещё двумя при просмотре видеозаписи группового решения. Ведущие определяли формат группового решения задач: формулировали груп-

повое задание, выдавали стимульный материал задачи, определяли продолжительность задания и объясняли необходимость всемерного участия в решении всех членов группы, описывали особенности презентации группового решения. По ходу выполнения ведущие фиксировали проявление функционально-деловых и социально-эмоциональных ролей. Каждое проявление той или иной роли рассматривалось как её принятие. Таким образом, фиксировался репертуар ролей, принимаемых каждым из участников, и количество их проявлений.

### **Выборка**

Всего в исследовании приняло участие 50 человек (29 женщин и 21 мужчина в возрасте от 19 до 23 лет), групповое решение задач проводилось в 5 группах по 9–11 человек.

### **Общая характеристика ролевой активности**

По ходу группового решения задач ведущими фиксировались проявления различных ролей. Перечень ролей был определён в ходе пилотажного исследования. Первоначальный список ролей, выделенных при различных описаниях группового решения задач, включал в себя более тридцати ролей и был исчерпывающим. Однако в ходе обсуждения и попыток его эмпирической верификации, основанной на поведенческих проявлениях ролей, список был сокращён до 21 наименования: генератор идей, исполнитель, эксперт, гармонизатор, эрудит, критик, коммуникатор, последователь, комментатор и др. Роль инициатора групповой интеллектуальной деятельности отводилась ведущим. Ведущие

завершали групповую деятельность при согласованном решении группы о нахождении решения или по окончании отведенного лимита времени. По ходу группового решения каждый из участников проявлял некоторую активность, которая интерпретировалась ведущими как проявление некоторой роли и фиксировалась в протоколе наблюдений. По окончании всего мероприятия ведущие просматривали видео группового решения и уточняли полученные данные. Таким образом, по итогам группового решения у каждого из участников фиксировался ролевой репертуар и количество проявлений той или иной роли.

Первоначальный анализ данных показал, что некоторые роли (например, повеса, выразитель социальных норм, блокировщик) остались вакантными или фиксировались от одного до трёх раз (т. е. были зафиксированы не во всех группах). Дальнейший анализ по этим ролям не проводился, а количество ролей сократилось до 14. Проявление ролей по группам было достаточно равномерным и на одного человека приходилось от 2 до 40 проявлений различных ролей. Ведущими также была зафиксирована активность испытуемых, явно не связанная с решением задач, вследствие чего был введён ещё один показатель – нерелевантная активность. Показательным является то, что по ходу решения отдельный участник выполняет несколько ролей и ролевой репертуар отдельных участников колеблется от 1–2 ролей до 9. При этом каких-либо закономерностей в проявлении ролей в зависимости от этапов решения выявлено не было. Собственно, и чётких этапов решения задач не было выявля-

но. По ходу решения задачи идеи выдвигались спонтанно, иногда несколько одновременно. Несколько идей разрабатывалось параллельно и продвижение к результату можно охарактеризовать как параллельные решения отдельных людей или минигрупп (по 2–3 человека).

### **Оценка связности проявлений ролей и их переопределение**

Зафиксированные по ходу группового решения задач проявления ролей являются интерпретацией ведущими фрагментов поведения участников группового решения, что вынуждает осуществить психометрическую проверку связности зафиксированных переменных (проявлений той или иной роли у каждого из участников). С этой целью был проведён корреляционный и факторный анализ данных. Корреляционный анализ с использованием тау- $b$  Кендалла показал, что более трети всех интеркорреляций являются значимыми, что явно предполагает наличие латентных переменных, лежащих в основе такого рода данных. Проведение факторного анализа позволило их выявить. Был осуществлён факторный анализ методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. При использовании критерия Кайзера и критерия «каменистой осыпи» было выделено 6 факторов, за которыми, вероятно, стоят относительно устойчивые паттерны поведения при групповом решении задач, объединяющие априори выделенные роли в их обобщённые аналоги. Первый фактор объединяет такие роли, как «доминатор», «комментатор», «энтузиаст», «генератор идей» и «работчик». По сути, это означает, что

при групповом решении задач одни и те же люди выдвигают идеи, мотивирующие других, разрабатывают свои идеи и комментируют свои действия, склоняя других к намеченному плану действий. Собственно, это и есть эмпирически верифицированная роль при групповом решении нестандартных задач, условно названная «социально активный генератор идей». Следующий фактор, базирующийся на таких ролях, как «согласующий» и «координатор», презентует вторую по значимости роль в групповом решении задач – роль «демократического (конвенционального) руководителя», коллегиально организующего участников на достижение общей цели. Третий фактор объединяет роли исключительно функционально-делового плана – «эрудит» и «эксперт-критик». Это роль несколько отстранённого от решения задачи участника, оценивающего разнообразие идей и ориентирующего других в проблеме вообще. Четвёртый фактор – «последователь» и «исполнитель», т. е. участник, который не только делом, но и словом реализует решения, принятые другим. Условно такого рода роль можно назвать «вовлекающий исполнитель». Пятый фактор состоит из ролей, традиционно относящихся к социально-эмоциональной сфере – роли «коммуникатора» и «гармонизатора». Причём в нашем исследовании эти роли противопоставляются и некоторые участники группового решения, скорее всего, либо проявляли себя как гармонизаторы, стремясь к максимальной доброжелательности в отношениях, либо проявляли себя как коммуникаторы, не очень заботясь о сохранении отношений. При этом приверженность либо одному, либо

другому полюсу сохранялась на протяжении всего исследования. Шестой фактор формируется на основе ролей «поощритель» и «совершенствователь». По сути, это роль последователя-энтузиаста, уловившего основную идею решения и активно её продвигающего. Выявленные факторы следует рассматривать как ситуационно обобщённые социальные роли для процесса решения творческих задач в случайно организованных группах знакомых людей. Для каждого участника можно рассчитать факторное значение по каждому из факторов и в дальнейшем рассматривать эти значения как степень проявления и/или приверженности той или иной социальной роли. Для дальнейшего анализа дополнительно использовался показатель «нерелевантная активность», значимо отрицательно связанный с половиной фиксируемых проявлений ролей и показателями общей активности для социально-эмоциональных и функционально-деловых ролей.

#### **Уровень проявления ролей и познавательных способностей**

Изучение эффективности совместной интеллектуальной деятельности в зависимости от особенностей ролевого поведения проводилось в условиях группового решения задач при свободной организации взаимодействий участников. В таких условиях ролевой репертуар складывается стихийно и зависит от предшествующего опыта, личностных особенностей и когнитивных особенностей участников. Именно последний аспект этой проблемы и был в фокусе нашего внимания при изучении интеллектуальной деятельности. Мы попытались соотнести уро-

вень познавательных способностей и степень приверженности участников тому или иному ролевому репертуару. Были использованы различные показатели социального интеллекта (4 фактора социального интеллекта по тесту Гилфорда и Салливена), показатель общего интеллекта по краткому отборочному тесту, 2 показателя вербальной креативности по тесту Медника, 4 показателя невербальной креативности по тесту Торренса и показатель уровня дискурсивных способностей. В качестве меры соответствия между показателями приверженности различным групповым ролям и показателями когнитивных способностей использовался коэффициент корреляции  $\tau$  (тау) Кендалла.

Наиболее значимая групповая роль – «социально активный генератор идей – разработчик» – значительно коррелирует с большинством показателей социального интеллекта. Социальная проницательность этих людей позволяет им первым принять поставленную ведущими общую задачу и по возможности активно приступить к её достижению. Поскольку предложенная общая задача, очевидно, является творческой, эти люди следуют общепринятому представлению о решении таких задач – генерируют идеи и пытаются добиться решения. Степени проявления остальных ролей имеют отдельные значимые связи с уровнем проявления познавательных способностей, но какие-либо закономерности не прослеживаются. Показательно, что уровень общего интеллекта значимо связан с проявлением лишь одной роли – «эксперт-критик». Традиционно выделяемые функционально-деловые роли значимо обратно

связаны с социальным интеллектом, что, на наш взгляд, говорит о неадекватности традиционно описываемых ролей для ситуаций группового решения творческих задач и в определённой степени подтверждает правомерность выделенных обобщённых ролей. Значимая связь почти всех показателей креативности с социально-эмоциональными ролями говорит о важности эмоционального компонента при решении творческих задач и, возможно, о влиянии креативности на особенности ролевого поведения участников группового решения задач.

### **Оценка эффективности совместной интеллектуальной деятельности и ее взаимосвязь с проявлением ролей**

При проведении группового решения различных типов задач проводилась экспертная оценка эффективности по степени правильности, полноте и оригинальности достигнутых каждой группой решений. Группы получили балльные оценки по каждому типу задач и в целом по результатам группового решения. Мы объединили результаты по особенностям ролевого репертуара в двух лучших по эффективности группах, создав две контрастные выборки, провели сравнение средних с помощью  $t$ -критерия Стьюдента и оценили равенство дисперсий с помощью  $F$ -критерия Левена. Были выявлены значимые различия в количестве проявлений разных ролей и их распределении внутри группы. Так, количество проявлений ситуативной роли «социально активный генератор идей» значимо ниже в группах более

успешно справившихся с решением групповых задач, но количество проявлений роли «эксперт-критик» в них выше. Скорее всего, в «неуспешных» группах пытались реализовать множество идей, хотя некоторые из них можно было бы оставить, не прибегая к практической проверке, если бы в этих группах оказалось достаточное количество критиков, ведь именно они имеют значимо более высокий интеллект. В группах с более высокой эффективностью совместной интеллектуальной деятельности оказалось значимо больше проявлений роли «энтузиаст-последователь». Возможно «генераторы идей» в этих группах были более убедительными, либо они оказались более «чувствительными» к высказываниям «генераторов» вследствие более высоко уровня социального интеллекта по одному из факторов – пониманию классов поведения, определяющих способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Различия в проявлениях ролей «эксперта-критика» и «энтузиаста-последователя» существуют как на уровне средних показателей, так и на уровне степени их разброса. Поскольку наши первичные измерения униполярны, можно сказать, что в «успешных» группах не только больше этих проявлений, но и что принадлежат они меньшему количеству людей. Исходя из небольшого общего количества проявлений исходных ролей, вероятнее всего, эти проявления носили спонтанный характер, что при большем количестве «генераторов идей» существенно снижает глубину проработки выдвигаемых решений.

### Заключение

Эффективность совместной интеллектуальной деятельности зависит от многих факторов, главным из которых представляется распределение и принятие ролей между участниками совместного решения задач. Эмпирическое изучение влияния различных аспектов ролевого поведения являлось основной целью настоящего исследования. Анализ данных показал, что априорно заданный репертуар ролей сократился на треть, при этом по ходу решения каждый участник выполнял несколько ролей. В целом для группового решения творческих задач характерно спонтанное распределение ролей между участниками, характерна параллельная реализация нескольких решений либо отдельными участниками, либо в составе мини-групп. Анализ связности проявлений социальных ролей позволил выделить обобщенные ситуационные роли для процесса решения творческих задач в случайно организованных группах знакомых людей: «социально активный генератор идей», «конвенциальный организатор», «эксперт-критик», «вовлекающий исполнитель», «коммуникатор», «последователь-энтузиаст». Установлена значимая взаимосвязь проявления роли «социально активный генератор идей» с показателями социального интеллекта, а «эксперта-критика» – с общим. Показано, что эффективность совместной интеллектуальной деятельности значимо повышается при снижении количества проявлений в группе роли «социально активный генератор идей» вследствие игнорирования неперспективных идей при увеличении проявлений роли «критика-эксперта». Повышению эф-

фективности совместной интеллектуальной деятельности также способствует увеличение проявлений роли «энтузиаста-последователя», определяющее разработку выдвинутых идей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бузин В.Н. Краткий ориентировочный тест // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. М., 1989. С. 112–126.
2. Воронин А.Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) // Методы психологической диагностики: Вып. 2 / под ред. А.Н. Воронина. М., 1994. С. 5–40.
3. Воронин А.Н. Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М., 2015. 176 с.
4. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М., 2004. 270 с.
5. Воронин А.Н. Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 35–58.
6. Воронин А.Н. Эффективность совместной интеллектуальной деятельности при групповом решении задач // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 4. С. 49–62.
7. Воронин А.Н., Галкина Т.В. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника) // Методы психологической диагностики: Вып. 2 / под ред. А.Н. Воронина. М., 1994. С. 40–81.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995. 276 с.
9. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М., 2005. 640 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 445 с.
11. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: методическое руководство. СПб., 2006. 56 с.

#### REFERENCES

1. Buzin V.N. [Quick tentative test]. In: *Praktikum po psikhodiagnostike. Konkretnye psikhodiagnosticheskie metodiki* [Workshop on psychological diagnostics. Specific psychodiagnostic methods], Moscow, 1989, pp. 112–126.
2. Voronin A.N. [Diagnosis of non-verbal creativity (a short version of Torrens' test)]. In: *Metody psikhologicheskoi diagnostiki. Vip. 2.* [Methods of psychological diagnostics. Issue 2], Moscow, 1994, pp. 5–40.
3. Voronin A.N. [Discursive abilities: theory, methods of study, psychological testing], Moscow, 2015, 176 p.
4. Voronin A.N. [Intelligence and creativity in interpersonal interaction], Moscow, 2004, 270 p.
5. Voronin A.N. [Intellectual operation: the manifestation of intelligence and creativity in real interaction]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2006, Vol. 3, no. 3, pp. 35–58.
6. Voronin A.N. [The effectiveness of joint intellectual activities for group tasks]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2016, no. 4, pp. 49–62.
7. Voronin A.N., Galkina T.V. [Diagnosis of verbal creativity (Coppersmith's adaptation test)].

In: *Metody psikhologicheskoi diagnostiki. Vip 2.* [Methods of psychological diagnostics. Issue 2.], Moscow, 1994, pp. 40–81.

8. Druzhinin V.N. [Psychology of general abilities], Moscow, 1995, 276 p.
9. Zhuravlev A.L. [Psychology of joint activities], Moscow, 2005, 640 p.
10. Lomov B.F. [Methodological and theoretical problems of psychology], Moscow, 1984, 445 p.
11. Mikhailova E.S. [John Guildford and M. Sullivan's test. Diagnostics of social intelligence. Methodological guidance], St. Petersburg, 2006, 56 p.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронин Анатолий Николаевич – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии Российской академии наук;  
e-mail: voroninan@bk.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Voronin Anatoly N. – Doctor of Psychological sciences, Professor, Head researcher of the Laboratory of speech psychology and psycholinguistics, Institute of Psychology, Russian Academy of Science;  
e-mail: voroninan@bk.ru

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Воронин А.Н. Эффективность совместной интеллектуальной деятельности в зависимости от социальных ролей участников группового решения задач // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 29–37.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-29-37

#### FOR CITATION

Voronin A. Efficiency collective intellectual activity depending on social role of participants of group solution of tasks. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. C. 29–37.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-29-37

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-38-48

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С НАЁМНЫМ РАБОТНИКОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ИХ НЯНЬ

**Дробышева Т.В., Романовская М.А.**

*Институт психологии Российской академии наук*

*129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье изложены результаты эмпирического исследования, целью которого стало выявление связи социально-психологических свойств личностей детей и их нянь. Эта связь раскрывает психологическую природу феномена «нянечные дети», который представлен в статье как эффект социализации ребёнка в семье с наёмным работником. Одним из аспектов феномена является низкий уровень социально-психологической зрелости детей. Он проявляется в специфике взаимодействия «нянечных детей» со сверстниками и значимыми Другими. Выраженность социально-психологических свойств детей из семей с наёмным работником обусловлена комбинированной причиной. В качестве основной причины рассматривается психологическая готовность мам этих детей к переносу своих функций на наёмного работника. Однако предпочитаемые няней стратегии профессионального взаимодействия с ребёнком могут корректировать действие основной причины. Эффектом этого воздействия является выраженность социально-психологических свойств нянечных детей: направленности на себя, пассивности, равнодушия и использования стратегий, направленных на разрушение взаимодействия со сверстниками.

**Ключевые слова:** феномен «нянечные дети», эффекты социализации, социально-психологические свойства личности, социально-психологическая зрелость, наёмный работник.

## THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN FROM FAMILIES WITH AN EMPLOYEE, AND THEIR NANNIES' PROFESSIONAL STRATEGIES

**T. Drobysheva, M. Romanovskaya**

*Institute of Psychology, RAS*

*13, Yaroslavskaya ul., Moscow, 129366, Russia*

**Abstract:** The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the relationship of socio-psychological properties of the personality of children and their nannies' professional strategies. This relationship reveals the psychological nature of the phenomenon of "nannied children", which is represented as the effect of socialization of the child in the family with an employee. One aspect of the phenomenon is the low level of socio-psychological maturity of the

children. It manifests itself in the specificity of the “nannied children” interaction with their peers and the significant Others. The abundance of the socio-psychological characteristics of children from families with an employee is due to the combined cause. The psychological readiness of these children’s mothers to transfer their responsibilities to the nanny is considered to be the main one. However, the strategies of professional interaction with the child preferred by the nanny can adjust the effect of the main cause. The effect of this influence is the manifestation of socio-psychological properties of the nannied children: the focus on themselves, passivity, indifference, and the use of strategies aimed at destructing interaction with their peers.

**Key words:** the phenomenon of “nannied children”, the effects of socialization, socio-psychological properties of the personality, socio-psychological maturity, an employee.

Несмотря на длительный, более чем в 100 лет (начало положили работы Ф.Г. Гидденса, Э. Дюркгейма и др.), период научного исследования, интерес специалистов к проблематике социализации не ослабевает. Так, только за последние 15 лет число работ в области социализации, выполненных в рамках социальной психологии, психологии развития, социологии, педагогики и других дисциплин, превышает сотню. Вариативность, изменчивость взаимоотношений общества и личности в настоящее время сложно описать с позиции конкретного дисциплинарного подхода. В связи с чем разрабатываемый авторами подход к исследованию *социально-психологических эффектов ранней социализации в семье с наёмным работником* представляется как междисциплинарный (в нашем случае разных отраслей психологии – психологии труда, социальной психологии и психологии развития). Это утверждение основывается на том, что *предмет* исследования – социально-психологические свойства личности – являются социально-психологическим феноменом (Е.В. Шорохова, К.А. Абульханова, К.К. Платонов и др.). Однако поднимаемые в настоящем исследовании проблемы

«зрелости личности», «ранней социализации», «материнской депривации» как факторов социализации глубоко изучаются в области психологии развития (Н.Н. Авдеева, Е.А. Смирнова, Е.А. Сергиенко, И.В. Хохлачева, В.М. Холмогорова и др.). Наёмные же работники, содержание профессиональной деятельности которых – предмет психологии труда (А.П. Багирова, С.Е. Марченко, О.Л. Зверева и др.), в нашем исследовании выступают в роли «значимых Других». Их стратегии профессионального взаимодействия с предметом труда (ребёнком в семье) становятся одной из причин выявленного авторами статьи социально-психологического эффекта – феномена «нянечные дети» [5; 6; 7].

На первых этапах исследования термин «нянечные дети»<sup>1</sup> применялся

<sup>1</sup> Термин «нянины дети» означает особую, родственную, очень близкую связь между людьми, содержание которой раскрывается в «принадлежности», степени родства двух людей. Например, говоря «мамин сын», указывают не только на внешнее сходство или подобие характера, но и на близкую родственную связь. В связи с этим авторы ввели термин «нянечные дети» для обозначения не столько близости межличностных отношений няни и ее воспитанника, сколько психологического эффекта воспитания ребёнка в семье с наёмным работником (с рождения до 3 лет), который прояв-

как условное название группы детей, воспитывающихся с рождения до 3 лет наёмными работниками (нянями) в полной семье. В последствии мы стали использовать его для описания категории детей, в поведении и сознании которых наблюдались эффекты влияния профессионального поведения няни. В дальнейшем, каузальная связь «няня – ребёнок» была дополнена элементом «мама» [6]. В настоящее время феномен «нянечный ребёнок» рассматривается как результат влияния комбинированной причины, связанной с условиями ранней социализации личности в семье с наёмным работником (няней).

*Актуальность* изучения определяется не только научной проблемой работы, т. е. поиском системы факторов (внешних и внутренних), обуславливающих формирование социально-психологических свойств личности в специфичных (т. е. с участием наёмного работника) условиях ранней социализации в семье, но и социальной проблемой, латентно присутствующей в российском обществе. Эта проблема связана с переносом материнских функций по уходу за ребёнком раннего возраста на наёмного работника. Психологические последствия такого переноса могут сопровождаться формированием «материнской привязанности» с чужим взрослым, что в последствии проявляется в редуцировании образа матери в представлениях детей [5]. Отсроченные эффекты «материнской

привязанности» с чужим взрослым – перспектива дальнейших исследований явления «нянечные дети».

ляется в выраженности социально-психологических свойств личности, затрудняющей на следующих этапах социализации взаимодействие ребёнка со сверстниками, в редуцированном образе матери в представлениях детей, искажённых представлениях о роли отца в семье и т. п. [5].

### **Концептуальные основы и программа исследования**

Теоретическими основаниями настоящего исследования стали взгляды Б.Г. Ананьева на «психологические эффекты социализации», в роли которых выступают психологические явления (установки, ценностные ориентации, интересы, сформированность самоконтроля, особенности характера и т. п.), свидетельствующие о мере и глубине социализации личности [2]. В нашей работе изучаются «отсроченные» социально-психологические эффекты социализации, т. е. когда сформированные на одной стадии социализации качества и свойства личности становятся факторами (детерминантами) ее психики и поведения на следующей стадии социального развития. Заметим, что такое понимание социализации личности было подробно изложено в концепции системной детерминации психики и поведения Б.Ф. Ломова. Схожие взгляды представлены в концепции Б.Г. Ананьева, в подходе к внешней и внутренней обусловленности личности С.Л. Рубинштейна [11], в представлениях о социальном развитии личности Е.В. Шороховой [13] и др., которые принимаются в работе как теоретико-методологические основания. Эмпирически авторский подход к изучению социализации опирается на исследования Н.Н. Авдеевой, Е.О. Смирновой, Е.А. Сергиенко, М.А. Василенко и др. [4; 12]. Они показывают, что неблагоприятные условия ранней социализации приводят к формированию мате-

ринской депривированности ребёнка, которая в последствии порождает проблемы взаимодействия с окружающими их людьми, определяет особенности характера, личностных качеств, социально-психологических свойств.

По мнению Е.В. Шороховой, особенность социально-психологического анализа личности заключается в том, что «все формы социального влияния на личность исследуются в процессе зарождения, развития и формирования» [13, с. 66]. В представлениях автора социально-психологические свойства личности выделены в отдельную сферу и являются её ключевым компонентом. Они порождаются в отношениях личности с социальной средой, в ней проявляются, формируются и развиваются [13]. Аналогичных взглядов придерживается и Б.Ф. Ломов, подчеркивая, что основой социально-психологических качеств человека, которые существуют как целостная многоуровневая система, является социальная среда [9].

В представлениях К.А. Абульхановой, *активность* – системное качество личности. Конкретными формами её проявления, выступающими как социально-психологические характеристики личности, являются инициатива и ответственность [1]. Социально-психологические свойства рассматриваются и как «вторичные» по отношению к «базовым» свойствам, изучаемым в общей психологии. Они сведены в четыре группы: обеспечивающие развитие и использование социальных способностей; формирующиеся во взаимодействии членов группы и в результате её социального влияния; более общие, связанные с социальным поведением и позицией личности

(активность, ответственность, склонность к помощи, сотрудничеству); социальные свойства, связанные с общепсихологическими и социально-психологическими свойствами [3]. Опираясь на вышеизложенные взгляды, мы выделили наиболее важные для нашего исследования социально-психологические свойства личности (активность, направленность (на себя и на другого), самостоятельность и эмпатия). Их выраженность может указывать на уровень социально-психологической зрелости личности (Г. Олпорт, К. Роджерс, А.Л. Журавлев, Н.И. Леонов и М.М. Главатских и др.), которая, по мнению А.Л. Журавлева, определяется «различными процессами и состояниями соотношения себя с другими людьми, ближайшим окружением, малыми и большими группами и т. п.» [8, с. 218] и включает способности к произвольной регуляции поведения, многообразные рефлексивные способности, начиная с адекватного отражения характеристик других людей, эмпатические способности к децентрации и т. п. [8].

Формирование социально-психологических свойств личности ребёнка начинается с раннего возраста. Роли матери и значимых чужих взрослых в данном случае имеют первостепенное значение. Очевидно, что отношения матери и няни отличаются по удалённости психологической и социальной дистанции, по функциям, которые выполняют мать и наёмный работник по уходу за ребёнком раннего возраста в семье и т. п. Однако, приглашая наёмного работника, мать часто переносит на няню не только обязанности по уходу, но и свои функции, связанные с формированием материнской привязанности.

В частности, выделенные нами типы нянь на стадии пилотажного исследования включали тип наёмных работников, склонных к сокращению психологической дистанции с воспитанником, что, по нашему мнению, усиливает эффект материнской привязанности с чужим взрослым [5; 7; 10].

Все вышеизложенное определило *цель* настоящего исследования – выявление связи между социально-психологическими свойствами личности в группе детей из семей с наёмным работником и социально-психологическими характеристиками их нянь<sup>1</sup>. *Гипотеза* исследования включала предположение, что специфика проявления социально-психологических свойств личности в группе детей из семей с наёмным работником (няней) обусловлена комбинированной причиной. С одной стороны, в качестве основной причины формирования социально-психологических свойств нянечных детей рассматривается психологическая готовность мам этих детей к переносу своих функций на наёмного работника. С другой стороны, тип профессионального взаимодействия няни с ребёнком может усиливать, смягчать, нивелировать действие основной причины. *Предметом* исследования стала взаимосвязь характеристик нянь и тех социально-психологических свойств детей из семей с наёмным работником, которые отличают эту группу от группы сверстников, воспитывающихся в раннем детстве без няни. *Объектом* исследования стали социально-психологические свойства детей из семей с наёмным работником (няней).

<sup>1</sup> В связи с ограничением объема статьи в публикации будут представлены только некоторые из результатов исследования.

*Выборка* исследования включала 82 ребёнка старшего дошкольного возраста, из них 41 чел. из семей с наёмным работником (няней) (экспериментальная группа) и 41 чел. – дети из семей без наёмного работника (контрольная группа). Выборка была выровнена по полу и по возрасту. В исследовании также принимали участие 41 няня детей первой группы. В экспериментальную группу были отобраны дошкольники, которые воспитывались в семьях с нянями с рождения и до 3 лет, при условии полной рабочей недели наёмного работника в семье (не менее 46 часов). Все семьи респондентов – полные. В работе применялись следующие *методики*. Для исследования предпочитаемых стратегий профессионального взаимодействия нянь использовались авторский вариант методики «незаконченных предложений» и авторская анкета. Программа исследования детей включала: социометрическое исследование; наблюдение; методику «игра в мозаику», включающую стандартизированное наблюдение за совместной деятельностью детей (авт. Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова); методики «Лесенка» (авт. В.Г. Щур), «Незаконченные истории» (авт. Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), «Эмоциональные лица» (авт. Н.Я. Семаго), «Тест тревожности» (авт. В. Амен, Р. Тэмпл, М. Дорки); методику Рене Жиля.

### **Результаты эмпирического исследования**

Предваряя изложение полученных результатов, отметим, что на этапе пилотажного исследования нами были выявлены и описаны типы нянь, различающихся по предпочитаемым ими способам профессионального взаимо-

действия с воспитанниками и их родителями. Речь идет о следующих типах: «посредник», «прислуга», «старшая подруга ребёнка», «соседка-бебиситтер». Их содержание изложено в одной из наших публикаций [7]. Подробное изложение взаимосвязи социально-психологических характеристик мам и социально-психологических свойств детей также присутствует в других наших публикациях [10]. В настоящей статье будут представлены результаты исследования взаимосвязи социально-психологических свойств детей из семей с наёмным работником и предпочитаемых стратегий профессионального взаимодействия их нянь.

На первом этапе работы были выявлены различия в выраженности социально-психологических свойств у детей из семей с наёмным работником (няней) и без него. Дети, воспитываемые с нянями, отличаются от сверстников по следующим характеристикам: по проявлению активности и эмпатии во взаимодействии со сверстником, по вектору направленности взаимодействия, по выраженности самостоятельности / зависимости детей от взрослого [6]. Показано, что дошкольники, воспитываемые в раннем возрасте в семьях без няни, демонстрируют более высокий уровень эмпатии (реже проявляют равнодушие, готовы оказать помощь в процессе совместной деятельности). Они чаще, чем их сверстники из семей с нянями, проявляют альтруизм во взаимодействии со сверстниками и позитивно оценивают действия и личность партнёра по взаимодействию. Эти дети реже обращаются к взрослому как посреднику при взаимодействии со сверстниками. Дети из семей с нянями

характеризуется низким уровнем эмпатии, эгоистичной направленностью во взаимодействии со сверстниками, зависимостью от взрослого как посредника взаимодействия со сверстниками, низким уровнем проявления интереса к взаимодействию со сверстниками, ориентацией на общение с взрослыми [6].

В результате корреляционного анализа выраженности социально-психологических свойств детей и предпочитаемых нянями стратегий профессионального взаимодействия с воспитанником выявили следующее. Существует связь между предпочитаемыми детьми *стратегиями взаимодействия со сверстниками* в конфликтных ситуациях («подавление», «избегание») и следующими характеристиками нянь: отсутствием профессионального опыта у наёмного работника (няни) ( $r=0,45$ ;  $p=0,007$ ); убежденностью наёмного работника в том, что воспитание эмпатии у ребёнка – задача родителей, а не няни ( $r=0,46$ ;  $p=0,007$ ); чрезмерным использованием няней запретов в процессе воспитания ( $r=0,40$ ;  $p=0,017$ ); действиями няни, направляющими ребёнка на общение не с другими детьми, а с ней ( $r=0,36$ ;  $p=0,033$ ). Обнаружена также связь стратегий взаимодействия воспитанника со сверстниками и установок няни на: «абстрактное воспитание» (отсроченное по времени, не привязанное к конкретной ситуации взаимодействия ребёнка со сверстниками, информирование воспитанника о нормах социального поведения) ( $r=0,28$ ;  $p=0,024$ ); её «активное вмешательство» в отношения воспитанника со сверстниками на детской площадке ( $r=0,39$ ;  $p=0,021$ ); «уход» (уводит ре-

бёнка от конфликта с другими детьми без объяснения) ( $r=0,40$ ;  $p=0,016$ ); «поиск причины конфликта» (выяснение мотивов поведения как своего, так и чужого) ( $r=0,37$ ;  $p=0,029$ ).

Следующая зависимая от профессиональных стратегий взаимодействия няни характеристика ребёнка – *направленность во взаимодействии со сверстниками (на себя, а не на партнёра)*. Она обусловлена следующими стратегиями профессионального взаимодействия нянь: стремлением няни знакомить ребёнка с правилами поведения в обществе ( $r=0,39$ ;  $p=0,020$ ); профессиональной позиции няни в отношении наказаний ребёнка за непослушание ( $r=0,28$ ;  $p=0,034$ ). Кроме того, эта характеристика детей связана с установками нянь, которые они проявляют в ситуациях межличностного общения с воспитанником («успокоить» ( $r=0,343$ ;  $p=0,045$ ) и «пожалеть» ( $r=0,344$ ;  $p=0,043$ )), а также в ситуациях его взаимодействия со сверстниками («активное вмешательство» ( $r=0,43$ ;  $p=0,004$ )). Эгоистичная направленность воспитанника связана и с теми профессиональными стратегиями няни, которые она предпочитает в ситуациях общения с его родителями: беспрекословным «выполнением необходимого функционала» ( $r=0,46$ ;  $p=0,006$ ) и «снижением значимости ситуации, тревожащей ребёнка или маму» (информация либо не доносится до мамы в полном объёме, либо смягчается образ самой ситуации ( $r=0,47$ ;  $p=0,004$ )).

Стратегии профессионального взаимодействия нянь связаны и с *инициативностью* ребёнка в общении со сверстниками, точнее с низким её уровнем или полным отсутствием иници-

ативы. Речь идёт о нежелании няни развивать у воспитанника эмпатию ( $r=0,385$ ;  $p=0,022$ ), а также предпочитаемых ею стратегиях вмешательства в отношения ребёнка со сверстниками: «успокоить, пожалеть», если обидели воспитанника ( $r=0,41$ ;  $p=0,015$ ), и «активное вмешательство» в ситуации конфликтных отношений с другими детьми ( $r=0,345$ ;  $p=0,043$ ). Инициативность нянечных детей также связана с предпочитаемыми нянями стратегиями общения в семье: беспрекословным «выполнением необходимого функционала» ( $r=0,40$ ;  $p=0,017$ ), «снижением значимости ситуации, тревожащей ребёнка или маму» ( $r=0,36$ ;  $p=0,032$ ).

Наконец, выраженность *эмпатии у воспитанников* (предпочтения прагматичной помощи сверстнику, неадекватности поведения ситуации взаимодействия) также связана с предпочитаемыми нянями стратегиями: в ситуациях взаимодействия ребёнка с другими детьми – «абстрактное воспитание» ( $r=0,36$ ;  $p=0,035$ ); в процессе общения в семье с воспитанником или его родителями (в первую очередь мамой) – «самоконтроль» ( $r=0,50$ ;  $p=0,002$ ) и «осознание статуса» ( $r=0,36$ ;  $p=0,032$ ).

Сопоставляя полученные результаты с ранее выявленными данными о взаимосвязи социально-психологических свойств детей и характеристик их мам, заметим следующее. Некоторые из вышеперечисленных свойств детей, а именно: *эмпатия* (неадекватность восприятия эмоций сверстника, отсутствие проявления чувствительности в игровом взаимодействии), *стратегии взаимодействия со сверстниками* («отказ от сотрудничества»), *проявление инициативности ребёнком* в отноше-

ниях со сверстниками (избирательное участие в совместной деятельности), *направленность на себя, а не на партнера* – связаны с представлениями мам об их детях, а также предпочитаемыми мамами стратегиями воспитания, их высокой мотивацией достижения [10]. Этот факт косвенно подтверждает суждение Б.Ф. Ломова о кумулятивном характере «причины», порождающей «следствие», в его концепции системной детерминации психики и поведения [9], т. е. те свойства личности, которые отличают поведение детей из семей с наёмным работником и указывают на низкий уровень их социально-психологической зрелости (уровень эмпатии, эгоистичная направленность во взаимодействии со сверстниками, зависимость от взрослого как посредника взаимодействия со сверстниками, предпочтение взаимодействия с взрослыми общению со сверстниками) обусловлены не только влиянием нянь, но и мам этих детей. Можно сказать, что взаимосвязь двух причин (действий, отношений к ребёнку мамы и няни) в триаде «мама – няня – ребёнок» носит характер как взаимодополняющий, так и усиливающий проявление выявленного эффекта – специфики социально-психологических свойств детей. Этот факт подтверждает основную гипотезу исследования.

### Заключение

Исследование показало, что вариативность профессионального взаимодействия нянь проявляется в наиболее предпочитаемых ими стратегиях в ситуациях установления воспитанником контакта со сверстниками. Няни ограничивают социальный опыт ребёнка,

влияя на характер его взаимодействия с ближайшим социальным окружением, в первую очередь со сверстниками. Ребёнок раннего возраста усваивает определенные стратегии поведения, демонстрируемые нянями, и таким образом учится взаимодействовать с другими людьми. Так, наибольшее воздействие на формирование социально-психологических свойств нянечных детей, отличающих их от сверстников, оказывают следующие характеристики нянь: отсутствие профессионального опыта, либо небольшой опыт (до 5-ти лет); установка на перенос функции по формированию у ребёнка способности к эмпатии на родителей; устойчивое использование одних и тех же стратегий вмешательства в случае конфликтного взаимодействия воспитанника с другими детьми («активное вмешательство», «уход» от возможных негативных последствий, информирование о нормах социального поведения не сразу, а спустя некоторое время). Важную роль также в формировании социально-психологических свойств воспитанников играют те стратегии, которые няня применяет в ситуациях общения с его родителями, особенно с мамой воспитанника («выполнение необходимого функционала», «самоконтроль», «снижение значимости», «осознание своего статуса»).

В завершении следует отметить, что присутствие няни в семье с рождения до 3 лет связано с психологической готовностью матери перенести часть своих функций на няню. Эта готовность матерей проявляется в представлениях о своём ребёнке, их нежелании принять его таким, какой он есть. Этот факт может быть рассмотрен в качестве предпосылки или одной из при-

чин низкого уровня социально-психологической зрелости нянечных детей, который определяет характер их взаимодействия со сверстниками на следующем этапе социализации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М., 1999. 224 с.
2. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Вып. IX. Л., 1971. С. 144–150.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов. М., 2000. 373 с.
4. Василенко М.А. Привязанность ребёнка к матери как фактор ранней социализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 23 с.
5. Дробышева Т.В. Взаимодействие исследовательской и практической психологии в изучении конкретного социально-психологического феномена // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М., 2015. С. 538–555.
6. Дробышева Т.В., Романовская М.А. Особенности социально-психологических свойств личности в зависимости от условий ранней социализации в семье // Новое в социально-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. 2016. № 3 (43). С. 83–97.
7. Дробышева Т.В., Романовская М.А. Типы профессионального взаимодействия современных российских нянь: социально-психологический анализ // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 81–97.
8. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергеев. М., 2007. С. 198–222.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. М., 1984. 443 с.
10. Романовская М.А. Социально-психологические типы мам детей, воспитывающихся в семье с наёмным работником (няней) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 44–53.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
12. Сергиенко Е.А. Развитие модели психического в дошкольном возрасте // Мир психологии. М., 2015. С. 53–64.
13. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1975. С. 63–71.

### REFERENCES

1. Abul'khanova K.A. [The psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of a real person): Selected psychological works], Moscow, 1999, 224 p.
2. Anan'ev B.G. [On psychological effects of socialization]. In: *Chelovek i obshchestvo* [The individual and society], Leningrad, 1971, pp. 144–150.
3. Andreeva G.M. [Social psychology: textbook for students], Moscow, 2000, 373 p.
4. Vasilenko M.A. [Child's attachment to mother as a factor of early socialization: abstract of PhD thesis in Psychological Sciences], Kursk, 2011, 23 p.
5. Drobysheva T.V. [The interaction between research and practical psychology in the study of specific social and psychological phenomenon]. In: *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi*

- i prakticheskoi psikhologii* [Research and practical psychology relationship], Moscow, 2015, pp. 538–555.
6. Drobysheva T.V., Romanovskaya M.A. [Features of the socio-psychological properties of a personality, depending on the conditions of early socialization in the family]. In: *Novoe v sotsial'no-pedagogicheskikh issledovaniyakh. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii i pedagogiki. Nauchno-prakticheskii zhurnal* [New in social pedagogical research. Theoretical and practical problems of psychology and pedagogy. Scientific-practical journal], 2016, no. 3 (43), pp. 83–97.
  7. Drobysheva T.V., Romanovskaya M.A. [Types of professional interaction of modern Russian nannies: a social-psychological analysis]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015, Vol. 6, no. 3, pp. 81–97.
  8. Zhuravlev A.L. [Socio-psychological maturity: an attempt to substantiate the concept]. In: *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii* [The phenomenon and category of maturity in psychology], Moscow, 2007, pp. 198–222.
  9. Lomov B.F. [Methodological and theoretical issues in psychology], Moscow, 1984, 443 p.
  10. Romanovskaya M.A. [Socio-psychological types of mothers of children living in a family with an employee (a nanny)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2016, no. 1, pp. 44–53.
  11. Rubinshtein S.L. [Being and consciousness], Moscow, 1957, 328 p.
  12. Sergienko E.A. [The development of theory of mind at a preschool age]. In: *Mir psikhologii* [The world of psychology], Moscow, 2015, pp. 53–64.
  13. Shorokhova E.V. [Socio-psychological understanding of personality]. In: *Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii* [Methodological problems of social psychology], Moscow, 1975, pp. 63–71.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Дробышева Татьяна Валерьевна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН;  
e-mail: tdrobysheva@mail.ru

*Романовская Мария Александровна* – соискатель лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН;  
e-mail: m.a.romanovskaya@yandex.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Drobysheva Tatiana V.* – PhD, senior research officer, laboratory of social and economic psychology, Federal State-financed Establishment of Sciences, Institute of Psychology RAS, Moscow;  
e-mail: tdrobysheva@mail.ru

*Romanovskaya Maria A.* – applicant, laboratory of social and economic psychology, Federal State-financed Establishment of Sciences, Institute of Psychology RAS, Moscow;  
e-mail: m.a.romanovskaya@yandex.ru

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Дробышева Т.В., Романовская М.А. Взаимосвязь социально-психологических свойств детей из семей с наёмным работником и профессиональных стратегий их нянь // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 38–48.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-38-48

**FOR CITATION**

Drobysheva T., Romanovskaya M. The relationship of socio-psychological characteristics of children of the employee, and the professional strategies for their nannies. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 38–48.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-38-48

УДК 159.922.1

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-49-56

## СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПАРТНЁРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ

**Кузин Е.Д.***Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**ул. Панкивская, 2, г. Киев, Украина, 01033*

**Аннотация.** В данной статье взаимоотношения между партнёрами понимаются как система. При анализе применялся системный статистический метод – моделирование структурными уравнениями. Исследовано 80 пар мужчин и женщин, представляющих различные типы партнёрских отношений. Сформулировано определение гендерной толерантности. При оценке проявлений гендерной толерантности в различных сферах не было выявлено статистически значимых различий между группами, выделенными по типу партнёрских отношений. Основной вклад в общую гендерную толерантность партнёров вносят такие виды гендерной толерантности, как толерантность в родительско-воспитательской и хозяйственно-бытовой сферах. Установлено, что гендерно-толерантные партнёрские отношения формируются в тех союзах, где мужчина проявляет дружелюбное отношение к супруге и стремится к тесному сотрудничеству с ней, а женщина уверена в себе и независима, и при этом успешно контролирует свои негативные эмоциональные проявления.

**Ключевые слова:** гендерная толерантность, партнёрские взаимоотношения, системный подход, моделирование структурными уравнениями, семейные роли.

## STRUCTURAL MODELS OF GENDER TOLERANCE IN PARTNER RELATIONSHIP

**Ye. Kuzin***G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,**2, Pankivskaya ul., Kiev, 01033, Ukraine*

**Abstract.** In this paper the relationship between the partners is understood as a system. The system statistical method – the structural equation modeling, was applied to 80 pairs of men and women representing different types of partnerships. The definition of gender tolerance is formulated. Assessing the manifestations of gender tolerance in various fields, no statistically significant differences between groups defined by the type of partnerships were found. Such kinds of gender tolerance, as child-rearing and house-keeping, make the main contribution into the mutual gender tolerance of partners. It was found that gender-tolerant partnerships are formed in those pairs where the man showed a friendly attitude to his wife and was committed

to collaborate closely with her, and the woman was self-confident and independent, but successfully controlled her negative emotional expressions.

**Key words:** gender tolerance, partner relationship, system approach, system equation modeling, family roles.

### Введение

Трансформация постсоветских обществ, их социальной структуры и социальных институтов сопровождается глубокими изменениями в функционировании семьи, её ценностей, ролей, паттернов поведения. Индивидуальной диагностике и анализу взаимодействий членов семьи на основе их психологических особенностей, установок, самооценки и мотивации было посвящено довольно много интересных отечественных исследований (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.К. Мягер, Т.М. Мишина, Е.Е. Соколова, А.А. Бодалев, В.В. Столин, А.Е. Личко, Ю.Е. Алешина). К сожалению, системный подход еще крайне мало представлен в исследованиях партнёрских отношений между мужчиной и женщиной.

О семье как о системном явлении писал Г.В.Ф. Гегель, указывая, что «члены семьи являются не в силу своей воли, а в силу своего естества...», то семья – это органическое целое и ее части имеют свою субстанцию только в этом целом и отдельно от этого целого самостоятельностью не обладают» [2, с. 101].

Семейная система – это открытая система, она находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Семейная система – это самоорганизующаяся система, т. е. поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой [7]. Исходя из этого, понятно, что люди, составляющие семью, по-

ступают так или иначе под влиянием правил функционирования данной семейной системы, а не под влиянием своих потребностей и мотивов. Система первична по отношению к входящему в нее элементу. В настоящее время системный подход широко используется в семейной психотерапии, где она понимается как система психологических воздействий на семью как на живую открытую систему с целью оптимизации ее функционирования [4].

Б.Б. Хубиев [6] применяет в исследовании семейных отношений принцип системности и выдвигает представление о семье как об относительно устойчивом образовании, в то же время – открытом и динамичном структурном элементе общества, субъекты которого взаимодействуют на основе деятельности, направленной на социализацию и саморазвитие. В рамках системного анализа семьи Б.Б. Хубиев проводит рассмотрение толерантных и интолерантных поведенческих норм в семейной микрокультурной системе бытия индивидуума, рациональности культурных и поведенческих стереотипов, адекватных толерантным и реализуемых в условиях семейного бытия.

Таким образом, толерантность, в частности гендерная толерантность, являются системной характеристикой семейного взаимодействия.

Под гендерной толерантностью Н.В. Кругловой [3] понимается непредвзятое отношение к представителям другого пола или другого отношения

к полу, недопустимость априорного приписывания человеку недостатков другого пола, следования стереотипным мнениям, выражения превосходства, проявления дискриминации по признаку как биологического (мужчина – женщина), так и социально-культурного (сконструированного и/или с которым происходит идентификация) пола. Плюрализм гендерных самоидентификаций, как и ролевых паттернов поведения, в межполовых партнёрских отношениях достаточно велик. Несмотря на указанные тенденции, вклад гендерной толерантности в нормализацию гендерных отношений, по мнению Н.В. Кругловой, является бесспорным.

По мнению Л.Х. Урусовой [5], антиподом гендерной толерантности выступает сексизм, т. е. такая ориентация, которая ставит в неблагоприятные условия один пол по отношению к другому, тем самым ограничивая его права и возможности на индивидуальную реализацию. Выражаясь в актах индивидуального и группового поведения, сексизм ограничивает возможности полноценного участия женщин в профессиональной, экономической и политической сферах социума. Автор проанализировала основные составляющие элементы понятия толерантности, отмечая в первую очередь уважение к личности независимо от половой принадлежности индивида. Кроме того, признание равенства между мужчинами и женщинами выступает важной составляющей гендерной толерантности. Помимо этого, стоит назвать и готовность принимать мнение индивида противоположного пола, исходящее из специфичности его социального бытия [5].

Все вышеприведенные данные указывают, что партнёрские отношения между мужчиной и женщиной, в частности семейные, могут рассматриваться как система. Как указывает Н.В. Родина [8], в использовании теории систем в социальных науках как отдельно, так и параллельно могут использоваться два методологических подхода, позволяющие адекватно изучать любые явления и процессы: мягкая качественная и твердая количественная методологии. Согласно концептуальным представлениям Н.В. Родиной, при применении количественной методологии математический анализ, необходимый для числовой оценки элементов системной модели психологических феноменов, также должен соответствовать принципам системного подхода. Наиболее адекватным методом представляется моделирование на основании структурных уравнений, которое является всеобъемлющей и очень мощной техникой многомерного анализа, включающей большое количество методов из разных сфер статистики: факторного, регрессионного, дисперсионного и других видов анализа.

Несмотря на актуальность темы изучения гендерной толерантности в отношениях между мужчиной и женщиной, в литературе не представлены данные о способах операционализации этого конструкта и возможных путях его измерения, также нами не выявлено упоминаний о системных закономерностях детерминации гендерной толерантности в партнёрских отношениях.

Мы выдвинули гипотезу, что общая гендерная толерантность партнёров представляет собой систем-

ный комплекс частных гендерных толерантностей в рассматриваемых сферах партнёрских отношений: хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательской, сферы социальной активности, эмоционально-психотерапевтической, а также сфере внешней привлекательности.

С учётом вышеприведенных предпосылок была сформулирована **цель** исследования, которая состояла в создании структурной модели гендерной толерантности в партнёрских отношениях между мужчиной и женщиной. В контексте этой цели необходимым также является изучение детерминации гендерной толерантности со стороны индивидуально-личностных характеристик партнёров обоих полов.

### **Материал и методы исследования**

Исследовались пары, состоящие в разных типах партнёрских отношений: добрачные отношения, фактический (или гражданский) брак, молодая семья, зрелая семья. Каждый тип отношений был представлен 20 союзами между мужчиной и женщиной – всего 80 пар.

В качестве параметров, включённых в моделирование структурными уравнениями, выступили показатели следующих психологических методик: опросник «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) Л.Н. Собчик и опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой.

Поскольку гендерную толерантность мы понимаем как системное свойство партнёрских отношений, для расчёта показателя общей гендерной толерантности использовался систем-

ный статистический метод – моделирование структурными уравнениями. Моделирование производилось в компьютерной программе IBM SPSS AMOS 22.0.0

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

Согласно методологии А.Н. Волковой [1], ролевое поведение супругов представляет собой сочетание ролевых ожиданий и притязаний каждого из супругов при выполнении супружеских ролей, которые обеспечивают функционирование семьи. При этом совпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов способствует формированию гармоничных семейных отношений. Ролевая структура семьи, в свою очередь, определяется семейными ценностями супругов и распределением ролей между ними в соответствии с решающими задачами на каждой стадии жизненного цикла семьи.

Автор методологии изучения ролевых ожиданий и притязаний в браке предлагает оценивать ролевую адекватность отдельно для представителей каждого пола. Мы же предлагаем оценивать сочетание ролевой адекватности мужчины и ролевой адекватности женщины в каждой сфере партнёрских отношений, понимая это как гендерную толерантность в данной сфере. Системный комплекс гендерных толерантностей в рассматриваемых сферах партнёрских отношений – хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательской, сферы социальной активности, эмоционально-психотерапевтической, а также сфере внешней привлекательности – рассматривается в нашем исследовании как общая гендерная толерантность партнёров.

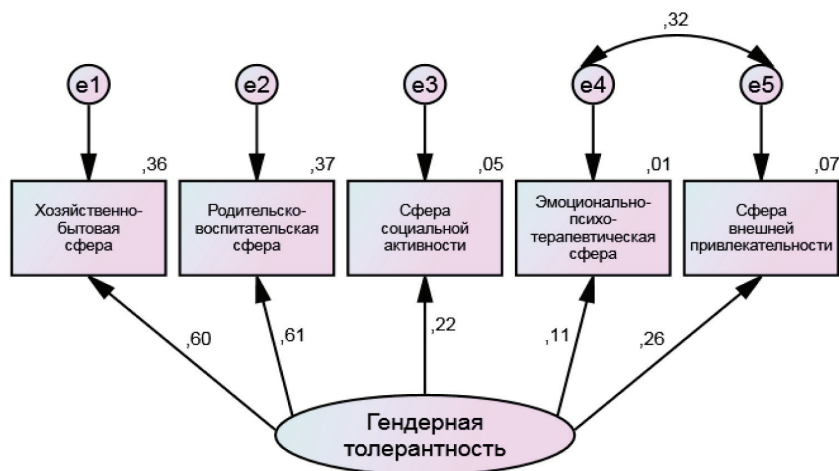


Рис. 1. Структурная модель гендерной толерантности для всех типов партнёрских отношений (стандартизированные коэффициенты)

Формула для оценки частной гендерной толерантности имеет следующий вид:

$$\text{Частная гендерная толерантность} = (9 - (|Пм - Ож|)) + (9 - (|Пж - Ом|)),$$

где Пм и Пж – оценки ролевых притязаний мужа и жены соответственно, а Ом и Ож – оценки ролевых ожиданий мужа и жены соответственно.

Таким образом, *гендерная толерантность* операционализируется нами как системное качество, возникающее в партнёрских отношениях между мужчиной и женщиной во всех сферах взаимодействия и комплексно отражающее совместную ролевую адекватность партнёров: взаимное удовлетворение индивидуальных ожиданий и притязаний.

Однофакторный дисперсионный анализ не выявил статистически значимых различий между группами, выделенными по типу партнёрских отношений ( $p > 0,05$ ).

Для создания структурной модели, которая бы описывала всю совокуп-

ность типов партнёрских отношений, нами была применена методология моделирования структурными уравнениями с оценкой модификационных индексов. Согласно проведенному анализу, структурная модель гендерной толерантности, изображенная на рисунке 1, подходила для всех типов отношений между партнёрами. На это указывают соответствующие интегральные индексы:  $\chi^2 = 60,382$ ;  $df = 49$ ;  $p = 0,128$ .

Эта модель характеризуется ковариационной взаимосвязью между двумя латентными остаточными переменными e4 и e5. Указанная взаимосвязь описывает содержательную общность эмоционально-психотерапевтической сферы и сферы внешней привлекательности, которые в данном случае отражают взаимное внимание в отношениях между партнёрами.

Для расчёта показателя общей гендерной толерантности необходимо привести нестандартизированные значения параметров. Соответствующая диаграмма приведена на рисунке 2. Ко-

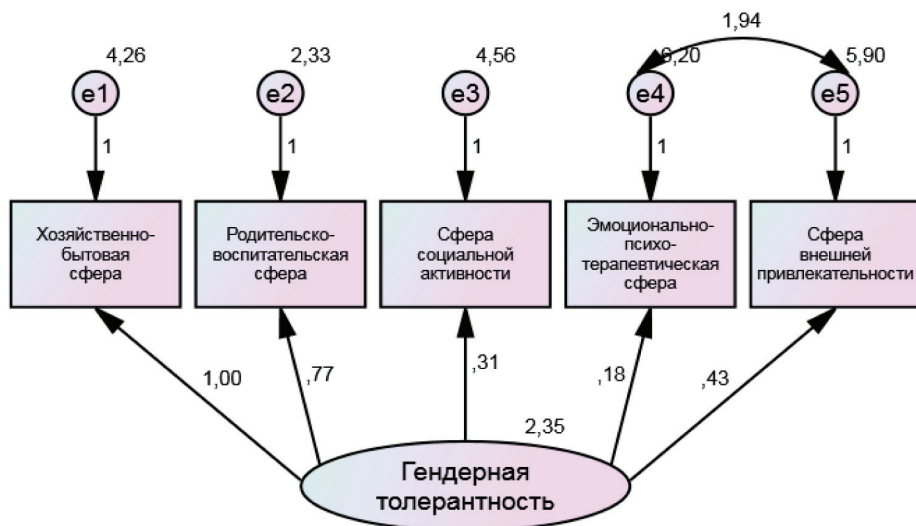


Рис. 2. Структурная модель гендерной толерантности для всех типов партнерских отношений (нестандартизированные коэффициенты)

эфициенты регрессии послужат для создания расчётной формулы.

Формула общей гендерной толерантности имеет вид:

$$\text{ОГТ} = \text{ХБС} + 0,77 \cdot \text{РВС} + 0,31 \cdot \text{ССА} + 0,18 \cdot \text{ЭПТС} + 0,43 \cdot \text{СВП},$$

где ОГТ – общая гендерная толерантность, ХБС – гендерная толерантность в хозяйственно-бытовой сфере, РВС – гендерная толерантность в родительно-воспитательской сфере, ССА – гендерная толерантность в сфере социальной активности, ЭПТС – гендерная толерантность в эмоционально-психотерапевтической сфере, СВП – гендерная толерантность в сфере внешней привлекательности.

Отдельным пунктом стоит вопрос о детерминации гендерной толерантности в партнёрских отношениях. Рассматривая коммуникативные характеристики как индивидуально-личностные особенности, определяющие социаль-

но-ролевые установки партнёров, мы построили структурную модель, где детерминантами выступали показатели методики ДМО – причем для оценки гендерной толерантности пары в модель были включены параметры как для мужчин, так и для женщин.

Построенная модель статистически значимо не отличалась от эмпирических данных, о чем свидетельствуют интегральные индексы:  $\chi^2 = 82,112$ ;  $df = 68$ ;  $p = 0,117$ . Исходя из представленной диаграммы, можно выделить ведущие коммуникативные качества мужчин и женщин, состоящих в партнёрских отношениях, которые определяют гендерную толерантность. Это может указывать на различные установки мужчин и женщин, проявляющиеся в ролевом поведении.

Для мужчин таким фактором выступало положительное влияние октанта VII «Дружелюбие» ( $\beta = 0,497$ ;  $p = 0,073$ ), хотя этот коэффициент регрессии не являлся статистически зна-

чимым, отражаемую им зависимость можно рассматривать как достаточно выраженную тенденцию. В группе женщин было выявлено два детерминирующих фактора, которые манифестировались в виде положительного влияния октанта II «Эгоистичность» ( $\beta = 0,442$ ;  $p = 0,023$ ) и отрицательного влияния октанта III «Агрессивность» ( $\beta = -0,298$ ;  $p = 0,048$ ).

Исходя из выявленных системных закономерностей, для достижения гендерной толерантности в партнёрских отношениях партнёрам мужского пола следует проявлять стремление к тесному сотрудничеству с супругой, к дружелюбным отношениям с окружающими. В свою очередь, партнёрам женского пола следует активнее проявлять независимость и уверенность в себе и снижать проявления чрезмерного упорства, недружелюбия, несдержанности и вспыльчивости.

### Выводы

При изучении типа отношений и гендерной толерантности партнёров нами был проведён системный анализ на основе моделирования структурными уравнениями. Осуществлена опера-

ционализация конструкта гендерной толерантности. Оценивая проявления гендерной толерантности в различных сферах, мы не выявили статистически значимых различий между группами, выделенными по типу партнёрских отношений ( $p > 0,05$ ). Основной вклад в общую гендерную толерантность партнёров вносят такие виды гендерной толерантности, как толерантность в родительно-воспитательской сфере и толерантность в хозяйственно-бытовой сфере. Структурная модель детерминации гендерной толерантности в партнёрских отношениях была построена на основе учёта коммуникативных характеристик как индивидуально-личностных особенностей, определяющих социально-ролевые установки партнёров. Исходя из этой модели, было установлено, что гендерно-толерантные партнёрские отношения формируются в тех союзах, где мужчина проявляет дружелюбное отношение к супруге и стремится к тесному сотрудничеству с ней, а женщина уверена в себе и независима, однако при этом успешно контролирует негативные эмоциональные проявления.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова А.Н. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Л., 1990. 88 с.
2. Гегель Г. Философская пропедевтика // Гегель Г. Работы разных лет: в 2 т. Т. 2. М., 1971. С. 207–212.
3. Круглова Н.В. Перспективы гендерной толерантности в России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2009. С. 210–218.
4. Системная семейная психотерапия / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб., 2002. 368 с.
5. Урусова Л.Х. Гендерная толерантность в современном обществе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 2. № 2 (58). С. 122–124.
6. Хубиев Б. Б. Семья как социально-ценностная общность форм бытия человека: автореф. дис. ... док. филос. наук. Нальчик, 2008. 42 с.
7. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. 3-е изд., испр. и доп. М., 2001. 208 с.

8. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... док. психол. наук. Київ, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/4098> (дата обращения: 17.01.2017).

#### REFERENCES

1. Volkova A.N. [Workshop on experimental and applied psychology], Leningrad, 1990, 88 p.
2. Gegel' G. [Philosophical propaedeutics]. In: *Raboty raznykh let*. T. 2 [Works of different years. Vol. 2], Moscow, 1971, pp. 207–212.
3. Kruglova N.V. [The prospects for gender tolerance in Russia]. In: *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], St. Petersburg, 2009, pp. 210–218.
4. Systemic family therapy. St. Petersburg, 2002, 368 p.
5. Urusova L.KH. [Gender tolerance in modern society]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2014, no. 2 (58), vol. 2, pp. 122–124.
6. Khubiev B.B. [Family as a social value the common forms of human existence: abstract of D. thesis in Philosophical Sciences]. Nalchik, 2008, 42 p.
7. Chernikov A.V. [Systemic family therapy: an integrative model for diagnosis], Moscow, 2001, 208 p.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кузин Евгений Дмитриевич – научный корреспондент Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины;  
e-mail: [gkuzin@ukr.net](mailto:gkuzin@ukr.net)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kuzin Yevgeny D. – scientific correspondent of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine;  
e-mail: [gkuzin@ukr.net](mailto:gkuzin@ukr.net)

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кузин Е.Д. Структурная модель гендерной толерантности в партнёрских взаимоотношениях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 49–56.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-49-56

#### FOR CITATION

Kuzin Y.D. Structural models of gender tolerance in partnership relations In: *Bulletin of Moscow Region State University*. Series: Psychological sciences, 2017, no. 3, pp. 49–56.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-49-56

УДК 159.922.73:316.624-053.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-57-72

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ К МАТЕРЯМ

**Шульга Т.И.<sup>1</sup>, Филатов А.В.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Московский государственный областной университет*

*105005, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

<sup>2</sup> *Государственное бюджетное образовательное учреждение г. Москвы №1602*

*Златоустовская ул. д. 3, Москва, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования отношений подростков с девиантным поведением к матерям. Выявлено, что девиантные подростки по сравнению с подростками с нормой поведения воспринимают матерей как менее эмоционально привязанных к ним, чаще проявляющих воспитательную неуверенность, агрессию, авторитаризм. Нарушенные отношения с матерями являются фактором отчужденности подростков, нахождения своего значимого круга, отсутствия уверенности в том, что матери поймут их. В исследовании обнаружилось факторы, способствующие проявлениям напряжения, тревожности подростков, желания доказать свою самостоятельность, но встречающие жестокость, враждебность со стороны матерей. Выявлено в целом более негативное отношение к матерям подростков с девиантным поведением по сравнению с подростками нормы. При этом обе группы подростков более негативно относятся к отцам чем к матерям. Полученные данные могут быть использованы при создании программ психологического сопровождения семей, имеющих детей с отклоняющимся поведением, а также при профилактике девиантного родительства.

**Ключевые слова:** нарушенные взаимоотношения, детско-родительские отношения, подросток с отклоняющимся поведением, привязанность, восприятие матери психологическое сопровождение.

## PECULIARITIES OF DEVIANT TEENAGERS' ATTITUDE TO THEIR MOTHERS

**T. Shulga<sup>1</sup>, A. Filatov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Moscow Region State University*

*10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation*

<sup>2</sup> *State budget educational institution of the city of Moscow #1602*

*3, Zlatoustovskaya ul., Moscow, Russian Federation*

**Abstract.** The article presents the results of studying the deviant teenagers' attitude to their mothers. It is stated that, unlike teenagers with normal behavior, deviant teenagers consider their mothers to be less attached to them and to be more uncertain in upbringing, more aggressive and authoritative. Broken interrelationship with the mother is the factor of: teenagers' estrangement, their search of the group where they find themselves important, their lack of certainty to be understood by mothers. The research discloses the factors promoting teenag-

ers' wish to demonstrate tension and anxiety, their wish to prove their independence but being answered by their mothers with cruelty and hostility. In the whole, it is determined that deviant teenagers' mothers have a more negative attitude to them rather than those of teenagers with normal behavior. At the same time both groups of teenagers have a more negative attitude to the fathers in comparison with that to the mothers. The data received can be used in creating programs of psychological counseling for the families with deviant children, as well as for preventing deviant parenthood.

**Key words:** broken interrelationship, parent-children relationship, teenager with deviant behavior, attachment, perceiving a mother, psychological counseling.

Взаимоотношения в семьях подростков с девиантным поведением требуют изучения причин нарушения отношений не только подростков к членам семьи, но и членов семьи к подросткам. Проблема заключается в том, что практический психолог оказывается не достаточно готовым к психокоррекции отношений матери и подростка.

Детско-родительские отношения представляют собой непрерывные, длительные и опосредованные возрастными и личностными особенностями ребёнка и его родителей взаимоотношения [8]. Проблема нарушенных взаимоотношений между родителями и детьми разных возрастов исследовалась в зарубежной психологии (А. Адлер, 1998; Дж. Боулби, 2003; Д. Винникот, Э. Эриксон, 2006; Р. Дрейкурс). Авторы рассматривали влияние окружения и материнского ухода на формирование психики ребёнка, делали упор на важность доверия, автономности, инициативности в развитии адаптивного отношения, негативное поведение ребёнка рассматривали как форму адаптации, преследующую определённую цель. В. Сатир доказала, что развитие адаптивных отношений в проблемных семьях возможно за счёт формирования самооценки и индивидуальности членов семьи [8, с. 18].

Отношения подростков и матерей в отечественной психологии исследовались такими авторами, как А.Я. Анцупов, М.И. Буянов, А.А. Ершов, В.В. Гришина, Е.Г. Силяева и др. При этом дезадаптивные отношения подростков с родителями рассматриваются через межличностный конфликт (В.А. Андреев, Г.А. Андреева, Т.А. Гаврилова, Н.В. Гришина, В.И. Журавлев, А.А. Калмыкина, Н.В. Крогиус, А.В. Мудрик и др.), психологические особенности подросткового возраста (Н.Н. Обозов, А.А. Рояк и др.), несформированность семейных ценностей (М. Арутюнян, А.В. Мудрик и др.), социальных ролей (З. Баерунас), стресс (Л.А. Петровская).

Акцент на психокоррекции отношений в семье делался такими авторами, как Д. Видра, С.А. Игумнов, Г. Фигдор, Л.М. Фридман и др. Особое значение придавалось групповым формам психокоррекционной психолого-педагогической работы с родителями (Л.А. Петровская, А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.), основные принципы которой представлены в теоретических концепциях Л.А. Петровской, Б.Д. Парыгина, К. Левина, И. Ялома и др.

Однако следует отметить, что процесс развития адаптивных детско-

родительских отношений в подростковом возрасте изучен недостаточно глубоко, а ещё менее исследованным оказался процесс развития адаптивных отношений матери и подростка с девиантным поведением. В результате психокоррекция дезадаптивных отношений подростка с матерью подменяется работой с внутрисемейными отношениями в целом, с детско-родительскими отношениями, психотренингом с подростками и т. п. Это приводит к тому, что такое важное проявление нарушения отношений матери и подростка в семье остаётся вне поля зрения психолога. Возникает проблема: процесс определения значимости отношений матери и подростка в семье не обеспечен теоретической разработкой, имеется недостаток психологических методик и техник практической психокоррекции внутрисемейных отношений для их оптимизации и для профилактики развития у подростка девиантного поведения [2; 21].

Рассматривая отношение родителя к подростку, следует обратить внимание на такие характеристики отношений: эмоциональное принятие подростка, мотивы воспитания и родительства, степень его вовлечённости во взаимоотношения, заботу и внимание к нему со стороны родителей и особенно матери, способы разрешения конфликтов, социальный контроль (требования, запреты, санкции и поощрения) и в целом родительскую позицию. В отношении подростка к родителям появляется новый аспект – уважение, взаимопонимание, противопоставление себя, попытка отделить себя от других, что приводит к автономии и возросшей самостоятельности [5; 6; 7; 9; 10; 12].

Анализ ситуаций попадания подростков в социально-реабилитационный центр «Алтуфьево» г. Москвы позволил выявить следующие причины уходов и побегов из дома: семейные конфликты – 65%, наказания со стороны родителей – 30%, безразличие родителей – 25%, страх наказания за провинность – 25%, «уйти за компанию с друзьями» – 20%, непонимание родителей – 17%, желание развлечься, ничего не делать – 20%, от скуки – 17% [1].

Причины, которые провоцировали уход или побег подростков: дисфункциональность семьи, отсутствие позитивных отношений с родителями и особенно с матерями, школьная (учебная) дезадаптация ребёнка, отсутствие мотивации к учебе, социальная и педагогическая запущенность, личностные особенности (возрастные, акцентуации характера, негативная Я-концепция и т. п.), причины социально-экономического и демографического характера. За период с 20.07.2015 г. по 16.11.2016 г. в центр «Алтуфьево» поступило **69 несовершеннолетних** в возрасте от 12 до 17 лет [1].

Роль матери в воспитании и развитии ребёнка всегда выделялась особо, подчеркивалась ее главная роль в семейной структуре. Исследователями доказано, что главной причиной отклоняющегося поведения подростков являются их проживание и воспитание в дисфункциональной семье, где роли матери и отца не способствуют воспитанию ребёнка [2; 3; 4; 5; 16; 17]. Одной из них является связь с асоциальным и аморальным образом жизни одного или нескольких членов семьи, преимущественно родителей обследуемого. При этом ключевыми являются

проявления «материнской» или «отцовской» депривации, отчужденности и эгоистической направленности интересов родителей с гипопекой по отношению к ребёнку.

Другой причиной является вариант семейной запущенности, который связан с хроническими, конфликтными отношениями в семье, определяющими стойкое психоэмоциональное напряжение у ребёнка, ситуацию трудного или даже безвыходного положения, что сопровождается хаотичностью и непредсказуемостью эмоциональных реакций со стороны родителей, включая случаи жестокого обращения и насилия [15].

По мнению психологов, выделяется несколько типов неблагополучных семей. В исследованиях Т.И. Шульги выделено 8 типов (семьи с жестоким отношением родителей к детям, семьи родителей алкоголиков, наркоманов, семьи, в которых родители лишены родительских прав, неполные семьи (чаще одна мать), семьи в состоянии развода и после развода, педагогически несостоятельные семьи, семьи, в которых наблюдается отчужденность родителей от детей) [19, с. 26, 27]. Б.Н. Алмазов выделяет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению трудных детей: семьи с недостатком воспитательных ресурсов, конфликтные семьи, нравственно неблагополучные семьи, педагогически некомпетентные семьи [18].

Общей характеристикой неблагополучных семей является наличие условий, приводящих к отклоняющемуся поведению подростков. Это дефицит внимания к ребёнку, приводящий к ухудшению его успеваемости, нередко к агрессивному и асоциально-

му поведению как способу компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых. Со стороны ребёнка наблюдаются злобность, агрессивность, мрачность, замкнутость, а также формирование вредных привычек (курения, алкоголизма, наркомании) и совершение противоправных действий [11, с. 21].

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации, требующим специальных психологических психокоррекционных программ, можно отнести также различные неблагоприятные индивидуально-психологические особенности развития подростков в эмоционально-волевой, мотивационно-познавательной сферах, включая такие нарушения, как снижение эмпатийности, индифферентность интересов, низкая познавательная активность, резкий контраст в сфере познавательной активности и мотивации вербального (логического) и невербального (образного) интеллекта, дефекты волевой сферы (безволие, податливость чужому влиянию, импульсивность, расторможенность, неоправданное упрямство и т. д.).

Анализ исследований зарубежных и отечественных авторов по этой проблеме позволяет заключить, что жестокое воспитание приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью, робостью и одновременным избирательным доминированием [23; 24]. Отмечено, что маятникообразное воспитание (сегодня запретим, завтра разрешим) – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении. Опекающее воспитание приводит к чувству зависимости и созданию низкого волевого потенциала. Недостаточное воспита-

ние – к трудностям в социальной адаптации (К. Монпард). С. Блюменфельд, И. Александренко, Г. Героргиц считают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводит к неустойчивости и агрессивности детей [20; 22; 25].

Рассматривая родительство как сложный феномен, необходимо отметить некоторую самостоятельность понятий «родительство», «материнство», «отцовство». Материнство многими авторами рассматривается как психосоциальный феномен [18]. Л.Б. Шнейдер описывает две позиции – материнство как обеспечение условий для развития ребёнка и материнство как часть личностной сферы женщины. В исследованиях показано, что мать значительно теснее отца связана со своим ребёнком. Именно дисфункциональные семьи создают условия для отклоняющегося, подчас протестного поведения подростка: препятствуют успешной социализации и личностной идентичности. Нарушения в отношениях с матерью и отцом приводят к враждебной ситуации в семье. Во многих исследованиях доказано, что некомпетентность родителей в вопросах воспитания, нежелание и неумение изменить стиль отношений с подростками, отсутствие примера конструктивного разрешения конфликтов, примера нахождения адаптивных способов преодоления трудных жизненных проблем создают условия для проявления девиантного поведения подростков [11; 13; 14; 17].

### Организация исследования

Знания о специфике семейной ситуации детей из группы риска, имеющих девиантное поведение, невозможны

без эмпирических исследований. Вместе с тем исследования в этой области немногочисленны и разноплановы (что затрудняет сопоставление и обобщение выявленных закономерностей), направлены в большинстве случаев на изучение родительской составляющей взаимоотношений. Однако «ребёнок – не просто продукт воспитания. Он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и самому себе. В определенной мере ребёнок – воспитатель себя» [6, с. 162].

Цель настоящего исследования – выявить особенности отношения к матери подростков с девиантным поведением.

В исследовании приняли участие 160 подростков 13–14 лет, проживающие в разных семьях. Они были разделены на две группы. В первую группу вошли 100 подростков, не имеющих отклонений в поведении. Вторую группу составили 60 подростков-несовершеннолетних с девиантным поведением, состоящих на внутришкольном учёте, в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите прав и на учёте в полиции, в отделе по делам несовершеннолетних. Это дети, поведение которых отличается повышенной конфликтностью, агрессивностью, постоянными драками в общеобразовательных организациях и вне их, неумением соблюдать установленные нормы и правила, дети, уходящие из дома. Они остро реагируют на любую критику в свой адрес и не желают слушать мнение взрослых.

В исследовании использованы следующие тестовые опросники: «Биополе семьи» (В.В. Бойко), «Поведение родителей и отношение подростков к ним»

ADOR (Л.И. Вассерман, И.А. Горькова, Е.Е. Ромицина), тест-опросник самоотношения Столина-Пантеева, опросник социализации для школьников «Моя семья», тест «Неоконченные предложения» Сакса и Леви, «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Для сопоставления групп применялся

метод математической статистики – угловое преобразование Фишера. Для выявления отношений в семьях все подростки были изучены с помощью опросника социализации «Моя семья» и теста «Неоконченные предложения». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Отношения в семье подростков двух групп

| Выделяемые признаки отношений (Моя семья)       | Отношения в семье 2 группы (%) | Отношения в семье 1 группы (%) | Выделяемые признаки (Неоконченные предложения)           | Отношения в семье 2 группы (%) | Отношения в семье 1 группы (%) |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Строгость воспитательных установок              | 70                             | 40                             | Признак конфликта в отношении матери                     | 50                             | 0                              |
| Наличие безынициативности, несамостоятельности  | 40                             | 20                             | Признак конфликта в отношении отца                       | 70                             | 40                             |
| Доминирование в семье                           |                                |                                | Признак конфликта в отношении сиблингов                  | 50                             | 0                              |
| Матери                                          | 40                             | 10                             | Признак конфликта в отношениях в семье                   | 50                             | 0                              |
| Отца                                            | 50                             | 20                             | Признак конфликта в отношениях с друзьями, ровесниками   | 40                             | 10                             |
| Негативное отношение к школе, учителям          | 40                             | 10                             | Признак конфликта в отношениях с учителем                | 60                             | 0                              |
| Жесткость методов воспитания                    | 70                             | 30                             | Негативные отношения к людям                             | 20                             | 0                              |
| Наличие недружественных взаимоотношений в семье | 100                            | 30                             | Негативные отношения к собственным способностям (к себе) | 30                             | 20                             |
| Отсутствие общих интересов                      | 90                             | 20                             | Негативные переживания и страхи                          | 20                             | 10                             |
|                                                 |                                |                                | Отсутствие планов на будущее                             | 80                             | 30                             |
| Итого по группе                                 | 49                             | 18                             |                                                          | 42                             | 10                             |

Результаты проведённого исследования показывают в группе подростков с девиантным поведением очень высокий уровень строгости воспитательных установок, доминирование в семье отца, жёсткость методов воспитания, наличие недружественных взаимоотноше-

ний в семье, отсутствие общих интересов. Результаты свидетельствуют о том, что именно эти признаки отношений могут лежать в основе формирования девиантного поведения подростков. У подростков с нормальным поведением все показатели намного ниже, что сви-

детельствует о нормальных отношениях в семьях. Выявлено, что отношения подростков в обеих группах с матерями более позитивные, чем с отцами. По сравнению с подростками, не проявляющими девиантного поведения, подростки с девиантным поведением испытывают строгость воспитательных установок, не проявляют инициативности, испытывают жёсткость наказания, недружественные взаимоотношения в семье, отсутствие общих интересов, их отличает отсутствие планов на будущее. У них более выражено негативное отношение к людям, к своим собственным способностям, они испытывают страхи. Можно предположить, что отношения в семьях, где проживают подростки с девиантным поведением, могли стать основой их протестного поведения, желания проявлять самостоятельность и инициативность. Все это способствовало тому, что отсутствие

конструктивных способов достижения результатов привело подростков к постановке на учёт в Комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав.

При сравнении отношений в школе выявлено, у подростков с девиантным поведением существуют негативное отношение к школе и педагогам, конфликты в отношениях с педагогами и сверстниками. У детей с нормальным поведением негативное отношение незначительное, с учителями не выявлен конфликт, и со сверстниками показатели конфликта достаточно низкие. Все это позволяет предположить, что нарушенные отношения с матерями у подростков являются фактором проявления девиантного поведения в школе.

Результаты исследования подростков двух групп позволили выделить уровни взаимоотношений по четырём критериям и сравнить их между собой (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Уровни взаимоотношений в семье подростков двух групп (в %)**

| Уровни взаимоотношений | Первая группа | Вторая группа |
|------------------------|---------------|---------------|
| Благополучный          | 50            | 0             |
| Менее благополучный    | 0             | 20            |
| Удовлетворительный     | 50            | 50            |
| Неблагополучный        | 0             | 30            |

По результатам проведённого исследования выявлено, что в обеих группах подростков удовлетворительный уровень взаимоотношений превышает остальные, за исключением благополучного, который также выше в 1 группе. Во второй группе подростков с девиантным поведением менее благополучный уровень составляет

20% и неблагополучный – 30%. Обнаружено, что у подростков с отклоняющимся поведением отмечается устойчивое отрицательное биополе семьи (53%), а у подростков, не проявляющих девиантное поведение (80%), выявлено устойчивое положительное биополе семьи ( $\varphi^* = 6,58$ ;  $p < 0,001$ ).

На основании полученных результатов установлено, что девиантные подростки чувствуют себя в семье дискомфортно, их взаимоотношения с членами семьи лишены взаимопонимания и поддержки, они чувствуют напряжение, конфликты в отношениях с матерями, братьями и сестрами (50%), и особенно сложны их отношения с отцами (70%), с учителями в школе (40%). Выявлено, что у большинства подростков с девиантным поведением отсутствуют

четко выраженное отношение и планы на будущее. При сравнении отношений с отцом в обеих группах выявлено большее напряжение, конфликтность, отсутствие интереса, непоследовательность воспитания. В целом показатели негативных взаимоотношений (напряжения, конфликта) в семейном окружении выше, чем в школьном окружении. Проведённое исследование позволило оценить отношение к матери подростков двух групп (табл. 3).

Таблица 3

### Поведение родителей и отношение подростков к ним (баллы)

| Признаки поведения родителей                                                       | Вторая группа | Первая группа |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Отсутствие позитивного интереса со стороны родителей                               |               |               |
| матери                                                                             | 20            | 0             |
| отца                                                                               | 60            | 40            |
| Злоупотребление директивностью (директивный стиль воспитания) со стороны родителей |               |               |
| матери                                                                             | 70            | 20            |
| отца                                                                               | 50            | 30            |
| Наличие враждебности, жестокости со стороны родителей                              |               |               |
| матери                                                                             | 30            | 0             |
| отца                                                                               | 40            | 0             |
| Наличие автономности со стороны родителей                                          |               |               |
| матери                                                                             | 60            | 20            |
| отца                                                                               | 50            | 20            |
| Непоследовательность воспитания со стороны родителей                               |               |               |
| матери                                                                             | 70            | 0             |
| отца                                                                               | 10            | 40            |

Анализ результатов отношения подростков с девиантным поведением к матери показывает, что 70% испытывают директивный стиль воспитания, враждебность, наличие диктата, автономности, непоследовательность воспитания, что может привести к проявлению девиантного поведения, конфликту с родителями, непослушанию, игнорированию взаимоотноше-

ний в семье с матерью, негативному отношению к ней. При этом отношения с отцами в группе нормальных подростков намного позитивнее, чем в группе подростков с девиантным поведением.

Для определения типа детско-родительских отношений в исследуемых группах нами был использован опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR – со-

крашенно подростки о родителях). При исследовании детско-родительских отношений у подростков первой

и второй группы определено, что они воспринимают матерей как непоследовательных, директивных (см. табл. 4).

Таблица 4

#### Восприятие подростками матерей по тесту ADOR

| Количество человек | Позитивность % | Директивность % | HOS   | Автономность | NED   |
|--------------------|----------------|-----------------|-------|--------------|-------|
| Первая группа      | (50%)          | (20%)           | (20%) | (20%)        | (30%) |
| Вторая группа      | (10%)          | (40%)           | (40%) | (40%)        | (40%) |

Таким образом, мы можем видеть, что девиантные подростки воспринимают матерей чаще всего как враждебных, непоследовательных, директивных. Реже всего встречаются матери с позитивным интересом и автономностью. Подростки второй группы воспринимают матерей чаще всего как позитивных и непоследовательных.

Реже всего встречаются матери директивные и автономные.

В сочетании шкал (поведение родителей воспринимается подростком неоднозначно и имеет характеристики, относящиеся к различным шкалам опросника), подростки этих групп воспринимают своих матерей следующим образом (см. табл. 5):

Таблица 5

#### Восприятие подростками матерей по тесту ADOR в сочетании шкал

|               | Позитивность Автономность | DIR, HOS, NED | DIR, HOS, AUT |
|---------------|---------------------------|---------------|---------------|
| Первая группа | (20%)                     | (10%)         | (10%)         |
| Вторая группа | (37%)                     | (20%)         | (20%)         |

– Позитивность (POZ) и автономность (AUT) – включает в себя сочетание автономности и позитивности. По-видимому, подростки с девиантным поведением считают отчужденность во взаимоотношениях с матерью снисходительным потворствованием, потаканием прихотям, соглашательством.

– DIR, HOS, NED – образ матери, ведущей себя непоследовательно, непредсказуемо, одновременно включает как психологическое непринятие, так и позитивный интерес. По-видимому, имеет место чередование воспитатель-

ных воздействий. Возможно, что при ожидании со стороны матери привычного тепла и участия подросток считает, что к нему порой бывают несправедливы. Такая противоречивая картина может свидетельствовать и о значимости воспитательного потенциала матери для социальной адаптации подростков.

– DIR, HOS, AUT – это сочетание свидетельствует о непредсказуемом поведении матери подростка. Возможно, что подросток сам создает парадоксальность ситуаций, провоцирует сво-

им поведением мать к смене позиций в отношениях, вынуждая их вести себя непривычно, нестандартно.

### **Анализ и интерпретация результатов исследования**

Таким образом, анализ результатов позволяет сделать следующие рассуждения. Девиантные подростки воспринимают матерей чаще всего как враждебных, непоследовательных, директивных. Реже всего встречаются матери с позитивным интересом и автономностью. Подростки первой группы воспринимают матерей чаще всего как позитивных, но при этом непоследовательных, реже встречаются матери директивные и автономные.

Анализ взаимосвязи оценки подростками отношений с родителями показал, что в первой группе более выражена взаимосвязь между отношением и позитивным интересом к матери (при  $P < 0,01$ ), близкими отношениями с подростками ( $P 0,01$ ), отсутствием враждебности ( $P 0,01$ ). Во второй группе подростков с девиантным поведением выявлена взаимосвязь между отсутствием позитивного интереса, директивностью матери и ее враждебностью ( $P 0,01$ ). Выявлены значимые связи между родительским участием, в том числе материнским (как соотношение контроля, санкций, выполнения требований, правил), и отношением к ней подростков с девиантным поведением. Эмоциональные реакции и поведение подростков зависят от социальных факторов и условий воспитания в семье. Эмоции играют крайне важную роль в межличностных отношениях подростков, в этот период очень ярко проявляется эмоциональное стремление к общению. Развитие подростка в

этой области будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения представлены ему в семье.

Общение в семье позволяет подростку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Взаимоотношения подростка с родителями, а также с братьями и сестрами являются для него важными средствами пробного использования собственных представлений и проработки отношений с другими. В подростковом возрасте происходит переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, равных по положению. Потребность в общении со сверстниками важна в качестве специфического вида межличностных отношений, кардинально отличающихся от общения «подросток – взрослый». В сознании групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и даёт ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Важно отметить, что подростки, воспитывающиеся в дисфункциональных семьях, не имеющие верных образцов эмоционального поведения, испытывают трудности в установлении контактов со сверстниками, соблюдении норм и правил и нередко попадают в число девиантных подростков. Анализ результатов особенностей семейного воспитания в дисфункциональных семьях показал, что для современных родителей подростков с девиантным поведением наиболее характерны недостаточное количество санкций, отсутствие правил и требований в семьях, потворствование подросткам. Установлено, что отношение подростков к матери

по результатам анализа семейных взаимоотношений (методика «Анализ семейных отношений») связано с потворствованием, недостаточностью требований-обязанностей, минимальностью применения санкций, неразвитостью родительских чувств, т. е., если в семье родители, а особенно матери предъявляют недостаточное количество требований к подросткам, практически не вводят санкций, потворствуют им, отличаются неразвитостью родительских чувств, то тем самым вызывают у подростков нарушения отношений, недоверие, враждебность.

Следовательно, чем стабильнее конфликтность отношений, тем больше подросток отчуждается от отца и матери или в своем представлении обособляет родителей, снимая тревожность, становясь менее чувствительным, суровым, жёстким.

Родители подростков, обладающие повышенной директивностью, предположительно, используют догматический сверхконтроль как навязывание собственных мнений и представлений, нежелание считаться с мнением и чувствами подростка (т. е. имеет место нарушение меры воздействия), что ведёт к отчуждению подростка и его уходу в ту среду, где он может получить психологическую поддержку.

Враждебность со стороны родителей определяет отчужденность и напряженность подростка. Враждебность со стороны матери ведёт к снижению самоконтроля у подростка, провоцируя, следовательно, его отклоняющееся поведение. Враждебность матери в этой группе значимо связана с враждебностью отца, а также с непосредственностью в осуществлении воспитательных тактик.

Возможно, подросток приписывает родителям враждебность, сам испытывая к ним враждебные чувства. Подросток с девиантным поведением ожидает от родителей проявления нетерпеливости, «возмущений по поводу любого пустяка, который мог бы сделать подросток», демонстрации неприязненного отношения, жалоб на его поведение. Подросток допускает даже то, что его, в принципе, ненавидят. Подростки первой группы имеют высокий уровень общей тревожности и высокие показатели межличностной, школьной и самооценочной тревожности.

В сочетании шкал (поведение родителей воспринимается подростком неоднозначно и имеет характеристики, относящиеся к различным шкалам опросника) подростки этих групп воспринимают своих матерей следующим образом (см. табл. 3). Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что девиантные подростки воспринимают своих родителей чаще всего как автономных, враждебных и директивных. Несовершеннолетние, проживающие в таких семьях, подвержены состоянию депрессии и повышенной тревожности. Очевидно, что постоянные запреты со стороны родителей и авторитарный стиль воспитания способствуют развитию эмоциональной напряженности. Враждебные отношения вплоть до жестокого обращения, отчужденность родителя от подростка и обособленность подростка от родителей формируют напряженную, «сверхконтролирующую», эмоционально неустойчивую, полезависимую личность. Возможно, подросток «ищет» вокруг ситуацию, в которой может получить разрядку. При этом особен-

ности мышления не способствуют переработке сведений, поступающих из окружающего мира, интеграции событий, происходящих в нём. Негативную эмоциональную напряжённость личности подростка создают родители неадекватными, неосторожными обращениями, определяя специфику представлений о них, что порождает высокую тревожность подростка, неуверенность в себе, неумение конструктивно общаться со сверстниками и взрослыми и т. п. Напряженно ожидая от ближайшего окружения враждебности, ребёнок отчуждается и попадает в группу девиантных подростков.

### Выводы

Таким образом, на взгляд подростков с девиантным поведением мать представляет собой некомпетентного родителя, который не умеет уделять внимание, проявлять интерес и понимание, регулировать свои эмоции, устанавливать чёткие и понятные правила. Мешают установлению конструктивных отношений отсутствие осознанного принятия подростковой эмансипации; непринятие собственных неконструктивных личностных и поведенческих особенностей и проекция их на подростка. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в восприятии подростков с отклоняющимся поведением их матери проявляют более противоречивое поведение по отношению к ним, чем в восприя-

тии подростков из нормальных семей. Наши данные частично согласуются с результатами исследований предшественников.

Для налаживания функциональных отношений между матерью и девиантным подростком необходимо психологическое сопровождение таких семей, которое может быть организовано в рамках школы эффективного родительства. Однако эта работа, невозможна без изменений установок школьных психологов, социальных педагогов, учителей [5], без использования уже накопленного опыта психологической помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Таким образом, девиантные подростки по сравнению с подростками с нормой поведения воспринимают матерей как менее эмоционально привязанных к ним, считают, что они менее дружелюбны и приветливы, меньше интересуются их делами, проблемами и интересами. Матери, по их мнению, чаще проявляют негативные чувства к ним, воспитательную неуверенность, склонность к инфантилизации, к проекции на них собственных отрицательных качеств, чаще используют вербальную или физическую агрессию, авторитаризм, не склонны к компромиссам. В то время как подростки с нормой поведения полагают, что их взаимоотношения с матерями основаны скорее на дружбе, чем на субординации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина М.А., Юсуфова С.Л. Организация процесса реабилитации несовершеннолетних, склонных к самовольным уходам, в условиях отделения интенсивной реабилитации // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию: материалы международной научно-практической конференции. М., 2017. С. 169–176.

2. Белкова Е.А. Проблемные ситуации во взаимоотношениях с родителями в подростковом и раннем юношеском возрасте // Психология и практика. Ежегодник российского психологического общества. 1998. Т. 4. Вып. 2. С. 250–252.
3. Бершедова Л.И. К вопросу о личностных новообразованиях критических периодов детства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 105. № 1. С. 133–137.
4. Гребешкова О.Ю., Мантикова А.В. Проблема создания единого алгоритма помощи молодежи в трудной жизненной ситуации: психологический аспект // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2015. № 12. С. 120–124.
5. Горьковская И.А. Исследование семей подростков с агрессивным поведением // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 3. С. 114–116.
6. Елизаров А.Н. Рефлексивно-смысловой подход к проблеме формирования идентичности в семье // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы 1 и 2 научно-практической конференции, 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. М., 2004. С. 160–166.
7. Истратова О.Н. Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10. С. 242–249.
8. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М., 2014. 320 с.
9. Коновалова А.М. Особенности уважения к родителям в младшем и старшем подростковом возрастах // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru.ru/Articles/Doc.794>. (дата обращения: 27.06.2017)
10. Коновалова А.М. Захарова Е.И. Особенности родительского воспитания как условие становления уважения к родителям в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2017. Т. 25. № 1. С. 87–92.
11. Небыкова С.В. Возможности семейной системы по предупреждению отклоняющегося поведения детей // Профилактика безнадзорности, правонарушений среди несовершеннолетних, выявление и учет «группы риска» в системе образования Республики Хакасия: материалы республиканских семинаров. Абакан, 2009. С. 18–25.
12. Новикова Ю.А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 804–806
13. Осухова Н.Г. Человек в трудной жизненной ситуации: феноменология и психологическая помощь // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы 1 и 2 научно-практической конференции, 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. М., 2004. С. 15–17.
14. Печерская Н.В. Перспективы Российской семейной политики: принуждение и традиции // Социология и социальная антропология. 2013. Т. XVI. № 4. С. 94–105
15. Селиванова О.А., Перминова Е.В., Гибадуллин Н.В. Социальное партнерство семьи и общества в профилактике детского неблагополучия: коллективная монография. Тюмень, 2016. 92 с.
16. Ташимова Ф.С., Разулла А.Р., Баймолдина Л.О., Аманжанова Г.Б. Влияние представленности родителей в неполной семье на стиль совладающего поведения детей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 2. С. 78–91.
17. Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Директор школы. 2007. № 4. С. 16–21.
18. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М., 2000. 512 с.

19. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие. М., 2005. 254 с.
20. Bion W.R. Experiences in Groups, and Other Papers. London: Routledge, 2014. 198 p.
21. Foulkes S.H., Ledbetter V. Note on transference in groups. *Group Analysis* 1, 3. 1969. P. 135–146.
22. Leadsom A., Field F., Burstow P. and Lucas C. The 1001 Critical Days: The Importance of the Conception to Age Two Period. [An Electronic Resource]. Access Mode: [www.andrealeadsom.com/downloads/1001cdmanifesto.pdf](http://www.andrealeadsom.com/downloads/1001cdmanifesto.pdf) (accessed 01.04.2017).
23. Puckering C., McIntosh E., Hickey A., Longford J. Mellow Babies: a group intervention for infants and mothers experiencing postnatal depression. // *Counselling Psychology Review*. 2010, no. 25, 1, P. 28–40.
24. United Nations Development Programme (UNDP) [An Electronic Resource] // *Human Development Report*. 2014. [An Electronic Resource]. Access Mode: [www.hdr.undp.org/en/composite/HDI](http://www.hdr.undp.org/en/composite/HDI) (accessed 01.04.2017).
25. WAVE Trust in collaboration with Department for Education Conception to Age 2 – The Age of Opportunity. Addendum to the Government's Vision for the Foundation Years: Supporting Families in the Foundation Years. [An Electronic Resource]. Access Mode: <http://www.wavetrust.org/our-work/publications/reports/conception-age-2-age-opportunity> (accessed 01.04.2017).

#### REFERENCES

1. Antipina M.A., Yusufova S.L. [The organization of the process of rehabilitation of juveniles who are prone to unauthorized departures, in conditions of intensive rehabilitation]. In: *Sovremennye tekhnologii podderzhki semei, popavshikh v trudnuyu zhiznennuyu situatsiyu: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modern technologies support of families in difficult life situation: materials of the international scientific-practical conference], Moscow, 2017, pp. 169–176.
2. Belkova E.A. [The problematic situation in the relationship with parents in adolescence and early adolescence]. In: *Psikhologiya i praktika. Ezhegodnik rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva* [Psychology and practice. Yearbook of the Russian psychological society], Yaroslavl, 1998, vol. 4, issue. 2, pp. 250–252.
3. Bershedova L.I. [On new formations of a personality during critical periods of childhood]. In: *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities], 2012, vol. 105, no. 1, pp. 133–137.
4. Grebeshkova O.YU., Mantikova A.V. [The problem of creating a unified algorithm of helping young people in difficult life situations: psychological aspect]. In: *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova* [Bulletin of Khakass State University named after N. F. Katanov], 2015, no. 12, pp. 120–124.
5. Gor'kovskaya I.A. [Studying families who have adolescents with aggressive behavior]. In: *Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoi psikhologii im. V.M. Bekhtereva* [Review of psychiatry and medical psychology. V.M. Bekhterev], 1993, no. 3, pp. 114–116.
6. Elizarov A.N. [Reflexive-semantic approach to the problem of identity formation in the family]. In: *Chelovek v trudnoi zhiznennoi situatsii: Materialy 1 i 2 nauch.-prakt. konf., 24 dekabr'ya 2003 g. i 8 dekabr'ya 2004 g* [People in difficult life situations: the Materials 1 and 2. scientific pract. conf. 24 December 2003 and 8 December 2004], Moscow, 2004, pp. 160–166.
7. Istratova O.N. [Family insecurity as a socio-psychological problem]. In: *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki* [News of Southern Federal University. Engineering science], 2013, no. 10, pp. 242–249.

8. Karabanova O.A. [Psychology of family relations and the basis of family counseling: text-book], Moscow, 2014, 320 p.
9. Konovalova A.M. [Peculiarities of respect for parents in junior and senior teen ages]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)*. 2017. № 1. [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal). 2017. No. 1.]. Available at: <http://vestnik-mgou.ru.ru/Articles/Doc.794>. (accessed 27.06.2017).
10. Konovalova A.M., Zakharova E.I. [The characteristics of the parent education as a condition of development of respect for parents in adolescence]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2017, vol. 25, no. 1, pp. 87–92.
11. Nebykova S.V. [The ability of a family system for preventing deviant behavior of children]. In: *Profilaktika beznadzornosti, pravonarushenii sredi nesovershennoletnikh, vyyavlenie i uchet «gruppy riska» v sisteme obrazovaniya Respubliki KHakasiya: Materialy respublikanskikh seminarov* [Prevention of child neglect, juvenile delinquency, identifying and addressing “risk groups” in the education system of the Republic of Khakassia: proceedings of the national seminars], Abakan, 2009, pp. 18–25.
12. Novikova Yu.A. [Features of upbringing in dysfunctional families]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, no. 2, pp. 804–806.
13. Osukhova N.G. [People in difficult situations: phenomenology and psychological assistance]. In: *Chelovek v trudnoi zhiznennoi situatsii: Materialy 1 i 2 nauch.-prakt. konf., 24 dekabrya 2003 g. i 8 dekabrya 2004 g* [People in difficult life situations: the Materials 1 and 2. scientific pract. conf. 24 December 2003 and 8 December 2004], Moscow, 2004, pp. 15–17.
14. Pecherskaya N.V. [Prospects of Russian family policy: coercion and traditions]. In: *Sotsiologiya i sotsial'naya antropologiya* [Sociology and social anthropology], 2013, vol. XVI, no. 4, pp. 94–105.
15. Selivanova O.A., Perminova E.V., Gibadullin N.V. [Social partnership of the family and society in preventing child distress : the collective monograph], Tyumen, 2016, 92 p.
16. Tashimova F., Rasula A.R., Baymoldina L.O., Aminjanov G.B. [Influence of parents' presence in a single-parent family on the style of children's coping behavior]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2016, no. 2, pp. 78–91.
17. Khomenko I.A. [School and parents: stages of development of social partnership]. In: *Direktor shkoly* [The Director of the school], 2007, no. 4, pp. 16–21.
18. Shneider L.B. [Psychology of family relations], Moscow, 2000, 512 p.
19. SHul'ga T.I. [Work with a dysfunctional family: a tutorial], Moscow, 2005, 254 p.
20. Bion W.R. [Experiences in Groups, and Other Papers], London, 2014, 198 p.
21. Foulkes S.H., Ledbetter V. [Note on transference in groups. *Group Analysis* 1, 3], 1969, pp. 135–146.
22. Leadsom A., Field F., Burstow P., Lucas C. [The 1001 Critical Days: The Importance of the Conception to Age Two Period], 2014. Available at: [www.andrealeadsom.com/downloads/1001cdmanifesto.pdf](http://www.andrealeadsom.com/downloads/1001cdmanifesto.pdf). (accessed 27.06.2017).
23. Puckering C., McIntosh E., Hickey A., Longford J. Mellow Babies: a group intervention for infants and mothers experiencing postnatal depression. *Counseling Psychology Review* 25, 1, 2010, pp. 28–40.
24. United Nations Development Programme (UNDP) Human Development Report. 2014. Available at: [www.hdr.undp.org/en/composite/HDI](http://www.hdr.undp.org/en/composite/HDI). (accessed 27.06.2017).

25. WAVE Trust in collaboration with Department for Education Conception to Age 2 – The Age of Opportunity. Addendum to the Government's Vision for the Foundation Years: Supporting Families in the Foundation Years. 2013. Available at: <http://www.wavetrust.org/our-work/publications/reports/conception-age-2-age-opportunity>. (accessed 27.06.2017)/

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Шульга Татьяна Ивановна* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: [shulgatiana@gmail.com](mailto:shulgatiana@gmail.com)

*Филатов Алексей Владимирович* – директор Государственное бюджетное образовательное учреждение г. Москвы №1602; e-mail: [filatov@cov.1602.ru](mailto:filatov@cov.1602.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Shulga Tatyana I.* – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University; e-mail: [shulgatiana@gmail.com](mailto:shulgatiana@gmail.com)

*Filatov Aleksey V.* – Director of State budget educational institution Educational Center #1602 e-mail: [filatov@cov.1602.ru](mailto:filatov@cov.1602.ru)

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Шульга Т.И., Филатов А.В. Особенности отношения девиантных подростков к матерям // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 57–72.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-57-72

#### FOR CITATION

Shulga T., Filatov A. Peculiarities of deviant teenagers' attitude to their mothers. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3., pp. 57–72.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-57-72

## РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 1599.9.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-73-82

### РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ИХ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

**Володько Н.В., Суворова И.Г.**

*Национальный исследовательский ядерный университет "МИФИ"*

*Саровский физико-технический институт (филиал)*

*607186, Саров, ул. Духова, 6, Нижегородская обл., Российская Федерация*

**Аннотация.** В представленной статье рассматривается проблема развития психолого-педагогической компетенции родителей как показателя их субъектной позиции по отношению к детям в условиях полисубъектного взаимодействия. Представлены этапы оригинальной авторской программы развития психолого-педагогической компетенции родителей младших школьников путём включения их группы в психолого-педагогическое пространство Центра детского развития. Анализируются результаты изменений субъектной позиции родителей после проведения программы.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, психолого-педагогическое пространство, полисубъектное взаимодействие, психолого-педагогическая компетентность родителей, субъектная позиция родителей.

### DEVELOPMENT OF PSYCHO-EDUCATIONAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN' PARENTS AS AN INDEX OF THEIR SUBJECTIVE POSITION IN THE SYSTEM OF THE ACTIVITIES OF THE CHILDHOOD DEVELOPMENT CENTER

**N. Volodko, I. Suvorova**

*National Research Nuclear University MEPhI, Sarov Physical and Technical Institute (branch)*

*6 Dukhova St., Sarov, Nizhny Novgorod region, 607186, Russia*

**Abstract.** This paper dwells on the issue of psycho-educational development of parents' competence as an index of their subjective position in the conditions of poly-subjective interaction. The stages of the author program for psycho-educational competence development of junior school-

children' parents are presented. The program is based on the inclusion of a group of parents into the psycho-educational environment of the Childhood Development Center. The results of the parents' subjective position change after the program participating are analyzed in the paper.

**Key words:** child-parent relations, psycho-educational environment, poly-subjective interaction, psycho-educational parents' competence, parents' subjective position.

Рассматривая проблему влияния семьи на общее психическое развитие ребёнка, следует, прежде всего, отметить, что большинство современных отечественных и зарубежных исследователей изучает роль, факторы и механизмы влияния патологического семейного воспитания на генезис поведения детей разного возраста, особенности их общения, деятельности и личности ребёнка. При этом отправной точкой анализа являются выраженные нарушения общего психического развития ребёнка, девиации детей и подростков, материнского поведения, семейной системы (И.Ю. Левченко, И.А. Коробейников, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А.С. Спиваковская, Л.М. Шипицина, А.Я. Варга, Э. Эриксон, М. Боуэн, А. Фрейд, А.А. Бандура, Л. Берковиц, Дж. Боулби, Дж.Р. Паттерсон и др.).

Теоретический анализ исследований показывает, что наиболее значительные нарушения развития личности (депривация развития важных сфер личности, искаженное формирование мотивации, характера, самосознания) происходят у ребёнка, воспитывающегося в дисфункциональной семье с нарушенными воспитательными стратегиями, с дефицитом принятия и заботы и особенно в условиях отвергающего поведения матери (М. Боуэн, А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.).

В понимании роли и значения семьи для становления растущего человека в педагогической психологии акцент

делается на исследовании ряда факторов: среды развития ребёнка; семейного воспитания как главной семейной и родительской функции; родительского отношения к ребёнку как ведущему фактору его благополучия, личностей родителей как главных образцов для детского подражания [2; 3; 4; 9; 10; 11; 12]. Средовой подход позволяет практическому психологу рассматривать семью как среду развития ребёнка в зависимости от его возраста, оценивать такие ее параметры, как ценностно-смысловые ориентации в воспитании, развивающий потенциал и комфортность для ребёнка, определять её содержательно-целевую направленность, прогнозировать степень ее влияния на субъектное развитие, строить системную диагностическую и коррекционно-развивающую работу с родителями как главными агентами социализации ребёнка как субъекта развития в образовательных учреждениях. Качество семейной среды как системы отношений может играть поддерживающую, сдерживающую и блокирующую роль в развитии субъектности детей [6; 7; 8].

В понятия, описывающим семейную среду, также включают: родительское отношение (А.Я. Варга, Т.В. Брагина, В.В. Столин, В.М. Минияров и др.); родительские установки, директивы, предписания, сценарии, образ ребёнка, его будущего и соответствующие им типы поведения (Р. Бернс, Э. Берн, А.В. Петровский); родительские пози-

ции (Т.В. Архиреева, О.В. Карабанова, А.С. Спиваковская), типы позитивного и ложного родительского авторитета и любви (А.С. Макаренко, А.С. Спиваковская); семейные позиции и роли ребёнка; стили, типы, тактики воспитания, стили общения, черты патогенных типов воспитания и общения с ребёнком, родительские реакции (А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская); типы, формы отношений «мать – ребёнок» (Э. Берн, А. Валлон, А. Менегетти, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.).

### **Категориальный аппарат исследования**

Системообразующей категорией для вышеперечисленных описаний семейной среды является категория родительского отношения, которая указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребёнка (А.Я. Варга, В.М. Минияров, Р.В. Овчарова и др.). «Родительское отношение рассматривается как относительно устойчивое явление, содержание которого может меняться в определенных пределах, как система чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов общения с ребёнком, особенностями восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков» [8, с. 14].

В зарубежной психологии родительское отношение характеризуется двумя противоположными началами (условного, т. е. предметного, и безусловного, т. е. личностного), которые меняются в зависимости от возраста и психологических особенностей ребёнка (Д. Баумринд). Отечественные психологи выделяют *три компонента родительского отношения*: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (Т.В. Архиреева, А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, А.С. Спива-

ковская и др.). Когнитивный компонент содержит базовые ценностно-смысловые ориентации семьи на понимание смысла родительства, родительской роли и ответственности, установки, предписания и ожидания по отношению к ребёнку, цели воспитания и образ будущего ребёнка, а также устойчивые наиболее общие, стратегические принципы общения с ребёнком, стили воспитания, которые оформляются в родительской позиции, сочетающей и реализующей в той или иной пропорции субъектное (личностное) и объектное (предметное) отношение к нему. Эмоциональный компонент взаимодействия включает общую эмоциональную атмосферу, эмоциональный тон в семье, обусловленный мерой, содержанием и характером родительской любви к ребёнку, способы эмоционального отношения и взаимодействия с ним. Для родителей преодоление противоречия между предметным, т. е. объектным, и личностным, т. е. субъектным, отношением к ребёнку – важная жизненная, семейная проблема.

Научной проблемой исследования стало предположение о том, что для обеспечения процесса развития личности ребёнка как в работе с дошкольниками, так и в работе с младшими школьниками есть объективная необходимость не только эпизодической координации профессиональных усилий педагогов, психологов и родителей, но и построения целостной системы интегративного взаимодействия взрослых и детей, главный принцип организации которого заключается в направленности на создание условий для их полноценного развития.

В связи с этим предположением явилось, что наиболее эффективным для

построения перспектив детского развития является создание особой функциональной развивающей системы психологического центра – *психолого-педагогического пространства*, содержательная (психологическая) сущность которого заключается в организации полисубъектного взаимодействия всех его участников, где учитывались бы своеобразие и неповторимость детской личности и где ребёнок является субъектом (т. е. проявляет самостоятельность), а взрослые фасилитируют и создают условия для его развития и саморазвития, основываясь на изучении детских потребностей и других особенностей психики. Мы полагаем, что в пространстве Центра развития организатором, осуществляющим координацию такого взаимодействия, должен стать педагог-психолог, функционирующий как «психолог возраста» и обладающий специфическими формами профессиональной деятельности, направленной на обеспечение детского развития на разных этапах онтогенеза.

Обращение в рамках исследования к анализу содержания категорий «пространство» и «среда» позволило нам определить, что оба эти понятия выступают ведущими характеристиками социальных условий существования и развития человека. Однако анализ показал, что пространство в отличие от среды выступает более целостной характеристикой бытия ребёнка, в его бесконечности и объёмности. В своей работе мы используем точку зрения Н.В. Володько, определившей «психолого-педагогическое пространство как интегрированную многоаспектную систему взаимодействия психолога, педагогов (учителей и воспитателей), детей на разных этапах онтогенеза и их родителей, направленную на создание условий для

развития и саморазвития всех его субъектов» [1, с. 16].

Основываясь на антропологическом подходе, мы полагаем, что основой психолого-педагогического пространства, его единицей является со-бытийная детско-взрослая общность, выступающая источником детского развития, обеспечивающая развитие личности ребёнка, его субъектности, т. е. способности быть субъектом собственной жизнедеятельности, а также обеспечивает развитие и саморазвитие личности взрослого. Иными словами, *система психолого-педагогического пространства представляет собой полисубъектную общность взрослых и детей*. Со-бытие ребёнка и взрослого предполагает многоуровневость, которая осуществляется в плане личностного, профессионального, социокультурного взаимодействия и ведет к принятию взрослым различных позиций. И особое значение для нашего исследования имеет субъектная позиция родителей.

Основной целью изучения особенностей организации психолого-педагогического пространства является обеспечение условий для продуктивного детского развития, обеспечивающего психологическое здоровье ребёнка. На основании содержательного прогнозирования дальнейшего развития ребёнка, планируется создание, актуализация и развитие детско-взрослой общности, основанной на системе взаимоотношений, осуществляющей запуск механизмов саморазвития каждой из ее субъектов.

Для достижения этой цели необходимо решить ряд **задач**:

- актуализировать детско-взрослую общность;
- рассмотреть механизмы развития со-бытийной общности различного вида;

- подобрать индивидуально приемлемую среду развития;

- адаптировать её применительно к индивидуальным особенностям ребёнка;

- создать в ней «поле возможностей» развития личности, помогающее выявить скрытые возможности ребёнка с учётом возрастной специфики.

Полноценное включение родительской группы в деятельность Центра детского развития решает следующие задачи:

- обеспечить квалифицированную психолого-педагогическую помощь родителям в раскрытии потенциальных резервов развития личности ребёнка на всех этапах онтогенеза;

- разработать содержательную структуру и уровни возможного развития психолого-педагогической компетентности родителей;

- способствовать развитию психолого-педагогической компетентности родителей как показателя субъектной позиции родителей в условиях психолого-педагогического пространства;

- создать условия для включения родителей в систему полисубъектного взаимодействия.

#### **Ожидаемые результаты:**

- развитие собственной субъектной позиции в воспитании и построении отношений с ребёнком;

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей, как показателя субъектной позиции;

- взаимодействие родителей со всеми субъектами психолого-педагогического пространства относительно перспектив развития ребёнка, проектирование и создание условий для его обеспечения;

- готовность родителей к предстоящим изменениям социальной ситуации развития ребёнка.

Для реализации поставленных задач, подтверждения гипотезы была разработана Программа по развитию психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников с целью формирования родительской субъектности как формы их активного участия в деятельности центра детского развития. Эта программа строилась на базовых психолого-педагогических принципах и включала четыре основных этапа: информационный, обучающий, развивающий, рефлексивный.

*Первый этап – информационный* – предполагал реализацию задач психолого-педагогического просвещения родителей о возрастных и психологических особенностях развития субъектности как личностного свойства младшего школьника, о роли субъектной позиции и субъектного опыта в общем психическом и личностном развитии ребёнка, о методах и формах организации деятельности и взаимодействия с ребёнком, стимулирующих субъектный опыт. Родители «подводились» к осознанию уникальности этого возраста в плане развития субъектности ребёнка, становления нового отношения к себе как к деятелю, к сверстнику как к самоценной личности, ко взрослому как к партнёру, пониманию необходимости развития возможностей ребёнка к проявлению инициативы, самостоятельности, сотрудничества и творческой самореализации в детских деятельности и в жизни.

На этом этапе рассматривались и анализировались особенности семейной среды, общей атмосферы в семье,

семейные ценности, родительские установки и позиции в воспитании, родительские стили взаимодействия, способы оценки, поощрения и наказания ребёнка, задачи и приоритеты детского развития как факторы становления детской субъектности.

Итогом информационного этапа явилось изменение воспитательной позиции родителей, осознание важности родительства и путей саморазвития взрослого человека, формирование мотивации родителей к участию в программе создания полисубъектной коммуникативно-познавательной среды центра детского развития. Это позволило совместно усовершенствовать предметно-семиотическую среду, создав новые вариативные игры и материалы для детского развития.

*Второй этап – обучающий* – предполагал обучение родителей методам, приёмам и технологиям ненасильственной коммуникации (М. Розенберг), ассертивного поведения (В. Каппони, Т. Новак), субъектно-ориентированного взаимодействия с ребёнком (О.В. Суворова), управления решением проблемных ситуаций (А.А. Смоленцева, О.В. Суворова), циклической поддержки и стимуляции инициативной деятельности ребёнка (А.Л. Нелидов), поэтапного развития самоконтроля и саморегуляции (У.В. Ульяновская), развивающего взаимодействия с детьми (О.А. Михайленко), развития сотрудничества в детской группе (К. Фопель).

Использовались такие формы работы, как групповые родительские консультации, самодиагностика родительского стиля воспитания, индивидуальное знакомство с результатами диагностики констатирующего среза, домашние задания, семинары-дискус-

сии с игровым моделированием и обсуждением ситуаций взаимодействия, анализ документов, тренинги, групповые и индивидуальные консультации.

*Третий этап – развивающий* – был посвящён накоплению индивидуального и группового субъектного опыта у взрослых.

Роль взрослого во взаимодействии с детьми менялась от прямой координации действий и оценки детей, роли инструктора к роли партнера, затем помощника, консультанта и, наконец, наблюдателя. Далее взрослый мог выступить в роли «критика», «генератора идей», «третейского судьи» в решении конфликтов.

На семинарах с элементами тренинга для взрослых предлагалось: ролевое разыгрывание и моделирование приемов управления решением проблемных ситуаций взаимодействия с детьми, детской группой в процессе деятельности и общения, в ситуациях конфликтов, взаимодействием с детьми в социально-нравственных ситуациях, коммуникативными барьерами в общении взрослых.

На этом этапе родителям предоставлялась возможность реализовать свою новую внутреннюю позицию – помочь своим детям преодолеть отчуждение (чаще эмоциональное) к родителям в процессе совместной проектной деятельности. В своём исследовании мы использовали сущность и тематику проектной деятельности, разработанную группой учителей начальной школы под руководством кандидата психологических наук доцента Н.В. Ивановой [5, с. 180–184].

Мы понимаем *проектную деятельность* как форму учебно-познавательной активности школьников, заключающуюся в мотивированном

достижении сознательно поставленной цели по созданию творческих проектов. Проектная деятельность, несомненно, является средством развития субъектности личности участников проекта.

*Четвертый этап – рефлексивный* – позволил сделать вывод, что итогом развития психолого-педагогической компетентности родителей явилось эффективное применение новой субъектной родительской позиции в воспитании и развитии детей выражающейся прежде всего в отношении к другому – с субъект-субъектных позиций.

### Методы и результаты исследования

Результаты исследования изменений, произошедших в сознании родителей и выражающих отношение к детям, мы проанализировали: а) с позиции оценочных суждений детей; б) с позиции собственных оценочных суждений родителей.

Данные, касающиеся отношения младших школьников к матери и отцу, полученные после развернутой формирующей программы, осуществленной в центре детского развития, представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Отношение младших школьников к матери и отцу после проведения формирующей программы (n=34, в %)

| Количество родителей | Особенности отношения |                       |                                    |                                         |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
|                      | Позитивное отношение  | Конфликтное отношение | Негативное (критическое) отношение | Индифферентное (безразличное) отношение |
| Мамы (100 %) n= 20   | 84,9                  | 12,4                  | 2,7                                | -                                       |
| Папы (100 %) n= 14   | 67,7                  | 16,4                  | 3,4                                | 2,5                                     |

Как видно из таблицы, отмечаются существенные изменения в отношениях младших школьников к родителям: значительное усиление позитивного отношения, особенно к матерям, сокращение случаев конфликтного и негативного (критического) отношения к родителям и, что особенно важно, значительное снижение индифферентного (безразличного) отношения к отцам.

Значительные позитивные изменения произошли и в отношении младших школьников к отцу и матери как к семейной паре: в детских рисунках в процессе бесед отмечена позиция пространственного и содержательно-

го сближения родителей (нарисованы рядом, в высказываниях часто звучало «Папа и мама...»).

Результаты исследования особенностей восприятия младшими школьниками своей семьи (рисунки «Кинетический рисунок семьи», «Наш выходной день», «Вечер дома») показали следующее:

- возникло целостное изображение семьи вместо фрагментарности;
- появились «ролевые» изображения, символизирующие семейные связи;
- исчезла «автономность» детей в рисунках.

В детских сочинениях на аналогичную рисункам тематику появились

высказывания «Мы с мамой», «Мы с папой», «Мы с мамой и папой». В сочинениях дети делились впечатлениями о совместных с родителями делах, например о работе в проектах, совместных походах в кино, в гости и др. В констатирующем исследовании высказывания такого рода встречались чрезвычайно редко.

Изменения коснулись и весьма существенного момента в системе детско-родительских отношений – оценочных суждений детей о родителях: увеличились позитивные суждения, как эмоциональные, так и содержательные («Мама красивая и умная», «...хорошо и интересно рассказывает...», «Папа помогает, много знает, все умеет...» и др.).

Дети проявили явное желание постоянного общения с родителями («Очень скучал, когда мама уехала в командировку», «Жду с нетерпением папы с работы» и др.), что явно свидетельствует об увеличении значимости родителей в жизни детей, о наличии содержательных контактов, о которых дети с удовольствием говорят и которых они ждут.

Анализ тех изменений, которые можно отметить у родительской группы испытуемых, показывают следующее.

Прежде всего, изменился общий подход родителей (концепция их поведения с детьми).

Таблица 2

**Динамика изменения стиля родительско-детского взаимодействия  
(до и после формирующей программы, в %)**

| Количество<br>испытуемых | Характеристики стиля                      |       |             |       |                                |       |                              |       |
|--------------------------|-------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------------------------|-------|------------------------------|-------|
|                          | Продуктивный личностно<br>ориентированный |       | Конфликтный |       | Попустительский<br>(случайный) |       | Агрессивно-<br>деструктивный |       |
|                          | до                                        | после | до          | после | до                             | после | до                           | после |
| 100 %<br>n= 34           | 27,7                                      | 89,2  | 41,4        | 10,8  | 10,9                           | -     | 20,0                         | -     |

Общая смена деструктивного стиля на личностно ориентированный свидетельствует о значительных изменениях показателей субъектности родителей: повышение степени ответственности родителей, особенно отцов, за «программы» поведения с детьми; наличие потребности в анализе причин того или иного детского поступка и поиска наиболее продуктивных способов помощи детям.

Таким образом, разработанная и апробированная Программа развития психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников с целью формирования родительской субъектности как формы их активного участия в деятельности Центра детского развития оказалась эффективной и позволила изменить стили детско-родительских отношений в позитивную сторону.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Володько Н.В. Психологические условия организации психолого-педагогического пространства центра Детского развития: автореф. дис. ... док. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. 40 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. 480 с.

3. Дробышева Т.В. Образ отца с разными условиями ранней социализации в семье // Семья, брак и родительство в современной России. М., 2015. С. 58–67
4. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 23 с.
5. Иванова Н.В. Программа психологического сопровождения проектной деятельности в начальной школе // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. 2013. № 1. С. 180–184.
6. Куфтык Е.В. Семейная устойчивость как психологический феномен // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. С. 38–44
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972. 576 с.
8. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2005. 368 с.
9. Романовская М.А. Социально-психологические типы мам детей, воспитывающихся в семье с наемным работником (няней) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 44–53.
10. Шипицина Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 7–9.
11. Шульга Т.И. Психологическое сопровождение семьи: учеб. пособие. М., 2014. 54 с.
12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2010. 672 с.

#### REFERENCES

1. Volod'ko N.V. [Psychological conditions of organization of psychological and pedagogical space of the Child development center: abstract of D. thesis in Psychological Sciences], Nizhny Novgorod, 2010, 40 p.
2. Vygotskii L.S. [Educational psychology], Moscow, 1991, 480 p.
3. Drobysheva T.V. [The image of a father with various conditions of early socialization in the family]. In: *Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoi Rossii* [Family, marriage and parenthood in contemporary Russia], Moscow, 2015, pp. 58–67.
4. Zinov'eva E.V. [School anxiety and its relationship to cognitive and personal characteristics of junior schoolchildren: abstract of PhD thesis in Psychological Sciences], Moscow, 2005. 23 p.
5. Ivanova N.V. [The program of psychological support for project activities at a primary school]. In: *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta: Obshchaya pedagogika. Professional'naya pedagogika. Psikhologiya. Chastnye metodiki* [Bulletin of Bryansk State University: General pedagogy. Professional pedagogy. Psychology. Private methods.], 2013, no. 1, pp. 180–184.
6. Kuftyak E.V. [Family resilience as a psychological phenomenon]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2010, no. 38, pp. 38–44.
7. Leont'ev A.N. [Problems of development of psyche], Moscow, 1972, 576 p.
8. Ovcharova R.V. [Psychology of parenthood: textbook for students of higher educational institutions], Moscow, 2005, 368 p.
9. Romanovskaya M.A. [Socio-psychological types of mothers of children living in a family with an employee (a nanny)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2016, no. 1, pp. 44–53.
10. Shchipsitsina L.M. [Integration of children with disabilities]. In: *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [The education and training of children with disabilities of development], 2004, no. 2, pp. 7–9.

11. SHul'ga T.I. [Psychological support of the family], Moscow, 2014, 54 p.
12. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg, 2010, 672 p.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Володько Наталия Валерьевна* – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Саровского физико-технического института НИЯУ МИФИ;

e-mail: n.volodko@gmail.com

*Суворова Ирина Григорьевна* – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Саровского физико-технического института Национального исследовательского ядерного университета "МИФИ";

e-mail: igs-2005@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Volodko Natalia V.* – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogy, Sarov Physical and Technical Institute of the National Research Nuclear University MEPhI,

e-mail: n.volodko@gmail.com

*Suvorova Irina G.* – Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Sarov Physical and Technical Institute of the National Research Nuclear University MEPhI,

e-mail: igs-2005@mail.ru

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Володько Н.В., Суворова И.Г. Развитие психолого-педагогической компетенции родителей младших школьников как показателя их субъектной позиции в системе деятельности Центра детского развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 73–82.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-73-82

#### FOR CITATION

Volodko N.V., Suvorova I.G. Development of psycho-educational competence of junior school-children' parents as an index of their subjective position in the system of the activities of the childhood development center. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 73–82.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-73-82

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-83-89

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРРАТИВА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

**Голзицкая А.А.***Психологический институт Российской академии образования**125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности применения процедуры анализа нарративов в процессе исследования эмоциональных переживаний испытуемых в зарубежных исследованиях. Особое внимание уделено освещению языковых параметров, используемых представителями популяции для описания своего опыта, что является значимым компонентом процесса изучения контекста переживаний. Освещен также ряд исследований нарративов матерей с применением программы «Лингвистический анализ и подсчёт слов» (Пэннибеккер), демонстрирующих взаимосвязь языковых параметров их ответов и характеристик родительского отношения. Выявлены ограничения в использовании этого метода в практике.

**Ключевые слова:** нарратив, родительское отношение, язык, эмоциональные переживания.

## POTENTIALS OF USING THE NARRATIVE AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR THE STUDY OF PARENTAL ATTITUDE

**A. Golzitskaya***Psychological institute of Russian Academy of Education**9/4, Mohovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

**Abstract.** The article discusses the features of applying the procedure for the analysis of the narratives in studying emotional experiences of the subjects. Special attention is paid to the coverage of the language settings used by the population representatives for describing their experience, which is a significant component of modeling the process which analyzes the context of experiences. Besides, a number of the studies are highlighted, which study the narratives of mothers with use of the “Linguistic analysis and word count” (by Pennebaker). The narratives mentioned demonstrate the interrelationship between the language settings of their responses and the characteristics of parental attitudes.

**Key words:** narrative, parent-child relationship, language, emotional experience.

Существует множество фактов, подтверждающих, что семейная среда оказывает особое влияние на развитие ребёнка как в клинической, так и в неклинической популяции [5; 7; 14]. Чтобы родительское отношение (РО)

воздействовало на детское развитие как предполагается, оно должно быть стабильным, однородным и отражаться в поведении. Корректная оценка РО является одной из важных прикладных задач, стоящих перед исследователями, занимающимися оценкой эффективности и результативности процесса семейного воспитания. Во многом успех психодиагностических процедур, нацеленных на изучение родительского отношения, зависит как от надежности и валидности методик, используемых при его исследовании, так и от разнообразия применяемых подходов к рассмотрению особенностей РО.

**Целью настоящей статьи** является анализ использования нарратива как диагностического инструментария при изучении родительского отношения в зарубежной психологии.

За последние сто лет с 1899 по 1990 гг. только в США было опубликовано более 100 опросников по данной проблематике. В процессе изучения этой области также используются немногочисленные проективные методики (например, FAT) [15].

В отечественной практике исследований родительского отношения на сегодняшний день используются три основных опросника: ОРО (Варга, Столин, 1989) [2], АСВ (Эйдемиллер, Юстицкис, 1970-е) [3] и модификации опросника PARI, выполненные Т.В. Нещерет (1980) и Т.В. Архиреевой (1990) [1].

Но помимо перечисленных способов изучения РО в последние декады особый интерес специалистов вызывает применение таких методик исследования обозначенной области, которые непосредственно связаны с анализом нарративов испытуемых. Нарратив – это устное или письменное изложение

пережитого субъектом события, которому он (субъект) приписывает особый смысл [13].

### Описание метода

Выражение чувств или оценка описываемых событий рассматривается как метод, позволяющий вычленить смысл, который рассказчик придает описываемым событиям. Эмоциональные переживания, включая те, что характерны для тематики нарратива, ассоциируются с лингвистическими обозначениями – эмоциональным подтекстом выбираемых людьми слов. Анализ выбора ими слов позволяет сделать вывод об их эмоциональном опыте – например, о том, что они испытывают необычно высокий уровень тревоги или грусти. Такую процедуру можно, например, использовать тогда, когда непосредственный самоотчет индивида недоступен для исследователя.

Помимо диагностического эффекта применение процедуры письменного изложения своего негативного эмоционального опыта, воспринимаемого болезненно в момент его описания, продуцирует долгосрочное улучшение настроения и улучшает субъективное ощущение благополучия испытуемых. И даже несмотря на то, что некоторые исследования не обнаружили стойкого эффекта, связанного с влиянием этих процедур на настроение и субъективное восприятие стресса, мета-анализ, проведенный Смит (1996) [20] и затрагивавший письменные отзывы о негативных эмоциональных переживаниях участников экспериментов, позволил сделать вывод, что такая активность способствует значительному снижению уровня их стресса.

Таким образом, можно утверждать, основываясь на данных лабораторных исследований, что, когда участники пишут или говорят о своём негативном эмоциональном опыте, происходят последовательные и значимые улучшения в состоянии их здоровья. Позитивные эффекты обнаружены с помощью субъективных и объективных маркеров [9; 19].

При анализе особенностей языка письменного изложения материала, отражающего травмирующий опыт, было отмечено, что эссе тех участников, которые получили положительные результаты по итогам этой работы, оцениваются экспертами как «более вдумчивые», «более эмоциональные» [16].

Процесс позитивных личностных изменений с применением письменной формы изложения переживаний был исследован Пэннибеккером и его коллегами в ряде экспериментов. Было установлено, что существует значимая связь между тем, какие слова используют испытуемые в ходе описания своего эмоционального опыта, и тем, демонстрируют ли они какие-либо позитивные изменения в области физического состояния организма спустя определённый промежуток времени [17; 11].

Оценка языковых параметров, используемых пациентами и другими представителями популяции для описания своего опыта, имеет большой потенциал применительно к изучению эмоционального контекста переживаний. Более ранние лингвистические теории и психологические исследования позволяли сделать вывод, что человеческие эмоции находят свое выражение:

1) через использование слов, связанных с параметрами оценки рассма-

триваемого объекта, таких как *хороший, плохой, красивый, ужасный* и т. д.;

2) через употребление слов, обозначающих конкретные эмоции, такие как *злость и грусть*;

3) через применение других типов аффективных маркеров, таких как прилагательные и глаголы, имеющие эмоциональную коннотацию (например, *смаковать, ненавидеть* и т. д.).

Для анализа письменной продукции могут применяться различные подходы и методы. Методы подсчёта эмоционального контента нарративов включают автоматизированный и неавтоматизированный контент-анализ с использованием кодированных словарей, в которых есть категоризация слов, имеющих отношение к эмоциональной сфере, как по общим (позитивный, негативный), так и по специфическим параметрам (тревога, грусть, злость). Автоматический анализ преобладания слов с эмоциональной подоплекой может быть выполнен с применением, например, такой программы, как «Linguistic Inquiry and Word Count» (LIWC) («Лингвистический анализ и подсчет слов») [18].

В отличие от большинства других программ, которые уделяют большое внимание содержательным характеристикам (например, Готтчалк и Глейзер, 1969), эта программа ведёт подсчёт слов с учётом параметров эмоциональной и когнитивной обработки информации.

В перечень эмоциональных параметров входят:

1) процент используемых слов, имеющих негативную эмоциональную окраску (таких как *грусть, ненависть, боль, вина* и т. д.);

2) процент слов, имеющих позитивную эмоциональную окраску (*счастье, радость, доброта* и т. д.).

Главные когнитивные параметры измеряются согласно частоте встречаемости слов, подразумевающих наличие инсайта и самоанализа (понимания, знания, осмысления и т. д.), а также каузальной причинности (потому, почему и т. д.). Помимо указанных параметров также измеряются общие характеристики текстов, такие как количество слов в отзыве, процент уникальных слов и т. п.

Существуют экспериментальные свидетельства, демонстрирующие, что преобладание эмоционально окрашенных слов, измеряемых LIWC и другими программами, является отражением актуального эмоционального опыта индивидов. Например, наличие специфических эмоций у участников эксперимента может приводить к последующему использованию ими с высокой частотой слов, непосредственно связанных с конкретными эмоциями [12].

Для тех, кто излагает значимые события в устной или письменной форме в нарративах, характерно то, что используемые ими эмоционально окрашенные слова имеют прогностическую значимость, позволяющую предсказать последующий результат, относящийся к области физического здоровья [10; 20].

#### **Возможности применения программы LIWC к измерению характеристик родительского отношения**

Одним из исследований, в котором использовались возможности программы LIWC применительно к измерению характеристик родительского отношения, стало исследование Ахмад и Фаррелл (2013), посвящённое лингвистическим маркерам эмоций у матерей младенцев, страдающих серповидно-клеточной анемией. В данном

случае с матерями проводили телефонные интервью и затем их устные ответы переводили в письменную форму. При анализе текстов использовалась программа LIWS (2007). Результаты исследования показали, что нарративы матерей младенцев, страдающих серповидно-клеточной анемией, содержат значительно большее количество слов, относящихся к категории «тревога», а также значительно меньшее количество слов, относящихся к категориям «злость» и «грусть», чем представитель контрольной группы. Была также подтверждена гипотеза, согласно которой выбор эмоционально значимых слов зависит не от актуального эмоционального состояния испытуемого, а от того эпизода нарратива, о котором идет повествование [4].

Ещё одно исследование с применением этого инструмента анализа было проведено на выборке женщин, зависимых от наркотических веществ (метадона) и являющихся матерями детей до 3-х летнего возраста. В нём оценивалось, ассоциируется ли выбор эмоционально окрашенных слов с тремя показателями, относящимися к родительской чувствительности и эмоциональной регуляции: с материнским рефлексивным функционированием, с употреблением запрещенных веществ и с чувствительностью к сигналам ребёнка в процессе взаимодействия.

Результаты исследования позволили выявить следующие тенденции: чем чаще матери использовали слова, связанные с позитивными эмоциями в той части интервью, которая связана с оценкой их сфокусированности на собственной рефлексии, тем меньший показатель уровня рефлексивного функционирования они демонстри-

ровали. Иными словами, широкое использование зависимыми матерями слов, связанных с позитивной эмоциональной оценкой, не соответствовало реальной ситуации их опыта родительства, и подобная практика говорила об избегании ими негативных эмоций, о которых упоминалось в интервью [6].

Ещё одно исследование, связанное с анализом нарратива матерей в целях выявления признаков возможной послеродовой депрессии, также опиралось на использование автоматизированного подсчета с использованием программы LIWS. Изучались такие показатели, как лингвистический стиль, вовлечённость и эмоции будущих матерей и женщин, только что ставших матерями. Было обнаружено, что матери, склонные к экстремальным негативным изменениям поведения, характерным для послеродовой депрессии,

в период первого месяца после родов, демонстрируют снижение объёма постов на интернет-ресурсе (в Твиттере), а также возникновение заметного негативного эмоционального выражения переживаний. Кроме того, лингвистический стиль постов таких матерей характеризовался наличием высокого фокуса внимания к самим себе и своим тяжелым переживаниям, что могло существенным образом сказаться на их родительском отношении [8].

Исследования также освещают проблему ограничений применения этого автоматизированного инструмента анализа текста. Они связаны прежде всего с частичной нечувствительностью инструмента к оттенкам эмоций, выраженных в языковой форме. Это может происходить из-за сложного построения предложений и других нюансов языкового выражения эмоций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архиреева Т.В. Методика измерения родительских установок и реакций // Вопросы психологии. 2002. №. 5. С. 144–153.
2. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1989. 208 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008. 1160 с.
4. Ahmad N.Y., Farrell M.H. Linguistic markers of emotion in mothers of sickle cell carrier infants: What are they and what do they mean? // Patient education and counseling. 2014. Vol. 94. No. 1. P. 128–133.
5. Alexander J.F., Malouf R.E. Intervention with children experiencing problems in personality and social development // Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology / ed. P.H. Mussen. 1983. 1043 p.
6. Borelli J.L. et al. Emotionally avoidant language in the parenting interviews of substance dependent mothers: Associations with reflective functioning, recent substance use, and parenting behavior // Infant mental health journal. 2012. Vol. 33. No. 5. P. 506–519.
7. Clarke-Stewart K.A., Apfel N. 2: Evaluating Parental Effects on Child Development // Review of research in education. 1978. Vol. 6. No. 1. P. 47–119.
8. De Choudhury M., Counts S., Horvitz E. Predicting postpartum changes in emotion and behavior via social media // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM, 2013. P. 3267–3276.
9. Fraas M.R. Narrative medicine: Suggestions for clinicians to help their clients construct a new identity following acquired brain injury // Topics in Language Disorders. 2015. Vol. 35. No. 3. P. 210–218.

10. Fredrickson B., Levenson R.W. Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions // *Cognition & emotion*. 1998. Vol. 12. No. 2. P. 191–220.
11. Isaki E. et al. Therapeutic writing: An exploratory speech–language pathology counseling technique // *Topics in Language Disorders*. 2015. Vol. 35. No. 3. P. 275–287.
12. Kahn J.H. et al. Measuring emotional expression with the Linguistic Inquiry and Word Count // *The American journal of psychology*. 2007. P. 263–286.
13. Labov W., Waletzky J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience1 // *Journal of Narrative and Life History*. 1997. Vol. 7. No. 1. P. 3–38.
14. Maccoby E.E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology* / ed. P.H. Mussen. 1983. 1043 p.
15. Maurer M.H. Draw, Write, Speak, Play: The Role of Projection in Diagnosis and Therapy of Children and Adolescents // *Child and Adolescent Mental Health*. InTech, 2017. 216 p.
16. Pennebaker J.W. Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications // *Behaviour research and therapy*. 1993. Vol. 31. No. 6. P. 539–548.
17. Pennebaker J.W., Francis M.E. Cognitive, emotional, and language processes in disclosure // *Cognition & Emotion*. 1996. Vol. 10. No. 6. P. 601–626.
18. Pennebaker J.W. et al. The development and psychometric properties of LIWC2015. 2015. 26 p.
19. Pressman S.D., Cohen S. Does positive affect influence health? // *Psychological bulletin*. 2005. Vol. 131. No. 6. P. 925–971.
20. Smyth J.M. Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables // *Journal of consulting and clinical psychology*. 1998. Vol. 66. No. 1. P. 174–184.

#### REFERENCES

1. Arkhireeva T.V. [Methods of measuring parental attitudes and reactions]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2002, no. 5, pp. 144–153.
2. [Family counseling: experience and problems of psychological counseling], Moscow, 1989, 208 p.
3. Eidemiller E.G., Yustitskis V. [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg, 2008, 1160 p.
4. Ahmad N.Y., Farrell M.H. [Linguistic markers of emotion in mothers of sickle cell carrier infants: What are they and what do they mean?]. In: *Patient education and counseling*, 2014, vol. 94, no. 1, P. 128–133.
5. Alexander J.F., Malouf R.E. [Intervention with children experiencing problems in personality and social development]. In: P.H. Mussen ed. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*, 1983, 1043 p.
6. Borelli J.L. et al. [Emotionally avoidant language in the parenting interviews of substance dependent mothers: Associations with reflective functioning, recent substance use, and parenting behavior]. In: *Infant mental health journal*, 2012, vol. 33, no. 5, pp. 506–519.
7. Clarke-Stewart K.A., Apfel N. 2: [Evaluating Parental Effects on Child Development]. In: *Review of research in education*, 1978, vol. 6, no. 1, pp. 47–119.
8. De Choudhury M., Counts S., Horvitz E. [Predicting postpartum changes in emotion and behavior via social media]. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, 2013, pp. 3267–3276.
9. Fraas M.R. [Narrative medicine: Suggestions for clinicians to help their clients construct a new identity following acquired brain injury]. In: *Topics in Language Disorders*, 2015, vol. 35, no. 3., pp. 210–218.

10. Fredrickson B., Levenson R.W. [Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions]. In: *Cognition & emotion*, 1998, vol. 12, no. 2, pp. 191–220.
11. Isaki E. et al. [Therapeutic writing: An exploratory speech–language pathology counseling technique]. In: *Topics in Language Disorders*, 2015, vol. 35, no. 3, pp. 275–287.
12. Kahn J.H. et al. [Measuring emotional expression with the Linguistic Inquiry and Word Count]. In: *The American journal of psychology*, 2007, pp. 263–286.
13. Labov W., Waletzky J. [Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience<sup>1</sup>]. In: *Journal of Narrative and Life History*, 1997, vol. 7, no. 1, pp. 3–38.
14. Maccoby E.E., Martin J.A. [Socialization in the context of the family: Parent-child interaction]. In: P.H. Mussen ed. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*, 1983, 1043 p.
15. Maurer M.H. [Draw, Write, Speak, Play: The Role of Projection in Diagnosis and Therapy of Children and Adolescents]. In: *Child and Adolescent Mental Health*, InTech, 2017, 216 p.
16. Pennebaker J.W. [Putting stress into words: health, linguistic, and therapeutic implications]. In: *Behaviour research and therapy*, 1993, vol. 31, no. 6, pp. 539–548.
17. Pennebaker J.W., Francis M.E. [Cognitive, emotional, and language processes in disclosure]. In: *Cognition & Emotion*, 1996, vol. 10, no. 6, pp. 601–626.
18. Pennebaker J.W. et al. [The development and psychometric properties of LIWC2015], 2015, 26 p.
19. Pressman S.D., Cohen S. [Does positive affect influence health?]. In: *Psychological bulletin*, 2005, vol. 131, no. 6, pp. 925–971.
20. Smyth J.M. [Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables]. In: *Journal of consulting and clinical psychology*, 1998, vol. 66, no. 1, pp. 174–184.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Голзицкая Алёна Александровна – младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;  
e-mail: a\_golzi@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Golzitskaya Alena A. – Research Assistant of the Institute of Psychology of Russian Academy of Education;  
e-mail: a\_golzi@mail.ru

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Голзицкая А.А. Возможности использования нарратива как диагностического инструмента для изучения родительского отношения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 83–89.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-83-89

#### FOR CITATION

Golzitskaya A. Potentials of using the narrative as a diagnostic tool for the study of parental attitude. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 83–89.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-83-89

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-90-103

## РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Довольнова И.В.***Медицинский центр «МЕДЛЮКС»**143000 Московская обл., Одинцово, бульв. Любы Новоселовой, 18,*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты субъектного подхода к исследованию психики и проблемы развития волевой регуляции младшего школьника с позиции изучения эмоциональной и мотивационной сфер личности. Особое внимание уделяется концепции волевого развития Г.Г. Кравцова, который определяет волю как «осмысленную инициативу», включающую два неделимых компонента: осмысленность волевого акта и активную позицию личности как субъекта собственной деятельности. В статье обращается внимание на причины, оказывающие негативное воздействие на развитие и обучение детей младшего школьного возраста. Одной из них является отсутствие активной позиции младшего школьника как субъекта деятельности. Полученные результаты позволили выделить три группы инициативности: «низкую», «среднюю», «высокую», продемонстрировали значимые различия между ними по степени её выраженности. По итогам изучения инициативности был сделан вывод, что отсутствие этого личностного образования оказывает негативное влияние на развитие и обучение детей младшего школьного возраста. Результаты исследования помогут дополнить научные представления в рамках изучения проблемы личностного развития, а также позволят спроектировать более эффективное психологическое содержание программы работы учителей по формированию учебной деятельности учащихся начального звена школы.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, инициативность, осмысленная инициатива, личность, активная позиция, воля, субъект деятельности.

## DEVELOPMENT OF INITIATIVITY AT A JUNIOR SCHOOL AGE

**I. Dovolnova***MEDLYUKS**18, Lyuba Novoselova blvd., Odintsovo, 143000, Moscow Region*

**Abstract.** In the article the theoretical aspects of the subject approach to studying psyche are examined. The problem of junior schoolchildren's volitional adjusting development is given through the research of emotional and motivational spheres of a personality. The focus is on the concept of volitional development by G.G. Kravtsov who considers will to be an "intelligent initiative". The given concept contains two indivisible components: conciseness of volitional act and active position of personality as a subject of his own activity. The article dwells upon the reasons which have a negative impact on the development and education of junior school-

children. One of them is lack of their active position as a subject of activity. The results of the research enabled the author to differentiate three groups of initiative: "low", "middle", "high". These research results showed meaningful distinctions between the groups according to the degree of its intensity. The obtained data allowed to draw the conclusion that the absence of the given personal formation renders negative influence on the development and education of junior schoolchildren. The results of the study will help to complement scientific presentations within the framework of the personality development problem. Besides, they will allow to project more effective psychological content of the program of teachers' work on forming junior schoolchildren's educational activity.

**Key words:** junior school age, initiative, intelligent initiative, personality, active position, will, subject of activity.

### Актуальность

В настоящее время тревожит тот факт, что увеличивается численность детей, которые не хотят учиться, понимая, что это трудно и неинтересно. Учителя сетуют на то, что дети мало проявляют заинтересованность в осмыслении материала, на уроках чаще отмамливаются. Многие школьники испытывают отрицательное эмоциональное отношение к учебным заданиям, например, *«мое желание, чтобы не было домашних заданий»* или *«ненавижу математику»*. Малейшее столкновение с трудностями ведёт к негативному восприятию обучения. У учеников чаще всего отсутствуют стремление и умение самостоятельно присваивать новую информацию и опыт. По мнению Д.И. Фельдштейна, в настоящее время снижается когнитивное развитие детей, их энергичность, желание активно действовать, растёт эмоциональный дискомфорт. Большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. Наблюдаются психологическая незрелость, инфантильность. Кризис семи лет в отечественной психологии представлен как кризис семи-деяти лет [19].

Учёные отмечают изменение социальной ситуации развития, которая негативно сказывается на развитии детей. Например, к проблеме общения, развитию фрагментарного мышления может привести постоянное нахождение в сети Интернет. Ни родители, ни педагоги не в состоянии передать детям смыслы и мотивы культурно нормированной деятельности. По мнению Е.О. Смирновой, «произвольность, вслед за Л.С. Выготским, можно представить как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения» [17, с. 11].

Одной из проблем неблагоприятного протекания учебного процесса становится отсутствие активной позиции, когда дети не хотят осмысливать предложенную деятельность, а ждут, когда осознают за них учителя и родители. С одной стороны, обучаясь в школе, ученики приобретают важные знания, умения, навыки, с другой стороны – испытывают трудности в использовании полученного материала в своей собственной деятельности и активности. Например, могут решать задачу под руководством взрослого, однако

аналогичное задание самостоятельно выполнить неспособны. Возможной причиной может являться нарушение в сфере личностного развития.

### **Теоретическая разработка темы**

Проблеме развития личности посвящено много исследований. Учёные рассматривают её с разных сторон. Особое внимание уделяется вопросам развития волевой сферы личности. Экспертами в этой области являются Е.П. Ильин, В.А. Иванников, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга, Г.Г. Кравцов и др. [7; 8; 9; 17; 20]. Существуют различные подходы к изучению воли и произвольности. Подробный анализ разнообразных взглядов на соотношение волевой и произвольной регуляции изложен в статье В.А. Иванникова «Воля» [6].

В нашем исследовании теоретические аспекты волевого развития рассматриваются через взаимоотношение с мотивационной и эмоциональной сферами личности.

Л.А. Божович, изучая эмоциональную сферу, писала о том, что у младших школьников идет интеллектуализация аффекта, обобщение переживаний, между эмоциями и действиями ребёнка вклиниваются опосредствующие интеллектуальные моменты, появляется единство аффекта и интеллекта, растёт самосознание. Человек оказывается способным подчинить своё поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда он преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально значимых целей [1]. Эту функцию выполняет воля.

В концепции Л.С. Выготского превращение элементарных психических функций в высшие является главным в процессе психического развития ребёнка [4]. Воля, включаясь с помощью средств в течение элементарных функций, перестраивается, делает подвластными ребёнку, сознательно управляемыми. Рассматривая вопросы исследования воли, ученый отмечал, что авторам гетерономных и автономных теорий воли не удалось «объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность, как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, принимая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого» [2, с. 129]. Анализируя подходы к умственной отсталости, автор культурно-исторического подхода к изучению психики говорит о том, что ключом к пониманию её может стать теория Э. Сегена, выделяющего волю как основу умственного развития ребёнка [3]. О регулирующей функции воли между аффектом и интеллектом неоднократно упоминает в своих статьях Г.Г. Кравцов [9]. Согласно логике деятельного подхода А.Н. Леонтьева, то, что принято называть волей, является борьбой мотивов. Мотивам приписаны функции побуждения и смыслообразования. Мотивы и стоящие за ними потребности движут человеком. И в этой связи конфликт в душе ребёнка между «хочу» и «надо» постепенно смещается в сторону организации последнего [12].

Эта точка зрения находит свое отражение в работах В.А. Иванникова.

Учёный отмечает, что произвольная волевая регуляция осуществляется через осознанное изменение смысла действия или через создание нового, дополнительного смысла [6]. Т.И. Шульга, исследуя проблемы психологической готовности детей к школьному обучению, пришла к заключению о значимости влияния эмоционально-волевого компонента на развитие личности школьника. По мнению автора, несформированность эмоционально-волевой регуляции приводит к возникновению разных проблем и трудностей (неумению преодолевать препятствия, снижению учебной мотивации, неуверенности в собственных силах). Следует отметить, что учёный определяет младший школьный возраст как сензитивный для развития мотивационного компонента волевой регуляции [21].

В работах современных исследователей личности детей младшего школьного возраста обращается внимание на развитие волевой активности при адаптации к школьному обучению [13]. Особая роль отводится развитию саморегуляции как внутренней волевой регуляции при развитии учебных умений и действий [5; 18]. Отмечается, что в инициативных действиях младших школьников волевой компонент развит в меньшей степени, чем другие компоненты [16].

Различные подходы к изучению воли объединяет общее положение о том, что волевая регуляция поведения, деятельности невозможна без наличия активной позиции субъекта. Регуляция произвольной активности предполагает наличие инициации, которая помогает управлять не только поведением, но и внутренними психическими процес-

сами (восприятием, мышлением, воображением, вниманием, памятью, эмоциями). Это утверждение можно найти в работах Л.С. Выготского, В.А. Иванникова, Г.Г. Кравцова, Т.И. Шульги и других авторов [4; 6; 9; 20].

Наше исследование в изучении инициативности как важного компонента волевого развития опиралось на концепцию понимания воли как «осмысленной инициативы» Г.Г. Кравцова, который рассматривает волю как связующее звено аффективной и умственной сферы личности. Автор считает, что психологические механизмы произвольного поведения обусловлены развитием волевых проявлений личности [10]. Волевое действие отличает то, что оно является собственным, инициативным и, одновременно, осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как *осмысленная инициатива* [9]. Нарушение одного из компонентов (инициативы или смысла) приводит к возникновению разных проблем и трудностей. Это понятие наиболее полно отражает проблемный контекст развития и становления волевых навыков у младших школьников. Следует отметить, что вопрос развития личности младшего школьника с позиции понимания воли как «осмысленной инициативы» в отечественной психологии недостаточно изучен.

### **Исследование инициативности младших школьников**

**Гипотеза** предполагала, что инициативность является одним из основных личностных качеств, способствующих достижению высоких результатов деятельности.

**Целью** нашего исследования стало изучение инициативности детей начального звена школьного обучения.

**Задачи исследования:**

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровней инициативности младших школьников.

2. Определить уровни инициативности детей младшего школьного возраста.

3. Выявить группы младших школьников с разной степенью инициативности.

4. Показать особенности общения, поведения и деятельности детей младшего школьного возраста с разной степенью инициативности.

Для решения задач в исследовании были использованы следующие методы: системный анализ данных, метод экспертной оценки, метод шкалирования, метод математической обработки, метод бесед и наблюдений. Представлены результаты изучения инициативности по методике «Семантический дифференциал» [15]. Процедура методики заключалась в определении количественной оценки понятия «инициативность» родителями и специалистами-экспертами в отношении детей младшего школьного возраста. Посредством представленной методики была проведена классификация инициативности по степени её выраженности.

**Дизайн исследования**

Данные исследования были получены с помощью экспертных оценок (родителей, учителей, педагогов дополнительного образования) методом шкалирования, способом ранжирования исследуемого признака.

В нашем исследовании стимульным материалом методики были выбраны биполярные шкалы с десятью гради-

ями баллов от «-5» до «+5» с нулевым значением, по которым оценивалась инициативность.

Шкала инициативности по методике «Семантический дифференциал» представлена в рисунке 1.

Процедура исследования заключалась в следующем. Взрослым участникам эксперимента предлагалось оценить инициативность детей. Мы просили родителей понаблюдать за ребёнком во время выполнения домашних заданий и оценить его собственную активность, отметив на шкале соответствующую цифру. Педагоги проводили наблюдение за ребёнком на уроке и в конце дня оценивали его инициативность.

В тех случаях, когда ребёнок параллельно посещал развивающие занятия других специалистов (психологов, логопедов, педагогов дополнительного образования), специалист-эксперт давал тоже соответствующее заключение. Каждый взрослый участник исследования получал по четыре шкалы. Наблюдение проводилось четыре дня подряд. Всего на каждого конкретного ребёнка получено от 8 до 12 шкал.

В нашем исследовании инициативность определялась как *активная позиция (в общении, деятельности, поведении)*, источником которой является сам ребёнок.

Родители и специалисты-эксперты отмечали вербальные и невербальные реакции каждого ребёнка во время выполнения заданий дома или на уроке, обращали внимание на самостоятельность выполнения, наличие самоконтроля. Было рекомендовано отмечать способ выполнения предложенного задания, отношение к результатам собственной деятельности.

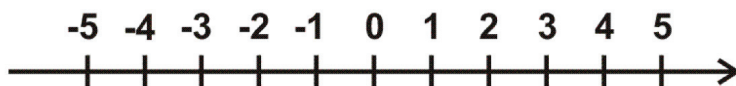


Рис. 1. Шкала инициативности по методике «Семантический дифференциал»

Для уточнения особенностей развития детей с разной степенью инициативности проводились беседы с родителями, касающиеся проблем обучения и воспитания ребёнка, наблюдалось поведение младших школьников на уроках и перемене. Для участия в изучении инициативности детей младшего школьного возраста было приглашено 79 родителей и 40 специалистов-экспертов. В основном исследование проводилось в государственном муниципальном образовательном учреждении № 14 г. Одинцово Московской области. Экспериментальное изучение инициативности осуществлялось с 2013 по 2015 г.

Статистическая обработка результатов исследования выполнялась методом описательной статистики (среднестатистических значений и отклонений), методом регрессивного анализа (группировка среднестатистических данных), методом расчетов критериев статистических различий по найденным классификационным группам. Статистическая обработка проводилась с помощью пакета программ SPSS BASIS-22.

### Результаты и обсуждение

Анализ первичных данных позволил их систематизировать и применить регрессивный способ группировки для дальнейшей классификации инициативности по степени её выраженности: «низкая», «средняя», «высокая». Число классов, на которое могла быть разбита инициативность, определялось

по формуле Стерджеса [11]. Число наблюдений по каждой возрастной группе составило 79 детей. Это позволило разбить вариационный ряд данных исследования на девять классов инициативности. Для дальнейшей оптимизации исследования полученные классы инициативности объединены в более крупные подгруппы. Это позволило получить три группы младших школьников с разной степенью выраженности инициативности: «низкая», «средняя», «высокая».

В группу с низкой степенью инициативности вошли младшие школьники, показатели инициативности которых лежали ниже средней балльной оценки 1,72 балла. Младшие школьники, у которых средний показатель инициативности был выше 3,91 балла, были отнесены к группе «высокой инициативности». Группу «средней инициативности» составили дети с результатами между низкими и высокими показателями инициативности.

Различия по трём непараметрическим критериям (Медианный критерий, Критерий Крускала-Уоллиса, Критерий упорядоченных альтернатив Джонкхиера-Терпстра) для более чем 2-х  $k$ -независимых выборок показали высокую достоверность ( $r=0,000$ ) изучаемого признака.

В результате полученных экспертных оценок по каждому ребёнку были выявлены различия в оценке инициативности между родителями и специалистами-экспертами. Мы определили,

что инициативность этих детей является производной от особенностей их взаимоотношений с разными взрослыми. Данные диагностики детей, которые получали прямо противоположные оценки от взрослых участников исследования, в дальнейшем изучении не учитывались. Таким образом, в окончательную выборку были отобраны результаты детей, оцененных «единодушно» родителями и специалистами-экспертами. В нее вошли 52

школьника. Среди них были 15 и 20 детей семи и восьми лет, и 17 школьников девяти-десяти лет.

Численность детей младшего школьного возраста в группе «низкой» и «высокой» инициативности составила 17 респондентов. В группу «средней» инициативности вошли 18 младших школьников. Далее был проведен сравнительный анализ средних показателей инициативности в представленных группах (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение средних показателей инициативности младших школьников по выделенным группам инициативности**

| Группы инициативности    | Средние показатели инициативности |
|--------------------------|-----------------------------------|
| общие средние значения   | 2,73±1,75                         |
| «низкая инициативность»  | 0,69±1,37                         |
| «средняя инициативность» | 3,11±0,54                         |
| «высокая инициативность» | 4,38±0,27                         |

Данные свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте, начиная с семи лет, инициативность детей в группе «низкой инициативности» значительно ниже средних показателей. В группе «средней инициативности» инициативность незначительно превышает средние значения. В группе «высокой инициативности» показатели существенно преобладают над результатами в других представленных группах.

Итоги наблюдений родителей и специалистов-экспертов за детьми во время выполнения домашних заданий и занятий в школе, а также непосредственные наблюдения экспериментатора за младшими школьниками во время уроков и перемен позволили выделить основные психологические черты личности младшего школьни-

ка, выразителя каждой группы инициативности, которые имели свои характерные различия в эмоциональной сфере и самооценке, в общении с окружающими, в концентрации и сосредоточении, в осмыслении, в ориентировке на достижение результата деятельности, в реакции при столкновении с трудностями или при пресыщении деятельности, отношении к учебным занятиям. Имелись отличия в речевых высказываниях и темпе речи.

Отличительной чертой детей в группе с **низкой инициативностью** являлась их эмоциональная сдержанность: они редко улыбались и если улыбались, то слегка. Имели быструю смену настроения: любой незначительный повод мог привести к резкой его смене и уходу от деятельности. Обладали низкой самооценкой, напри-

мер, могли заявить: «*я тупая по математике*».

Инициативность действий либо отсутствовала, либо проявлялась при активной эмоциональной поддержке взрослого. Дети нуждались в постоянном одобрении своих действий со стороны педагогов и родителей.

Такие ученики испытывали затруднения в общении со взрослыми и сверстниками, имели трудности в усвоении учебного материала, обладали негативным восприятием учебных занятий. Домашние задания младшие школьники представленной группы соглашались выполнять под активным руководством взрослого. Контроль за выполнением принадлежал взрослому.

Дети имели сниженный энергетический тонус: уходили от прямого контакта глаз, быстро уставали и пресыщались деятельностью. Обладали повышенной отвлекаемостью: во время выполнения задания могли обращать внимание на то, что происходит за дверью кабинета: «*О! Как там ребята ругаются*».

Осмыслили медленно, так как не имели самостоятельности мышления, руководствуясь поэтапным контролем их деятельности со стороны взрослого. Могли перебивать взрослого и, не дослушав инструкцию до конца, приступать к выполнению задания.

При столкновении с трудностями сразу заявляли: «*это сложно*», «*это трудно*», «*это невозможно сделать*». Вместе со взрослым выполняли, самостоятельно – нет. Речь наблюдалась тихая, медленная, невыразительная. Обычно очень трудно было уловить логику их высказываний.

Психологическое портретное сходство объединило в группу со «**средней**

**инициативностью**» младших школьников, которые имели ряд отличий от представителей предшествующей группы.

Их инициативность носила изменчивый характер: в привычных видах заданий дети этой группы тяготели к представителям группы детей с высокой инициативностью: выполняли с удовольствием, открыто выражали свои эмоции, были настроены доброжелательно. В трудных типах заданий от деятельности не отказывались, как дети с низкой инициативностью, но эмоционально снижали, испытывали напряжение, злились, если сразу не получалось. Негативных высказываний в свой адрес у детей этой группы замечено не было. Они были сразу нацелены на быстрый результат. Если задание не получалось, волевые действия носили кратковременный характер: попробовав несколько раз и не получив результата, обращались за помощью к взрослому.

Учебный материал усваивали на среднем уровне. По мнению учителей, в знакомых видах заданий инициативность носила ярко выраженный характер (с удовольствием отвечали, стараясь продемонстрировать усвоенные знания и умения). Однако в случае затруднений дети со средней степенью инициативности занимали пассивную позицию (преимущественно на уроках предпочитали отмалчиваться).

Домашние задания выполнялись самостоятельно. В отличие от группы детей с низкой степенью инициативности, родители контролировали процесс выполнения домашних заданий частично (преимущественно контроль касался выполнения упражнений по русскому языку и математике).

Обладали логической формой речевых высказываний. Темп речи был разный: в знакомых и понятных заданиях высказывались свободно и непринужденно; в затруднительных для них заданиях речь замедлялась, была тихой, с большими паузами.

Основным моментом для психологического портрета школьника группы «**высокой инициативности**» явился интенсивно выраженный характер инициативности. Во всех видах заданий дети были доброжелательны, позитивно настроены на общение со взрослым и на выполнение задач, поставленных перед ними. Инициатива всегда исходила от них: они сами решали, что будут делать и каким способом выполнять. Эмоциональное состояние было стабильно позитивно. Дети этой группы чувствовали себя свободно и раскованно. Взрослый для них являлся не помощником в выполнении заданий, а носителем нового и интересного знания, у которого можно было поучиться. Концентрация и сосредоточение носили длительный характер, были нацелены на результат. Работая, не замечали ни отвлекающих звуков, ни постороннего взрослого, который мог войти в кабинет за какой-либо надобностью. Дети пытались закрепить свой успех: освоив трудное задание, они просили взрослого дать им аналогичное, т. е. от волевых усилий переходили к произвольности действий. Искли самостоятельно правильный способ выполнения, часто используя разные пути и находя оптимальный, присущий для задания. Трудности их не пугали и не останавливали. Дети не акцентировали внимания на трудностях, они их **преодолевали**.

Учебный материал младшие школьники с высокой степенью инициативности усваивали на высоком уровне. Домашние задания выполняли самостоятельно. Необходимо подчеркнуть, что инициатива в реализации контроля деятельности принадлежала детям («Я сам. Я уже большой»). Это высказывание характеризует личность младшего школьника представленной группы инициативности как субъекта собственной деятельности. Речь отличалась выразительностью. Темп речи соответствовал ситуации общения.

Таким образом, представленные качественные характеристики детей с разной степенью инициативности позволили обнаружить особенности в развитии волевой сферы личности. На примере детей с низкой степенью инициативности мы показали, что отсутствие волевого компонента препятствует достижению высокого результата и оказывает негативное влияние на успешность обучения и развития (понижение учебной мотивации, отсутствие самостоятельности мышления, самоконтроля, снижение самооценки, избегание трудностей). Сформированные волевые усилия детей с высоким уровнем инициативности помогают в достижении высоких результатов и приводят к осознанию себя полноценными субъектами собственной деятельности.

Анализ результатов проявления инициативности, полученных посредством применения метода описательной статистики и критериев различия упорядоченных альтернатив (Джонкхир-Терпстры для  $k$ -независимых выборок, значимость  $\alpha = 0,000$ ), позволили представить распределение численности детей по возрасту и группам инициативности (см. табл. 2).

Таблица 2

**Распределение численности младших школьников по группам  
инициативности и возрастам (в %)**

| Группы инициативности: | Возраст детей |       |          |
|------------------------|---------------|-------|----------|
|                        | 7 лет         | 8 лет | 9-10 лет |
| низкая инициативность  | 39,96         | 25,00 | 35,28    |
| средняя инициативность | 33,30         | 50,00 | 17,64    |
| высокая инициативность | 26,64         | 25,00 | 47,04    |

Сравнение численности детей в группах инициативности среди младших школьников (от семи до девяти-десяти лет) выявило, что в семь лет доминирует низкая инициативность. В восемь лет – преобладает средняя инициативность. В девять-десять лет наблюдается увеличение численности детей в группе с высокой инициативностью.

Полученные данные позволяют предположить следующие психологические этапы развития инициативности в младшем школьном возрасте. В первом классе (обозначим его как переходный период) безынициативных детей больше, чем инициативных. Затем показатели выравниваются (во втором классе). Можно допустить, что ученики начинают себя осознавать субъектами школьной жизни. Следует отметить, что этот возраст выделяется многими исследователями как сензитивный для развития волевой сферы личности. Мы находим подтверждение полученным данным в исследованиях Т.И. Шульги, которая отмечала у младших школьников восьми-девяти лет преобладание престижного (познавательного) мотива учебной деятельности над другими мотивами [20]; в исследованиях А.В. Монроз, отметившей

у детей восьми-девяти лет качественные изменения в структуре развития волевых качеств личности [14]. К девяти-десяти годам инициативность выше, растет субъектность. Одновременно с этим наблюдается увеличение численности детей этого возраста в группе низкой инициативности.

Объяснений этому противоречию может быть несколько. В частности причина может заключаться в устойчивых традициях авторитарного стиля учителя, зачастую в массовой школе именно он является субъектом деятельности, а ребёнок подчиняется его требованиям и правилам. Учитель обучает, он оценивает, хвалит, критикует, наставляет. На снижение активности могут оказывать влияние социальная ситуация развития, отказ педагогов от использования на уроках различных форм обучения, недостаточное внимание к игре как средству обучения и развития. Следует отметить, что выдвинутые предположения нуждаются в дальнейшем исследовании.

### **Выводы**

1. В результате проведённого исследования были выделены три группы по степени выраженности инициативности: «низкая», «средняя», «высокая».

2. Полученные результаты изучения инициативности позволили составить психологический портрет ребёнка, представителя каждой группы инициативности.

3. В исследовании обнаружена прямая зависимость результатов учебной деятельности от уровней развития инициативности, волевой компонент деятельности прямо коррелирует с уровнем развития инициативности.

4. Полученные результаты исследования позволили выделить особенности речевого общения младших школьников с разной степенью инициативности, выраженные в речевых высказываниях и темпе речи.

5. Данные изучения инициативности младших школьников показали, что более высокая степень инициативности характерна для младших школьников 9-10 лет (преимущественно третий класс).

6. В результате проведённого исследования выявлено, что наименее высокая степень выраженности инициативности наблюдается у семилеток.

Полученные данные открывают возможности для дальнейшего изучения личности младшего школьника.

Результаты исследования указывают на необходимость разработки содержания программы по развитию инициативности детей младшего школьного возраста. Выстраивая психокоррекционную программу по развитию инициативности, нужно учитывать несколько условий: уста-

навливать субъект-субъектные отношения, обучать формам произвольно-контекстного общения; использовать индивидуальные, микрогрупповые и коллективные формы работы; включать в содержание программы игровые приёмы. Программы, направленные на развитие инициативности, необходимо выстраивать из понимания того, что высокий уровень инициативности является важнейшим показателем психического развития детей.

Внедрение результатов исследования в школьный образовательный процесс окажет положительное влияние на успешность обучения младшего школьника, поможет преодолеть трудности в осмыслении учебного материала. Основную работу по развитию инициативности необходимо проводить в первом классе, в начале овладения учебной деятельностью. В этом возрасте дети находятся в переходном периоде от одной социальной ситуации развития к другой, от дошкольного детства к школьной жизни и обладают преимущественно низкой степенью инициативности.

Автор выражает свою признательность А.Н. Бурлак, директору государственного муниципального общеобразовательного учреждения №14 г. Одинцово Московской области, завучу начальных классов обозначенного учреждения Л.А. Есельбаевой, учителям и родителям за помощь в организации проведения научного исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 398 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб., 1997. 144 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983. 369 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. [Электронный ресурс] // [ALLIBRARY]. [Сайт] URL: <http://www.al24.ru/page/2> (дата обращения: 10.03.2016).
5. Зайцева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития регулятивной сферы учащихся в начальной школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 31. С. 85–90.
6. Иванников В.А. Воля // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 97–102.
7. Иванников В.А. Уроки исследований воли // Национальный психологический журнал. 2016. № 3 (23). С. 59–63.
8. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб., 2009. 368 с.
9. Кравцов Г.Г. Онтогенез воли // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. № 15. С. 29–41.
10. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения: автореф. дис. ... док. психол. наук. М. 1995. 37 с.
11. Лакин Г.Ф. Биометрия. М., 1990. 352 с.
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/271772> (дата обращения: 14.03. 2016).
13. Монасевич З.Л. Создание условий для возникновения образовательной инициативы у первоклассников [Электронный ресурс] // Межрегиональная Тьюторская Ассоциация. URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-nachalnoj-shkole/> (дата обращения: 14.03. 2016).
14. Монроз А.В. Индивидуально-типологические особенности структуры волевых качеств на ранних этапах становления волевой саморегуляции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 2. С. 63–76.
15. Новиков А. Л., Новикова И. А. Метод семантического дифференциала: теоретические основы и практика применения в лингвистических и психологических исследованиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. Семантика. 2011. № 3. С. 63–70.
16. Семенов А.А. Инициативность как лидерское качество личности: к теории вопроса. [Электронный ресурс]. URL: <https://scholar.google.ru/scholar?hl=> (дата обращения: 14.03 2016).
17. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. №. 3. С. 9–15.
18. Терентьева Е.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Формирование волевой готовности к школе у детей 6-7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703952> (дата обращения: 27.03.2016).
19. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9. С. 3 –23.
20. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 105–111.

21. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 1. С. 60–66.

#### REFERENCES

1. Bozhovich L.I. [Personality and its formation in childhood], St. Petersburg, 2008, 398 p.
2. Vygotskii L.S. [Lectures on psychology], St. Petersburg, 1997, 144 p.
3. Vygotskii L.S. Collected works in 6 volumes. Vol. 5. The fundamentals of defectology. Moscow, 1983, 369 p.
4. Vygotskii L.S. [The development of higher mental functions. Unpublished works.]. In: [ALLIBRARY]. Available at: <http://www.al24.ru/page/2> (accessed 10.03.2016)
5. Zaitseva O.V. [Psycho-pedagogical support for developing junior schoolchildren's regulatory sphere]. In: *Sborniki konferentsii NITS Sotsiosfera*. [Conference proceedings of the research center of the Sociosphere], 2013, no. 31, pp. 85–90.
6. Ivannikov V.A. [Will]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2010, no. 1(3), pp. 97–102.
7. Ivannikov V.A. [Lessons of studying will]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2016, no. 3(23), pp. 59–63.
8. Il'in E.P. [Psychology of will], St. Petersburg, 2009, 368 p.
9. Kravtsov G.G. [Ontogeny of will]. In: *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [Bulletin of Russian State Humanitarian University. Series: Psychology. Pedagogy. Education], 2012, no. 15, pp. 29–41.
10. Kravtsov G.G. [The formation of personality in the learning process: abstract of PhD thesis in Psychological Sciences], Moscow, 1995, 37 p.
11. Lakin G.F. [Biometrics], Moscow, 1990, 352 p.
12. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions, M., 1971. 40 p. [Electronic Source].] Available at: <http://www.twirpx.com/file/271772/> (accessed 14.03.2016).
13. Monasevich Z.L. [Creating conditions for the emergence of educational initiatives in the first grade] *Mezhhregional'naya T'yutorskaya Assotsiatsiya* [The Interregional Tutors Association]. Available at: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-nachalnoj-shkole/> (accessed 14.03.2016).
14. Monroz A.V. [Individually-typological features of the structure of volitional qualities in the early stages of volitional self-regulation development]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2015, no. 2, pp. 63–76.
15. Novikov A.L., Novikova I.A. [Semantic differential technique: theoretical basis and practice application in linguistic and psychological studies]. In: *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika* [Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics], 2011, no. 3, pp. 63–70.
16. Semenov A.A. *Initiativnost' kak liderskoe kachestvo lichnosti: k teorii voprosa*. [Creativity as a leadership quality of a person: on the theory of the question. [Electronic Source]. Available at: <https://scholar.google.ru/scholar?hl=> (accessed 14.03.2016).
17. Smirnova E.O. [The problem of will and self-regulation in cultural-historical psychology]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, vol. 11, no. 3, pp. 9–15.

18. Terent'eva E.V., Bolotnikova O.P., Oshkina A.A. [The volitional formation of school readiness of 6–7 year old children with attention deficit disorder and hyperactivity]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 3. [Modern problems of science and education. 2015. No. 3 [Scientific Electronic Library]]. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703952> (accessed 27.03.2016).
19. Fel'dshtein D.I. [Problems of formation of personality of a growing person at a new historical stage of society development]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2013, no. 9, pp. 3–23.
20. SHul'ga T.I. [The problem of volitional regulation in ontogenesis]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1994, no. 1, pp. 105–111.
21. SHul'ga T.I. [Emotionally-strong-willed component of psychological readiness for school education]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2012, no. 1, pp. 60–66.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Довольнова Ирина Викторовна – детский практический психолог медицинского центра «МЕДЛЮКС»;  
e-mail: [dovolnova1967@mail.ru](mailto:dovolnova1967@mail.ru)

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Dovolnova Irina V.* – children's practical psychologist, medical center "Medlyuks";  
e-mail: [dovolnova1967@mail.ru](mailto:dovolnova1967@mail.ru)

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Довольнова И.В. Развитие инициативности в младшем школьном возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 90-103.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-90-103

#### FOR CITATION

Dovolnova I. Development of initiative at a junior school age. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 90-103.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-90-103

УДК 373.3; 519.83

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-104-120

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРУППОВЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПРАКТИКА В ТРАДИЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Попова Т.А.<sup>1</sup>, Манина И.И.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4

<sup>2</sup> Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 3»  
140091 Московская область, г.о. Дзержинский, пр-д Пушкина, д. 2

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность использования инновационного метода воспитания в традиционной форме образования. Актуальность этого исследования связана с возрастающей агрессивностью и снижением морального сознания у младших школьников. Описаны результаты развивающе-обучающего эксперимента, который включал в себя: целенаправленную систему занятий с использованием метода игрового моделирования, сочетание воспитательных мероприятий на внеурочных и внеклассных занятиях, с обязательным включением мини-ситуаций моральной направленности. Подробно описаны этапы занятий: организационный, практический, коммуникативный, воспитательный. В статье показано, что особое внимание уделяется методам организации игрового моделирования, а также чтению текстов с выделением смысла, поскольку непонимание смысла может вызывать напряжение, перетекающее в конфликт. Исследование подтверждает эффективность использования описанного метода, занятия способствуют развитию навыков сотрудничества, устойчивой приоритетности соблюдения моральных норм поведения, а также развитию морального сознания. Предложены рекомендации для специалистов.

**Ключевые слова:** игровое моделирование, конфликтные ситуации, моральное сознание, нравственно-этические ориентации, младшие школьники.

## MODELING GROUP CONFLICT SITUATIONS IN UPBRINGING JUNIOR SCHOOLCHILDREN. PRACTICE IN TRADITIONAL EDUCATION

**T. Popova<sup>1</sup>, I. Manina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Psychological Institute, Russian Academy of Science  
9, build. 4, Mokhovaya ul., Moscow, 125009, Russian Federation

<sup>2</sup> Municipal budget educational institution "Lyceum #3"  
2, Pushkin ul., Dzerzhinsk, Moscow region, 140091, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the possibility of using the innovative method of education in the traditional form of education. The relevance of this study is associated with the increasing

aggressiveness and a decrease in moral consciousness among junior schoolchildren. The results of the developmental learning experiment are described, which included: a purposeful system of exercises with the use of the game simulation method, the combination of educational activities at off-hour and extracurricular activities with the mandatory inclusion of mini-situations of moral orientation. The stages of classes are described in detail: organizational, practical, communicative, and educational ones. The article shows that special attention is paid to the methods of organizing game simulation, as well as to reading of texts with emphasis on interpretation, since misunderstanding of the meaning can cause tension which may result in conflict. The study confirms the effectiveness of the method described; the lessons contribute to the development of cooperation skills, the sustainable priority of observing moral norms of behavior, and the development of moral consciousness. Recommendations for specialists are suggested.

**Key words:** game simulation, conflict situations, moral consciousness, moral and ethical orientation, junior schoolchildren.

В основе разработки современных стандартов школьного образования лежит представление об образовании как институте *социализации личности* [6, с. 7], вытекающее из основных положений культурно-исторической концепции психического развития школы Л.С. Выготского. В своей работе ученый выводит формулу воспитательного процесса, в которой описывает, что непосредственное воспитание происходит *через собственный опыт ученика*, определяемый окружением, его средой «обитания» [2, с. 259–261].

Роль взрослого, учителя не является второстепенной в формировании навыков, *учитель является наставником-организатором и создаёт условия*, как бы регулируя среду. При этом воспитание становится активным процессом объединения трёх сторон: между активным ребёнком (он *выполняет самостоятельное действие*), активным взрослым (он наблюдает и помогает) и активной средой [2, с. 360–365]. Таким образом, *главная роль в воспитании* принадлежит совместной деятельности наставника-взрослого и обучаемого-ребёнка в процессе их эффективного общения с

активной средой. Изучением воспитания нравственности школьников занимались такие известные отечественные учёные, как Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.Э. Чудновский, Г.А. Цукерман, В.А. Гуружапов и многие другие.

В работе «Нравственная устойчивость личности» В.Э. Чудновский освещал особенности биологического и социального развития личности, а главное, описывал феномен нравственной устойчивости личности. Автор убедительно показал, что по мере становления природных особенностей ребёнка изменяется роль возрастных и типологических особенностей в процессе формирования личности. Эти особенности взаимосвязаны между собой, причём в некоторых случаях они как бы «складываются», усиливая друг друга. В.Э. Чудновским предложена система психолого-педагогических рекомендаций, воспитательных мероприятий, направленных на формирование нравственной устойчивости личности школьника. Учёным особенно подчеркивается значимость нравственных идеалов в формировании отдалённой ориентации поведения [10, с. 102, 103].

Особое место в жизни младшего школьника принадлежит чтению. На уроках литературы, в процессе домашнего чтения происходит знакомство с миром героев, как положительных, так и отрицательных. Значимую роль в осознании ребёнком качеств литературных героев играет совместное обсуждение поведения литературных героев с значимыми взрослыми: родителями, учителями. Кроме того, большое значение в нравственном воспитании играет «проживание» действий героев через включение младших школьников в непосредственную деятельность при помощи взрослого-наставника, а именно через игровое моделирование ситуаций, описанных в литературе, через осознание возможности выбора модели поведения в реальной жизни.

Об этом и о значении положительных литературных героев и подражании им в целях формирования нравственности писал в своих работах В.А. Гуружапов. По мнению автора, «центральное положение теории учебной деятельности по В.В. Давыдову, которое рассматривается как психолого-педагогическое открытие, заключается в следующем: современный младший школьник может оторваться от пут узкого житейского (эмпирического) отношения к вещам и явлениям и подняться до высот теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности. Это положение обосновано в теории и подтверждено в многочисленных экспериментальных исследованиях» [3, с. 12; 8, с. 40–53].

Младший школьный возраст как особый период в развитии ребёнка по историческим меркам был выделен в педагогической психологии относительно

недавно [7, с. 337]. Наиболее глубоко и содержательно младший школьный возраст представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников, и последователей [7, с. 338–339; 24, с. 3–6]. Как отмечают Г.И. Цукерман и А.Л. Венгер: «В возрасте 9–10 лет проявляется повышенная возбудимость, которая превалирует над процессами торможения и выражается в следующих характеристиках: непоседливость, раздражительность, тревожность, рассеянное внимание. Новообразования, такие, как произвольность психических процессов и внутренний план действий, формируются не у всех детей одновременно, с различным темпом, в зависимости от социальных условий и личностных характеристик» [21, с. 79]. Именно в 3–4 классах возникают конфликты на переменах между младшими школьниками из-за повышенной тревожности и неумения понять другого. Такие факторы, как возрастающая и непосильная для некоторых детей учебная нагрузка, отсутствие возможности расслабиться в период нахождения в образовательном учреждении, становятся спусковым механизмом для эмоционального взрыва, о чём впоследствии некоторые школьники сожалеют. Авторы считают, что одним из эффективных методов воспитания и обучения конструктивному общению в младшем школьном возрасте принято считать игры, которые, к сожалению, редко используются в 3–4 классах школ с традиционной, урочной, формой обучения. Большую часть учебного времени дети проводят сидя за партами и слушая учителя. Организация деятельности в игровой форме на уроках могла бы снизить уровень напряжённости и повысить усвояемость материала [20; 21, с. 80–90].

О проблеме игровой деятельности в своих работах пишут такие авторитеты отечественной психологии и педагогики, как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие [23; 24, с. 3–6]. Однако, несмотря на наличие достаточного количества научных исследований авторитетных психологов, многие аспекты игровой деятельности в воспитании морального сознания младших школьников до сих пор недостаточно глубоко изучены, не обоснованы возможности её использования в воспитании и применяются в традиционном образовании крайне редко. В частности, ещё мало изучены возможности применения метода игрового моделирования *групповых конфликтных ситуаций* в воспитании нравственно-этической ориентации поведения младших школьников. С момента внедрения новых ФГОС тема инновационных методов воспитания, таких как игровое моделирование групповых конфликтов, в традиционном обучении, используется мало. Однако в школах с развивающим обучением были проведены исследования, направленные на формирование у младших школьников нравственных представлений и изучение уровня их нравственных суждений. В 80-х гг. XX в. в лаборатории В.В. Давыдова группой ученых (Н.М. Трунова, Н.Э. Фокина, Н.С. Евланова) было проведено исследование, направленное на формирование у детей нравственных представлений и изучение уровня их нравственных суждений и рассчитанное на школьников, обучающихся по программам развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Результатом этих исследований стало подтверждение гипотезы, что к

концу обучения в начальной школе у детей могут формироваться достаточно зрелые моральные суждения [5, с. 361–363].

Однако нам не известны работы о проведении подобных исследований в традиционной системе обучения. Нет работ, подтверждающих эффективность данных результатов в современных условиях.

Для формирования универсальных учебных действий (УУД), соответствующих новому ФОС НОО [16], необходимы методы воспитания, способные в непродолжительный срок сформировать устойчивые личностные компетенции в рамках традиционного метода обучения, а именно *ценностную и морально-этическую ориентацию в поведении*: ориентацию на выполнение морально-нравственных норм, способность к решению моральных проблем на основе децентрации; оценку своих поступков с морально-этической точки зрения.

Возникла гипотеза о возможности применения метода игрового моделирования, с целью эффективного формирования уровня морального сознания младших школьников, в рамках традиционного обучения, с использованием такого ресурса, как внеурочная деятельность. Чтобы уровень морального сознания был достаточно устойчив, отдельные темы занятий необходимо периодически повторять, не менее 1 раза в месяц.

Определим ключевые понятия. *Моральное сознание* – субъективный способ бытия нравственных отношений. Моральное сознание включает в себя два уровня: эмоциональный и рациональный [25, с. 556].

Эмоциональный уровень характеризует реакцию личности на событие,

отношение: радость и печаль, любовь и ненависть, страдание и сострадание.

Рациональный уровень – результат целенаправленного формирования морального сознания в процессе обучения, воспитания. Итог воспитания – моральная компетентность личности, а именно:

- знание принципов, норм и категорий, входящих в систему морали;
- понимание их сущности и необходимости применения;
- принятие и согласие с ними, использование их в качестве «руководства к действию».

«Нравственность»: нрав – звучит по латыни как *moralis* – ‘мораль’. Внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т.п., которые проявляются в отношении к людям и природе [25, с. 659].

Нормы нравственности – принципы или правила, регулирующие поведение членов общества: «можно» и «нельзя» в социальной жизни.

Нормы социальные – (от лат. *norma* – ‘мерило’, ‘правило’, ‘закон’, ‘образец’) включают в себя:

- *конвенциональные* (т.е. принятые в определенной группе или общности) правила предписывают или запрещают какое-либо поведение, действие;
- *моральные* – (англ. *norms, social, moral*; нем. *Moralnormen, soziale*) – это нравственные императивы, требования определенного поведения, основанные на принятых в обществе представлениях о добре и зле, о «можно» и «нельзя, ни в коем случае» [17, с. 270, 271].

Для формирования устойчивого морального сознания необходимо развивать у младших школьников умение владеть своими эмоциями и чувства-

ми, возникающими в процессе взаимоотношений в социуме, и развивать способность конструктивного сотрудничества. Реальную помощь в решении этой задачи оказывают не пассивные методы, такие как нравоучения, а *игры по правилам, сюжетно-ролевые и командные игры, моделирование различных жизненных ситуаций*, на основе которых могут приобретаться необходимые учащимся компетенции.

В результате систематического проигрывания конфликтных учебных ситуаций на внеурочных занятиях по игровому моделированию у младших школьников и развиваются «основы теоретического мышления, основными компонентами которого являются анализ, рефлексия и планирование» [4].

По наблюдениям С.П. Саниной: «наиболее продуктивным типом совместной деятельности является *сотрудничество*, основанное на позиционном способе взаимодействия. В качестве учебного средства выступает такая задача, которая не может быть решена индивидуально и предполагает координацию действий и мнений партнёров» [14; 22, с. 4]. Действительно, умение осуществлять сотрудничество как способность конструктивного взаимодействия с другими людьми при решении любых возникающих в жизни задач позволяет быстрее добиваться эффективных результатов. Чем больше конструктивных способов поведения освоит школьник, проигрывая различные жизненные роли, тем больше возможностей оптимального поведения в сложных ситуациях он может проявить [18, с. 22–27].

Если преподнести учебный материал в игровом моделировании так, чтобы ученик сам раскрыл его суть,

свое «открытие», свою кропотливую работу младший школьник сложит в незабываемый образ, который сможет вспомнить и воспользоваться им в реальной жизни [4]. Подобное подтверждение, но со старшим школьным возрастом находим в научно-образовательном проекте «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?», используемый автором метод логоарт-терапии помогает формированию образа нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций в индивидуальных творческих работах участников [11].

В.А. Гуружапов отмечает: «В том случае, когда наглядность – это не статические предметы, а процесс, ребёнок через познание нового развивается» [4].

В исследованиях, проводимых Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Г.И. Цукерман, было отмечено, что учебный материал школьники лучше усваивали в совместной работе со сверстниками, чем с учителем [19; 24, с. 4–6]. Эти выводы ранее делал Ж. Пиаже, отделяя общение ученика со своими одноклассниками от общения с взрослыми и противопоставляя их. На основе этих выводов были организованы занятия по игровому моделированию групповых конфликтных ситуаций во время внеурочной деятельности, в которых роль *взрослого была незначительна, а основную деятельность в решении предложенных проблемных ситуаций проявляли сами младшие школьники. Роль взрослого при выполнении учебной задачи определялась как организующая, но не руководящая.* Например, педагог (взрослый), предлагал выполнить упражнение «Общая нога», в котором только при согласованных действиях всей группы

можно было добиться цели: дойти до противоположной стены, не «потеряв» ни одного участника группы. Выбор и согласование действий предлагалось сделать самим испытуемым. Взрослый занял нейтральную позицию наблюдателя. Ребята самостоятельно определялись с очередностью действий, согласовывали движения, делали неудачные попытки. Но через некоторое время среди группы испытуемых выделился лидер, который принял на себя ответственность, под его руководством сотрудничество началось, и цель была достигнута. Испытуемые самостоятельно стали договариваться, пришли к согласию, скоординировали свои действия без участия взрослого. Результат данного упражнения подтверждает выводы исследователей о взаимной обучаемости равно несовершенных партнеров, которое может происходить и происходит без активного вмешательства взрослого [18, с. 22]. Упражнение, предложенное младшим школьникам, сложное даже для взрослых, основано на развитых коммуникативных навыках, которые формируются у школьников с разной скоростью, и зависят от многочисленных факторов. Однако по требованиям ФГОС такие навыки уже должны быть сформированы в младшем школьном возрасте [15, с. 3–31]. Ускорить процесс их формирования помог метод игрового моделирования, применяющийся в формирующем эксперименте.

Кроме того, основываясь на исследованиях последних лет, выявивших в ценностных ориентациях школьников приоритетность коммуникативных категорий (важность общения, наличия верных друзей и пр.) [12, с. 92], было разработано инновационное направ-

ление формирования коммуникативных навыков. На уроках литературы и в период внеурочной деятельности, на тренинговых занятиях, с младшими школьниками изучали поведение литературных героев, а затем – «проживали» ситуации, используя метод игрового моделирования. Интеграция нескольких методов нравственного воспитания оказывала дополнительное эмоциональное воздействие на испытуемых. В дальнейшем яркость испытанных эмоций может сыграть определённую роль в формировании смысложизненных ориентаций и построении своего жизненного пространства школьников на основе устойчивых нравственных ценностей.

Апробация метода игрового моделирования групповых конфликтных ситуаций с «проживанием» школьниками различных ролей, в том числе героев детских произведений, обсуждение переноса стратегий поведения в реальную жизнь, последствий того или иного поведения, была проведена в одной из общеобразовательных школ Подмосковья. Было сформировано две группы испытуемых: учащихся 4-х классов, мальчиков и девочек. Экспериментальная группа (ЭГ) включала в себя – 48 человек, контрольная группа (КГ) – 48 человек.

### **Организация и результаты исследования**

Было принято предположение, что система занятий по игровому моделированию групповых конфликтов, в которых проигрываются различные ситуации, позволяющие применять полученные навыки в реальной жизни, способствует повышению уровня морального сознания младших школьников.

Проведенный развивающе-обучающий эксперимент включал в себя: целенаправленную систему занятий с использованием метода группового игрового моделирования, чтение книг с выделением смыслов, организацию направленных дискуссий, сочетание различных воспитательных мероприятий на внеурочных и внеклассных занятиях с обязательным включением мини-ситуаций моральной направленности, авторские упражнения, основанные на арт-терапевтических методах [12, с. 90–92].

Занятия проводились один раз в неделю в школе, ребятам давались домашние задания, направленные на развитие личностных качеств. Кроме того, к каждому следующему занятию школьникам предлагалось самостоятельно сочинить или описать ситуации из реальной жизни, с целью совместного обсуждения стратегии поведения героя. Например: «Ученик 6 класса Саша на уроке физкультуры в бассейне столкнулся стоящего рядом своего одноклассника Борю с бортика в воду. Боря сильно ударился коленкой и, когда выбрался из воды, стукнул Сашу так сильно, что у того из носа пошла кровь». Подобные ситуации служили темой для игрового моделирования, последующих дискуссий и определения стратегии действий, с учётом приоритетности моральных норм поведения.

Выделены следующие этапы занятий:

1. Организационный этап: организация совместного действия педагога и младших школьников по формированию мини-групп, контроль дисциплины, соблюдение техники безопасности при проигрывании ситуаций.

2. Практический этап: разрешение конфликтных мини-ситуаций, предло-

женных педагогом, силами самих членов мини-групп.

3. Коммуникативный этап: выполнение особых действий, направленных на выяснение условий организации сотрудничества, распределение ролей, проигрывание конфликтных ситуаций.

4. Воспитательный этап: обсуждение полученных группой результатов, обмен мнениями между группами, взаимное обсуждение заданий, взаимные задания групп друг другу, презентация готового решения, фиксация на бумаге при помощи красок своих эмоций, действий, решений ситуаций, ассоциаций.

Внутренний экспертный анализ, проведенный классными руководителями младших классов, показал, что подобное построение занятий с использованием игрового метода моделирования значительно повышает эффективность морально-нравственного воспитания. Среди одноклассников практически перестали возникать ссоры на почве непонимания, ребята научились задавать вопросы друг другу, проясняя суть сказанного. Кроме того, улучшилась успеваемость: снизилась тревожность при ответах у доски, так как повысилась общая доброжелательность в классе, вырос уровень взаимопомощи. Если раньше, до эксперимента, школьники могли бросить скомканную бумажку в отвечающего у доски одноклассника и посмеяться над ним, то после окончания курса подобных действий не наблюдалось. Заметно снизился также уровень эгоцентризма: школьники легко делились предметами, с готовностью протягивали друг другу карандаши и ластик, если у товарища возникала необходимость в них. Если в третьем классе почти ежедневно возникали конфликтные ситу-

ации, то в четвертом, с началом проведения эксперимента, количество ссор значительно снизилось. Весной 2017 г., после каникул в классе произошло всего две ссоры, которые были урегулированы самими учениками. Больше конфликтных ситуаций не возникало до самого конца учебного года.

Классные руководители начальных классов, в которых регулярно организовывались игровые конфликтные ситуации, высоко оценили подобный метод воспитания и рекомендовали его к применению на муниципальном круглом столе и семинарах, проводимых в «Школах молодых педагогов».

В исследовании, на начальном этапе и по окончании эксперимента, были использованы следующие диагностические методики: анкета «Оцени поступок» по Э. Туриэлю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой; задание Ж. Пиаже «Булочка» направленное на выявление уровня моральной децентрации; типовая задача А.Г. Асмолова «Моральная дилемма».

Каждая из методик позволяла оценить уровни нравственно-этической ориентации [1, с. 69–74]:

1. Анкета «Оцени поступок» выявляла уровень приоритетности моральных норм в поведении и оценивала универсальные учебные действия: выделение морального содержания действий и ситуаций.

До начала занятий, при проведении *входного* диагностического анкетирования, у большинства школьников (94 человека) в обеих группах был выявлен второй (средний) уровень приоритетности моральных норм. Так, например, при оценке поступка сверстника, порвавшего книгу друга и спрятавшего её, 46 испытуемых экспериментальной

группы и 48 испытуемых контрольной группы отвечали, что «можно так поступать». Такой ответ свидетельствовал о еще формирующемся 2 уровне моральных норм.

*Итоговое* анкетирование продемонстрировало позитивный результат: в экспериментальной группе 30 из 48 испытуемых проявили более высокий уровень приоритетности моральных норм (1 уровень), но 18 школьников по-прежнему остались на 2 уровне, что свидетельствовало об ином темпе развития качеств личности.

В контрольной группе *итоговые* результаты изменились незначительно: уровень приоритетности моральных норм поведения у 40 испытуемых остался без изменений (на 2 уровне), но 8 ребят перешли на более высокий уровень. Например, на тот же вопрос о порванной книге 8 испытуемых ответили, что «ни в коем случае нельзя рвать книги и обманывать». На вопрос взрослого о причине такого поведения, младшие школьники ответили: «так говорят мои родители».

Данные приведены в таблице № 1.

Таблица 1

**Сравнительная таблица результатов методики «Оцени поступок» в экспериментальной и контрольной группах**

| Уровень дифференциации моральных и конвенциональных норм поведения | Количество испытуемых    |      |                    |      |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|------|--------------------|------|
|                                                                    | Экспериментальная группа |      | Контрольная группа |      |
|                                                                    | старт                    | итог | старт              | итог |
| 1 (высокий) уровень                                                | 2                        | 30   | 0                  | 8    |
| 2 уровень                                                          | 46                       | 18   | 48                 | 40   |
| 3 уровень                                                          | 0                        | 0    | 0                  | 0    |

2. Задание «Булочка» выявляло уровень моральной децентрации, оценивало универсальные учебные действия: действия нравственно-этической ориентации, учет мотивов и намерений героев.

При *входном* анкетировании в экспериментальной и контрольной группах 4 из 48 испытуемых не учитывали нормы справедливого распределения и принцип эквивалентности, не посочувствовали малышу, когда он уронил булочку. Ответ был таким: «раз он такой “растеряха”, то ничего больше не получит» (1 низкий уровень моральной децентрации).

Разделить оставшуюся булочку поровну предложили 32 школьника из 48

в экспериментальной группе и 36 из 48 в контрольной группе (т. е. испытуемые смогли координировать нормы справедливого распределения и учитывать принцип эквивалентности). Таким образом, большинство испытуемых проявили 2 средний уровень моральной децентрации.

Отдать булочку малышу («он же маленький, уронил булочку случайно») предложили 12 испытуемых из 48 в экспериментальной группе и 4 из 48 в контрольной группе, продемонстрировав учёт всех норм (3 высший уровень).

В *итоговом* анкетировании после систематических занятий 38 испытуемых из 48 в экспериментальной группе

продемонстрировали сформированный высший 3 уровень. Они готовы были отказаться от булочки, учитывая все моральные нормы, предлагали отдать булочку, малышу как самому слабому (высший уровень децентрации на основе координации нескольких норм). Такое сильное эмоциональное воздействие на поведение испытуемых оказало проживание ими смоделированной игровой ситуации, а именно – демонстрация чувств «малыша»,

в роли которого побывали некоторые из школьников.

В контрольной группе ситуацию не моделировали, только озвучили, что сказалось на итоговом результате эксперимента: 41 испытуемый из 48 продемонстрировали 2 уровень, 7 испытуемых продемонстрировали учёт намерений – 3 высший уровень сформированности УУД. Данные приведены в таблице № 2.

Таблица 2

**Сравнительная таблица результатов анкетирования по методике «Булочка» в экспериментальной и контрольной группах**

| Уровень моральной децентрации | Количество испытуемых    |      |                    |      |
|-------------------------------|--------------------------|------|--------------------|------|
|                               | Экспериментальная группа |      | Контрольная группа |      |
|                               | старт                    | итог | старт              | итог |
| 1 уровень                     | 4                        | 0    | 4                  | 0    |
| 2 уровень                     | 32                       | 10   | 36                 | 34   |
| 3 уровень (высокий)           | 12                       | 38   | 8                  | 14   |

3. Типовая задача «Моральная дилемма» выявляла уровень взаимопомощи в конфликте с личными интересами и позволяла оценить следующие универсальные учебные действия:

– нравственно-этическое оценивание и выделение морального содержания ситуации;

– учёт нормы взаимопомощи как основания построения межличностных отношений.

Рассматривалась ситуация, в которой один из друзей, после уроков, просит помощи в поисках пропавшего портфеля.

При проведении *входной* диагностики 2 испытуемых из 48 в экспериментальной группе проявили самый низкий уровень взаимопомощи, отказав другу в поддержке, когда на вопрос

экспериментатора о своих возможных действиях в подобной ситуации ответили, что «пойдут домой играть, а портфель пусть ищет растеряха». Подобный ответ свидетельствовал о самом низком уровне взаимопомощи и недостаточном выделении морального содержания поступка.

Предложение «позвать кого-то, кто поможет другу найти портфель, а самому пойти домой» поступило от 16 испытуемых экспериментальной группы и 14 испытуемых контрольной (второй уровень «если я помогу, то мне помогут в другой раз»). Такой ответ свидетельствовал о недостаточном уровне морального сознания (ты мне – я тебе).

Из данных, представленных в таблице 3, видно, что в экспериментальной группе на высоком 3 уровне оказались

28 человек, которые на вопрос экспериментатора ответили, что «надо помогать другу». В контрольной группе готовы были помогать другу 34 школьника.

На самом высоком 4 уровне было выявлено 4 испытуемых в экспериментальной группе, они считали, что «люди должны помогать друг другу», в контрольной – ни одного.

После систематического «проживания» конфликтных отношений в игровом моделировании, обсуждения жизненных и литературных ситуаций, совместных походов в выходные

и каникулярные дни с испытуемыми произошли значительные изменения. В итоговых ответах на вопросы экспериментатора о поступке героя ситуации, участники экспериментальной группы, 22 школьника, сказали: «Другу надо помогать», – и 26 человек отметили, что «люди должны помогать друг другу», проявив высший 4 уровень нормы взаимопомощи – таков итог эксперимента.

Результаты диагностической методики «Моральная дилемма» представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Сравнительная таблица результатов анкетирования по методике «Моральная дилемма» в экспериментальной и контрольной группах**

| Уровень нравственно-этической ориентации | Количество испытуемых    |      |                    |      |
|------------------------------------------|--------------------------|------|--------------------|------|
|                                          | Экспериментальная группа |      | Контрольная группа |      |
|                                          | старт                    | итог | старт              | итог |
| 1 уровень                                | 2                        | 0    | 0                  | 0    |
| 2 уровень                                | 16                       | 0    | 14                 | 10   |
| 3 уровень                                | 28                       | 22   | 34                 | 32   |
| 4 уровень (высокий)                      | 2                        | 26   | 0                  | 6    |

Особое внимание в воспитательной деятельности было уделено чтению текстов с *выделением смысла*, так как непонимание смысла слов приводит к общему непониманию и, как следствие, часто вызывает напряжение, перетекающее в конфликт. На это обратили внимание в своей работе С.А. Санина и М.В. Енжевская [13; 14].

Кроме того, эффективность воспитательного воздействия в формировании ценностных ориентаций продемонстрировали арт-терапевтические упражнения «Дом будущего» и «Рюкзак» [11], выполняя которые, младшие школьники задумывались о ценно-

стях в своей жизни. По итогам занятий 80% ребят описали свою семью и здоровье, как высшую ценность. Проведенное исследование подтверждает эффективность использования метода игрового моделирования групповых конфликтных ситуаций в сочетании с арт-терапией при формировании универсальных учебных действий нравственно-этической ориентации у младших школьников на занятиях во внеурочной и внеклассной деятельности. Применение этих методов способствует развитию *навыков сотрудничества, устойчивой приоритетности соблюдения моральных норм*

поведения, а также развитию морального сознания.

Используя практический опыт проведения занятий, мы разработали краткие рекомендации для педагогов и психологов.

*Рекомендации по формированию нравственно-этической направленности поведения в рамках ФГОС* заключаются в следующем:

- участие испытуемых в моделировании ситуаций должно быть только на добровольной основе;

- обсуждению правил необходимо посвятить часть первого занятия, согласовывая каждый пункт правил поведения с испытуемыми;

- использовать в игровом моделировании понятные младшим школьникам ситуации;

- литературные произведения должны быть небольшого объема;

- в обсуждении ситуаций желательно непосредственное участие школьников, учитель играет роль организатора, но старается включить школьников и передать им активную роль;

- занятия необходимо проводить, структурируя их по этапам: организационный, практический, коммуникативный, воспитательный.

### **Выводы**

На основании наблюдений, данных, полученных при проведении диагностики, а также экспертной оценки, осуществленной классными руководителями, были сделаны выводы, подтверждающие гипотезу о возможности и целесообразности применения инновационного метода воспитания, которым является игровое моделирование групповых конфликтных ситуаций, в традиционной форме обучения.

В анализе ответов школьников на вопросы входного анкетирования были выявлены существующие проблемы, такие как низкий уровень сотрудничества, эгоцентризм, отсутствие ценностных ориентиров, низкий уровень нравственно-этических ориентаций в поведении.

Были предприняты меры по их устранению путём применения данного инновационного метода воспитания. Так как основными причинами ссор младших школьников до начала эксперимента являлись эгоцентризм, недопонимание, неумение слушать и аргументировать, оценка товарища по поступкам, а не по намерениям, оскорбления своих одноклассников, были разработаны планы занятий с учётом особенностей испытуемых и полученных результатов анкетирования.

*Особое влияние на формирование морального сознания младших школьников* оказали игровые конфликтные смоделированные ситуации с участием в сюжете детей младшего дошкольного возраста. Например, модель ситуации, когда 3-летний малыш, засмотревшись на красивых лебедей, плавающих в озере, уронил булочку в воду, а старший 9-летний брат стал его ругать и запрещать маме делить свою булочку или покупать другую, вызвала яркую негативную реакцию испытуемых экспериментальной группы. Младшие школьники осудили поведение персонажа, определив для себя недопустимость подобного поведения.

Занятия в группах проводились по определенной схеме во время внеурочной деятельности, дополнялись внеклассными воспитательными мероприятиями (экскурсиями, посещением театральных постановок,

участием в волонтерском движении и пр.), чтением литературы определенной направленности с выделением смыслов. Кроме того, в экспериментальной группе занятия проводились методом игрового моделирования групповых конфликтных ситуаций, ориентированных на проработку навыков сотрудничества, взаимопомощи, поддержки, приоритетности выбора морального поведения в сложных ситуациях. Психологической основой этого подхода является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действия, а также специальных моделей организации совместной деятельности. Эти модели позволяют детям понять связь между действиями с познаваемым объектом и результатом [9, с. 5, 6]. После двадцати внеурочных и двенадцати внеклассных занятий в экспериментальной группе было зафиксировано повышение уровней приоритетности моральных норм поведения. В контрольной группе занятия проводились без применения метода игрового моделирования, полученные результаты были значительно ниже.

Подтверждением происшедших позитивных изменений в процессе эксперимента служат данные математической статистики.

Данные входного, констатирующего, анкетирования, выявили практически *одинаковый низкий уровень* морального развития испытуемых в обеих группах (полученные статистически достоверные значения по критерию Манна-Уитни  $U_{\text{эмп}}(276)$  находятся в зоне незначимости).

Данные итоговой диагностики испытуемых экспериментальной группы после проведения воспитательных за-

нятий методом игрового моделирования выявили *значительное повышение всех уровней УДД* и лишь незначительное улучшение – в контрольной группе. Из 48 участников эксперимента, вошедших в экспериментальную группу, все 100% повысили свой уровень морального развития, поднявшись до 3 и 4 уровней. По всем трем диагностическим методикам эмпирические значения критерия Манна-Уитни  $U_{\text{эмп}}(156)$ ,  $U_{\text{эмп}}(150)$ ,  $U_{\text{эмп}}(140,5)$  находились в зоне значимости.

Регулярность проведения занятий, интересные, нестандартные задания, над которыми нужно было поразмышлять дома, закрепляли сформированные компетенции, что было проверено при помощи экспертных оценок. Алгоритм поведения в конфликтных ситуациях систематически отрабатывался на занятиях, что позволило детям осознать необходимость соблюдения моральных норм в общественной жизни. Преподаватели, работающие в классе, заполняли анкеты, результаты которых подтверждали повышение уровня морального развития. Количество конфликтных ситуаций в классах снизилось и весной 2017 г., за апрель-май, не было зафиксировано ни одного конфликта взаимоотношений между испытуемыми экспериментальной группы.

Проведённое исследование подтверждает эффективность использования метода игрового моделирования групповых конфликтных ситуаций в сочетании с арт-терапией на занятиях во внеурочной и внеклассной деятельности. Метод позволил сформировать у большинства учащихся УУД нравственно-этической ориентации и устойчивое моральное сознание,

что способствует развитию *навыков сотрудничества, устойчивой приоритетности соблюдения моральных норм поведения*, а также развитию *морального сознания*.

Подкрепляя под наблюдением наставника-взрослого полученные знания навыками взаимодействия со сверстниками в реальных жизненных ситуациях, таких как походы, участие в волонтерском движении, совместная работа над проектами, младшие школьники развивали личностные компетенции нравственно-этической ориентации, повышая уровень УУД.

Использование метода игрового моделирования групповых конфликтных ситуаций во внеурочной деятельности может быть рекомендовано педагогам начальной школы в системе традиционного обучения, как метод эффективного формирования УУД нравственно-этической ориентации. Метод может способствовать устойчивому повышению уровня морального развития младших школьников, соответствующего требованиям ФГОС НОО [16, с. 32–34], позволит обеспечить обучаемым и педагогам более эффективное использование учебного времени для формирования предметных и метапредметных УУД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011. 151 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
3. Гуружапов В.А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Часть I: Методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности». [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=78035> (дата обращения: 15.06.2017)
4. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) [Электронный ресурс] // Вопросы теории и практики развивающего образования / Сост. В.А. Гуружапов. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/Gdv-2008/Gdv-80.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Gdv-2008/Gdv-80.htm#$p1) (дата обращения: 15.06.2017).
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 361 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298> (дата обращения: 10.06.2017)
6. Федеральный закон «Об образовании». М., 2005. 45 с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М., 2008. 365 с.
8. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / под ред. В.А. Гуружапова. М., 2013. 493 с.
9. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
10. Попова Т.А. В.Э. Чудновский – исследователь, учёный, учитель // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. С. 102–107.
11. Попова Т.А. Исследование представлений о смысле жизни у подростков и юношей методом логоарт-терапии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. 2017. № 1. С. 90–95.
12. Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысло-

- ненных ориентаций. Логоарт-терапия в работе с подростками // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. С. 90–97.
13. Санина С.П. Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2016/4/Sanina.phtml> (дата обращения: 07.07.2017).
14. Санина С.П., Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n3/83923.shtml> (дата обращения: 08.07.2017).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010. 31 с.
16. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Вестник образования России. 2004. № 12. С. 31–35.
17. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 2001. 720 с.
18. Хасан Б.И. Содержательный конфликт – условие учебной деятельности и механизм её развития // Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск, 1990. С. 22–27.
19. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.
20. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М.; Рига, 2000. 224 с.
21. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
22. Чудинова Е.В., Санина С.П. Экспресс диагностика основных образовательных результатов в начальной школе. М., 2016. 60 с.
23. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2 изд. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10981> (дата обращения: 07.07.2017).
24. Эльконин Д.Б. Особенности знакового опосредования при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. 55–61 с.
25. Энциклопедический словарь. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2000. 1536 с.

#### REFERENCES

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. [How to design universal learning activities in elementary school. From thought to action], Moscow, 2011, 151 p.
2. Vygotskii L. S. [Educational psychology], Moscow, 1991, 480 p.
3. Guruzhapov V.A. *Uchebnaya deyatel'nost' v razvivayushchem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova). CHast' I: Metodicheskoe posobie k distsipline «Psikhologicheskaya teoriya uchebnoi deyatel'nosti»*. [Learning activities in developmental education (system of D. B. Elkonin – V. V. Davydova). Part I: a study guide to the discipline of “Psychological theory of learning activity”. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=78035> (accessed 15.06.2017).
4. Davydov V.V. [The concept of humanization of Russian primary education (necessity and possibility of creating an integrated system of developing primary education)]. In: *Voprosy teorii i praktiki razvivayushchego obrazovaniya* / Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/Gdv-2008/Gdv-80.htm#p1> (accessed 15.06.2017).

5. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. [The theory of developmental education. M., 1996. 361 p. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298> (accessed 10.06.2017).
6. Federal law "On education". Moscow, 2005. 45 p.
7. Obukhova L.F. [Age psychology], Moscow, 2008, 365 p.
8. Pedagogical psychology. Moscow, 2013, 493 p.
9. Polivanova N.I., Rivina I.V. [The principles and forms of organization of joint educational activities]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 2, pp. 43–53.
10. Popova T.A. V.E. [Chudnovsky as a researcher, scientist, teacher]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2014, no. 4, pp. 102–107.
11. Popova T.A. [The study of ideas about the meaning of life in adolescents and young men by logoart therapy]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2017, no. 1, pp. 90–95.
12. Popova T.A. [Research and educational project as a method of formation of life-meaningful orientations. Logoart-therapy in work with adolescents]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2014, no. 4, pp. 90–97.
13. Sanina S.P. [Development of competencies of primary school teachers in the process of solving professional tasks]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 41–49. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2016/4/Sanina.phtml> (accessed 07.07.2017).
14. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. [Modern foreign research problems in text comprehension at a primary school]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern foreign psychology, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 83–91]. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n3/83923.shtml> (request date 08.07.2017).
15. [Federal state educational standard of primary education], Moscow, 2010, 31 p.
16. [The Federal component of State Standard of General Education]. In: *Vestnik obrazovaniya Rossii* [Bulletin of Education in Russia], 2004, no. 12, pp. 31–35.
17. [Philosophical dictionary], Moscow, 2001. 720 p.
18. Khasan B.I. [Substantive conflict is a condition of educational activity and the mechanism of its development]. In: *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvivayushchego obucheniya* [Modern state and prospects of developing education], Krasnoyarsk, 1990, pp. 22–27.
19. Tsukerman G.A. [What is developed and what is not developed in the learning activity of younger schoolchildren]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 5, pp. 68–81.
20. Tsukerman G.A. [How younger students learn to study]. M.; Riga, 2000. 224 p.
21. Tsukerman G.A., Venger A.L. [The development of educational autonomy means school education]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 4, pp. 77–90.
22. Chudinova E.V., Sanina S.P. [Express diagnostics of the main educational outcomes at an elementary school], Moscow, 2016, 60 p.
23. El'konin D.B. *Psikhologiya igry*. [The psychology of the game. M., 1999. 360 p. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10981> (accessed 07.07.2017).

24. El'konin D.B. [Features of symbolic mediation in solving creative problems]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1997, no. 3, pp. 55–61.
25. [Encyclopedic dictionary. Big explanatory dictionary of Russian language], St. Petersburg, 2000, 1536 p.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Попова Татьяна Анатольевна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, преподаватель Московского Института Психоанализа; член Профессиональной гильдии психологов, ассоциированный член ВЭАЭТ;  
e-mail: elenia2@yandex.ru

*Манина Ирина Ивановна* – магистр психологии, медиатор, психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения «Лицей № 3»;  
e-mail: 7928494@gmail.com

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Popova Tatyana A.* – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of scientific foundations of psychological counselling and psychotherapy, lecturer of Moscow Institute of Psychoanalysis;  
e-mail: elenia2@yandex.ru

*Manina Irina I.* – master of psychology, mediator, psychologist; Municipal budget educational institution “Lyceum #3”;  
e-mail: 7928494@gmail.com

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Попова Т.А., Манина И.И. Моделирование групповых конфликтных ситуаций в воспитании младших школьников. Практика в традиционном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 104–120.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-104-120

#### FOR CITATION

Popova T., Manina I. Modeling group conflict situations in upbringing junior schoolchildren. Practice in traditional education. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 104–120.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-104-120

УДК 159.922.8; 159947.2 – 053.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-121-133

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СВОБОДА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Степанова Н.А.**

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы*

*"Школа №1360"*

*107564 г. Москва, ул. Краснобогатырская 21А, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье предложено определение психологической свободы, центральное место в котором занимает духовная наполненность, позволяющая рассматривать развитие психологической свободы как средство профилактики зависимого поведения. Описаны результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей проявления психологической свободы личности в подростковом возрасте. Показано, что проявления психологической свободы в подростковом возрасте отличаются от её проявлений у старших школьников за счёт недостаточной автономии, самоуправления, осмысленности жизни и понимания счастья подростков, связью данных проявлений с выраженной склонностью к зависимому поведению. Выявлено, что низкая осмысленность жизни и ощущение отсутствия счастья повышают склонность к зависимому поведению, а в их основе – духовность подростка, что позволяет выделить духовность главной характеристикой психологической свободы личности. На основе полученных результатов представлена трёхуровневая модель формирования психологической свободы личности подростков и старших школьников.

**Ключевые слова:** психологическая свобода, зависимое поведение, духовная наполненность, профилактика, подростковый возраст.

## PSYCHOLOGICAL FREEDOM OF THE INDIVIDUAL AS THE BASIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR PREVENTION

**N. Stepanova**

*State Budget Educational Institution of the city of Moscow Secondary School № 1360*

*21A, Krasnobogatyrskaya ul., Moscow, 107564, Russian Federation*

**Abstract.** The article suggests a definition of psychological freedom, central to which is spiritual fullness, allowing to consider the development of psychological freedom as a means of addictive behavior prevention. The results of the empirical research aimed at studying the peculiarities of manifestations of psychological freedom of an adolescent are described in this article. It is shown that the manifestations of psychological freedom in adolescence are different from

its manifestations in older students due to the lack of autonomy, self-management, meaning and the way they understand happiness. Besides, the relation of these manifestations with a strong propensity to dependent behavior is stressed. It is revealed that low conciseness of life and happiness increases the tendency to the dependent behavior. The basis of them is a teenager's spirituality that allows to consider spirituality to be one of the main characteristics of psychological freedom of an individual. On the basis of the obtained results the three-level model of forming teenagers and senior pupils' psychological freedom is presented.

**Key** words: psychological freedom, dependent behavior, spiritual fullness, prevention, adolescence.

### Теоретический анализ исследований

Проблема свободы личности широко представлена в психологических исследованиях, но недостаточно изучен её ресурс в решении вопроса профилактики зависимого поведения.

В отечественной и зарубежной литературе имеются разнообразные точки зрения на проблему свободы и её содержание, что обусловлено многообразием теорий личности, в рамках которых и начала разрабатываться тема свободы в психологической науке.

В зарубежной литературе (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.) можно выделить следующие основания истинной внутренней свободы личности: высокий самоконтроль и саморегуляция, стремление к самоактуализации и реализации своего жизненного пути, высокий когнитивный потенциал, высокая осознанность [4; 6].

Современные зарубежные авторы (К.С. Бронк, Е.Л. Деси, Дж.А. Хикс, С. Прзыбыльски, А.К. Рутледж, Р.М. Риан, Н. Вайнштайн и др.) видят свободу неотъемлемой составляющей таких понятий, как цель и осмысленность жизни, автономия, самоуправление и самодетерминация [15; 16; 20; 21].

В исследованиях отечественных авторов тема свободы освещена в тесной связи с развитием мышления, сознания и рефлексии, которые выделяются в качестве условий достижения свободы (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); описана значимая роль игры в развитии свободы личности у дошкольников (Л.С. Выготский). А сама свобода понимается, как возможность самостоятельно определять линию своего поведения, отвергая все несовместимые с ней решения [5].

В современных отечественных исследованиях свобода представлена в рамках нескольких направлений. Е.Р. Калитевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин и др. рассматривают свободу как часть способности к самодетерминации, которая понимается как гармоничный баланс свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности в ходе индивидуального развития [8].

В работах О.А. Карабановой, Н.Н. Поскрёбышевой и др. авторы свобода представлена как автономия личности, которая определяется как ориентация личности на собственный закон развития с учётом влияния внешних и внутренних факторов [11].

А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, Е.И. Иса-

ев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др. авторы свободу анализируют в рамках понятия субъектности. Так, В.А. Петровский считает свободу основой субъектности, понимая последнюю как способность субъекта быть причиной себя, проявлять спонтанность и ответственность за свои поступки, что подразумевает осознанный свободный выбор пути и способа поведения [10].

Однако, какими бы высокими ответственными способностями, саморегуляцией, самодетерминацией, осознанностью своей жизни и её назначения не обладал человек, без духовной составляющей, без сильного нравственного стержня личности все проявления свободы рискуют перерасти в произвол, преследующий эгоистические интересы, движимый жаждой удовольствия, что составляет суть зависимого поведения.

**Проблема** заключается в недостаточном изучении соотношения духовности и свободы, роли духовности в развитии свободы личности, поэтому особую ценность для нашего исследования имеют работы представителей экзистенциальной психологии, наиболее полно раскрыт вопрос духовности как неотъемлемой составляющей свободы личности, и прежде всего её основателя В. Франкла, который приравнивает проявления духовного в человеке к проявлению свободы, противопоставляя духовное телесному, социальному и психическому, вводит понятие ответственности, без которой свобода становится произволом [13; 18].

Идеи связи духовного и свободно-го в человеке широко представлены в работах русских религиозных фило-

софов (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.А. Левицкий), утверждавших, что подлинная свобода – это духовная, внутренняя свобода, при которой высшие трансцендентные ценности (Добро, Истина и Красота) совпадают с индивидуальными ценностями конкретного человека [3; 9; 12]. Но проблема соотношения свободы и духовности недостаточно разработана в психологических исследованиях.

В работах А.М. Багаутдинова, В.В. Знакова, Г.Р. Шафиковой, говорится о связи свободы с нравственностью, являющейся, по мнению авторов, основой духовности человека. Авторы отмечают, что ощущение свободы невозможно без совпадения внутренних побуждений с общечеловеческими нравственными ценностями, при котором человек искренне, без принуждения способен делать добро [1; 3; 14].

Схожую точку зрения имеют Е.И. Белоус, Д.А. Леонтьев, С. Ох, Н. Саркисян, утверждающие, что без духовности свобода невозможна, поскольку только ориентация на общечеловеческие и культурные ценности, в противовес узколичностным, даёт возможность свободы выбора [2; 7; 19].

Однако эти утверждения не нашли продолжения в эмпирических исследованиях авторов, которые только вскользь говорят о значимой роли духовности в развитии свободы личности.

Значение духовности в развитии свободы действительно очень велико, ведь в душе человека, наполненной высшими духовными ценностями и устремлениями, нет места патологической зависимости, основанной на человеческих пороках и слабостях, его устремления созидательны и чисты,

что и составляет суть истинной внутренней свободы.

Именно отсутствие внутренних ресурсов личности, понимания жизни и приоритета высших духовных ценностей заставляет человека искать вовне источники своего счастья, что приводит его к болезненной привязанности к любым внешним источникам удовольствия. Патологическая зависимость, в данной связи, – это непреодолимое влечение к какому-либо объекту, выступающему источником удовольствия, на основе физической и психологической зависимости от него, сопровождающееся нарушением адаптации со средой и социальным окружением.

Зависимое поведение особенно распространено в среде подростков, поскольку незрелость ценностно-смысловой и духовной сфер личности сочетается у них с выраженной потребностью в эмансипации, автономии на фоне недостаточной ответственности и умения предвидеть последствия своих поступков. Подростки очень подвержены негативному влиянию сверстников и более старших товарищей, которые зачастую показывают пример социально неприемлемого поведения. Искажённое понимание счастья, содержания и смысла жизни, а также интерпретация подростком свободы как произвола и вседозволенности на фоне негативного влияния ближайшего окружения приводят к девиантному, в том числе, зависимому поведению. Следовательно, изучение проблемы свободы как противоположного полюса зависимого поведения крайне актуально, особенно в подростковом возрасте.

Особенности проявления психологической свободы у подростков слабо

изучены. Имеются данные о специфике развития автономии в подростковом возрасте [11; 21], самодетерминации [8; 17], субъектности [10], смыслозначимых ориентаций [15], где вопрос свободы затронут косвенно, в рамках объяснения развития изучаемых явлений. Психологическая свобода личности подростка отдельно не исследована.

Конкретизируя содержание исследуемого понятия, определим психологическую свободу личности как один из высших уровней развития самосознания человека, отражающий умение выйти за рамки узко эгоистических целей, потребностей и желаний, способность различать и выбирать истинные нравственные ценности (любовь, заботу, помощь, сострадание, милосердие и проч.) и подчинять им свои поступки, способность увидеть себя в контексте мироздания и стать активным его творцом, реализующим свой потенциал во имя высших идеалов, обусловленный духовной наполненностью. Духовная наполненность, в свою очередь, это внутреннее состояние удовлетворённости, радости, спокойствия, открытости и любви к миру, обусловленное пониманием собственного назначения и места в нём.

Именно духовная наполненность является основой развития истинной внутренней свободы личности, внутренним стержнем и основным критерием, позволяющим выбирать только созидательные цели и средства их достижения, обеспечивающим эмоциональный ресурс, уверенность в своей жизненной позиции и её устойчивость. Изучение этой составляющей психологической свободы является одним из наиболее перспективных на-

правлений дальнейших исследований в области психологии свободы.

### **Организация исследования**

**Цель эмпирического исследования** – изучение особенностей проявления психологической свободы личности как противоположного полюса зависимого поведения.

**Задачами исследования** является описание проявлений зависимого поведения подростков и старших школьников и характеристик психологической свободы личности; выявление взаимосвязи склонности к зависимому поведению и характеристик психологической свободы личности подростков и старших школьников; разработка модели формирования психологической свободы личности подростков и старших школьников.

**Мы предположили**, что у подростков и старших школьников недостаточно сформированна психологическая свобода личности, что может привести к формированию зависимого поведения; духовная наполненность может выступать основанием разработки модели формирования психологической свободы личности подростков и старших школьников.

### **Методики исследования**

1) интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению (Н.Н. Телупова) для выявления выраженности аддиктивного поведения;

2) тест «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов) для выявления уровня самоуправления подростков;

3) методика диагностики нравственных ориентаций (И.С. Славинская, А.Д. Наследов, М.Я. Дворецкая)

для выявления общего уровня нравственности и таких субшкал, как сострадание, забота, помощь;

4) опросник автономии (О.А. Карabanова, Н.Н. Поскрёбышева) для выявления уровня развития таких видов автономии, как эмоциональная, когнитивная, ценностная, поведенческая;

5) тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев) для выявления общего уровня осмысленности жизни, уровня осмысленности цели, процесса, результата жизни, локуса контроля «Я» и локуса контроля «Жизнь»;

6) русскоязычный опросник каузальных ориентаций (РОКО-12) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачёвой, Л.Я. Дофмана для выявления уровня развития автономной, внешней и безличной каузальных ориентаций;

7) шкала субъективного счастья (ШСС) С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина для выявления уровня субъективного переживания счастья;

8) шкала удовлетворённости жизнью (ШУДЖ) Э. Диннера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина для выявления уровня удовлетворённости жизнью.

В соответствии с определением психологической свободы личности нами были выделены параметры исследования, которые в полной мере отражают содержание исследуемого феномена: духовная наполненность, способность самоуправления, автономия личности, осмысленность жизни, каузальная ориентация, ощущение счастья и жизненного благополучия. Помимо этого, исследована склонность к зависимому поведению как противоположный по-

люс подлинной психологической свободы личности.

В качестве основной характеристики духовности выступила общая нравственность подростков и старших школьников и такие её проявления, как сострадание, забота, помощь. Склонность к аддиктивному поведению выступила в качестве основной характеристики зависимого поведения подростков и старших школьников.

### База исследования

Исследование проходило на базе одной из школ г. Москвы в 2017 г. В

исследовании приняли участие 96 школьников: 54 подростка, учащиеся 7-го класса, в возрасте 13-14 лет (29 мальчиков и 25 девочек), и 44 старших школьника, учащиеся 10-го класса, в возрасте 16-17 лет (23 юноши и 21 девушка).

### Результаты

В результате проведённого эмпирического исследования выявлены значимые различия между учащимися 7-го и 10-го класса по проявлению зависимого поведения и психологической свободы личности (табл. 1).

Таблица 1

### Различия проявлений психологической свободы личности и зависимого поведения учащихся 7 и 10 класса

| Параметры исследования           | t-критерий равенства средних |                       | Среднее значение |                 |
|----------------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------|
|                                  | t                            | Значимость (2-сторон) | 7 класс (N=54)   | 10 класс (N=44) |
| Зависимое поведение              |                              |                       |                  |                 |
| Аддиктивное поведение            | 2,567                        | 0,012*                | 37               | 30              |
| Психологическая свобода личности |                              |                       |                  |                 |
| Самоуправление                   | -2,960                       | 0,004*                | 27               | 32              |
| Осмысленность жизни              | -2,464                       | 0,016**               | 93               | 103             |
| Цель жизни                       | -2,129                       | 0,036**               | 28               | 31              |
| Процесс жизни                    | -2,239                       | 0,027**               | 28               | 31              |
| Результат жизни                  | -2,256                       | 0,026**               | 24               | 26              |
| Локус контроля Я                 | -2,737                       | 0,007*                | 19               | 21              |
| Локус контроля ЖИЗНЬ             | -3,007                       | 0,003*                | 28               | 32              |
| Безличная КО                     | 2,881                        | 0,005*                | 40               | 35              |
| Когнитивная автономия            | -2,679                       | 0,009*                | 11               | 12              |
| Субъективное счастье             | -2,137                       | 0,035**               | 19               | 20              |
| Удовлетворённость жизнью         | -2,208                       | 0,030**               | 22               | 24              |

Примечание: Уровень значимости различий: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$

Как видно из таблицы 1, между подростками и старшими школьниками выявлены различия в осмысленности жизни. Значимые различия получены как по общей осмысленности жизни,

так и по всем её составляющим: у десятиклассников общая осмысленность жизни, осмысленность цели, процесса и результата жизни значительно выше, чем у семиклассников ( $p < 0,05$ ).

Это связано с лучшим пониманием содержания и назначения своей жизни к старшему школьному возрасту, когда направленность на межличностные отношения, свойственная подросткам, сменяет направленность на профессиональное самоопределение и самореализацию. К окончанию школы старшие школьники уже видят первые итоги своей жизни, связанные с завершением обучения в школе, многие имеют четкие планы на будущее и понимают, чего хотят от жизни.

Помимо этого, значимые различия выявлены по шкалам «локус контроля Я» и «локус контроля Жизнь»: оба локуса контроля у старших школьников гораздо выше, чем у подростков ( $p < 0,01$ ). Старшие школьники считают, что на их жизнь влияют и они сами, и жизненные обстоятельства – в зависимости от ситуации. Подобной осмысленности у подростков не наблюдается. Они ещё мало задумываются о том, от чего зависит содержание их жизни, насколько они могут повлиять на него. Старшие школьники уже имеют свою позицию по этому вопросу, они более независимы и самостоятельны в суждениях и мыслях, что подтверждают результаты изучения когнитивной автономии, которая у десятиклассников значительно выше семиклассников ( $p < 0,01$ ). Помимо этого, у семиклассников чаще проявляется безличная каузальная ориентация ( $p < 0,01$ ), свидетельствующая о недостаточной уверенности в своих действиях, неумении выбрать нужные действия для достижения желаемого результата, чего практически не наблюдается у старших школьников.

Значимые различия выявлены и по способности к самоуправлению, кото-

рая у старших школьников, в сравнении с семиклассниками, значительно лучше сформирована ( $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что к старшему школьному возрасту управление творческим процессом, связанным с созданием нового, встречей с необычной ситуацией, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей, становится оптимально развитым.

Вышесказанное позволяет заключить, что старшие подростки значительно отличаются от младших более высокой осмысленностью и управлением собственной жизнью, самостоятельностью мышления. Эти характеристики психологической свободы личности очень важны, но подробнее хотелось бы остановиться на особенностях аддиктивного поведения подростков и старших школьников.

У семиклассников аддиктивное поведение соответствует начальной стадии развития, у десятиклассников склонность к аддиктивному поведению не выявлена ( $p < 0,05$ ). Это может быть связано с более активным проявлением переходного возраста в седьмом классе, чем в десятом, когда склонность к риску, экспериментам со своим здоровьем, авантюризм свойственны большинству подростков. На фоне недостаточной осмысленности, понимания жизни и неправильной интерпретации самостоятельности и независимости проявления аддиктивного поведения усиливаются, поскольку свобода в понимании большинства подростков – это произвол. Стремясь избавиться от внешних ограничений и запретов и не имея достаточно зрелого внутреннего духовного стержня, подросток становится полностью зависим от внешних источников

счастья и удовольствия. Помимо этого, более выраженная склонность к аддикции у семиклассников может быть связана и с недостаточной удовлетворённостью своей жизнью, недостаточным ощущением и пониманием счастья в

сравнении с десятиклассниками, что подтверждается статистически ( $p < 0,05$ ). Отсутствие внутреннего ощущения счастья заставляет подростка искать его во вне, что усиливает проявления зависимого поведения (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь зависимого поведения и психологической  
свободы личности подростков**

| Характеристики психологической свободы личности | Аддиктивное поведение | Значимость (2-сторон) | Нравственность (сострадание, забота, помощь) | Значимость (2-сторон) |
|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------------------|-----------------------|
| Самоуправление                                  | -0,333**              | 0,001                 |                                              |                       |
| Осмысленность жизни                             | -0,294**              | 0,003                 | 0,290**                                      | 0,004                 |
| Цель жизни                                      |                       |                       | 0,207*                                       | 0,041                 |
| Процесс жизни                                   | -0,359**              | 0,000                 | 0,244*                                       | 0,016                 |
| Результат жизни                                 | -0,279**              | 0,005                 | 0,213*                                       | 0,035                 |
| Локус контроля Я                                | -0,240*               | 0,017                 | 0,218*                                       | 0,031                 |
| Локус контроля ЖИЗНЬ                            | -0,244*               | 0,016                 |                                              |                       |
| Автономная КО                                   | -0,238*               | 0,018                 |                                              |                       |
| Безличная КО                                    | 0,222*                | 0,028                 |                                              |                       |
| Ценностная автономия                            | -0,227*               | 0,024                 |                                              |                       |
| Субъективное счастье                            | -0,239*               | 0,018                 | 0,285**                                      | 0,004                 |
| Удовлетворённость жизнью                        |                       |                       | 0,341**                                      | 0,001                 |

Примечание: Уровень значимости взаимосвязи: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$

Корреляционный анализ показал, что вероятность формирования зависимого поведения, в первую очередь, снижают более высокая осмысленность жизни, её процесса, результата, высокая сформированность самоуправления. Это подтверждает высокая значимость корреляционных связей, при  $p < 0,01$  (см. табл. 2). Склонность к зависимому поведению снижается также при высокой осмысленности локуса контроля, автономной каузальной ориентации, высокой ценностной автономии и субъективном ощущении счастья (корреляция значима, при  $p < 0,05$ ). Таким образом, можно говорить о том, что высокая осмыслен-

ность жизни, развитая система самоуправления, автономия и ощущение счастья препятствуют формированию патологической зависимости и выступают важными характеристиками психологической свободы личности.

Дальнейший корреляционный анализ показал, что высокая нравственность тесно связана с общей осмысленностью жизни ( $p < 0,01$ ), осмысленностью её целей, процесса, результата ( $p < 0,05$ ), является залогом высокой удовлетворённости жизнью и высокого субъективного ощущения счастья ( $p < 0,01$ ). Высокая нравственность способствует правильному пониманию и осмыслению жизни, ощущению счастья, что, в свою

очередь, приводит к снижению склонности к зависимому поведению.

Таким образом, основой духовной наполненности становится нравственность, которая наряду с осмысленностью жизни и ощущением счастья является ведущим фактором, препятствующим формированию зависимого поведения. Поэтому развитие духов-

ной сферы личности является неотъемлемой частью профилактики зависимого поведения и формирования психологической свободы личности.

На основе полученных результатов разработана трёхуровневая модель формирования психологической свободы личности в подростковом и старшем школьном возрасте (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования психологической свободы личности в подростковом и старшем школьном возрасте

Согласно представленной модели, основой психологической свободы личности является духовная наполненность и нравственность, составляющие её первый базовый уровень. Духовность и нравственность подростков ещё находятся в процессе формирования и не могут в этом возрасте сразу перейти в психологическую свободу личности. Необходима работа по развитию духовности подростков. В

то же время её высокая сформированность не является залогом подлинной психологической свободы, значимыми характеристиками которой являются осмысленность жизни, субъективное ощущение счастья, самоуправление и автономия личности. Эти характеристики соответствуют второму уровню формирования психологической свободы. При благоприятном внешнем влиянии (семья, группа сверстников,

референтная группа) характеристики первого и второго уровней приводят к формированию подлинной психологической свободы личности, но при негативном внешнем влиянии возможен и неблагоприятный исход, проявляющийся в отклоняющемся, в том числе, зависимом поведении. Подростки и старшие школьники крайне уязвимы к негативному влиянию сверстников и значимых близких людей, поэтому в этом возрасте особое внимание следует уделять работе с ближайшим окружением.

### Выводы

1. Выявлено, что подростковый возраст характеризуется высокой склонностью к зависимому поведению, в сравнении со старшим школьным возрастом, что связано с активным проявлением подросткового кризиса: стремлением к самостоятельной взрослой жизни на фоне подверженности негативному влиянию сверстников. Характеристики психологической свободы подростков отличается недостаточная сформированность самоуправления, осмысленности жизни, когнитивной автономии, преобладание безличной каузальной ориентации, более низкое

ощущение счастья и жизненного благополучия, в сравнении со старшими школьниками.

2. Описана взаимосвязь склонности к зависимому поведению и характеристика психологической свободы личности подростков: тесная связь духовной наполненности с осмысленностью жизни и ощущением счастья наряду с высокой автономией и самоуправлением могут препятствовать патологической зависимости и способствовать развитию подлинной психологической свободы личности.

3. Разработана трёхуровневая модель формирования психологической свободы личности: базовый уровень содержит духовную наполненность и нравственность, в тесном взаимодействии с которыми на втором уровне развивается осмысленность жизни, самоуправление, автономия личности и ощущение счастья, что на третьем уровне при благоприятном влиянии ближайшего окружения приведёт к развитию подлинной психологической свободы личности. Эта модель может быть использована в качестве основы программы профилактики зависимого поведения подростков и старших школьников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинов А.М. Нравственное содержание духовности. Уфа, 2013. 219 с.
2. Белоус Е.И. Психология духовности. Владивосток, 2014. 474 с.
3. Борисова Н.В. Отечественная психология как источник знаний о духовном потенциале человека // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1. С. 24–43.
4. Кармазина Е.В. Свобода и система: дилемма субъектности и объективации: монография. Новосибирск, 2015. 336 с.
5. Кузьмина Е.И. Диалектическое единство свободы и ответственности // Мир образования – образование в Мире. 2015. № 1. С. 111–123.
6. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика: учебное пособие. СПб., 2007. 336 с.
7. Леонтьев Д.А. Феномен свободы: от воли к автономии личности // Только уникальное глобально: сб. стат. в честь 60-летия Г.Л. Тульчинского. СПб., 2007. С. 64–89.

8. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011. С. 611–641.
9. Майкова В.П., Молчан Э.М. Духовность как фактор устойчивости социальных систем // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки*. 2017. № 1. С. 46–53.
10. Петровский В.А. Субъектность как состоятельность // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2015. Т. 12. № 3. С. 86–130.
11. Поскрёбышева Н.Н., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 1. С. 74–85.
12. Фомина З.В. Человеческая духовность: бытие и ценности: монография. 2-е изд. перераб. и доп. Саратов, 2015. 232 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М., 1990. 368 с.
14. Шафикова Г.Р. Развитие нравственных отношений школьников: монография. Уфа, 2013. 290 с.
15. Bronk K.C. Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development. N.Y., 2014. 175 p.
16. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. Pp. 182–185.
17. Hardy S.A. et al. Adolescent motivations to engage in prosocial behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach // *Journal of Personalit.* 2015. Vol. 83. Pp. 479–490.
18. Joshi C. Marszalek J.M., Hinshaw A.B. An Empirical Investigation of Viktor Frankl's Logotherapeutic Model // *Journal of Humanistic Psychology*. 2014. Vol. 54 (2). Pp. 227–253.
19. Oh S., Sarkisian N. Spiritual Individualism or Engaged Spirituality? Social Implications of Holistic Spirituality among Mind – Body – Spirit Practitioners // *Sociology of Religion*. 2012. Vol. 73. Issue 3. Pp. 299–322.
20. The Experience of Meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies / eds. J.A. Hicks, C. Routledge. New York, 2013. 417 p.
21. Weinstein N., Przybylski A.K., Ryan R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy // *Journal of Research in Personality*. 2012. Vol. 46. Pp. 397–413.

#### REFERENCES

1. Bagautdinov A.M. [The moral content of spirituality], Ufa, 2013, 219 p.
2. Belous E.I. [Psychology of spirituality], Vladivostok, 2014, 474 p.
3. Borisova N.V. [Domestic psychology as a source of knowledge about the spiritual potential of a person]. In: *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [The Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2017, Vol. 2, no. 1, pp. 24–43.
4. Karmazina E.V. [Freedom and system: a dilemma of subjectivity and objectification: monograph], Novosibirsk, 2015, 336 p.
5. Kuz'mina E.I. [The dialectical unity of freedom and responsibility]. In: *Mir obrazovaniya – obrazovanie v Mire* [The world of education – education in the World], 2015, no. 1, pp. 111–123.

6. Kuz'mina E.I. [The psychology of freedom: theory and practice], St. Petersburg, 2007, 336 p.
7. Leont'ev D.A. [The phenomenon of freedom of will and autonomy of the individual]. In: *Tol'ko unikal'noe global'no: sbornik statei v chest' 60-letiya G.L. Tulchinskogo* [Only the unique is global: collection of articles in honor of G.L. Tulchinsky's 60th anniversary], St. Petersburg, 2007, pp. 64–89.
8. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. [Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of the self]. In: *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics], Moscow, 2011, pp. 611–641.
9. Maikova V.P., Molchan E.M. [Spirituality as a factor of stability of social systems]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Philosophical Sciences], 2017, no. 1, pp. 46–53.
10. Petrovskii V.A. [Subjectivity as worth]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2015, Vol. 12, no. 3, pp. 86–130.
11. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. [Age-psychological approach to the study of the personal autonomy of a teenager]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 1, pp. 74–85.
12. Fomina Z.V. [Human spirituality: the Genesis of values: monograph], Saratov, 2015, 232 p.
13. Frankl V. [Man's search for meaning], Moscow, 1990, 368 p.
14. Shafikova G.R. [The development of moral relations in schools], Ufa, 2013, 290 p.
15. Bronk K.C. [Purpose in Life: A critical component of optimal youth development]. N.Y., 2014, 175 p.
16. Deci E.L., Ryan R.M. [Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health]. In: *Canadian Psychology*, 2008, vol. 49, pp. 182–185.
17. Hardy S.A. et al. [Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: Self-determination theory approach]. In: *Journal of Personality*, 2015, vol. 83, pp. 479–490.
18. Joshi C. Marszalek J.M., Hinshaw A.B. [An Empirical Investigation of Viktor Frankl's Logotherapeutic Model]. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 2014, vol. 54 (2), pp. 227–253.
19. Oh S., Sarkisian N. [Spiritual Individualism or Engaged Spirituality? Social Implications of Holistic Spirituality among Mind – Body – Spirit Practitioners]. In: *Sociology of Religion*, 2012, vol. 73, issue 3, pp. 299–322.
20. The Experience of Meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies. New York, 2013, 417 p.
21. Weinstein N., Przybylski A.K., Ryan R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. In: *Journal of Research in Personality*, 2012, vol. 46, pp. 397–413.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Степанова Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы "Школа №1360";

e-mail: natalia0663@yandex.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Stepanova Natalya A. – PhD in psychological sciences, educational psychologist of the State Budget Educational Institution of the city of Moscow Secondary School № 1360;

e-mail: natalia0663@yandex.ru

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Степанова Н.А. Психологическая свобода личности как основа профилактики зависимого поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 121–133.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-121-133

**FOR CITATION**

Stepanova N.A. Psychological freedom of the individual as the basis of addictive behavior prevention. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 3, pp. 121–133.

DOI: 10.18384/2310-7235-2017-3-121-133



## ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Выпускается десять серий журнала: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на сайте журнала ([www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)).

---

## ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2017. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор Т.С. Павлова  
Переводчик Е.В. Приказчикова  
Корректор И.К. Гладунов  
Компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала  
«Вестник Московского государственного областного университета»:  
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10А, офис 98  
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31  
e-mail: [vest\\_mgou@mail.ru](mailto:vest_mgou@mail.ru)  
сайт: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru)

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».  
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 9, усл. п.л. 8,5.  
Подписано в печать: 31.10.2017. Выход в свет: 22.11.2017. Заказ № 2017/10-07.  
Отпечатано в типографии МГОУ  
105005, г. Москва, ул. Радио, 10А