

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

**Культурно-историческая психология**

**2016. Т. 12. № 1**

---

Cultural-Historical Psychology

2016. Vol. 12, no. 1

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

# Содержание

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 1.

<i>С.А. Смирнов</i> .....	4
Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей	
<i>М.В. Клементьева</i> .....	14

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метод изучения процесса инсайтного решения

<i>И.Ю. Владимиров, А.В. Чистопольская</i> .....	24
--	----

Использование рисунков как культурных средств при установлении сходства между решениями алгебраических задач

<i>А.А. Котов, Т.Н. Котова</i> .....	35
--------------------------------------	----

Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО

<i>В.А. Якупова, Е.И. Захарова</i> .....	46
--	----

Задачи психологической помощи тяжело больному ребенку и его родителям

<i>А.С. Буслаева, А.Л. Венгер, С.Б. Лазуренко</i> .....	56
---	----

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Взаимосвязь ценностей и религиозной идентичности у школьников буддистского вероисповедания

<i>В.А. Шорохова, О.Е. Хухлаев, С.Б. Дагбаева</i> .....	66
---	----

Взаимосвязь доверия с аккультурационными установками (на примере украинцев в России и русских в Латвии)

<i>А.Н. Татарко</i> .....	76
---------------------------	----

Особенности моральных оснований у монгольских, немецких и российских подростков

<i>О.А. Сычев, А.М. Беспалов, М.М. Прудникова, М.С. Власов</i> .....	85
--	----

## ДИСКУССИИ

Воспроизводимость психологических экспериментов как проблема постнеклассической науки

<i>И.В. Вачков, С.Н. Вачкова</i> .....	97
--	----

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Отчет о научно-практической конференции «Важность принятия риска»

<i>И.А. Котляр, М.В. Соколова, Е.Г. Шеина</i> .....	102
---	-----

Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология»

<i>А.А. Шведовская, Н.В. Мешкова</i> .....	106
--	-----

В.М. Мунипов: просматривая фотографии и вспоминая встречи

<i>В.В. Можайский</i> .....	116
-----------------------------	-----

# Contents

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Smart Body or the Problem of Human Corporeality Development in the Context of Outsourced Life. Part 1. <i>S.A. Smirnov</i> .....	4
Biographical Self-Reflection as a Resource for Personal Development in Adults <i>M.V. Klementyeva</i> .....	14

## EMPIRICAL RESEARCH

Analysis of Gnostic Actions Using Eye Tracking as a Method of Studying Insight in Problem Solving <i>I.Yu. Vladimirov, A.V. Chistopolskaya</i> .....	24
Using Pictures as Cultural Means in Finding Similarities between Solutions to Algebraic Tasks <i>A.A. Kotov, T.N. Kotova</i> .....	35
Features of Inner Position of Mother in IVF Women <i>V.A. Yakupova, Ye.I. Zakharova</i> .....	46
Guidelines for Psychological Assistance to Chronically Ill Children and Their Parents <i>A.S. Buslayeva, AL. Venger, S.B. Lazurenko</i> .....	56

## CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Relationship between Values and Religious Identity in Buddhist Adolescents <i>V.A. Shorokhova, O.E. Khukhlaev, S.B. Dagbayeva</i> .....	66
Relationship between Trust and Acculturation Attitudes (With Ukrainians in Russia and Russians in Latvia as an Example) <i>A.N. Tatarko</i> .....	76
Features of Moral Foundations in Mongol, German and Russian Adolescents <i>O.A. Sychev, A.M. Bepalov, M.M. Prudnikova, M.S. Vlasov</i> .....	85

## DISCUSSIONS

Reproducibility of Psychological Experiments as a Problem of Post-Nonclassical Science <i>I.V. Vachkov, S.N. Vachkova</i> .....	97
--	----

## SCIENTIFIC LIFE

The Importance of Taking Risks: A Report on the Conference <i>I.A. Kotlyar, M.V. Sokolova, Ye.G. Sheina</i> .....	102
Bibliometric analysis of the journal "Cultural-historical psychology" <i>A.A. Shvedovskaya, N.V. Meshkova</i> .....	106
V.M. Munipov: Looking though the Photographs, Thinking of the Days <i>V.V. Mozhaisky</i> .....	116

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**  
**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

**Умное тело**  
**или**  
**проблема формирования человеческой**  
**телесности в ситуации жизненного аутсорсинга.**  
**Часть 1.**

**С.А. Смирнов\***,

Новосибирский государственный университет экономики и управления (ФГБОУ НГУЭУ),  
Новосибирск, Россия,  
*smirnoff1955@yandex.ru*

В работе проводится анализ проблемы формирования массового тренда, получившего название жизненного аутсорсинга, отражающегося на построении в человеке структуры личности. На основе работ Л.С. Выготского и других авторов проводится методологический разбор понятия культурного развития человека как процесса формирования личностного тела или неорганического тела. На примере анализа работ Л.С. Выготского описаны поиски возможных подходов и вариантов описания процесса культурного развития в категориях личностного строительства и построения «душевного организма». Согласно этим поискам в культурно-исторической психологии вводился рабочий концепт орудийно-деятельностного, личностного тела или душевного организма. В статье показана определенная незавершенность этого концепта. Автор ставит проблему: что происходит с телом личности человека в ситуации все более развивающегося тренда жизненного аутсорсинга, т. е. передачи базовых функций и работ от человека техническому устройству. На примере художественного творчества рассмотрен феномен перехода от работы художника с натуральным материалом к работе с техническими устройствами и фиксируется проблема утраты рукой, «умным телом» художника фактуры материала, утраты им чувства материала и ощущения формы. Предполагается продолжение разворачивания проблематики во второй статье.

**Ключевые слова:** умное тело, телесность, неорганическое тело, личность, функциональный орган, жизненный аутсорсинг.

**Введение**

Человек как существо практическое, совершает различные практики, многие из которых могут быть названы предметно-телесными антропопрактиками. Эти антропопрактики предполагают совершение телесно-орудийных действий и реальное влияние этих действий на формирование телесности человека, как бы мы ее ни понимали.

Если же сама телесность человека радикально меняется или вовсе исчезает, то это говорит о том, что исчезает телесно-орудийная практика и исчезает носитель этой практики. Антропопрактики не существуют вообще. Они всегда предметно-орудийные, телесно-предметные.

Духовная работа/забота человека о себе делается также практично, осуществляясь одушевленным телом среди других одушевленных тел, в предмет-

**Для цитаты:**

*Смирнов С.А.* Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 1. // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 4–13. doi:10.17759/chp.2016120101

\* *Смирнов Сергей Алевтинович*, доктор философских наук, заведующий лабораторией стратегических и форсайтных исследований и разработок, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ФГБОУ НГУЭУ), Новосибирск, Россия. E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

но-телесном пространстве через предметно-телесное орудийное действие. Проблему понимания и описания природы этой заботы человека о своем душевном предметно-орудийном теле и того, что с ним происходит в настоящее время, предлагается обсудить в данной работе. Сквозной темой работы является тема построения неорганического культурного тела человека, тела личности. Точнее, проблема, связанная с тем, что телесность человека меняется, причем настолько радикально, что она, по мнению многих, просто исчезает [см. подробнее: 15; 16].

С одной стороны, мы, последователи культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, привыкли полагать, что человек формирует, формирует себя посредством определенной предметной деятельности, через антропопрактики и тем самым живое существо становится человеком. И здесь — все, почти все содержание, которое прорабатывалось в школе Л.С. Выготского<sup>1</sup>.

С другой стороны, форсайт проекты, которые мы проводим с 2009 г., дают нам основание выдвинуть гипотезу о реальности одного из возможных трендов изменений, переживаемых человеком, который мы называем процессом жизненного аутсорсинга [15; 16]. Этот тренд заключается во все более усиливающимся процессе передачи человеком своих привычных функций и работ другим (в сервис, техническим устройствам, наемным людям). Эта передача происходит там и тогда, где и когда эту работу могут сделать другие, причем быстрее, эффективнее. Человек за эти работы платит и высвобождает себя под...

Возникает вопрос: под что человек в своей повседневности, передавая ремонт дома, стирку белья, готовку ужина, воспитание детей и многое другое, себя высвобождает? Человек, привыкший всегда сам проделывать такую работу, как чтение, письмо, движение, запоминание, рисование, вычисление и проч., делающую его самим собой, отдающий эти и многие другие операции другому, техническому устройству, тем самым себя высвобождает. Но под что, под какую работу и деятельность? До каких *пределов* будет происходить процесс передачи функций и работ? Где *граница* этого аутсорсинга? Где пролегает граница между тем, что еще есть человек деятельностный, делающий себя, и тем, что человек уже не есть существо, возделывающее себя, а существо, отдающее себя другим, иным, Иному существованию?

Учитывая то, что человек давно уже вмешался в процесс естественного отбора и пора ставить вопрос об искусственном отборе, который он сам совершает над собой и формирует на себе иное существо, имеет смысл спросить: что есть это существо, как выражаются представители трансгуманизма — пост-человек, транс-человек? Представители трансгуманизма убеждены в том, что на смену большого и смертного тела человека должен прийти проект совершенного человека, в теле которого в принципе все может быть заменено на новые искусственные органы [34]. Эти

органы будут сделаны из таких материалов, которые не будут вызывать отторжения у естественной органики человека и будут долговечны, почти бессмертны. Трансгуманисты фактически выполняют завет Л.С. Выготского, реально думавшего в 20-е гг. прошлого века о перековке и переплавке человека. Тем самым формируется некий тренд редукции привычной телесности человека, этот тренд получает реальное подтверждение, финансирование и идеологическое подкрепление.

Тогда возникает вопрос: снимает ли этот тренд радикальной трансформации телесности человека и замены ее искусственно-технологическими устройствами проблему преобразования человека и формирования его культурного неорганического тела, тела личности? Или же сама проблема личности уходит в прошлое, в библиотеку?

Мы вынуждены по-новому и на новом материале ставить проблему преобразования человека и формирования его культурного тела.

### Мыслящий орган

Поводом для статьи послужила книга архитектора Ю. Палласмаа «Мыслящая рука» [13]. В своей книге Ю. Палласмаа затронул проблему рукотворности мышления и самого человека, его душевной структуры.

Палласмаа отмечает, что как в повседневной жизни человека, так и в искусстве, мы до сих пор недооцениваем роль тела и телесности, «...забыв о том, что не мы обитаем в своих телах, а они составляют нашу сущность. Телесность первична, потому что она есть главное условие человеческой жизни» [13, с. 14]. Палласмаа старается показать, что рука — «...это не просто пусть верный, но все же пассивный исполнитель воли разума, она обладает своими собственными намерениями, знанием и мастерством» [13, с. 24]. На примере роли руки он обсуждает роль физического телесного начала в опыте человека, и особенно в искусстве. При этом Ю. Палласмаа констатирует факт все большего отказа человека от собственной телесности. Это проявляется в отмирании ряда профессий, основывающихся на телесном физическом труде и во все большем использовании технических устройств в разных видах искусства (компьютерный дизайн в архитектуре и т. д.).

Остановимся на ряде примеров художественных интуиций Ю. Палласмаа, заслуживающих нашего внимания.

*Синдром Пигмалиона.* Ю. Палласмаа рассказывает о реальном феномене удлинения художником самого себя, продления в телесно представленном художественном образе, иллюстрируя его известным мифом о Пигмалионе. За этим мифом стоит реальный феномен. Ю. Палласмаа цитирует современного художника Д. Бергера: «Каждый новый эскиз, новая проба и с

<sup>1</sup> Этому посвящена наша работа по проблематике культурного развития, культурного возраста [14].

ней или приятие или отторжение приближают тебя к модели, пока, наконец, ты не становишься ею: линия перестает быть просто абрисом формы, которую ты видишь, она отражает контур твоего Я» [13, с. 62].

*Терапия творчеством.* Ю. Палласмаа ссылается на опыт других художников, отмечающих важность физической работы руками, целительную роль работы с природными материалами. Эта работа вдохновляет, пробуждая к новым открытиям. Она переносит в иной мир, в котором даже если откажут глаза, пальцы все равно будут «видеть» движение и постепенное проявление геометрических форм [13, с.63]. Автор постоянно говорит о том, что руки, пальцы видят, говорит о «зрении пальцев», которые в своем ощущении предмета более точны и тонки, чем глаз.

*Эскиз и материальная модель.* Прежде чем воплощать объект в материале, его надо почувствовать в материальной объемной модели, потрогать. Даже в век компьютерного дизайна реальное макетирование на материале, создание объемных образцов незаменимо в работе архитектора и дизайнера: «Пространственная модель, выполненная в материале, направляет руку и глаз, а сам процесс макетирования симулирует строительный процесс в миниатюре» [13, с. 65].

*Рука — линия — образ — действие — восприятие.* При акте рисования происходит взаимное влияние акта рисования на рисунок и рисунка на сам акт рисования. Рисуя, художник меняет свой образ по ходу рисования и сам образ заставляет художника менять свое видение образа. Палласмаа цитирует художника Д. Бергера: «Каждая проведенная мною линия меняет контур фигуры на бумаге, и вместе с ней меняется образ, который я держу в голове. Больше того, нарисованная линия меняет и саму модель, потому что она влияет на мою способность восприятия модели» [13, с. 103].

*Функциональный аутсорсинг.* Палласмаа напрямую не обсуждает проблему аутсорсинга, затронутую нами выше. Но он фиксирует проблему виртуализации творчества: «Живая рука архитектора с углем, карандашом или фломастером осуществляет непосредственную физическую связь между объектом, его репрезентацией и творческой мыслью; ведь набросок, эскиз или макет, сделанные вручную, являются продуктами того же материального мира, в котором рождается будущее сооружение. Эту реальность архитектор бессознательно впитывает и пропускает через себя, в то время как компьютерные изображения рождаются в абстрактном математическом пространстве» [13, с. 108].

Итак, физический материал, его фактуру, его дыхание художник как бы впитывает, пропускает через себя, становясь единым целым произведения, единством своего тела и тела скульптуры, или тела рисунка, тела дома.

В случае с компьютерным дизайном и виртуальным моделированием такое проникновение физически невозможно, поскольку телесность материала заменяется виртуальным образом. Компьютер высвобождает художника из акта телесного действия, как бы беря на себя работу по созданию модели, ка-

ковая при этом оказывается лишенной запаха, дыхания, ощущения. Тело художника перестает быть носителем, точнее телесным пространством, в котором рождается модель, образ.

Ю. Палласмаа отмечает, что мы привыкли быть в физической связи с объектом. А «...компьютер отчуждает мастера от объекта творчества, в то время как создание эскизов и макетов руками заставляет автора кожей ощутить предмет или пространство. В воображении мы всегда приближаемся к проектируемому предмету или пространству, двигаясь из души наружу, где он помещается. Точнее, воображаемый объект находится одновременно и в руках, и в мозгу, а мы — внутри объекта и снаружи, пока, наконец, он не становится частью нас самих» [13, с. 111].

*Бестелесный художник.* Ю. Палласмаа фиксирует важную проблему — фактически исчезновение и телесности, и художника, и его объекта при компьютерном моделировании: «Рисуя, рука следует за контурами, формами и структурой предмета, а изготавливая изображение с помощью компьютера и мыши, рука обычно лишь выбирает линии из предлагаемого набора символов, которые не создают... физической и эмоциональной связи с объектом... Хотя компьютерное черчение и производится фактически в масштабе один к одному, но нами это виртуальное пространство воспринимается вне всякого масштаба, а отсутствие физической (посредством руки) связи с воображением ослабляет в компьютерной картинке тактильное ощущение целого. Такие изображения обладают поверхностной внешней привлекательностью. Но они проецируют мир, в котором у зрителя по определению нет кожи, рук, вообще тела» [13, с. 111].

Итак, подведем итог по этому эпизоду. При классическом акте творения тело автора, тело объекта и тело образа образуют нераздельное неорганическое тело, которое чувствует, дышит, живет. Зритель, читатель это тоже чувствует. И каждый раз при соприкосновении зрителя с образом последний оживает. Поэтому художественные произведения бессмертны. При виртуальном моделировании этого единства нет, оно невозможно физически. Здесь автор берет готовые формы, знаки, из них собирает некий знак-симулякр, который «дыханием» не обладает и живым телом не является. Симулякр — это муляж, знак, лишенный смысла. При соприкосновении с ним зритель не испытывает акта сопричастности и сочувствия. У него возникает лишь желание сугубо рассудочным актом понять — что это такое? При таком подходе он вынужден уходить в интерпретации и строить спекулятивные версии. Возникает странный сугубо спекулятивный вариант интеллектуальной критики по поводу того, как бестелесный художник творит для бестелесного же зрителя при отсутствии тела произведения.

Ю. Палласмаа пишет: «Линия, проведенная углем, карандашом или тушью, экспрессивна и эмоциональна так же, как и макет, построенный вручную. Они несут в себе сомнение и уверенность, рассудительность и страстность, скуку и увлеченность,

любовь и отвращение. Меняющиеся в зависимости от нажима на карандаш воздушность и весомость, контрастность и толщина рукотворной линии полны глубокого значения. Такая линия объемна, она является частью воспринимаемого или воображаемого объема или пространства. По сравнению с выразительным богатством и эмоциональной нагрузкой такой линии, компьютерная линия представляет собой лаконичное и однообразное соединение двух точек (компьютерная линия может, конечно, измениться в подражание исполненной от руки, но, по сути, все равно останется бесстрастным элементом математического пространства)» [13, с. 113].

Возникают сакраментальные вопросы: нужен ли пульман чертежнику? Нужен ли лист бумаги художнику? Нужно ли школьнику носить в школу пенал с ручками и цветными карандашами, коробки с пластилином или все работы он будет делать сразу на планшетнике? Ответ не прост и не очевиден, поскольку проблема состоит не в самом по себе материале (пластине или бумаге), а в той антропопрактике, которую человек продельвает над собой с помощью того или иного материала. Но тогда что есть эти антропопрактики, делающие с человеком некую такую работу, которая его делает самим собой? Что приходит на замену пластическим телесным практикам? Одно дело, когда вместо ручки с пером мы пишем шариковыми ручками. Но рисование, черчение, лепку не заменишь. Глина есть глина. Лепку с глиной никаким планшетником не заменишь. И что тогда взамен?

При классическом методе творения, при его телесности собственно само тело понималось и строилось как одушевленное тело. То есть тело художника — вещь мыслящая! В этом акте творения деление на душу и тело можно производить лишь задним числом, спекулятивно. В реальности акта тело и душа образуют единое неорганическое тело личности. С помощью разных сцепленных органов автора (руки, кисти, плеча, глаза, мозга, всего тела) строится уже новый культурно-функциональный органон — все тело личности.

Здесь мы возвращаемся к вопросам, поставленным в начале нашей работы: где тот предел и граница, за которой происходит переход от непосредственной телесности к виртуальному телу-симулякру, после чего (перехода) происходит радикальная редукция и даже исчезновение телесности человека и собственно его человека, носителя и субъекта акта творения, с его привычной для нас идентичностью? Где та *мера человечности*, которая уже пройдена как рубикон и

за которым сам ее носитель уходит со сцены? Необходимо ли удерживать эту меру и всякий раз ее обновлять в новой ситуации, на новом материале, в жизни новых поколений и вырабатывать адекватную современной исторической ситуации антропологическую альтернативу, противостоящую тренду ухода привычного образа человека? Попробуем начать отвечать на эти вопросы косвенным образом, обратившись к нашему культурному наследию.

## Орудийно-знаковое и деятельностное тело.

Л.С. Выготский

Основным содержательным пафосом культурно-исторической психологии Л.С. Выготского является построение концепта овладения человеком своим собственным поведением<sup>2</sup>, т. е., овладение самим собой, своей натурой, данной от первого рождения. Овладевая своим поведением, человек (ребенок в онтогенезе) с помощью знаков (речевой деятельности) и орудий осуществляет собственное культурное развитие, формируя в процессе овладения высшие психические функции. И лишь акты овладения как акты развития могут быть наблюдаемы, описаны и построены как некие конструктивные понятия, а не догадки и метафоры-домыслы<sup>3</sup> [см. подробнее: 2; 3].

Сам процесс овладения поведением осмысливается как процесс культурного развития, т. е. становления человека как культурного существа, т. е. личности. Внутри же этого процесса культурного развития выстраиваются этапы — «культурные возраста», не совпадающие с возрастными паспортными [14]. Каждый возраст, каждый этап культурного развития отличается своими структурой, организацией деятельности, способами действий, набором и комплексом орудий и знаков, различных средств овладения<sup>4</sup>.

Этот процесс Л.С. Выготский описывал в категориях формирования высших психических функций (или психологических систем) — восприятия, памяти, воли, мышления, воображения. Собственно, здесь и ставится переведенная на язык культурно-исторической психологии проблема становления личности как знаково-орудийного, деятельностного тела человека.

Л.С. Выготский, не упоминая ни слова про тело и телесность, все время имел в виду некое смысловое целое предметно-орудийно-знаковой деятельности, в которой и через которую и становится личностная структура человека [3]. И тело для нас здесь, если

<sup>2</sup> Начиная с работы «Трагедия о Гамлете» и заканчивая последними лекциями по психологии детской игры и главами его труда «Мышление и речь», Л.С. Выготский держал эту идею: человек становится самим собой, овладевая своим поведением, своими страстями и первым телом, первой природой, надстраивая над ней органику нового тела, тела личности. Хотя это не термин самого Выготского, но идея личности им осмыслилась постоянно.

<sup>3</sup> Л.С. Выготский заканчивает свою работу «Проблема развития в структурной психологии» указанием на известный феномен, согласно которому человек, видя объект, приписывает ему символическое качество. Например, когда он, видя звездное небо, набор звезд (например, созвездие Пса) угадывает в нем якобы собаку, лающее животное. Никакого отношения набор звезд к собаке не имеет. Но нам удобно этой метафорой назвать это скопление звезд. И оно вставляется в атлас неба как имя, по которому мы угадываем расположение этих звезд на небосклоне [2, с. 290].

<sup>4</sup> См. подробнее анализ концепта культурно-исторической психологии с точки зрения культурного развития и культурного возраста в нашей работе [14].

продолжать Л.С. Выготского, с нашей точки зрения, становится важным смысловым пределом, поскольку задает этому процессу овладения человеком собой *целостность и структурность*. Л.С. Выготский, по нашему размышлению, имел в виду «телесность» личностной организации человека и все то, что происходит уже внутри этой личностной организации. Но тем самым Л.С. Выготский сделал факт и акт строительства личности наблюдаемым, предметным явлением, феноменом, который можно описывать и о котором можно говорить в категориях формы и структуры.

Отметим, что в споре с вульгарными материалистами и виталистами Л.С. Выготский всячески избегал сведения предметности к натуральному телу, всячески выходя за рамки натуральной телесности и индивидуальности — в пространство надиндивидуальное и культурно-историческое. В споре с Келером и Коффкой, уподобивших поведение ребенка поведению шимпанзе (назвав поведение ребенка вслед за К. Бюлером «шимпанзеподобным»), он пытался доказать, что уже в первые годы культурного развития человек в отличие от шимпанзе все более становится свободен от натурального зрительного поля, перестает быть рабом зрительного поля и выходит все более в смысловое поле, в так называемую «мнимую» ситуацию. Подобные выходы и переходы есть магистральный путь развития человека — выход за пределы натурального поля — в смысловое поле игры, т. е. поле игры со смыслом, а не с вещью. Осуществляя выход в смысловое поле, человек, переходя границу натурального поля, овладевает и осмысляет свое поведение, формирует у себя и на себе высшие психические функции.

Является ли это орудийно-знаковое пространство телом, орудийно-знаковым телом? Или это описательный символ? Стоит ли за этим пониманием определенный понятийный конструкт? Мы полагаем, что Л.С. Выготский стремился задать культурно-исторический горизонт идее развития, уйдя от натурализации и спиритуализма, которыми страдала психология, вышедшая из бихевиоризма и рефлексологии. Он предпочитал вводить деятельностные конструкты, но будучи мыслителем-предметником, постоянно ставящим предметные эксперименты, он имел в виду предметно-орудийную, знаково-орудийную природу личностного тела. Тел у человека много. Но знаково-орудийный конструкт придает телесности человека целостность и единство, структурность и организованность.

Овладевая своим поведением, человек строит свое деятельностное тело в единстве органа—действия—образа: как единство руки—предмета—образа предмета и образа действия—действия с предметом. Эту линию исследований развивал далее уже А.Н. Леонтьев.

Возвращаясь к началу нашей работы, напомним, что говорить нужно не столько о мыслящей руке,

сколько о мыслящем действии (как у любимого Л.С. Выготским Спинозы речь идет о «мыслящей вещи», *res cogitans*). Именно в мыслящем действии, в умном действии (мыследействии) совершается и строится цельность и выстраивается единый функциональный орган: рука—предмет—слово—образ—мысль—действие.

Собственно в этом и состоит неклассичность культурно-исторической психологии, которую однажды открыл для себя Д.Б. Эльконин, удивившись самому себе и признавшись уже позже, после смерти Л.С. Выготского: она состоит в выводе феномена высших психических функций за пределы индивидуальности, за пределы натурального и отдельно-эмпирического. Высшие психические функции не находятся и не формируются внутри натурального тела, а вынесены во вне, в знаково-орудийное пространство субъекта действия. Он писал так: «Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусства или в других каких-либо материальных творениях людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования... Я это называю неклассическим подходом в психологии» [29, с. 477—478; см. также: 30, с. 355]<sup>5</sup>. Классический же подход состоял в том, что все психические процессы уже заданы и как бы уже существуют в индивидуе. А наша задача их исследовать и наблюдать — какое влияние на них оказывают внешние социальные факторы.

То, что психология тем самым освобождается от психологизма, и мы можем высшую психическую функцию увидеть и описать ее строение, выйти на предметный разговор о строительстве личностного тела — в этом и состоит принципиальный ход Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

В.П. Зинченко специально останавливается на идее функционального органа, в которой, по его мысли, преодолевался натурализм рефлексологии и бихевиоризма, из которых вышел основатель культурно-исторической концепции. В.П. Зинченко замечает, что идею функционального органа ввел физиолог А.А. Ухтомский. Последний «объективировал субъективное, психическое в «теле» функциональных органов индивида, которые столь же реальны, как морфологически сложившиеся образования» [6, с. 8]. А.А. Ухтомский понимал функциональный орган как «...всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [28, с. 95]. На языке культурно-исторической концепции функциональный орган понимается как некое новообразование у человека, формирующееся у него в результате культурного развития<sup>6</sup>. Это

<sup>5</sup> Д.Б. Эльконин также указал на то, что у слепоглохонемых детей, как подтверждают работы А.И. Мещерякова, это выражено наиболее ярко, у них сознание буквально строится [30, с. 383].

<sup>6</sup> Самого Л.С. Выготского на самом деле существующие слова и понятия не устраивали. Он допускал, что в последующих исследованиях, возможно, придется отказаться от понятия «развитие личности» [4, с. 315]. Но он вынужден был, признавая это, употреблять их за неимением лучших. Более всего в качестве аналога функционального органа в его концепте выступает понятие психологической системы.

новообразование становится новым функциональным органом, т. е. сплетением функций, сил, энергий и тех органов, которые даны от рождения — глаз, рук, ног. То есть речь идет не о создании новой селезенки и печени. Речь идет о формировании и чеканке новых деятельностных органов, обладающих силами (энергиями) и несущими конструкциями главного новообразования — личностной структуры человека. Зинченко так и фиксирует: «Функциональные органы, психологические функциональные системы следует рассматривать как материал (материю), из которого, в конце концов, конституируется духовный организм» [6, с. 9]<sup>7</sup>.

Духовный организм предполагает наличие, с одной стороны, особой функциональной морфологии, с другой, — духовной энергичности [17; 18]. Л.С. Выготский пытался преодолеть, с одной стороны, натурализм естествоиспытателей, с другой, — идеализм и спекуляции сторонников субъективных озарений, инсайтов и самонаблюдений.

Итак, речь идет не о пальцах, руках, ногах, глазах и ушах самих по себе, а о том, что делать пальцами, руками, глазами, что значит — уметь ходить, уметь видеть и слышать, совершать умное действие<sup>8</sup>.

Проблема поэтому состоит в построении и устройстве актов овладения, которые больше чем физические акты, и культурная органика «больше», чем первая натуральная органика. Потому и тело человека — больше, чем набор натуральных органов, которые собираются в «психологические системы», становясь частями культурного организма, будучи научаемы рисовать, писать, слышать, видеть.

Если вернуться к началу нашей работы, к постановке вопроса, то мы здесь видим проблемные точки:

— проблема тела личности человека начинается там и тогда, где и когда происходит *размывание смыслового поля и потеря смысловой целостности предметного действия*. Мы полагаем, что начинается это рано — когда ребенок перестает играть в сюжетно-ролевые игры и подменяет их виртуальными и имитационными играми, когда он не знает, чем себя занять — вокруг него нет живой социальности. И он либо занимает себя слабо осмысленными физическими активностями (беготня, прыгалки), либо уходит в виртуальные игры, которые создают ему иллюзию полноты проживания и событийности;

— проблема тела личности человека начинается тогда, когда происходит *обеднение и упрощение знаково-орудийного пространства*, отмеченные выше у Ю. Палласмаа: вместо богатого действия, рисования карандашом и лепки из глины человек сразу рисует стилем и строит графики на компьютере;

— человек испытывает кризис развития тогда, когда происходит *упрощение и обеднение связей и координатности знаково-символических структур* (обедне-

ние языка, снижение, сплющивание горизонта культурных образцов и т. д.).

Мы допускаем определенный складывающийся тренд как массовидное явление: при переживании названных выше процессов, редуцирующих личностное тело человека, происходит и редукция самого человека вплоть до его радикальной метаморфозы, а значит, исчезновения его физической идентичности. Орудийно-знаковое тело человека исчезает, а значит, исчезает и сам человек.

А начинается все с размывания и исчезновения смыслового горизонта, рамку которому задает культурный образец. Носителем последнего выступает культурный взрослый. Если он перестает быть для ребенка носителем идеальной формы, то ребенок теряет смысловой горизонт становления: «Ведь самым существом детской игры, писал Л.С. Выготский, — является создание мнимой ситуации, т. е. известного смыслового поля, которое видоизменяет все поведение ребенка, заставляя его определяться в своих действиях и поступках только мнимой, только мыслимой, но не видимой ситуацией. Содержание этих мнимых ситуаций всегда указывает на то, что они возникают из мира взрослых» [2, с. 287].

И здесь очень важный момент. Человек овладевает своим поведением с помощью речи и разного рода артефактов-посредников (медиаторов) и перестает быть «рабом зрительного поля», перестает действовать только в натуральном зрительном наблюдаемом пространстве. Он тем самым обретает степень свободы и начинает видеть дальше, за пределами непосредственно видимого. Он может «видеть» будущее, точнее представляет образ будущего — то, что находится за пределами его настоящего и видимого опыта. Пусть нам и не дано непосредственно видеть будущее, все же мы начинаем позволять себе мыслить, конструировать образ будущего, т. е. то, что в нашем опыте в принципе отсутствует, и то, что знать невозможно по определению (знание — категория прошлого, ставшего опыта). Л.С. Выготский пишет: «Действие человека, возникшее в процессе культурно-исторического развития поведения, есть свободное действие, т. е. независимое от непосредственно действующей потребности и непосредственно воспринимаемой ситуации, действие, направленное на будущее» [3, с. 85].

Конструируя образ будущего и пытаясь его ставить как главный ориентир для своих действий, человек может посредством этого ориентира влиять уже на себя в настоящем, на свое поведение, корректировать свои планы и действия в настоящем опыте. Тем самым образ будущего становится оператором для управления настоящим, способом и средством навигации собственного жизненного и личностного пути. Само же навигационное средство становится

<sup>7</sup> «Душевный организм» — это изобретение самого Л.С. Выготского: «Функциональные системы. Прототип — психология способностей. Представление о душевном организме, обладающем деятельностями» [1, с. 157]. Вброшенное как метафора в конспекте записей, не предназначенных для публикации, оно не получило у него содержательного концептуального развития.

Масштаб статьи и специфика ее темы не позволяют подробно остановиться как раз на проблеме умного действия. На примере идеи произведения и акта автопоэзиса мы разбираем это отдельно в других работах [см.: 17; 18].

частью моего орудийно-знакового тела и неотделимо от меня. Это компас, вращенный в меня, карта, подобная татуировке на моем личностном теле<sup>9</sup>.

Когда личность как носитель практики исчезает, то «растворяется» и образ будущего. Человек вновь становится рабом зрительного поля. Если происходит потеря названных выше опор (потеря горизонта *смыслового поля, упрощение орудийного пространства и упрощение связей и координаций*), то человек теряет самого себя, т. е. теряет свое личностное тело, которое его крепит в этом мире как культурное существо. И это уже не метафора, а реальный исторический процесс обратного метаморфоза, возврата назад, обратного хода, но с разрушительными последствиями.

Л.С. Выготский акцентировал внимание на том, что формирование высших психических функций происходит по единой базовой схеме, логике развития, т. е. логике «культурного формирования личности» [3, с. 54]. И в этом процессе ключевым является основной набор базовых символических форм деятельности — речь, счет, письмо, чтение, рисование, которые обычно рассматриваются как нечто «постороннее и добавочное по отношению к внутренним психическим процессам» [3, с. 54]. По логике Л.С. Выготского, это как раз *базовые* символические формы, создающие остов, внутренний каркас личностного тела. Они строят саму систему высших психических функций и образуют внешнюю линию культурного развития, наряду с внутренней линией — формированием высших психических функций — восприятия, воли, памяти, мышления [3, с. 54]. Эти две линии культурного развития переплетены. Без счета и письма, чтения и рисования не происходит лепки душевного организма.

Если же мы вспомним то, с чего мы начали нашу работу — с проблематики аутизма, то мы увидим, что в ситуации все более увеличивающегося аутизма человек, переставая сам читать, писать, считать, запоминать, перестает и лепить себя, строить свое культурное тело.

В отличие от этого тренда есть кардинально иная, созидательная и строительная альтернатива, которую предложил Л.С. Выготский и его последователи в области тифлосурдопедагогики.

Работа в этой области становится с учетом всего вышесказанного не прикладным ответвлением, а методологически магистральным путем опыта и осмысления того, что происходит с человеком в процессе культурного развития.

В дефектологии для Л.С. Выготского было важно как раз преодоление отношения к слепоглухонемым детям как к тем, которые нуждаются в заботе и обособленности от нормальных людей. Он призывал к тому,

чтобы к слепому или глухому относиться прежде всего как к цельному человеку, а уж потом как к слепому или глухому: «...слепого, глухонемого слабоумного можно и нужно мерить той же мерой, что и нормального» [5, с. 23]. Сперва человек, а уж потом слепой человек. Надо воспитывать не слепого, а ребенка в целом. Если же к нему относиться прежде всего как к слепому или глухому, то мы неминуемо приходим к интернатам и резервациям и усиливаем слепоту и глухоту, а вместо педагогики развития начинаем заниматься «дефективной педагогией» [5, с. 27].

Необходимо перейти от «медицински-филантропической», по выражению Л.С. Выготского, тифлосурдопедагогики к социальной, т. е. строить личность, создавая более сложные формы детского опыта, а не отгораживать его, слепого или глухого от рождения, от социального мира. Важно научиться читать, а не просто видеть буквы. Слепой в медицинском смысле не перестанет быть слепым. Но он может не быть дефективным. В социо-культурном смысле он может быть вполне зрячим. Слепой будет читать с помощью шрифта Брайля, а зрячий — просто водить глазами по тексту. Разница здесь в символике носителей текстов, а не в содержании акта развития.

Если человек от рождения не видит, то это не значит, что надо ставить искусственный глаз. Если человек в физиологически-медицинском смысле зряч, то это не значит, что он зряч в культурном смысле. Он смотрит, но не видит. Он слушает и не слышит. Так мы подходим к идее энергийного тела, к проблеме и практике формирования духовного зрения и видения, к идее личности как произведения [17; 18; 29].

Сама слепота не делает человека дефективным. Сама натуральная слепота не делает его окончательно слепым, это не тупик. Слепота имеет не только органические причины, но культурные, а потому человеку можно вернуть зрение, только культурное, духовное зрение, формируя у него новые функциональные органы зрения посредством окольных путей и особой практики.

Этими способами окольного культурного развития и стали заниматься специалисты в школе-клинике для слепоглухонемых в Харькове в 20-е гг. прошлого века — И.А. Соколянский и его коллеги. Много позже уже в 60–70-е гг. применением и развитием идей Л.С. Выготского в тифлосурдопедагогике занимался друг и соратник Э.В. Ильенкова А.И. Мещеряков. Он воссоздал феномен строительства новых культурных органов у слепоглухонемых детей.

Но прежде чем перейти к этой практике, отвлекемся на другой прецедент мысли, связанный с именем Э.В. Ильенкова. Рассмотрим его в следующей статье.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект №14-18-03087 «Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека»).

<sup>9</sup> Идея личностной навигации и карты личности (антропийного картоида) изложена в нашей работе [19].

*Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Проблема сознания. М.: Педагогика, 1982. С. 156–167.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Проблема развития в структурной психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 238–290.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
5. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
6. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии. М.: Ad Marginum, 1996. 80 с.
7. *Зинченко В.П.* Гипотеза о происхождении учения А.А. Ухтомского о доминанте // *Человек*. 2000. № 3. С. 5–20.
8. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. 2-е изд. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
9. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
10. *Майданский А.* О «деятельностной стороне» учения Спинозы // *Логос*. 2007. № 2 (59). С. 201–212.
11. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 42. Экономическо-философские рукописи 1844 г. М.: Политиздат, 1974. С. 41–174.
12. *Мещеряков А.И.* Слепозрячие дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 274 с.
13. *Палласмаа Ю.* Мыслящая рука: архитектура и экзистенциальная мудрость бытия. М.: Издательский дом «Классика XXI», 2013. 176 с.
14. *Смирнов С.А.* Культурный возраст человека. Философское введение в психологию развития. Новосибирск: Офсет, 2001. 261 с.
15. *Смирнов С.А.* Фармацевтика антропологических трендов. Антропологический форсайт // *Вестник НГУЭУ*. 2012. № 1. С. 88–104.
16. *Смирнов С.А.* Новые идентичности человека: анализ и прогноз антропологических трендов. Антропологический форсайт // *Вестник НГУЭУ*. 2013. № 1. С. 216–241.
17. *Смирнов С.А.* Идея произведения в работах М. Хайдеггера и П.А. Флоренского // *Культура и искусство*. 2014. № 3. С. 336–348. doi: 10.7256/2222-1956.2014.3.12530
18. *Смирнов С.А.* Структура акта автопоэзиса. Опыт поэтической антропологии // *Культура и искусство*. 2014. № 2. С. 171–182. doi: 10.7256/2222-1956.2014.2.12162
19. *Смирнов С.А.* Чертов мост. Введение в антропологию перехода. Новосибирск: Офсет, 2010. 492 с.
20. *Спиноза Б.* Об усовершенствовании разума: Сочинения. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: «Фолио», 1998. 864 с.
21. *Суворов А.В.* Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994.
22. *Суворов А.В.* Экспериментальная философия: сб. статей. М.: УРАО, 1998. 244 с.
23. *Суворов А.В.* Телетактор — прообраз брайлеровского дисплея [Электронный ресурс]. М.: 2011. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (дата обращения: 09.07.2015).
24. *Суворов А.В.* Два варианта читательского становления в условиях слепоглухоты [Электронный ресурс]. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (дата обращения: 09.07.2015).
25. *Суворов А.В.* Невербальная ориентировка. URL: <http://suvorov.reability.ru/epub/neverb.html> (дата обращения: 09.07.2015).
26. *Суворов А.В.* Образ формируется раньше действия. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (дата обращения: 09.07.2015).
27. *Суворов А.В.* Теоретическая матрешка: одиннадцать деталей для тифлосурдопедического конструктора. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (дата обращения: 09.07.2015).
28. *Ухтомский А.А.* Избранные труды. Л.: Наука, 1978.
29. *Хоружий С.С.* Очерки синергической антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 408 с.
30. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
31. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995. 416 с.
32. *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
33. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (заметки о развитии предметных действий II) // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 11–19.
34. *Bostrom N.* A History of transhumanist thought // *Journal of Evolution and Technology*. 2005. № 14 (1). URL: <http://www.jetpress.org/volume14/bostrom.pdf> (дата обращения: 09.07.2015).

# Smart Body or the Problem of Human Corporeality Development in the Context of Outsourced Life. Part 1.

S.A. Smirnov\*,

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia,  
smirnoff1955@yandex.ru

The paper analyses the issue of a popular trend called 'life outsourcing' which affects the structure of personality in an individual. Basing on the works of L.S. Vygotsky and others, the author explores the methodology of the concept of cultural development as a process of formation of an embodied personality or non-organic body. He outlines the search for the approaches to the process of cultural development and for its descriptions in terms of personality construction and 'soul organism' which can be traced down in Vygotsky's works. According to these works, cultural-historical psychology employed a concept of tool- and activity-based personality body, or soul organism. As it is argued in the paper, this concept is to a certain extent incomplete. What happens to the individual's personality body in a situation of increasingly popular life outsourcing, i.e. when more and more basic functions and actions are transferred from the individual to various devices? Using artistic creativity as an example, the author explores the artist's transition from working with natural materials to working with devices and focuses on the problem of the artist's 'smart body' losing the feeling of texture and form. The issue is to be continued in the second paper.

**Keywords:** smart body, non-organic body, personality, functional organ, life outsourcing.

## Acknowledgements

The research was conducted with the assistance of the Russian Science Foundation (project №14-18-03087 "Designing Non-classical Anthropology. New Human Ontology").

## References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Problema soznaniya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 1. The problem of conscience]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 156–167.
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Problema razvitiya v strukturnoi psikhologii* [Collected Works in 6 vol. Vol. 1. The problem of development in structural psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 238–290.
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 6. Orudie i znak v razvitii rebenka* [Collected Works in 6 vol. Vol. 6. The Tool and sign in child development]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 5–90.
4. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii* [Collected Works in 6 vol. Vol. 3. The history of development high psychological function]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–328.
5. Vygotskii L.S. *Problemy defektologii* [The problem of defectology]. Lifanova T.M. (eds.). Moscow: Prosveshchenie, 1995. 527 p.
6. Zinchenko V.P. *Ot klassicheskoi k organicheskoi psikhologii* [From classic to organic psychology]. Moscow, 1996. 80 p.
7. Zinchenko V.P. *Gipoteza o proiskhozhdenii ucheniya A.A. Ukhtomskogo o dominante* [The gypotesis about Uhtomskiy concept's genesis dominant]. *Chelovek [Human Being]*, 2000, no. 3, pp. 5–20.
8. Il'enkov E.V. *Dialekticheskaya logika. Ocherki istorii i teorii* [The dialectical logic. Essay of history and theory of dialectical logic]. Izd. 2-e. Moscow: Politizdat, 1984. 320 p.
9. Il'enkov E.V. *Filosofiya i kul'tura* [The philosophy and culture]. Moscow: Politizdat, 1991. 464 p.
10. Maidanskii A. *O «deyatelnostnoi storone» ucheniya Spinozy* [About active side of Spinoza concept]. *Logos [Logos]*, 2007, no. 2(59), pp. 201–212.
11. Marks K., Engel's F. *Sochineniya. T. 42. Ekonomicheskofilosofskie rukopisi 1844 g.* [The Works. The economical-philosophical manuscripts 1844]. Moscow: Politizdat, 1974, pp. 41–174.
12. Meshcheryakov A.I. *Slepolukhonemye deti. Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya* [Deaf-blind children. Development of the psyche in the process of behavior formation]. Moscow: Pedagogika, 1974. 274 p.
13. Pallasmaa Yu. *Myslyashchaya ruka: arkhitektura i ekzistentsial'naya mudrost' bytiya* [The thinking hand: existential and embodied wisdom in architecture]. Moscow: Publ. «Klassika XXI», 2013. 176 p. (In Russ.)
14. Smirnov S.A. *Kul'turnyi vozrast cheloveka. Filosofskoe vvedenie v psikhologiyu razvitiya* [The cultural age of man. The philosophical introduction to psychology of development]. Novosibirsk: Ofset, 2001. 261 p.
15. Smirnov S.A. *Farmatsevtika antropologicheskikh trendov. Antropologicheskii forsait* [The pharmaceuticals of anthropological trends. The anthropological foresight]. *Vestnik NGUEU [Bulletin of NSUEM]*, 2012, no. 1, pp. 88–104.

## For citation:

Smirnov S.A. Smart Body or the Problem of Human Corporeality Development in the Context of Outsourced Life. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120101

\* Smirnov Sergei Alevtinovich, PhD in Philosophy, head of the Laboratory of Strategic and Foresight Research and Development, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru

16. Smirnov S.A. Novye identichnosti cheloveka: analiz i prognoz antropologicheskikh trendov. Antropologicheskii for-sait [The new identities of man: the analysis and prognosis of anthropological trends]. *Vestnik NGUEU [Bulletin of NSUEM]*, 2013, no. 1, pp. 216–241.
17. Smirnov S.A. Ideya proizvedeniya v rabotakh M. Khaiddeggera i P.A. Florenskogo [The idea of creature in the works of M. Heidegger and P.A. Florensky]. *Kul'tura i iskusstvo [Culture and Art]*, 2014, no. 3, pp. 336–348. doi: 10.7256/2222-1956.2014.3.12530.
18. Smirnov S.A. Struktura akta avtopoezisa. Opyt poeticheskoi antropologii. antropologii [The structure of the auto-poiesis act. The poetic anthropology experience]. *Kul'tura i iskusstvo [Culture and Art]*, 2014, no. 2, pp. 171–182. doi: 10.7256/2222-1956.2014.2.12162.
19. Smirnov S.A. Chertov most. Vvedenie v antropologiyu perekhoda. perekhoda [Devil's Bridge. Introduction to Anthropology transition]. Novosibirsk: Ofset, 2010. 492 p.
20. Spinoza B. Ob usovershenstvovanii razuma: Sochineniya [About improvement of mind. The Writings]. Moscow: «Publ. EKSMO-Press», Khar'kov; Publ. «Folio», 1998. 864 p. (In Russ.).
21. Suvorov A.V. Samorazvitie lichnosti v ekstremal'noi situatsii slepoglukhoty: Avtoref. diss. kand. psikholog. nauk. [Personal development in an emergency situation deafblindness. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994.
22. Suvorov A.V. Eksperimental'naya filosofiya [The experimental philosophy]. Moscow: Publ. URAO, 1998. 244 p.
23. Suvorov A.V. Teletaktor — proobraz braileroevskogo displeya [Elektronnyi resurs] [Teletaktor — the prototype of the Braille display]. Moscow, 2011. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (Accessed 09.07.2015).
24. Suvorov A.V. Dva varianta chitatel'skogo stanovleniya v usloviyakh slepoglukhoty [Elektronnyi resurs] [Two variants of the reader's formation in conditions of deafblindness]. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (Accessed 09.07.2015).
25. Suvorov A.V. Neverbal'naya orientirovka [Elektronnyi resurs] [Nonverbal orientation]. URL: <http://suvorov.reability.ru/epub/neverb.html> (Accessed 09.07.2015).
26. Suvorov A.V. Obraz formiruetsya ran'she deistviya [Elektronnyi resurs] [The image is formed before the action]. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (Accessed 09.07.2015).
27. Suvorov A.V. Teoreticheskaya matreshka: odinnadtsat' detalei dlya tiflosurdopedicheskogo konstruktora. [Elektronnyi resurs] [Theoretical matryoshka: eleven parts for tiflosurdopedical designer]. URL: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html) (Accessed 09.07.2015).
28. Ukhtomskii A.A. Izbrannye trudy [The selected writings]. Leningrad: Nauka, 1978.
29. Khoruzhii S.S. Ocherki sinergiinoi antropologii [Studies in synergetic anthropology]. Moscow: Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. 408 p.
30. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The selected psychological writings]. Moscow: Pedagogika, 1989.
31. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [The psychological development in child's ages]. Moscow, 1995. 416 p.
32. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [The mediation. The action. The development]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.
33. El'konin B.D. Sobytie deistviya (zametki o razviti predmetnykh deistvii II) [The event action. The notes on the development of object-related actions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2014, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. In Engl.).
34. Bostrom N. A History of transhumanist thought. *Journal of Evolution and Technology*, 2005, no. 14(1). URL: <http://www.jetpress.org/volume14/bostrom.pdf>. (Accessed 09.07.2015).

## Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей

М.В. Клементьева\*,

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия,  
domadres@list.ru

В работе рассматриваются этапы психического развития взрослого человека, как связанные с биографической рефлексией. Гипотезой исследования является предположение о том, что биографическая рефлексия влияет на смыслообразование, саморегуляцию и адаптацию взрослых людей. Выборку составили данные, полученные от 480 человек в возрасте от 25 до 65 лет. В исследовании измерялись показатели биографической рефлексии, социально-психологической адаптации, осмысленности жизни и саморегуляции поведения. Мы обнаружили, что в период 46–65 лет происходит переход от рефлексии жизненного пути к рефлексии жизненного опыта, который сопровождается усилением влияния биографической рефлексии на осмысленность жизни и саморегуляцию поведения взрослых людей. В исследовании обнаружено повышение биографической рефлексии в начале возрастных кризисов взрослости (30–35 лет, 40–45 лет, 55–60 лет), когда в результате рефлексивного анализа взрослый принимает решение о необходимости жизненных изменений. Полученные данные доказывают факт влияния биографической рефлексии на саморазвитие взрослых людей.

**Ключевые слова:** биографическая рефлексия, ресурс, развитие, жизненный путь, жизненный опыт, кризис взрослости.

В современной психологии формирование рефлексии рассматривается как поворотный момент в психическом и личностном развитии человека, связанный с превращением развития из процесса, детерминируемого извне, в процесс саморазвития, детерминируемый «изнутри».

Принимая положение о рефлексии как ресурсе саморазвития человека, разрабатываемое в теории личностного потенциала Д.А. Леонтьева [10] и экзистенциально-нарративном подходе Е.Е. Сапоговой [13; 14], вслед за авторами мы рассматриваем рефлексия как психологический ресурс, проявляющийся в целенаправленном осознании факторов и условий, влияющих на жизнь человека, являющийся психологическим средством саморазвития.

В качестве перспективного направления дальнейшей разработки данного положения в психологии развития мы рассматриваем изучение роли биографической рефлексии в процессах саморазвития взрослых.

*Биографическая рефлексия* (БР) рассматривается нами как рефлексия, направленная на осмысление и самоанализ индивидуальной жизни человека. Это рефлексия, в которой человек формирует внутреннюю репрезентацию жизненного пути, выделяя и

анализируя отдельные события жизни как субъективно значимые планы своего развития.

Психологическое изучение биографической рефлексии опирается на представление о рефлексивном механизме решения возрастных задач взрослости в современной психологии развития, а также на традицию понимания в отечественной психологии подлинно человеческой жизни как рефлексивного отношения взрослой личности к себе и собственному бытию.

В отечественной психологии проблема рефлексии жизни как способа бытия личности сформулирована С.Л. Рубинштейном и разрабатывается в концепции психологического времени К.А. Абульхановой-Славской, рассматривающей рефлексия жизненной перспективы как движущую силу развития зрелой личности [1].

Предложенное Б.Г. Ананьевым понятие «субъективная картина жизненного пути» является востребованным в современных исследованиях развития взрослого человека. Так, в эмпирическом исследовании В.Р. Манукян отмечается, что в период 35–45 лет взрослый перестраивает субъективную картину жизненного пути, используя рефлексия жизни [12].

Рефлексия жизни, осознанное целеполагание биографии, с точки зрения А.Н. Леонтьева, состав-

**Для цитаты:**

Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14–23. doi:10.17759/chp.2016120102

\* Клементьева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института гуманитарных и социальных наук, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия. E-mail: domadres@list.ru

ляет суть саморазвития взрослого. Согласно представлениям А.Н. Леонтьева, идущим от Л.С. Выготского [2], личность человека как особая психическая реальность возникает «...в ходе своей биографии. В этом смысле личность и есть сгусток биографии» [8, с. 196]. Рефлексируя, человек переоценивает жизненный опыт, «...сбрасывает с себя груз своей биографии» [9, с. 217] и утверждает себя в жизненном пути. Изменения, возникающие в результате рефлексии жизни, по мнению А.Н. Леонтьева, есть необходимая внутренняя работа взрослого человека.

В экзистенциально-нарративном подходе, реализуемом Е.Е. Сапоговой [14] рассматриваются вопросы бытия и переживания взрослости «изнутри» (рефлексируемой взрослости). Автор отмечает ведущую роль рефлексии жизненного пути в амплификации личностного потенциала, реализации экзистенциальных ожиданий, личностной зрелости, преодоления «феномена невзроslения». Рефлексия, реализуемая в автобиографировании — процессе, фиксирующем представления человека о себе в контексте жизненного пути, Е.Е. Сапоговой теоретически доказывается и эмпирически обосновывается как способ смысловой организации жизненного опыта взрослого человека, как инструмент «самовоздействия, средство самодетерминации и способ самоорганизации для взрослой личности» [14, с. 16].

У. Штаудингер (U. Staudinger) предполагает, что рефлексия жизни помогает человеку обрести идентичность до тридцатилетнего возраста, в период 40–60 лет рефлексия жизни используется с целью информирования о своей жизни подрастающего поколения, а после 50 лет рефлексия жизненного опыта способствует обретению мудрости. Автор подчеркивает, что рефлексия жизни выполняет «эпистемологическую» и «освободительную» функции. То есть рефлексия жизни — ресурс, который используется взрослым для выбора новых целей и стратегий жизни, освобождения от стратегий жизни, ведущих к регрессу [22].

Д.П. МакАдамс (D.P. McAdams) формирование генеративности связывает с наличием особой структуры, ее определяющей, — рефлексивного проекта жизни, интегрирующего реконструкцию прошлого, восприятие настоящего и ожидание будущего [20].

В исследовании Дж. Глюк (J. Glück) и С. Блук (S. Bluck) [19] показано, что рефлексируемый жизненный опыт является источником формирования индивидуальной жизненной философии, начиная с тридцатилетнего возраста.

Э. Эриксон [16], Г. Шихи [15] и другие исследователи подчеркивают, что рефлексия, направленная на осмысление и самоанализ жизни, является механизмом разрешения кризисов взрослой жизни. В результате рефлексии жизни взрослый человек приходит к необходимости изменений в своей жизни.

Дж.Е. Бирен (J.E. Birren) и К. Кохран (K. Cochran) рассматривают рефлексию жизненного пути как механизм решения жизненных проблем и анализа ресурсов дальнейшего развития в поздней взрослости [17].

Как замечают Ц.Д. Руфф (C.D. Ryff) и Б. Сингер (B. Singer) [21], в период взрослости человек лишается тех ресурсов, которые стимулировали его развитие на ранних этапах онтогенеза, а преодоление «ресурсного вакуума» связано с актуализацией рефлексии жизни. Рефлексия жизненного опыта помогает обрести новые смыслы жизни и перспективы дальнейшего развития, поскольку самопонимание взрослых людей с возрастом все больше зависит от переживания «себя» и рефлексии связанности своего прошлого и будущего.

Экспериментальные факты и теоретические положения ряда современных концепций развития позволяют сформулировать представление о биографической рефлексии как ресурсе психического и личностного развития взрослого человека. Биографическая рефлексия обнаруживает функцию смыслообразования, участвует в процессах осознанной произвольной саморегуляции жизненного пути, помогает адаптироваться к жизненным изменениям и преодолевать кризисы жизни. Самоанализ и рефлексивная оценка жизненных событий помогают взрослому определить онтологическую значимость своей жизни, способствуют формированию новообразований.

Несмотря на то, что проблемы биографической рефлексии рассматриваются в психологической литературе, многие вопросы не имеют своего решения. Открытым является вопрос о системе связей биографической рефлексии с психическими и личностными структурами. Думается, что анализ биографической рефлексии мог бы дать наиболее ценные результаты относительно механизмов и закономерностей развития взрослого человека.

Продолжая традицию исследования рефлексивной репрезентации жизненного пути в сознании взрослой личности, заданную в работах Е.Е. Сапоговой [13; 14], мы разработали и эмпирически обосновали психологическую модель биографической рефлексии, в которой представлены ее объекты, структура и формы (рефлексия жизненного опыта и рефлексия жизненного пути) [5; 6].

Структура биографической рефлексии образована четырьмя составляющими: личностной, когнитивной, социально-перцептивной, конфигуративной.

Личностная составляющая характеризует наличие осознаваемых смыслов событий жизни и жизненных задач (например, осознание «Я-в-событии» жизни, анализ жизненных целей, осознание интереса к своему восприятию жизни, осознание степени собственного влияния на события жизни).

Когнитивная составляющая раскрывает анализ рефлексивных действий и средств, которые использует человек, размышляя о своей жизни (например, отслеживание хода своих размышлений о жизни; анализ представлений о событиях прошлого и ожидаемых событиях будущего; выделение, анализ и согласование с жизненной ситуацией собственных действий; абстрагирование темы события жизни).

Социально-перцептивная составляющая характеризует размышление человека о жизни других людей, сравнение своей биографии с биографией

другого человека (например, отражение образа события жизни другого человека, представление себя как проживающего жизненное событие другого человека, информирование о своей жизни других людей, осознание вариативности понимания своей жизни другими людьми).

Конфигуративная составляющая проявляется в конструировании жизненного нарратива — рефлексивного проекта жизненного пути (организация воспоминаний и представлений о настоящем и будущем вокруг одной или нескольких тем жизни, представление своей жизни как жизненной истории или цепочки жизненных историй).

Характер взаимосвязи четырех составляющих определяет две разные формы биографической рефлексии — рефлексиию жизненного опыта и рефлексиию жизненного пути.

В работах Е.Е. Сапоговой [14], М.В. Ермолаевой [4], Дж.Е. Бирен (J.E. Birren) [17] анализируются критерии, позволяющие различать психологическое содержание жизненного пути от жизненного опыта. Вслед за авторами мы рассматриваем рефлексиию жизненного пути как анализ жизни «извне» с акцентом на объективном описании событий жизни (фаз развития) в контексте культурно-исторических, социальных условий их протекания, а рефлексиию жизненного опыта — как анализ («самокопание») переживания жизни «изнутри».

Рефлексиию жизненного пути характеризует анализ смыслов событий жизни, отслеживание хода биографической рефлексии, наличие разработанного жизненного нарратива как рефлексивного проекта жизненного пути, рефлексиию жизни других людей. В рефлексиию жизненного пути человек мысленно выводит себя рефлексиирующего за границы рефлексиируемой реальности (жизненного пути). Структуру рефлексиию жизненного пути образует интегративное единство всех составляющих.

Рефлексиию жизненного опыта характеризует углубленность в собственные переживания непосредственного опыта, несформированность жизненного нарратива как рефлексивного проекта жизненного пути, затрудненный анализ размышлений о прошлом и будущем, отсутствие рефлексиию жизни других людей. В рефлексиию жизненного опыта человек рефлексиирует себя как часть рефлексиируемой реальности (жизненного опыта).

Развитие биографической рефлексии, в рамках разработанной модели, мы рассматриваем через функциональный механизм структурного движения — изменения рефлексиию от элементарных к высшим уровням (формам), — определяющего саморазвитие того целого (индивидуальной жизни), которое рефлексиируется. Исходя из представления о генезе как движении от рефлексиию жизненного опыта к рефлексиию жизненного пути, появление во взрослости более ранней формы биографической рефлексиию мы осмысливаем как регрессию биографической рефлексиию.

Факторные модели рефлексиию жизненного опыта представлены на рис. 1. В зависимости от того, какая

из составляющих биографической рефлексиию является доминирующей в ее структуре, рефлексиию жизненного опыта может проявляться как:

1) сосредоточенность на непосредственных впечатлениях при затрудненном анализе представлений о прошлом и будущем (когнитивная составляющая) — модель 1;

2) поиск смысла жизни в непосредственных переживаниях жизни (личностная составляющая) — модель 2;

3) эгоцентричность, отсутствие рефлексиию жизни других людей (социально-перцептивная составляющая) — модель 3;

4) затруднения в формировании жизненного нарратива (конфигуративная составляющая) — модель 4.

**Цель исследования** — изучить роль биографической рефлексиию в развитии взрослых людей.

**Гипотезой исследования** является предположение о том, что биографическая рефлексиию вносит значимый вклад в осмысленность жизни, саморегуляцию и социально-психологическую адаптацию личности на этапе взрослости.

**Объект исследования** — биографическая рефлексиию.

**Предмет исследования** — биографическая рефлексиию как предиктор развития взрослых людей.

## Программа исследования

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 480 человек, из них 330 человек в возрасте от 25 до 45 лет и 150 человек в возрасте от 46 до 65 лет. По полу группы уравниены.

**Методики исследования.** Мы использовали методики: авторскую методику оценки развития биографической рефлексиию (ОБР) [5], методику социально-психологической адаптации (СПА) [3], тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [7] и методику «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [11].

Авторская методика оценки развития биографической рефлексиию представляет собой шкалу самоотчета из 30 пунктов, где каждый пункт оценивается в баллах по дихотомической шкале (0–1). Методика состоит из четырех шкал: конфигуративной — 8 п., социально-перцептивной — 7 п., когнитивной — 8 п. и личностной — 7 п. Обработка данных осуществляется с использованием ключа. За каждое совпадение с ключом присваивается 1 балл. Затем подсчитываются баллы по каждой из субшкал и суммарный показатель биографической рефлексиию. После подсчета баллов для каждой из субшкал определяется форма биографической рефлексиию. Если показатели по субшкалам  $\geq n/2$ , то определяется рефлексиию жизненного пути; если показатели по одной из субшкал  $< n/2$ , то — рефлексиию жизненного опыта (n — это количество пунктов в субшкале).

**Статистические методы анализа данных.** Статистический анализ мы проводили с помощью пакета статистических программ SPSS v.21 с модулем AMOS. Нормальность статистики распределения показателей определялась с помощью одновыбо-

точного теста Колмогорова–Смирнова при  $p \geq 0.05$ . Статистику различий дисперсий показателей между группами мы рассчитывали с помощью критерия равенства дисперсий Левиня (Levene test). При значении статистики  $p > 0.05$  отмечалось однородное распределение показателей.

Степень соответствия теоретической модели биографической рефлексии экспериментальным данным в КФА (конфирматорном факторном анализе) мы оценивали по критериям согласия: уровень значимости  $\chi^2$  при  $p > 0,05$ ;  $\chi^2 / df \leq 2,0$ ; RMSEA  $\leq 0,05$  (Root Mean Square Error of Approximation – квадратичная усредненная ошибка аппроксимации); CFI  $\geq 0,90$  (Comparative Fit Index – показатель сравнительного соответствия.). Поскольку хи-квадрат является уязвимым для размеров выборки, то вычислялось соотношение  $\chi^2/df$ . При сравнении нескольких моделей (рис. 1) мы использовали критерии информации BIC и AIC, где низкие значения указывают на сравнительно более хорошее соответствие [18].

Проверка групповых различий осуществлялась с использованием t-критерия (интервальные переменные) и  $\phi^*$ -критерия углового преобразования Фишера (номинальные переменные). При значении статистики  $p \leq 0.05$  отмечалось различие между выборками.

Оценка силы влияния биографической рефлексии на переменные адаптации, саморегуляции и осмысленности жизни осуществлялась с помощью линейной регрессии (методом наименьших квадратов – МНК). С целью оценки вклада каждого из

предикторов, включенных в регрессионные модели, мы использовали метод пошагового отбора. Качество модели мы оценивали на основании статистики критерия Фишера (F). При значении  $p \leq 0.05$  отмечалась хорошая объяснительная способность модели. Значимость предикторов в регрессионной модели оценивалось с помощью t-критерия. При значении  $p \leq 0.05$  отмечалась значимость. Для анализа степени влияния предикторов мы использовали коэффициент детерминации ( $R^2$ ). Сравнение относительных вкладов каждой независимой переменной в предсказание зависимой переменной осуществлялось с использованием коэффициента регрессии ( $\beta$ ) и интерпретировалось как частная корреляция.

Выявление связей между показателями осуществлялось с использованием корреляционного анализа (коэффициент Пирсона). При значении статистики  $p \leq 0.05$  отмечалась линейная связь между показателями.

### Результаты исследования и их обсуждение

Распределение показателей не отличается от нормального по критерию Колмогорова–Смирнова (при  $p \geq 0.22$ ), дисперсии в группах равны по критерию Левиня (при  $p \geq 0.13$ ).

Корреляционный анализ. Как видно из данных, представленных в табл. 1, между биографической рефлексией и хронологическим возрастом существует статистически значимая связь.

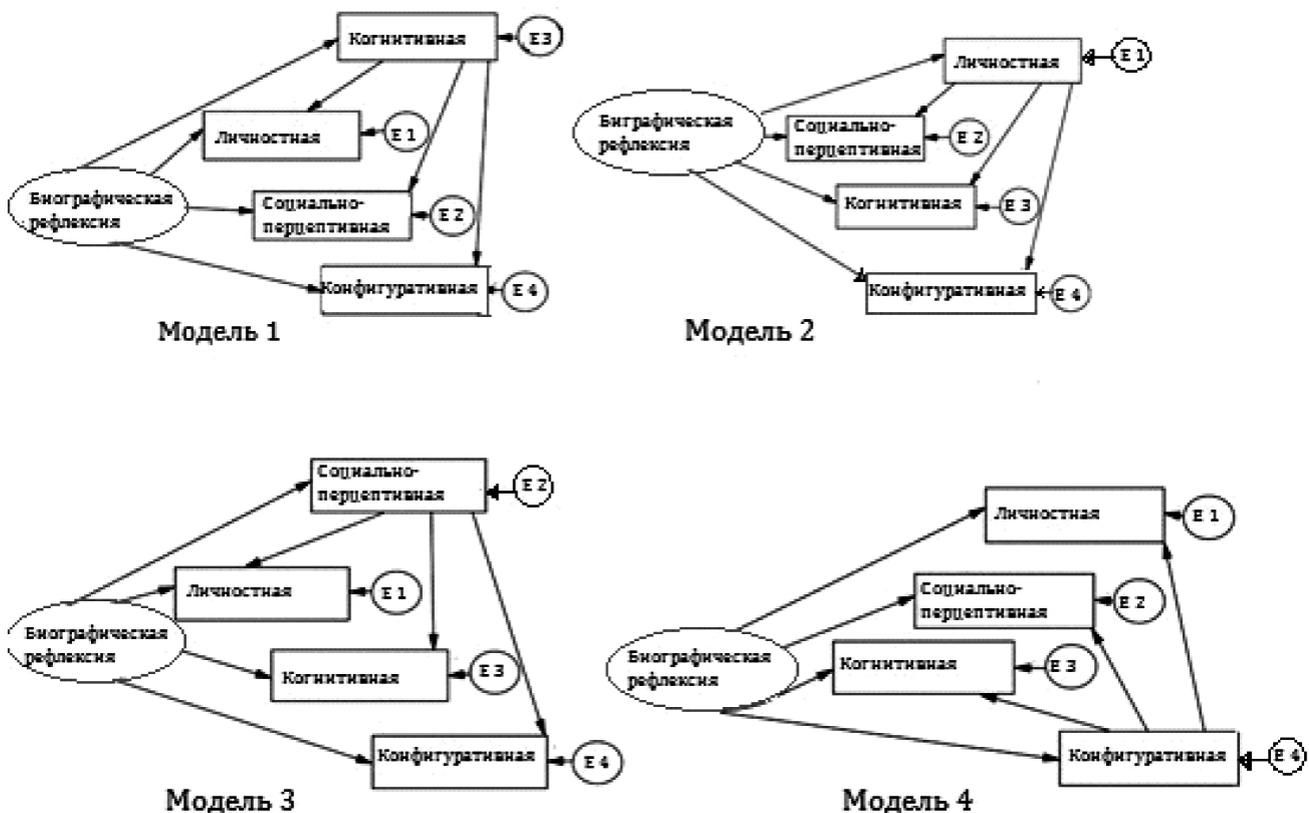


Рис. 1. Модели рефлексии жизненного опыта

Корреляция показателей биографической рефлексии с возрастом (N=480)

Показатели	Хронологический возраст
Общий показатель БР	-0,10*
Личностная составляющая	-0,13**
Когнитивная составляющая	-0,08*
Социально-перцептивная составляющая	-0,09*
Конфигуративная составляющая	+0,05

Примечание: «\*» — корреляция значима при  $p < 0,5$ ; «\*\*» — корреляция значима при  $p < 0,01$ .

Интерпретируя данные, можем отметить, что биографическая рефлексия снижается с возрастом. Возрастное изменение биографической рефлексии касается снижения осознанности «Я-в-событии» жизни, метарефлексивных размышлений о жизни и рефлексии жизни других людей. Мы полагаем, что снижение биографической рефлексии с возрастом связано со снижением критичности в осмыслении жизненного опыта и повышением безусловного принятия событий жизни как фактов, которые нельзя изменить.

Хотя возраст связан с уровнем развития биографической рефлексии, сила связи незначительна. Показатели модели одномерной линейной регрессии (МНК), где независимой переменной является хронологический возраст, а зависимой — общий показатель биографической рефлексии, следующие:  $F = 10,56$ , при  $p = 0,001$ ;  $R^2 = 0,01$ ;  $\beta = -0,10$ ;  $t = -3,5$ , при  $p = 0,001$ . То есть повышение хронологического возраста может незначительно объяснять снижение биографической рефлексии.

На рис. 2 линия аппроксимации — прямая линия — демонстрирует общую тенденцию возрастного снижения биографической рефлексии, а по-

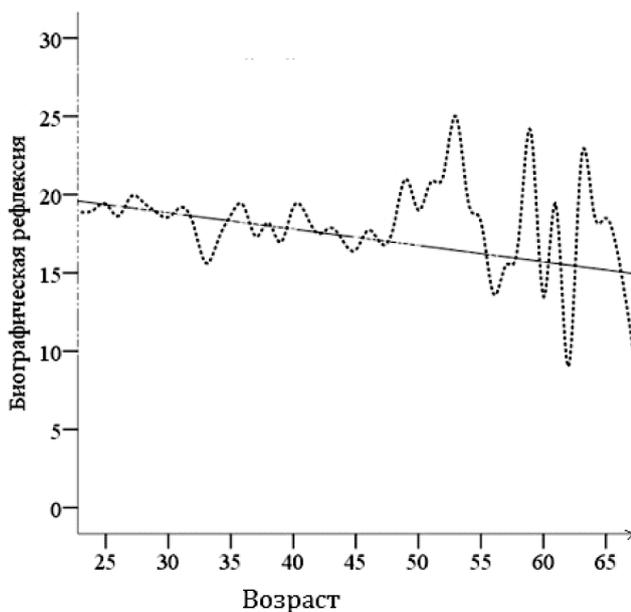


Рис. 2. График изменения биографической рефлексии относительно хронологического возраста с линиями аппроксимации и интерполяции (N=480)

строенная методом кубического сплайна кривая интерполяции — пунктирная линия — позволяет увидеть «точки» возрастного понижения и повышения биографической рефлексии.

Из рис. 2 видно, что время спадов биографической рефлексии совпадает с периодами изживания кризисной симптоматики в 30–35 лет, 40–45 лет, 55–60 лет, а время подъемов биографической рефлексии — с началом кризиса. Периоды повышения биографической рефлексии — периоды, связанные с жизненными изменениями — требуют от взрослого человека переосмысления жизни. Это периоды возросших потенций развития. Биографическая рефлексия участвует в процессе жизненных выборов, постановки новых задач развития, принятии самостоятельных решений, знаменуя изменение социальной ситуации развития и отношения к себе.

Указанные кризисные периоды описаны в психологической литературе [12; 14; 15; 16; 19] как нормативные кризисы взрослости, начало которых связано с самостоятельным решением взрослого изменить свою жизнь.

Мы полагаем, что возникновение кризисов взрослости связано с повышением уровня биографической рефлексии у взрослых людей, когда в результате рефлексивного анализа взрослый принимает решение о необходимости жизненных изменений и формулирует задачу развития.

**Сравнительный анализ** (с использованием  $t$ -критерия) обнаружил, что у взрослых в начале кризиса (N=90) значимо выше показатели биографической рефлексии, осмысленности жизни и саморегуляции (самостоятельность и оценка), чем в группе взрослых, переживающих кризис (N=170). В табл. 2 приведены шкалы, демонстрирующие значимые различия между группами. По другим шкалам не выявлено значимых различий.

Данные, представленные в таблице показывают, что взрослые сознательно вступают в кризис развития. Выбирая кризис развития, они демонстрируют высокий уровень рефлексии своей жизни и жизни других людей, имеют ясное представление о событиях жизни и могут их контролировать, чувствуют свободу выбора жизни, переживают жизнь как наполненную смыслом, критичны к собственным поступкам и не следуют чужим советам в выборе стратегий жиз-

Значимые различия показателей осмысленности жизни, саморегуляции и биографической рефлексии при парном сравнении двух групп

Название методики	Шкала	Статистика t-критерия			M (σ)	
		t <sub>эмп</sub>	df	Уровень значимости (p)	В начале кризиса (N = 90)	В период кризиса (N = 170)
ОБР	Общий показатель БР	5,59	258	0,000	20,47 (3,83)	17,36 (3,97)
	Личностная составляющая БР	6,91	258	0,000	5,11 (1,33)	3,76 (1,42)
	Когнитивная составляющая БР	5,83	258	0,000	5,84 (1,54)	4,50 (1,68)
СЖО	Общая осмысленность жизни	4,19	258	0,000	107,90 (18,50)	96,76 (18,98)
	Цели в жизни	4,05	258	0,000	34,39 (8,64)	29,96 (7,20)
	Насыщенность жизни	5,95	258	0,000	31,72 (6,93)	25,80 (7,06)
	Результативность жизни	4,61	258	0,000	26,93 (5,16)	23,82 (5,64)
	Локус контроля – Я	5,45	258	0,000	21,07 (4,76)	18,43 (5,09)
	Локус контроля – жизнь	6,98	258	0,000	32,06 (6,68)	24,26 (8,48)
ССПМ	Самостоятельность	2,23	258	0,032	5,26 (2,00)	4,66 (1,87)
	Оценка	1,92	258	0,044	5,79 (1,67)	5,32 (1,74)

ни. Таким образом, повышение биографической рефлексии – *условие саморазвития взрослого*.

Структурные изменения биографической рефлексии, как показал наш анализ, не связаны с возрастными кризисами. Частота рефлексии жизненного опыта и рефлексии жизненного пути не имеет значимых различий в группах взрослых в начале кризиса и в период возрастного кризиса ( $\varphi^*_{эмп} = 1,37$ , при  $p > 0,05$ ).

Качественное изменение биографической рефлексии наблюдается в период поздней зрелости. В период 45–65 лет взрослые более склонны обращаться к рефлексии жизненного опыта, их характеризует большая углубленность в собственные переживания, чем в средней зрелости.

Сравнительный анализ (с использованием критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера) обнаружил, что у взрослых в возрасте 45–65 лет изменяется структура биографической рефлексии.



Рис. 3. Частота встречаемости типов биографической рефлексии (N=480)

Диаграммы, представленные на рис. 3, демонстрируют тренд обращения на этапе поздней зрелости к рефлексии жизненного опыта. Показатель критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера составил 1,86, что указывает на статистически значимое различие (при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, рефлексия жизненного опыта становится *доминирующей формой биографической рефлексии в поздней зрелости*.

**Конфирматорный факторный анализ.** С целью обнаружения модели рефлексии жизненного опыта было проведено структурное моделирование в КФА. В анализе были использованы данные, полученные в группе участников 46–65 лет, демонстрировавших рефлексии жизненного опыта.

Как мы видим из данных, представленных в табл. 3, модель 2 более соответствует эмпирическим данным, полученным в выборке. Рефлексия жизненного опыта характеризует попытки человека обнаружить смыслы в событиях своей жизни, понять свое Я, отраженное в событиях жизни. Жизненный опыт является источником смыслов жизни личности в поздней зрелости. Рефлексия жизненного опыта в поздней зрелости проявляется в поиске смысла жизни через анализ непосредственных переживаний жизни.

**Регрессионный анализ.** Регрессионный анализ позволяет объяснить долю одной переменной другой переменной (или другими переменными) по степени корреляции и исходному значению. В нашем исследовании задача стояла в выявлении тех показателей биографической рефлексии, которые являются предикторами осмысленности жизни, социально-психологической адаптации и саморегуляции в средней и поздней зрелости.

Проверка пригодности моделей рефлексии жизненного опыта в группе 46–65 лет (N=96)

Тип модели	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	BIC	AIC
Модель 2	2,52	2	0,29	1,25	0,06	0,95	30,7	18,5
Модель 3	4,16	2	0,13	2,08	0,18	0,78	32,4	20,2
Модель 1	4,75	2	0,09	2,38	0,20	0,72	32,9	20,8
Модель 4	13,3	3	0,004	4,42	0,32	0,00	37,9	27,3

Данные регрессионного анализа (МНК), представленные в табл. 4, свидетельствуют о том, что осмысленность жизни взрослых в диапазоне от 25 до 65 лет определяется преимущественно личностной составляющей БР — осознанностью событий жизни. В группе поздней взрослости осмысленность жизни обусловлена (на уровне тенденции) не только личностной составляющей, но и социально-перцептивной составляющей БР — способностью к рефлексии жизни других людей. Но поскольку данная переменная имеет отрицательные значения коэффициента, можно полагать, что повышение рефлексии жизни других людей будет связано со снижением осмысленности собственной жизни в период 45–65 лет.

Обе модели статистически значимы, что указывает на влияние биографической рефлексии на осмысленность жизни. Однако совокупная доля дисперсии первой модели составляет 23%, а второй — 51%. Это указывает на возрастное усиление влияния на осмысленность жизни взрослых со стороны биографической рефлексии. То есть с возрастом происходит усиление влияния биографической рефлексии на осмысленность жизни взрослых людей.

Регрессионный анализ (МНК), где в качестве зависимой переменной был включен общий показатель социально-психологической адаптации, продемон-

стрировал отсутствие значимого влияния биографической рефлексии на адаптацию участников исследования (в возрастном диапазоне от 25 до 65 лет).

Регрессионный анализ (МНК), где в качестве зависимой переменной был включен общий показатель саморегуляции, продемонстрировал вклад биографической рефлексии в саморегуляцию взрослых. Исходя из данных табл. 5, первая и вторая модели статистически значимы. Доля дисперсии саморегуляции, объясненная предикторами первой модели, составляет 17%, а второй модели — 45%. Как видно из табл. 5, лишь личностная составляющая имеет значимый показатель во второй модели.

Интерпретируя данные регрессионного анализа, можно предположить, что саморегуляция в период 45–65 лет зависит преимущественно от личностной составляющей биографической рефлексии — осознанности событий жизни. Заметно повышение влияния биографической рефлексии, прежде всего ее личностной составляющей, на саморегуляцию в поздней взрослости, по сравнению со средней взрослостью.

С целью оценки вклада каждого из предикторов второй модели мы провели регрессионный анализ (методом пошагового отбора) для данных, полученных в группе 46–65 лет. После исключения незначимых переменных в анализируемой модели 2

Регрессия осмысленности жизни к показателям биографической рефлексии

Модель	Коэффициент $\beta$	t	Уровень значимости (p)	
<i>В группе 25–45 лет (N=220)</i>				
1	Личностная составляющая	0,38	4,26	< 0,001
	Когнитивная составляющая	0,09	0,95	0,34
	Социально-перцептивная составляющая	0,08	0,78	0,43
	Конфигуративная составляющая	0,01	0,05	0,95
<i>Качество модели: R<sup>2</sup> = 0,23; F = 6,87, при p &lt; 0,001</i>				
<i>В группе 46–65 лет (N=150)</i>				
2	Личностная составляющая	0,69	5,13	< 0,001
	Когнитивная составляющая	0,13	1,07	0,28
	Социально-перцептивная составляющая	-0,24	-1,82	0,07
	Конфигуративная составляющая	0,09	0,77	0,44
<i>Качество модели: R<sup>2</sup> = 0,51; F = 11,8, при p &lt; 0,001</i>				

Регрессия саморегуляции к показателям биографической рефлексии

Модель		Коэффициент $\beta$	t	Уровень значимости (p)
<i>В группе 25–45 лет (N=150)</i>				
1	Личностная составляющая	0,24	1,89	0,06
	Когнитивная составляющая	0,18	1,46	0,14
	Социально-перцептивная составляющая	0,02	0,14	0,88
	Конфигуративная составляющая	-0,23	-1,61	0,11
<i>Качество модели: R<sup>2</sup> = 0,17; F = 3,06, при p = 0,02</i>				
<i>В группе 46–65 лет (N=70)</i>				
2	Личностная составляющая	0,61	4,70	< 0,001
	Когнитивная составляющая	0,07	0,53	0,60
	Социально-перцептивная составляющая	-0,21	-1,64	0,11
	Конфигуративная составляющая	0,10	0,81	0,42
<i>Качество модели: R<sup>2</sup> = 0,45; F = 7,93, при p &lt; 0,001</i>				

в качестве предиктора переменной саморегуляции осталась одна переменная — личностная составляющая биографической рефлексии. Показатели модели следующие: F = 27,51, при p < 0,001; R<sup>2</sup> = 0,40;  $\beta$  = 0,63; t = 5,24, при p < 0,001.

То есть саморегуляция в поздней взрослости зависит от наличия у взрослого ясных смыслов событий жизни и жизненных задач, способности осознавать «Я-в-событии» жизни, анализировать жизненные цели, «самостимуляции» интереса к жизни.

Сравнивая показатели осмысленности жизни и саморегуляции в двух возрастных группах, мы обнаружили, что показатели саморегуляции (общий показатель саморегуляции, программирование, оценка и гибкость) значимо ниже в поздней взрослости, чем в средней взрослости. В табл. 6 приведены шкалы, демонстрирующие значимые различия между группами. По другим шкалам не выявлено значимых различий.

Учитывая особенности влияния биографической рефлексии на саморегуляцию в средней и поздней взрослости, можно предположить, что изменение биографической рефлексии — переход от рефлексии жизненного пути к рефлексии жизненного опыта —

выступает фактором, снижающим саморегуляцию. В поздней взрослости субъект все чаще ощущает собственную беспомощность, неспособность изменить свой жизненный путь, отчасти потому, что осознает его завершение.

Принимая во внимание различие вкладов биографической рефлексии в осмысленность жизни в средней и поздней взрослости, можно отметить, что изменение биографической рефлексии в период поздней взрослости, связанное с углублением в анализ и обобщение собственного жизненного опыта, помогает сохранить достаточный уровень осмысленности жизни.

Социально-психологическая адаптация в период 25–65 лет не зависит от биографической рефлексии.

**Выводы**

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, с возрастом происходит структурное изменение биографической рефлексии и повышение ее влияния на смыслообразование и

**Значимые различия показателей саморегуляции при парном сравнении двух групп**

Шкала	Статистика t-критерия			M ( $\sigma$ )	
	t <sub>эмп</sub>	df	Уровень значимости (p)	25–45 лет (N=150)	46–65 лет (N=70)
Общий показатель саморегуляции	2,65	218	0,01	29,69 (4,95)	27,83 (4,63)
Программирование	2,73	218	0,01	5,95 (1,68)	5,29 (1,64)
Оценка	2,71	218	0,01	5,52 (1,88)	4,81 (1,65)
Гибкость	1,98	218	0,05	5,40 (1,93)	4,88 (1,76)

саморегуляцию. Это может указывать на использование биографической рефлексии как ресурса экзистенциально-личностного развития в поздней взрослости. Если в период 25–45 лет человек использует биографическую рефлексия как средство саморегуляции и борьбы с онтологической тревогой, то после 45 лет человек использует биографическую рефлексия прежде всего как средство смыслообразования, как ресурс экзистенциально-личностного развития.

Во-вторых, время спадов биографической рефлексии совпадает с периодами изживания кризисной симптоматики в периоды 30–35 лет, 40–45 лет, 55–60 лет, а время подъемов биографической рефлексии — с началом кризиса. То есть развитая биографическая рефлексия является условием сознательного вступления взрослого человека в кризис развития, поскольку сопряжена с принятием решения о необходимости жизненных изменений и стремлением переосмыслить жизненный путь.

### *Литература*

1. *Абульханова К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 304 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, 2004. 1136.
3. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193–197.
4. *Ермолаева М.В.* Культурно-исторический подход к феномену жизненного опыта в старости // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 112–118.
5. *Клементьева М.В.* Биографическая рефлексия и методика ее оценки // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 80–89.
6. *Клементьева М.В.* Биографическая рефлексия в контексте психологического анализа. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 156 с.
7. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Методологические тетради // Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 163–225
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 675 с.
11. *Моросанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
12. *Манукян В.Р.* Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 217 с.
13. *Сапогова Е.Е.* Автобиографирование как процесс самодетерминации личности // Культурно-историческая психология. 2011. №2. С. 37–51.
14. *Сапогова Е.Е.* Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 760 с.
15. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Пер. с англ. А.В. Шамрикова. СПб.: Каскад, 2005. 436 с.
16. *Эрикссон Э.* Трагедия личности. М.: ЭКСМО, 2008. 256 с.
17. *Birren J.E., Cochran K.* Telling the Stories of Life through Guided Autobiography Groups. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001. 208 p.
18. *Brown T.A.* Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. N.Y: The Guilford Press, 2006. 462 p.
19. *Glück J., Bluck S.* Looking back across the life span: A life story account of the reminiscence bump // Memory & Cognition. 2007. Vol. 35. № 8. P. 1928–1939.
20. *McAdams D.P.* What Do We Know When We Know a Person? // Journal of Personality. 1995. Vol. 63. № 3. P. 365–396.
21. *Ryff C.D., Singer B.* The role of purpose in life and personal growth in positive human health // P.T.P. Wong, P.S. Fry (Eds.). The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, Publishers, 1998. 213–235 p.
22. *Staudinger U.M.* Life reflection: A social-cognitive analysis of life review // Review of General Psychology. 2001. Vol. 5. № 2. P. 148–160

## Biographical Self-Reflection as a Resource for Personal Development in Adults

M.V. Klementyeva\*,  
Tula State University, Tula, Russia,  
domadres@list.ru

The paper focuses on the stages in the development of mind in adults related to biographical self-reflection. The hypothesis of the study was that biographical self-reflection affects meaning-making, self-regulation and adaptation in the adults. The sample consisted of 480 individuals aged 25–65 years. The study measured indicators of biographical self-reflection, social psychological adaptation, life meaningfulness and self-regulation. We have found that in the age period of 46–65 years there is a shift from self-reflection on the path of life to self-reflection on life experience, which reinforces the influence of biographical self-reflection on the meaningfulness of life and self-regulation in the adults. Our study also revealed increases in biographical self-reflection at the beginning of age crises in adulthood (30–35, 40–45, 55–60 years) when, as a result of reflective analysis, the adult realizes the need for change in his/her life. The data obtained in the study confirm

**Keywords:** biographical self-reflection, resource, development, path of life, life experience, midlife crisis.

### References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni [Life Strategy]. Moscow: Mysl', 1991. 304 p.
2. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of development of the person]. Moscow: Smysl; Eksmo, 2004. 1136 p.
3. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii (K.Rodzher, R.Daimond) [Diagnostics of social and psychological adaptation]. In Fetiskin N.P. (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Social and psychological diagnostics of development of the personality and small groups]. Moscow: Publ. Instituta Psikhoterapii, 2002, pp. 193–197
4. Ermolaeva M.V. Kul'turno-istoricheskii podkhod k fenomenu zhiznennogo opyta v starosti [Cultural-historical approach to the phenomenon of personal life experience in senility]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 1, pp. 112–118. (in Russ., Abstr. in Eng.).
5. Klement'eva M.V. Biograficheskaya refleksiya i metodika ee otsenki [On the Concept of Biographical Self-Reflection and Its Assessment]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 4, pp. 80–89. (in Russ., Abstr. in Eng.).
6. Klement'eva M.V. Biograficheskaya refleksiya v kontekste psikhologicheskogo analiza [Biographical reflection in the context of psychological analysis]. Tula: Publ. TulGU, 2013. 156 p.
7. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Test of life sense orientation]. Moscow: Smysl, 2000. 18 p.
8. Leont'ev A.N. Metodologicheskie tetrady [Methodological writing-books]. In Leont'ev A.A. (eds.) *Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya* [Psychology philosophy: from scientific heritage]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1994, pp. 163–225.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow: Akademiya, 2005. 352 p.
10. Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]. In Leont'ev A.A. (eds.). Moscow: Smysl, 2011. 675 p.
11. Morosanova V.I. Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvol'noy aktivnosti cheloveka [Personal aspects of self-regulation of any human activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2002. T. 23, no. 6, pp. 5–17. (in Russ., Abstr. in Engl.)
12. Manukyan V.R. Sub'ektivnaya kartina zhiznennogo puti i krizisy vzroslogo perioda. Dis. kand. psikhol. nauk. [Subjective picture of the life and crises of adulthood. Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2003. 217 p.
13. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii [Autobiographic Activities as the Process of Personal Self-Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011. no. 2, pp. 37–51. (in Russ., Abstr. in Engl.).
14. Sapogova E.E. Ekzistentsial'naya psikhologiya vzroslosti [Existential psychology of adulthood]. Moscow: Smysl, 2013. 760 p.
15. Shikhi G. Vozrastnyekrizisy. Stupeni lichnostnogo rosta [Age crises. Stages of personal growth]. In Shamrikov A.V. *Sheehy G. PASSAGES. Predictable Crises of Adult Life*. Saint-Petersburg: Kaskad, 2005. 436 p.
16. Erikson E. Tragediya lichnosti [The tragedy of personality]. Moscow: EKSMO, 2008. 256 p.
17. Birren J.E., Cochran K. Telling the Stories of Life through Guided Autobiography Groups. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001. 208 p.
18. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: The Guilford Press, 2006. 493 p.
19. Glück J., Bluck S. Looking back across the life span: A life story account of the reminiscence bump. *Memory & Cognition*, 2007. Vol. 35, no. 8, pp. 1928–1939.
20. McAdams D.P. What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality*, 1995, Vol. 63, no. 3, pp. 365–396.
21. Ryff C.D., Singer B. The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In Wong P.T.P. (eds.) *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah, NJ: Publ. Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 213–235
22. Staudinger U.M. Life reflection: A social-cognitive analysis of life review. *Review of General Psychology*, 2001, Vol. 5, no. 2, pp. 148–160.

#### For citation:

Klementyeva M.V. Biographical Self-Reflection as a Resource for Personal Development in Adults. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 14–23. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120102

\* Klementyeva Marina Vladimirovna, PhD in Psychology, associate professor, Chair of Psychology, Institute for the Humanities and Social Sciences, Tula State University, Tula, Russia. E-mail: domadres@list.ru

**ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
**EMPIRICAL RESEARCH**

## **Анализ гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метод изучения процесса инсайтного решения**

**И.Ю. Владимиров\***,

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, Россия,  
*kein17@mail.ru*

**А.В. Чистопольская\*\***,

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, Россия,  
*Chistosasha@mail.ru*

В статье анализируется проблема методов исследования инсайтного решения. Ввиду сложности вербализации данного процесса возникает методологическая задача его объективации. Возможным способом может быть анализ гностических действий, которые являются компонентом единой целостной системы перцептивно-мыслительной деятельности, направленной на решение задачи. Анализируются как исторический, так и современный периоды исследования инсайта с помощью данного метода. В качестве наиболее перспективного варианта анализа гностических действий рассматривается регистрация движений глаз в процессе решения задач. Анализируются исследования Г. Кноблиха, Дж. Эллис, Е. Грант и М. Спайвея, Л. Томас и А. Льераса, Д. Канемана, Дж.Т. Вонга и др. Сопоставляются различные характеристики движения глаз и их содержательная сущность, а также рассматриваются возможные перспективы исследования процесса инсайтного решения с помощью метода регистрации движения глаз: проверка теоретических предположений о механизмах инсайтного решения и выявление процессов, лежащих в основе инсайта.

**Ключевые слова:** инсайт, динамика решения мыслительной задачи, гностические действия, регистрация движений глаз.

**Методические проблемы и трудности исследования инсайта.** Вот уже на протяжении века инсайтное решение остается загадкой для психологов мышления. Имеет ли такое решение самостоятельный механизм, или оно подобно решению задач по алгоритму? Совпадает ли то, как человек решает задачу, с его представлениями о процессе решения? Имеет ли, наконец, само переживание озарения какое-либо отношение к процессу решения, или это просто эпифеномен?

Первая проблема, на наш взгляд, заключается в том, что инсайт является аномалией для доминирующей сегодня в данной области теории задачного пространства Г. Саймона [27]. Эта теория «не видит» инсайт ни на уровне теоретической модели, ни на уровне метода. Теоретическая модель, навязывает нам описание инсайта как пошагового движения к цели по дереву решения, управляемого правилами и эвристиками, что в лучшем случае подходит только для малой группы задач, провоцирующих инсайт-

**Для цитаты:**

Владимиров И.Ю., Чистопольская А.В. Анализ гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метод изучения процесса инсайтного решения // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 24–34. doi:10.17759/chp.2016120103

\* Владимиров Илья Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, Россия. E-mail: kein17@mail.ru

\*\* Чистопольская Александра Валерьевна, аспирант кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, Ярославль, Россия. E-mail: Chistosasha@mail.ru

ное решение. Между тем феноменология инсайта, в описании которой целый ряд авторов между собой согласны (инсайтное решение субъекта внезапно для него, оно напрямую не связано с опытом), плохо описывается языком данной модели. А метод моделирования и сопоставление алгоритма работы программы с результатами людей, решающих задачу, целиком подчинен теоретической модели и не позволяет увидеть картину процесса решения, отличающуюся от предлагаемой Г. Саймоном. Получается, что данный метод не может адекватно описать процессы инсайт-ного решения и не может дать ответ, почему феноменология инсайта может расходиться с истинными механизмами решения, предполагаемыми моделью задачного пространства.

Г. Саймон и коллеги пишут о том, что развитие научного знания определяется двумя конкурирующими факторами. С одной стороны, это «хорошие проблемы» и теоретические модели, которые они порождают, с другой — «хорошие методы». Вторая проблема, на наш взгляд, заключается в том, что при наличии хороших вопросов и теоретических моделей, которые могут конкурировать между собой, у них не хватает средств, с помощью которых они могли бы спорить друг с другом. Существует проблема «хорошего метода». Такой метод не должен являться исключительно языком описания для той модели, в рамках которой он возник (как это мы наблюдаем для метода моделирования относительно теории задачного пространства), и должен позволять фиксировать существенные для изучаемого явления характеристики. В частности, феноменально решение при инсайте не осознается, значит и используемый метод должен позволять фиксировать неосознаваемые компоненты решения.

Классический для психологии мышления и решения задач метод — метод анализа протоколов размышления вслух (*reflexion parle*) [4] имеет ряд существенных ограничений. Метод отражает только сознательно контролируемый компонент решения, а не весь реально протекающий процесс. Так, например, в исследованиях решения шахматных задач, выполненных О.К. Тихомировым и коллегами, установлено, что в вербальных отчетах отражается существенно меньшее количество ходов (как правило, — это наиболее вероятно возможные ходы; верные ходы), нежели реально рассматривается решателем [11]. В протоколах этих и подобных исследований обнаруживается непосредственно сам момент инсайта, проявляющийся во внезапном обнаружении идеи, однако анализ объективных показателей испытуемого (движения глаз, осязательная активность, КГР и др.) показывает, что подобное явление не является внезапным, а является следствием активной ориентировочно-исследовательской деятельности решателя [12; 19; 23; и мн. др.]. Кроме того, наблюдаются эффекты интерференции размышления вслух и решения мыслительной задачи, поскольку оба эти процесса требуют сознательного контроля и вербальной обработки.

Каким же может быть метод, позволяющий справиться как с техническими трудностями (низкая

«частота опроса» и трудности объективации), так и с проблемами фундаментального плана (метод должен фиксировать параметры активности испытуемого, содержательно связанные с процессом решения)? Таким методом может являться анализ последовательностей гностических действий, направленных на работу с внешней презентацией условий задачи.

**Анализ гностических действий в процессе решения. Обоснование метода.** Данный метод не является специфическим для исследования мышления. Изначально он предназначен для исследования развития психических функций на ранних этапах или для изучения плохо вербализуемых психических процессов, прежде всего восприятия [2; 6; 7]. Идея данного метода базируется на следующих базовых принципах деятельности и культурно-исторического подходов. Во-первых, высшая психическая функция и практическое действие генетически связаны. Психический процесс в своем развитии проходит стадию развернутой познавательной деятельности. Во-вторых, познание и практическая деятельность связаны функционально. Познание выполняет функцию информационного обеспечения практической деятельности субъекта, реализуемую посредством гностических действий. В классических работах с помощью анализа гностического действия исследуется, прежде всего, восприятие [4; 5]. С помощью данного метода осуществляется поиск коррелятов степени сформированности функции, уровня переработки информации (перцептивные и опознавательные действия) и др. Каковы же возможности применения данного метода в исследовании мышления, которое в отличие от восприятия является опосредованным процессом, не имеющим внешнего изоморфного референта? Решение достаточно просто. Гностические действия, обеспечивающие построение репрезентации задачи на основании работы с внешними условиями, являются частью целостной перцептивно-мыслительной деятельности так же, как они могут являться частью деятельности перцептивно-моторной.

Рассмотрим, как анализ гностических действий используется при изучении инсайта, и на какие именно вопросы позволяет ответить данный метод. Условно исследования инсайта с помощью указанного метода можно разделить на два периода. Деление во многом эклектичное, поскольку у него сразу несколько оснований: временной период, исследовательские традиции, в рамках которых используется метод, технические возможности исследователей. Однако для понимания логики развития исследований с применением данного метода оно необходимо. Условно назовем эти периоды классическим и современным.

**Анализ гностических действий в процессе решения задач в парадигме деятельности и культурно-исторического подходов. Классический период.** Исторически сложилось, что данный метод исследований нашел применение в работах отечественных авторов, выполненных преимущественно в 70–80-е гг. прошлого века. Данные работы отличаются тем, что они, как правило, были теоретически выстроены в рамках тех же подходов, которым при-

надлежит и метод (деятельностного и культурно-исторического). В качестве гностических действий рассматриваются и движения руки и движения глаза. В работах отдельных авторов проводится сопоставление обоих типов движений. Данные работы в целом хорошо известны и неоднократно проанализированы в отечественной литературе, поэтому позволим себе остановиться только на упоминании ключевых работ в данном направлении. Так, О.К. Тихомиров и коллеги в качестве способа фиксации гностических действий используют запись оценки позиции слепыми шахматистами (ощупывание) [14; 15]. Параметры познавательной активности слепых игроков рассматриваются в сопоставлении с анализом глазодвигательной активности зрячих шахматистов [13]. Эти методы дают широкий спектр данных, позволяющих авторам описать динамику изменения отношений задачи, процессы целеполагания, изменение «энергетической» составляющей решения (подробность анализа, эмоциональное состояние). Аналогичные работы выполнялись и В.Н. Пушкиным на материале анализа решения шахматных задач и на материале решения задачи игры «5» [10]. Полученный материал позволил автору описать некоторые аспекты гностической динамики и процессов соотношения актуального состояния с целью. Л.П. Урванцев исследовал решение рентгенологами диагностических задач с использованием методики ограничения поля зрения. В данной методике снимок закрывается шторой с маленьким окошком, которое испытуемый может перемещать, чтобы оценить объект целиком. Траектория осмотра дает сведения о процессах формирования и проверки гипотез, роли опыта (сопоставлялись результаты экспертов и неопытных) в построении стратегии постановки диагноза [17]. Отметим, что для всех упомянутых исследований также характерно сопоставление динамики гностических действий с вербальными протоколами, что позволяет анализировать соотношение осознаваемого и неосознаваемого планов решения.

Как справедливо пишут В.А. Барабанщиков и А.В. Жегалло: «Наша страна имеет глубокие традиции и достижения мирового значения в разработке проблем окуломоторной активности. Правда, все это — в недалеком прошлом, которое сменилось полосой забвения» [1, с. 132]. Из редких современных работ, продолжающих традицию анализа гностических действий, можем отметить исследование В.Ф. Спиридонова и М.О. Пичугиной [9]. Авторы с помощью данной методики показали, что чанки (укрупненные структурные единицы, объединяющие несколько элементов репрезентации задачи) профессиональных шахматистов при решении шахматных задач организованы не на основании сходства признаков, а имеют функциональную природу (в чанк объединяются фигуры, связанные с вариантом развития позиции).

**Анализ гностических действий в процессе инсайтного решения с помощью регистрации движения глаз в парадигме когнитивной психологии. Со-**

**временный период.** В то время, пока метод анализа гностической активности с помощью регистрации движения глаз, по словам В.А. Барабанщикова и А.В. Жегалло находился в «полосе забвения», он фактически пережил второе рождение в исследованиях творческого мышления в рамках когнитивной психологии. Начиная с первых годов нового века данный метод становится одним из основных в исследовании динамических характеристик инсайтного решения. В данном разделе мы будем рассматривать только работы, связанные с исследованием инсайта, и только те, которые выполнены с помощью технологии регистрации движений глаз (eye-tracking), которая в последнее время в русскоязычной литературе также все чаще называется айтрекингом.

Существует несколько подходов и парадигм использования данного метода в исследованиях инсайта. С помощью глазодвигательной активности может фиксироваться как динамика содержательной стороны решения (парадигма анализа распределения фиксаций по зонам интереса), так и изменение «энергетического» аспекта мыслительного процесса (анализ величины раскрытия (диаметра) зрачка). Особняком стоит метод воздействия на глазодвигательную активность и оценка эффективности такого воздействия на решение задачи.

**Содержательный анализ движений глаз.** В качестве анализируемых параметров здесь чаще всего используются такие, как длительность фиксации, количество пребываний (dwells) (пребыванием считается наличие нескольких последовательных фиксаций в выбранной области зрительного поля). Подсчет статистики глазодвигательной активности испытуемого ведется по зонам интереса (areas of interest, AOI), в качестве которых при анализе данных рассматриваются выделенные исследователем области зрительного поля, соответствующие ключевым элементам условий задачи.

Рассмотрим ставшее прототипическим исследование Г. Кноблиха и коллег [23]. В данном исследовании проверялось несколько основных предположений о протекании инсайта на основании анализа данных о движениях глаз. Во-первых, предполагалось, что инсайтные задачи провоцируют возникновение тупика в процессе решения, который в глазодвигательной активности будет выглядеть как увеличение длительности фиксаций, распределенных более или менее равномерно по зрительному полю. Второе предположение вытекает из представления о том, что ситуация тупика вызвана неадекватной первоначальной репрезентацией задачи, что будет выражаться в преобладании в начале решения фиксаций на второстепенных элементах. Третья гипотеза следует из того, что выход из тупика осуществляется путем ослабления несоответствующих ограничений или путем декомпозиции чанка (модель С. Ольссона), что будет связано с перераспределением фиксаций в пользу ключевых элементов. В исследовании используются задачи, предложенные С. Ольссоном для проверки его представлений о механизмах инсайта (рис. 1).

Задача решателя — исправить это неверное арифметическое выражение перемещением единственной спички из одной части неравенства в другую. В эксперименте испытуемым предлагалось решить три задачи, которые фактически равны по объективной структуре, однако их субъективная сложность различна. Первая задача привычна и решается просто. Сложность второй задачи в том, что цифровые члены неравенства обычно рассматриваются как изменяемые элементы, а операторы (например, знак «+») — как инварианты, поскольку в арифметике распространены операции изменения значений членов неравенства и редки случаи изменения значений операторов. Однако именно трансформация оператора и служит решением данного неравенства. Таким образом, пока запрет на изменение операторов не ослабнет, задача не будет решена. Для решения третьей задачи необходимо понять, что из знака «X» смещением одной спички можно получит знак «V». Для этого надо разрушить целостную структуру (чанк).

Преимущество этих задач для рассматриваемого метода — в том, что каждая задача состоит из небольшого числа отдельных элементов, расположенных на поверхности стола, т. е. задача имеет хорошо структурированную внешнюю презентацию условий. Можно с точностью определить, на каком элементе задачи фиксируется взор испытуемого в каждый момент времени.

В качестве основного показателя работы с элементами репрезентации задачи используется длительность фиксации. Авторы ссылаются на исследование, показавшее функциональное различие между короткими и длинными фиксациями [18]. Короткие фиксации, в первую очередь, служат для перекодировки элементов задачи с тем, чтобы перевести их в рабочую память. Длительные фиксации говорят о более глубокой обработке информации. Испытуемые решали предложенные задачи на протяжении 5 минут. Авторы сравнивали результаты решивших и не решивших испытуемых. Время решения разбивалось для каждой задачи на три равных этапа, по которым подсчитывалось среднее количество длинных и коротких фиксаций в каждой из АОИ. Основным результатом было то, что на третьем этапе решения количество длинных фиксаций на ключевом элементе

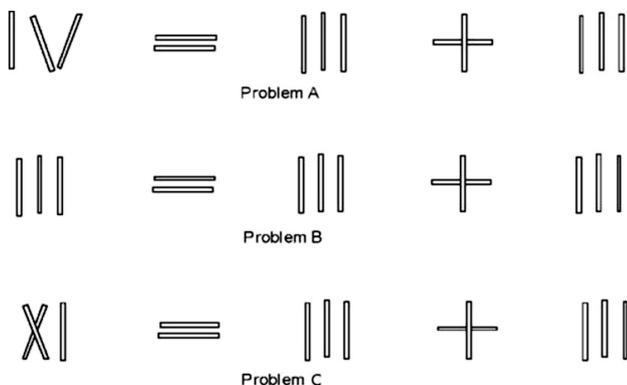


Рис. 1. Задачи со спичками. Семейство задач С. Ольссона [23, р. 1002]

у решивших становилось значимо большим. Это интерпретировалось как реструктурирование репрезентации задачи по одному из типов, предположенных С. Ольссоном (декомпозиция чанка или ослабление ограничений). Свидетельств тупика в глазодвигательной активности испытуемых в данном исследовании не наблюдалось.

Обнаружить фазу тупика с помощью анализа глазодвигательной активности получилось у Г. Джонса [22]. В своей работе он сопоставляет две альтернативные современные теории, объясняющие инсайт. Первая — теория изменения репрезентации — только что была рассмотрена нами [23]. В ней предполагается, что инсайт происходит через ослабление неосознаваемо наложенных самим решателем ограничений в задаче и (или) в результате декомпозиции чанка. Вторая — теория мониторинга приближения к цели [25]. Согласно этому подходу, решатель ищет, как свести к минимуму разрыв между текущим состоянием задачи и целевым. Тупик возникает, когда эвристика восхождения от простого к сложному (hill-climbing) не приводит к решению. В этом случае начинают рассматриваться альтернативные решения. Инсайт в данной теории определяется оценкой дистанции между актуальным состоянием задачи и целевым и сравнением с количеством ходов, необходимых для решения. Кроме того, важную роль в успешности инсайтного решения играют индивидуальные особенности (в частности, способность к предвосхищению — look-ahead).

В качестве стимульного материала использовалась компьютерная версия игры «Парковка». Экспериментальный экран представлен на рис. 2.

Цель игры — вывести такси (черная машина) со стоянки. Инструкция для испытуемого: «Как эти машины могут быть переставлены от выхода так, чтобы такси могло покинуть стоянку?». Автомобили пере-

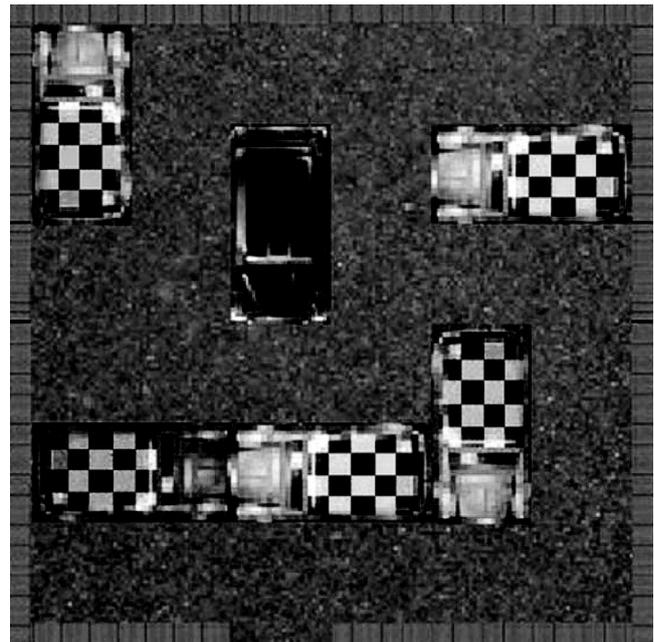


Рис. 2. Экспериментальный экран из исследования Г. Джонса [22, р. 1019]

мещаются кликом мышки по передней или задней части машины. Движение ограничено расположением машин (в плоскости экрана горизонтальные машины перемещаются влево/вправо, вертикальные — вверх/вниз). В данной задаче такси должно рассматриваться наравне с другими автомобилями, а не в качестве специального объекта. Изменение репрезентации включает в себя перемещение от одной репрезентации задачи (где рассматривается объект, ограниченный в использовании «Такси перемещать нельзя!») к другой, где эти ограничения ослабляются, что и приводит к успешному инсайтному решению. В качестве независимой переменной в данном эксперименте использовался сценарий предъявляемых задач. Сценарий мог быть следующим: 1) нормальный — четыре усложняющиеся задачи, с предъявлением пятой — инсайтной; 2) ротированный — те же задачи, что и в нормальных условиях, но инсайтная задача повернута на 90°, так что выход находится справа. 3) облегченный — все 4 задачи простые. Фиксировались время, затраченное на каждый ход, перемещаемая машина, траектория перемещения (транзиты), показатели движения глаз (количество фиксаций, длительность фиксаций), количество ошибочных кликов. Тупик операционализируется автором как ситуация, когда время фиксации для текущего хода было больше или равно среднему времени фиксации испытуемого плюс два стандартных отклонения. Теория изменения репрезентации предсказывает как минимум 1 тупик до непосредственного перемещения такси. Это предположение подтвердилось. Обнаружился четкий тренд: совершенные ходы «Такси» длиннее по сравнению с другими, а также длительность фиксаций при решении задачи была больше для хода «Такси» по сравнению с другими предшествующими и последующими ходами. Также предполагалось, что задача будет легче решаться в ситуации облегченного и ротированного варианта предъявления по сравнению с нормальным. Согласно теории контроля продвижения к цели, существуют 3 автомобиля, которые блокируют выход. Соответственно, достижение цели включает в себя перемещение этих трех машин. Эта теория использует способность предвосхищения, которая определяет, как много ходов вперед может просчитать решатель (сколько ходов он способен предвосхитить). В инсайтной задаче передвижение двух из трех автомобилей весьма просто, но после них решатель осознает, что третью машину очень сложно передвинуть. Полученные данные говорят скорее в пользу теории изменения репрезентации С. Ольссона [23].

Еще одно исследование, дающее аргументы в пользу того, что тупик в инсайтном решении связан со сложностью переструктурирования неадекватной репрезентации, выполнено в иной парадигме. Э. Рейнгольд и Х. Шеридан [28] изучали эффект установки (Einstellung Effect) при решении шахматных задач. И феноменально и в глазодвигательной активности преодоление остановки оказывается сходным с преодолением тупика в инсайтном решении. Чтобы исследовать эффект, осуществлялся мониторинг движения глаз экспертов и начинающих шахматистов, в

то время как они решали шахматные задачи, которые содержали знакомый по успешно решенной предыдущей позиции ход (т. е. установочный), а также оптимальный ход, который был расположен в другом месте шахматной доски. Исследование показало, что не только начинающие, но и эксперты первоначально обнаруживали знакомое, но более длинное решение (т. е. шах и мат в пять ходов), но не могли найти кратчайшее решение (т. е. шах и мат в три хода). И те и другие продолжали смотреть на клетки доски, связанные со знакомым решением, хотя сообщали, что ищут альтернативные решения (здесь мы наблюдаем расхождение познавательной активности и самоотчета, которые обнаруживались и в работах О.К. Тихомирова). В этом исследовании интерес представляет также следующий методический аспект: авторы сомневаются в правомерности использования длительности одиночной фиксации как глубины переработки информации, и предлагают другой показатель: количество пребываний (dwells). Это необходимо, поскольку анализ длительности просмотра не дает возможности определить, являются ли долгие фиксации в целевой области следствием неспособности отвлечь внимание от установочного хода или следствием частых обращений к ней в связи с разработкой долгосрочной стратегии оптимального хода.

Еще одним исследованием, выполненным в исследовательской группе Э. Рейнгольда, является работа Дж. Эллис [19]. Оно было направлено на изучение динамики инсайтного решения в контексте проверки альтернативных гипотез о процессах, предшествующих инсайту. Проверялось, является ли инсайт результатом мгновенного переструктурирования репрезентации или он — результат постепенного накопления знания. Дж. Эллис polemизирует с работой Дж. Меткалф и Д. Вибе [26]. В исследовании данных авторов испытуемым в процессе решения инсайтных и алгоритмических задач предлагается оценивать свою близость к решению. На основании того, что при решении алгоритмизированной задачи оценка близости к решению неуклонно возрастала, а при инсайтном решении она даже за несколько секунд до ответа существенно не отличалась от начальной, авторы делают вывод о скачкообразном изменении репрезентации при инсайте. Дж. Эллис сомневается, насколько точно метакогниции (а в данном случае оценивается именно этот компонент) отражают кумуляцию знаний, необходимых для решения задачи. Как мы уже могли заметить по цитируемым ранее работам, отчет о процессе может расходиться с реальностью [11; 28; и др.]. Дж. Эллис использует айтрекинг для объективации мыслительного процесса и проверки гипотезы о постепенном накоплении знания перед инсайтом. Для этого участникам эксперимента предлагалось решать анаграммы. Им предъявлялось 5 разделенных букв, расположенных по кругу. Из них 4 буквы (3 согласных, 1 гласная) образовывали некоторое слово, а пятая буква (1 согласная) была дистрактором. Примеры экспериментальных экранов приведены на рис. 3.

В процессе исследования регистрировалось количество фиксаций и время просмотра каждой буквы. Предполагалось, что если инсайт внезапен и дискретен, то время просмотра буквы-дистрактора резко и внезапно упадет непосредственно перед ответом. Если же инсайт — результат постепенной кумуляции частичного знания, то время просмотра буквы-дистрактора будет уменьшаться медленно и этот тренд наметится задолго до ответа.

Инсайтность каждого решения оценивалась с помощью постэкспериментального интервью. Данные о движениях глаз по инсайтному и не инсайтному решению сравнивались на основании этого деления. Результаты говорят об отсутствии различий паттернов динамики глазодвигательной активности в зависимости от субъективного наличия инсайта, что является еще одним аргументом в пользу того, что при инсайтном решении не совпадают план сознания и план неосознаваемого поиска решения. В целом отмечается постепенное снижение доли времени просмотра буквы-дистрактора, однако время ее полного игнорирования и время ответа тоже не совпадают (ответ запаздывает примерно на 2,4 с). Такая картина данных позволяет предположить, что накопление знания все-таки происходит постепенно, но даже наличия всей полноты знания все еще недостаточно для инсайтного решения.

Воздействие на характер движения глаз как способ фасилитации инсайтного решения. Данная группа работ особенно любопытна исследователю, разделяющему идеи культурно-исторического и деятельностного подходов. Эти исследования интересны тем, что авторы показывают, как использование внешних средств в ходе выполнения деятельности, а в некоторых исследованиях — деятельности, выполняемой совместно, влияет на характер процесса и оптимизирует достижение результата. Исследование Е. Грант и М. Спайвея

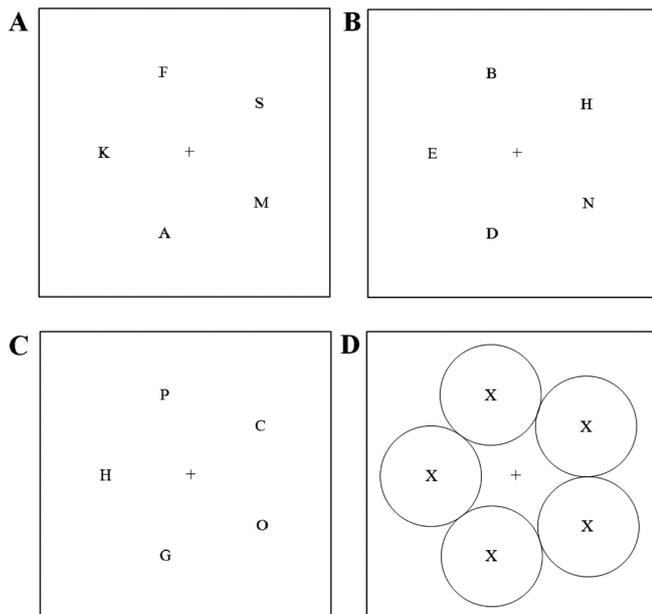


Рис. 3. Экспериментальные экраны из исследования Дж. Эллис. В правом нижнем углу показан размер анализируемых зон интереса [19, р. 38]

[21], с одной стороны, повторяет результаты Г. Кноблиха и коллег на материале другой задачи, а с другой — является примером исследования в парадигме воздействия. Испытуемые решали классическую задачу К. Дункера о X-лучах [4], которая была визуализирована так, как показано на рис. 4.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Вам необходимо найти способ уничтожения неоперабельной опухоли желудка такими лучами, которые при достаточной интенсивности разрушают органические ткани, но при этом окружающие опухоли здоровые органы (ткани) не должны быть повреждены» [21]. Исследование включает два эксперимента. В первом эксперименте в целом воспроизводились данные Г. Кноблиха и коллег: решившие задачу испытуемые, в отличие от не решивших, на последних этапах работы с задачей были склонны чаще и дольше фиксировать взгляд на опухоли (Tumour) и переставать обследовать АОИ «Здоровая ткань» (Healthy Tissue), «Кожа» (Skin), «Наружная область» (Outside of Body).

Во второй серии у экспериментальной группы внимание привлекалось (за счет пульсации на экране) ключевой АОИ (опухоль), что привело к повышению эффективности решения по сравнению с двумя контрольными группами, которые работали со статичной диаграммой (первая), или с диаграммой, на которой пульсировала нерелевантная АОИ (вторая).

Последующий качественный анализ исходных данных движений глаз показал, что время просмотра, потраченное на область кожи, фактически является следствием пересечения саккад, которых у успешных решателей больше. Эти саккады триангулировали из точек вне кожи, направляясь к опухоли внутрь и снова наружу, таким образом подражая паттерну множественного схождения X-лучей. Предполагается, что паттерн движения глаз успешных решателей может служить в качестве физического воплощения идеи решения. Эту идею в своем исследовании проверили Д. Литчфилд и Л. Болл [24]. В своем исследовании они использовали ту же задачу. Они проверяли предположение о том, что наблюдение паттерна движения

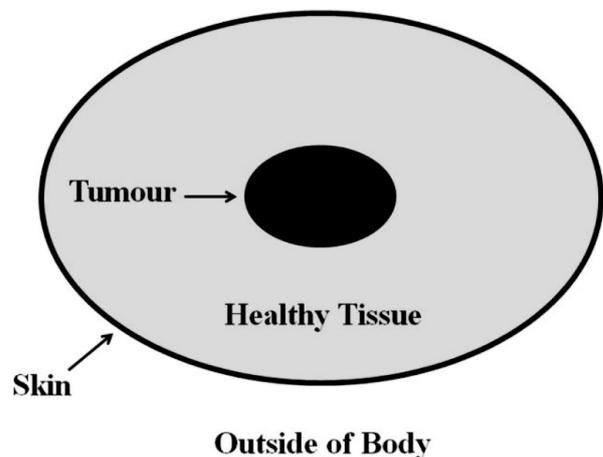


Рис. 4. Диаграмма, иллюстрирующая условие задачи К. Дункера о X-лучах в работе Е. Грант и М. Спайвея [21, р. 463]

глаз другого человека, успешно решившего задачу, может способствовать перераспределению внимания и последующему инсайтному решению. После первой попытки решить задачу испытуемым предъявлялся паттерн траектории движения глаз другого решателя. Траектории могли быть следующего типа:

1) движения глаз были сосредоточены исключительно на опухоли, без выхода за пределы кожи;

2) «естественный» паттерн пересечения саккад между внешним участком и центральным — опухолью — из нескольких направлений (паттерн, который может принадлежать человеку, решившему задачу);

3) «дидактический» паттерн, в котором умышленно наглядно демонстрировалось пересечение саккад между внешней зоной и опухолью из нескольких направлений. В данном условии практически отсутствуют «зашумляющие» саккады, он более нагляден.

В результате были получены значимые различия продуктивности решения задачи в зависимости от типа предъявляемого глазодвигательного паттерна другого решателя. При предъявлении глазодвигательного паттерна, локализованного исключительно в области опухоли, результаты решения задачи были значимо хуже, чем у решателей, наблюдавших естественный и дидактический паттерны. Данный результат может интерпретироваться как усвоение опыта успешного решателя в результате моделирования деятельности [3] или даже как результат совместного внимания, приобщения к распределенному знанию, общему с «виртуальным решателем», траекторию движения глаз которого они наблюдали [16].

В этой же парадигме и с той же задачей работали Л. Томас и А. Льерас [29]. Они выясняли, необходимы ли для индукции успешного решения именно движения глаз или достаточно только перенаправления внимания по заданному паттерну. Для этого они добавили к основной задаче про опухоль несвязанное с ней задание — зрительный поиск цифр среди букв, представленных в разных местах задачной диаграммы. Для первых двух групп испытуемых восемь цифр были представлены в разных точках как внутри, так и за пределами границы кожи. Для первой группы движения глаз не ограничивались, в то время как вторую просили удерживать взор в определенной точке экрана. И в том и в другом случае паттерн поиска провоцировал идею множественной конвергенции лучей на опухоли, но во втором случае эти «движения» осуществлялись «в уме». Для третьей и четвертой группы все цифры были расположены во внутренней зоне. Аналогично первым двум, глазодвигательная активность третьей группы не ограничивалась, а четвертая выполняла задание с инструкцией, запрещающей перемещение взора. После эксперимента с испытуемыми проводилось постэкспериментальное интервью, чтобы выяснить, как воспринимается отношение между основной задачей на облучение с заданием на отслеживание цифры. Опрос установил, что испытуемые не осознают связи между заданиями, и не воспринимают вторичное задание как подсказку. Более того, во всех случаях испытуемые утверждали, что вторичное задание им мешало. Однако ито-

говый результат показывает, что испытуемые первой и второй группы (подсказывался глазодвигательный паттерн, связанный с нахождением функционального решения) решали задачу более успешно, при этом реальное движение глаз оказалось необязательным, достаточной оказалась подсказка паттерна переключения внимания. Кроме того, важной является диссоциация субъективного (любая подсказка воспринимается как помеха) и результативного планов решения (адекватная подсказка делает нахождение ответа значимо более быстрым, чем неадекватная). В завершение анализа данного направления отметим, что эти работы интересны прежде всего тем, что ставят вопрос о механизмах совместного решения и трансляции опыта в той сфере, которая классически считается сугубо индивидуальным процессом, не предполагающим возможности научения. Напомним, что одной из особенностей инсайтного решения К. Дункер считал фактическую невозможность переноса опыта и какого-либо научения за исключением прямой подсказки [4].

**Движения глаз как коррелят «энергетического» аспекта мыслительного процесса.** Данное направление в меньшей степени, чем предыдущие связано с анализом гностических действий; дело в том, что изменение величины раскрытия (диаметра) зрачка — процесс преимущественно низкоуровневый и первично автоматический. Однако необходимо несколько слов сказать и об этом направлении, поскольку оно также может дать существенную информацию об инсайтном решении, хотя бы потому, что инсайт так же часто рассматривается как низкоуровневый процесс, связанный с эмоциональной сферой. Начало этой парадигме положила работа Д. Канемана [8], который рассматривал диаметр зрачка как показатель умственного усилия (чем больше диаметр, тем интенсивнее усилия). Б. Голдватер в своем обзоре приводит большое количество экспериментальных и эмпирических данных о том, что диаметр зрачка действительно связан с умственным усилием и глубиной переработки информации, а побочные переменные, которые могут влиять на него (стресс, интенсивные эмоции) легко нивелируются при анализе [20].

Работ, где динамика диаметра зрачка используется в целях изучения инсайтного решения, немного, самой заметной среди них является работа Дж.Т. Вонга [30]. Автор предполагал, что инсайтное решение должно сопровождаться пикообразным возрастанием напряжения, совпадающим с переживанием инсайта и это напряжение должно иметь эмоциональную природу. В качестве материала Дж.Т. Вонг использовал задачи со спичками, подобные задачам С. Ольссона, среди которых были задачи, преимущественно решаемые вычислением, и задачи, провоцирующие инсайтное решение. В качестве фиксируемых параметров использовались диаметр зрачка и данные постэкспериментального опросника об оценке решения и собственном эмоциональном состоянии. В целом автор получил ожидаемую структуру данных: инсайтное решение провоцировало большее напряжение (большая величина раскрытия зрачка) в

период, предшествующий нахождению ответа, и сопровождалось более высокими оценками по шкалам внезапность, счастье, возбуждение. Впрочем, данные результаты вызывают некоторые вопросы. В частности, о том, не являются ли результаты отражением особенностей материала, а не решения. Если инсайтные задачи у Дж.Т. Вонга были подобны инсайтным заданиям С. Ольссона (для нахождения решения достаточно совершить одно неочевидное действие), то задачи, решаемые по алгоритму, отличались. В качестве таковых автор взял задание на сложение и вычитание нескольких чисел, выложенных из спичек римскими цифрами. Испытуемый решал задания вида  $A+B+C+D-E+F$ , где действия по отдельности не требовали существенного усилия, что и могло проявиться в результатах. Несмотря на отсутствие существенных результатов, полученных с помощью указанного варианта метода регистрации движений глаз, отметим хорошие перспективы его применения для проверки гипотез о роли эмоциональных процессов в инсайтном решении.

В завершение анализа необходимо обозначить **итоги и перспективы** применения анализа гностических действий с помощью технологии регистрации движения глаз как метода изучения процесса инсайтного решения и сделать некоторые выводы.

Метод регистрации движения глаз применим для изучения процесса инсайтного решения и весьма перспективен. Особенно если этот метод понимать в контексте анализа гностических действий. В первую очередь, метод позволяет показать динамику репрезентации задачи в процессе продвижения решателя к цели, а также отразить неосознаваемые и быстрые этапы и аспекты данной динамики, зафиксировать диссоциацию между осознаваемым и неосознаваемым планами решения задачи. Регистрация движений глаз является богатым источником получения эмпирических данных; уже сейчас накоплено большое количество данных, позволяющих строить предположения о неосознаваемых механизмах инсайтного решения и роли сознания в данном процессе. Что особенно важно — эти предположения могут быть

экспериментально проверены с помощью того же метода. Глазодвигательные показатели разносторонни и дают возможность фиксировать корреляты и когнитивных, и эмоциональных процессов, предполагаемых разными моделями инсайта.

Однако необходимо отметить, что использование метода в данный период времени сталкивается с различными трудностями. Главная из них является следствием одного из существенных преимуществ метода: движения глаз имеют множество параметров, которые могут быть связаны с различными аспектами психической активности. Это и породило, особенно в современный период, методологический плюрализм айтрекинга. Параметры движения глаз часто трактуются вольно, метафорично. Связь их с параметрами процесса решения мыслительных задач и инсайта часто поверхностна и не очевидна.

Необходимо отметить и возможные способы преодоления данной проблемы. Их, на наш взгляд, два, и они взаимосвязаны. Первый — построение строгих теоретических моделей, связывающих параметры движения глаз и аспекты мыслительного процесса, которые они отражают. Как раз здесь перспективным будет «возвращение к корням»: учет опыта классического периода, имевшего такую теоретическую модель, в которой движения глаз рассматривались как гностические действия, компонент целостной системы перцептивно-мыслительной деятельности, направленной на решение задачи. Второй способ предполагает использование метода в комплексе с другими классическими методами исследования мышления, прежде всего, совместно с анализом вербальных протоколов решения и методом подсказок. Такое сочетание позволит взаимно дополнить избирательную мощь каждого из методов в раскрытии тех или иных аспектов процесса решения. Так, например, анализ протоколов позволит проследивать динамику целеполагания и смены гипотез и сопоставлять ее с динамикой неосознаваемого переструктурирования репрезентации, данные о которой сможет дать регистрация движений глаз.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ проект №14-06-00441а.

#### Литература

1. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Методы регистрации движений глаз в психологии: основы учебно-методического комплекса // Экспериментальная психология. 2014. Том 7. № 1. С. 132—137.
2. Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Онтогенез перцептивных действий (по материалам исследования развития у ребенка восприятия формы) // Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. С. 115—161.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 86—234.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
6. Зинченко В.П. Роль моторных компонентов в процессах восприятия // Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. С. 70—114.
7. Зинченко В.П. Теоретические проблемы психологии восприятия и задачи генетического исследования // Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. С. 7—38.

8. Канеман Д. Внимание и усилие / Пер. с англ. И.С. Уточкина. М.: Смысл, 2006. 288 с.
9. Пичугина М.О., Спиридонов В.Ф. Репрезентация игровых ситуаций у шахматистов высокой квалификации // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов Томск, 22–26 июня 2010 г.: в 2 т. Т. 2. Томск: Томский государственный университет, 2010. С. 477–478.
10. Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. Москва: Политиздат, 1967. 272 с.
11. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 270 с.
12. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристики // Психологические исследования. Вып. 1 / Под ред. А.Н. Леонтьева и др. М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. С. 3–24.
13. Тихомиров О.К., Телегина Э.Д. Анализ отношения средств к цели как эвристика // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 75–90.
14. Тихомиров О.К., Терехов В.А. Исследование моторных компонентов умственной деятельности. Сообщение I. Возможность использования циклографической методики для анализа механизмов мышления // Новое в педагогических науках. 1964. № 3. С. 133–137.
15. Тихомиров О.К., Терехов В.А. Исследование моторных компонентов умственной деятельности. Сообщение II. Исследование осязательного поиска как путь к анализу эвристики // Новые исследования в педагогических науках. Вып. VIII. 1966. С. 133–138.
16. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М., Языки славянских культур, 2011. 380 с.
17. Урванцев Л.П. Формирование суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции: автореф. дисс ... канд. психол. наук. М., 1974. 23 с.
18. Ballard, D.H., Hayhoe M.M., Pook P.K. Deictic codes for the embodiment of cognition // Behavioral & Brain Sciences. 1997. Vol. 20 (04). P. 723–767.
19. Ellis J.J. Using Eye Movements to Investigate Insight Problem Solving. PhD thesis. University of Toronto, 2012. 111 p.
20. Goldwater B.C. Psychological significance of pupillary movements // Psychological bulletin. 1972. Vol. 77 (5). P. 340–355.
21. Grant E.R., Spivey, M.J. Eye movements and problem solving: Guiding attention guides thought // Psychological Science. 2003. Vol. 14 (5). P. 462–466. doi: 10.1111/1467-9280.02454
22. Jones G. Testing two cognitive theories of insight // Journal of Experimental Psychology: Learning. 2003. Vol. 29 (5). P. 1017–1027. doi: 10.1037/0278-7393.29.5.1017
23. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G.E. An eye movement study of insight problem solving // Memory & Cognition. 2001. Vol. 29 (7), P. 1000–1009. doi: 10.3758/BF03195762
24. Litchfield D., Ball L.J. Using another's gaze as an explicit aid to insight problem solving // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2011. Vol. 64 (4). P. 649–656. doi: 10.1037/a0020082
25. MacGregor J.N., Ormerod T.C., Chronicle E. P. Information processing and insight: A process model of performance on the nine-dot and related problems // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2001. Vol. 27 (1). P. 176–201. doi: 10.1037/0278-7393.27.1.176
26. Metcalfe J., Wiebe D. Intuition in insight and noninsight problem solving // Memory & Cognition. 1987. Vol. 15 (3). P. 238–246. doi: 10.3758/BF03197722
27. Newell A., Simon H.A. Human problem solving. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. 1972. 920 p.
28. Reingold E.M., Sheridan H. Eye movements and visual expertise in chess and medicine. Oxford Handbook on Eye Movements. Oxford, GB: Oxford University Press. 2011. P. 523–550.
29. Thomas L.E., Lleras A. Covert shifts of attention function as an implicit aid to insight // Cognition. 2009. Vol. 111 (2). P. 168–174. doi:10.1016/j.cognition.2009.01.005
30. Wong, T.J. Capturing «Aha!» moments of puzzle problems using pupillary responses and blinks. PhD thesis. University of Pittsburgh, 2009. 87 p.

# Analysis of Gnostic Actions Using Eye Tracking as a Method of Studying Insight in Problem Solving

I. Yu. Vladimirov\*,

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia,  
kein17@mail.ru

A. V. Chistopolskaya\*\*,

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia,  
Chistosasha@mail.ru

The paper focuses on the issue of research methods in studying insight. Since the process of insight is quite difficult to verbalize, researchers are presented with the methodological challenge of its objectification. One of the possible methods is the analysis of gnostic actions as components of a single integrated system of perceptive and thinking activity aimed at problem solving. The paper analyzes past and present periods in the explorations of insight with this method and suggests that eye tracking in problem solving is the most perspective technology. It reviews the studies of G. Knoblich, J. Ellis, E. Grant and M. Spivey, L. Thomas and A. Lleras, D. Kahneman, J.T. Wang and others. The paper compares various characteristics of eye movements and their content and discusses perspectives for the study on insight using the method of eye movement tracking, that is, testing the theoretical assumptions concerning the mechanisms of insight in problem solving and revealing the processes underlying insight.

**Keywords:** insight, dynamics of problem solving, gnostic actions, eye tracking.

## Acknowledgements

This work is supported by Russian Foundation for Basic Research (grant №14-06-00441a)

## References

1. Barabanshchikov V.A., Zhegallo A.V. Metody registratsii dvizhenii glaz v psikhologii: osnovy uchebno-metodicheskogo kompleksa [Methods of recording eye movements in psychology: basics educational complex]. *Ekspertimetal'naya psikhologiya* [Experimental psychology]. 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 132–137. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Venger A.L., Zinchenko V.P., Ruzskaya A.G. Ontogenez pertseptivnykh deistvii (po materialam issledovaniya razvitiya u rebenka vospriyatiya formy) [The ontogeny of perceptual processes (based on studies of the child's perception of shape)]. In Zaporozhets A. V. (ed.) *Vospriyatie i deistvie* [Perception and action]. Moscow: Prosveshchenie, 1967, pp. 115–161.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Tom 3: Problemy razvitiia psikhiki. [Collected Works: in 6 volumes. Volume 3: Problems of Mental Development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
4. Dunker K. Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya [Psychology of productive (creative) thinking]. *Psikhologiya myshleniya*. [Psychology of thinking]. Moscow: Progress, 1965, pp. 86–234. (In Russ.)
5. Zaporozhets, A. V. Izbrannye psikhologicheskie Trudy V 2-kh t. T.1 Psikhicheskoe razvitie rebenka [Selected psycho-

logical works in 2 vol. Vol.2. The child's mental development]. Moscow, 1986. 320 p.

6. Zinchenko V.P. Rol' motornykh komponentov v protsessakh vospriyatiya. [The role of the motor components in the processes of perception]. In Zaporozhets A.V. (ed.) *Vospriyatie i deistvie* [Perception and action]. Moscow: Prosveshchenie, 1967, pp. 70–114.

7. Zinchenko V.P. Teoreticheskie problemy psikhologii vospriyatiya i zadachi geneticheskogo issledovaniya [Theoretical problems of the psychology of perception and objectives of genetic research]. In Zaporozhets A.V. (ed.) *Vospriyatie i deistvie* [Perception and action]. Moscow: Prosveshchenie, 1967, pp. 7–38.

8. Kaneman D. Vnimanie i usilie [Attention and effort]. Moscow: Smysl, 2006. 288 p. (In Russ.)

9. Pichugina M.O., Spiridonov V.F. Reprezentatsiya igrovnykh situatsii u shakmatistov vysokoi kvalifikatsii. [Representation of game situations from chess players of high qualification]. *Chetvertaya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke: Tezisy dokladov V 2 t.* (Tomsk, 22–26 iyunya 2010 g.). T. 2. [Fourth International Conference on Cognitive Science: Abstracts. Vol. 2]. Tomsk: Publ. Tomsk state university, 2010, pp. 477–478.

10. Pushkin V.N. Evristika – nauka o tvorcheskomyshlenii [Heuristics – the science of creative thinking]. Moscow: Politizdat, 1967. 272p.

## For citation:

Vladimirov I.Yu., Chistopolskaya A.V. Analysis of Gnostic Actions Using Eye Tracking as a Method of Studying Insight in Problem Solving. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 24–34. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120103

\* Vladimirov Il'ya Yur'evich, PhD in Psychology, associate professor, Department of General Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia. E-mail: kein17@mail.ru

\*\* Chistopolskaya Aleksandra Valer'evna, PhD student, Department of General Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia. E-mail: Chistosasha@mail.ru

11. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya. [Psychology of thinking]. Moscow: Publishing of the Moscow University, 1984. 270 p.
12. Tikhomirov O.K., Vinogradov Yu.E. Emotsii v funktsii evristik [Emotions are a function of heuristics]. In Leont'ev A.N. (ed.) *Psikhologicheskie issledovaniya. Vyp. 1* [Psychological research.]. Moscow: Publishing of the Moscow University, 1969, pp. 3–24.
13. Tikhomirov O.K., Telegina E.D. Analiz otnosheniya sredstv k tseli kak evristika [Analysis of the relations of means toward goal as heuristics]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1969, no. 1, pp. 75–90.
14. Tikhomirov O.K., Terekhov V.A. Issledovanie motornykh komponentov umstvennoi deyatelnosti. Soobshchenie I. Vozmozhnost' ispol'zovaniya tsiklograficheskoi metodiki dlya analiza mekhanizmov myshleniya [Research of motor components of mental activity. Part I. The ability to use cyclographic techniques for the analysis of mechanisms of thinking]. *Novoe v pedagogicheskikh naukakh* [New in Pedagogical Sciences], 1964, no. 3, pp. 133–137.
15. Tikhomirov O.K., Terekhov V.A. Issledovanie motornykh komponentov umstvennoi deyatelnosti. Soobshchenie II. Issledovanie osyazatel'nogo poiska kak put' k analizu evristik [Research of motor components of mental activity. Part II. Research of tactile search as a way to analyze the heuristics]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. Vyp. VIII*. [New in Pedagogical Sciences], 1966, pp. 133–138.
16. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [Sources of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2011. 328 p. (In Russ.)
17. Urvantsev L.P. Formirovanie suzhdenii v usloviyakh neopredelennoi vizual'noi stimulyatsii. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Formation of the judgment in an uncertain visual stimulation. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1974. 23 p.
18. Ballard D. H., Hayhoe M. M., Pook P. K.. Deictic codes for the embodiment of cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 1997. Vol. 20 (04), pp. 723–767.
19. Ellis J.J. Using Eye Movements to Investigate Insight Problem Solving. PhD thesis. University of Toronto, 2012. 111 p.
20. Goldwater B.C. Psychological significance of pupillary movements. *Psychological bulletin*, 1972. Vol. 77 (5), pp. 340–355.
21. Grant E. R., Spivey M. J. Eye movements and problem solving: Guiding attention guides thought. *Psychological Science*, 2003. Vol. 14 (5), pp. 462–466. doi: 10.1111/1467-9280.02454
22. Jones G. Testing two cognitive theories of insight. *Journal of Experimental Psychology: Learning*, 2003. Vol. 29 (5), pp. 1017–1027. doi: 10.1037/0278-7393.29.5.1017
23. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G.E. An eye movement study of insight problem solving. *Memory and Cognition*, 2001. Vol. 29 (7), pp. 1000–1009. doi: 10.3758/BF03195762
24. Litchfield D., Ball L. J. Using another's gaze as an explicit aid to insight problem solving. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2011. Vol. 64 (4), pp. 649–656. doi: 10.1037/a0020082
25. MacGregor J.N., Ormerod T.C., Chronicle E.P. Information processing and insight: A process model of performance on the nine-dot and related problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2001. Vol. 27 (1), pp. 176–201. doi: 10.1037/0278-7393.27.1.176
26. Metcalfe J., Wiebe D. Intuition in insight and noninsight problem solving. *Memory and Cognition*, 1987. Vol. 5 (3), pp. 238–246. doi: 10.3758/BF03197722
27. Newell A., Simon H.A. Human problem solving. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1972. 920 p.
28. Reingold E.M., Sheridan H. Eye movements and visual expertise in chess and medicine. *Oxford Handbook on Eye Movements*. Oxford, GB, Oxford University Press, 2011, pp. 523–550.
29. Thomas L. E., Lleras A. Covert shifts of attention function as an implicit aid to insight. *Cognition*, 2009. Vol. 111 (2), pp. 168–174. doi:10.1016/j.cognition.2009.01.005
30. Wong T.J. Capturing «Aha!» moments of puzzle problems using pupillary responses and blinks. PhD thesis. University of Pittsburgh, 2009. 87 p.

## Использование рисунков как культурных средств при установлении сходства между решениями алгебраических задач

**А.А. Котов\***,

НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,  
*al.kotov@gmail.com*

**Т.Н. Котова\*\***,

РАНХиГС, Москва, Россия,  
*tkotova@gmail.com*

Решение текстовых алгебраических задач требует от учащихся нахождения в тексте важных математических переменных и перенесения их в уравнение. Многие учащиеся по рекомендации учителя или спонтанно составляют при решении рисунки, используя их в качестве средств понимания математической структуры задачи. В эксперименте мы исследовали, какие свойства рисунков наиболее важны для учащихся в подборе способа решения из опыта. Мы составили набор рисунков, которые различались по параметрам аналоговости и полноты отношений между элементами. Испытуемые оценивали степень полезности решения исходной задачи (представленной рисунком) для решения целевой. Оказалось, что испытуемые были более склонны при вынесении суждения опираться на параметр полноты отношений, чем на аналоговость рисунка. Эта зависимость также была сильнее выражена у опытных решателей по сравнению с неопытными. Результаты исследования интерпретируются в контексте развития культурных средств при переходе от житейских понятий к научным в обучении.

**Ключевые слова:** алгебраические задачи, решение, репрезентация, символизация, культурные средства

Решение математических задач интересует многих исследователей, поскольку оно проявляет общие свойства мышления, необходимые для решения любых задач, как, например, нахождение неизвестной информации, формирование релевантной репрезентации, обобщение и перенос способа решения. С другой стороны, математические задачи невозможно решать без усвоения большого количества культурных средств, таких как числовая система и приемы составления уравнения. Изучение их решения показывает, как эти культурные знаковые системы осваиваются в ходе специально организованного обучения. Алгебраические задачи являются частью математических задач и осваиваются учащимися после арифметических задач, решению которых дети учат в начальных классах

школы. В отличие от последних, алгебраические или текстовые задачи интересны для психологических исследований прежде всего тем, что несмотря на их явную отнесенность к определенному разделу математики, не существует общепринятого способа их решения [10]. Как правило, в школе учащихся знакомят с несколькими распространенными приемами решения на примере типовых задач. Потом эти приемы становятся индивидуальными правилами, которые ученики самостоятельно переносят на новые задачи, если они кажутся им похожими на те, что они успешно решали ранее [23]. Каким образом учащиеся развивают навык переноса решения алгебраических задач? Ответ на этот вопрос зависит от того, чем различаются между собой алгебраические задачи, и как учащиеся понимают эти различия.

**Для цитаты:**

Котов А.А., Котова Т.Н. Использование рисунков как культурных средств при установлении сходства между решениями алгебраических задач // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 35–45. doi:10.17759/chp.2016120104

\* Котов Алексей Александрович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: al.kotov@gmail.com

\*\* Котова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Москва, Россия. E-mail: tkotova@gmail.com

### Роль внутренней формы репрезентации в обучении решению алгебраических задач

В школьной практике объяснение различий между задачами сводится или к их тематическому содержанию (задачи на работу, на движение и т. д.), или к способу решения (уравнение или система уравнений). Это различие невозможно использовать для объяснения учащимся, с какой задачей они столкнулись в текущий момент и как именно следует начинать ее решение, поскольку как у достаточно непохожих по содержанию задач может быть общий тип уравнения для решения, так и наоборот, задачи со сходным содержанием могут решаться разными уравнениями [14]. Более удобным способом для объяснения различий между задачами может быть отделение в процессе решения двух этапов: ориентировочном — понимание структуры задачи (чтение текста, выделение релевантных и нерелевантных переменных, определение соответствия условий и вопроса) и исполнительском — выполнение самого решения (составление уравнения, его упрощение, проверка правильности вычислений через соотнесение с текстом задачи).

Цель первого этапа можно обозначить как создание репрезентации, максимально подходящей для будущего решения. В репрезентации традиционно выделяют, с одной стороны, внутреннюю форму — мысленные представления о релевантных для решения переменных, а с другой стороны, — внешнюю — записи, рисунки, схемы, диаграммы, которые представляют собой еще не само решение, а лишь отображение частей задачи и связи между ними, необходимые для более полного осознания решающим структуры задачи [16]. Внимание к ориентировочной части действия сопровождается формированием любой новой формы поведения [7], однако наличие для этой части действия символической и конвенциональной формы особенно заметно в случае школьных задач. Насколько важен процесс создания репрезентации для учащихся, и каковы особенности каждой из ее форм?

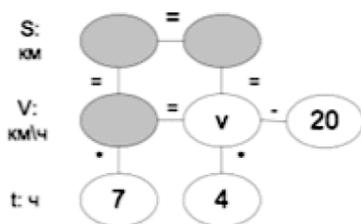
В ответе на вопрос о роли внутренней формы репрезентации в обучении ряд исследователей использовали специфические задания, требующие от испытуемых не

решения алгебраических задач, а определения перед решением, является ли задача решаемой (содержит ли все необходимые переменные и их значения) или нерешаемой (часть переменных и их значений может быть пропущена). Оказалось, что даже опытные решатели, в том случае, если их не предупреждали о возможном появлении нерешаемой задачи, испытывали большие сложности, пытаясь ее решать как решаемую [23]. Этот результат говорит о том, что решение задачи в отдельных случаях требует предварительных действий по анализу ее структуры, и эти действия не происходят спонтанно, а требуют сознательного контроля. Такая же закономерность действует и в случае переноса решения с одной задачи на другую: намек на сходство решенной и нерешенной задачи резко увеличивает успешность переноса [24]. Другие данные показывают, что способность к обнаружению нерешаемости задачи связана практически со многими математическими способностями [9], а обучение специальному навыку по обнаружению ошибок в условии задачи и в ее решении способствует формированию более гибкой схемы решения новых задач [21]. Таким образом, процедуры, которые выполняют учащиеся до самого решения — на первом этапе, крайне важны для обучения решению задач.

Если при создании подходящей репрезентации задачи учащиеся тратят отдельные усилия на поиск и анализ важных переменных задачи, то насколько связано внимание к этим переменным с самим решением? На каком этапе решения — ориентировочном или исполнительском — решатель находит те компоненты, по которым потом будет сравнивать новые задачи с уже решенными? Этими компонентами являются, скорее, условия задачи или детали готового уравнения?

У. Кинч [19] предположил, что при оценке сходства одной алгебраической задачи с другой решатель в наименьшей степени ориентируется на сходство конечных уравнений, составленных для этих задач, поскольку одну и ту же задачу часто можно решить разными уравнениями. Значительно более важным является сходство по типу неизвестной переменной — относительной (скорость) или неотносительной (время или расстояние). Например, по схеме на рис. 1 видно, что в текстовой задаче слева неизвестное

Два туриста выехали из пункта А в пункт В. Первый турист добрался до пункта В на велосипеде за 7 часов, а второй на поезде за 4 часа. Скорость туриста на велосипеде была на 20 км/ч меньше скорости туриста на поезде. Чему равно расстояние между пунктами А и В?



Две грузовые машины выехали из пункта А в пункт В. Скорость одной машины 38 км/ч, а другой 57 км/ч. Первая выехала со станции А на 9 часов раньше второй, но обе машины достигли одновременно пункта В. Чему равно расстояние между пунктами А и В?

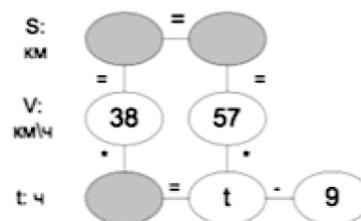


Рис. 1. Схемы У. Кинча для задач с относительной и неотносительной переменными

значение переменной приходится на относительную переменную, скорость. В задаче справа неизвестное значение приходится на неотносительную переменную — время. Эти задачи также можно преобразовать в схему (в нижней части рисунка), по которой будет видна их структура, уже независимая от предметного содержания.

Для проверки своего предположения У. Кинч использовал процедуру сравнения задач, различающихся по форме уравнения и по типу переменных в разных сочетаниях: одинаковые уравнения и разные переменные, одинаковые уравнения и одинаковые переменные, разные уравнения и разные переменные, разные уравнения и одинаковые переменные. На основе суждений испытуемых о том, насколько первая задача (с готовым уравнением) помогла бы решению второй (без уравнения), он обнаружил, что испытуемые оценивают как более похожие задачи со сходным типом переменных, а не со сходным уравнением. Эти результаты хорошо согласуются с выводами теоретических работ по психологии мышления, утверждающими, что в любой задаче, и тем более в естественно-научной, испытуемый работает не с отдельными понятиями (время, сила, ускорение, гипотенуза), а с их зависимостью друг от друга в отношении к вопросу задачи [2].

### Роль внешней формы репрезентации в обучении решению алгебраических задач

В соответствии с приведенным выше описанием процесса решения алгебраической задачи, построение успешной репрезентации должно помочь соединить оба этапа решения задачи (ориентировочный и исполнительский). Косвенно такой переход можно заметить по тому, что практически все люди при чтении текста задачи, и особенно в случае затруднений в начале решения, составляют рисунки к тексту задачи перед самым решением и говорят, что рисунки помогают им понять задачу.

Так, Л. Новик в своем исследовании показала, что функция рисунков, которые составляют сами решатели при решении различных задач, заключается не столько в том, что они помогают понять решение актуальной задачи, сколько в том, что они, выделяя структуру переменных задачи, помогают найти в собственном опыте как можно более похожую из уже решенных задач и использовать ее для решения настоящей задачи [20]. Кроме того, сопровождение решения творческих задач рисунками значительно ускоряет обобщение способа решения похожих задач [12, наряду с этим; есть данные о модально-неспецифических подсказках при решении творческих задач, 3].

Если обнаружение решаемости задачи, сосредоточение на важных переменных — это в большей степени внутренние когнитивные процессы, связанные с индивидуальным опытом решения, то создание рисунков к задаче можно считать частью внешнего процесса, зависящего от культурной практики решения тех или иных задач. Однако, в

отличие от многих культурных практик, используемых в школьном обучении, составление рисунков не является целью обучения. Чаще всего рисунок — это индивидуальный прием решателя, необходимый ему для компенсации недостатка внимания к переменным, слабого осознания их связи, трудностей с определением всех неизвестных значений и пр. В рамках так называемых «формирующих» экспериментов эта проблема активно изучается: искусственное введение дополнительных средств символизации предметного содержания понятий часто приводит как к последующему улучшению действий с этими понятиями, так и к их большему осознанию [8; 4].

Для проверки предположения о рисунке как индивидуальном приеме решения в пилотажном исследовании мы предложили группе испытуемых (студенты 19–20 лет, N=15) решить две алгебраические текстовые задачи. Если они считали нужным, они могли рисовать любые схемы, рисунки или пометки к условиям задач, до или в процессе их решения. Мы обнаружили, что испытуемые, практически не отличавшиеся по успешности решения задач, значительно отличались друг от друга по рисункам, которые они составляли. Например, испытуемые делились на тех, кто после составления первоначального рисунка далее по ходу решения не вносил в него никаких изменений, и тех, кто делал это на всем протяжении решения; тех, кто включал в рисунок изображения предметов (поезда, коробки с печеньем и т. д.), и тех, кто предпочитал символьные обозначения (стрелки, области и т. д.); тех, кто соединял части изображений связями и пояснениями их значений, и тех, чьи рисунки выглядели как изображение группы несвязанных между собой переменных. По этим результатам мы выделили два параметра, удобные для различения рисунков, используемых при решении задач. Первый параметр мы назвали *аналоговостью/схематичностью* изображения. Аналоговыми изображениями можно считать те рисунки, которые включают изображения реальных предметов (поезда, катера, воду). Также аналоговыми можно назвать и те изображения, где скорость или время, которые непосредственно выразить нельзя, изображают через другое измерение, например, соотношение времени движения передается соотношением длин изображенных линий. Соответственно, неаналоговыми, или схематическими, можно назвать те рисунки, в которых вместо изображения реальных предметов используются их условные заменители: в случае движения используется стрелочка для передачи информации о направлении, а такие переменные, как скорость и время, обозначаются символами  $t$ ,  $V$ , отношение же между переменными одного типа (например,  $V1$  и  $V2$ ) передается с помощью специальных символов — « $<$ », « $>$ », « $=$ ».

Второй параметр рисунков мы обозначили как *полнота отношений* между его элементами. Ключевой особенностью рисунков с полным составом отношений является такая группировка перемен-

ных одного типа (например, скорости движения разных объектов), при которой их изображения располагаются близко друг с другом. На рисунках же с неполным составом отношений изображения переменных одного типа разнесены по разным областям рисунка или сгруппированы вокруг объектов, к которым они относятся (например, скорость и время изображены вокруг поезда, движение которого они характеризуют). Такая группировка наблюдается как в схематических, так и в аналоговых рисунках. Аналоговые рисунки могут, например, содержать линии, соединяющие отдельные группы условий друг с другом, для обозначения равенства пройденных двумя объектами расстояний. Группировка переменных по типу, характерная для рисунков с полным составом отношений, по-видимому, является удобной формой для перенесения переменных в уравнение.

Рисунки каждого испытуемого, как правило, было сложно однозначно отнести к одному из указанных типов: в одном и том же рисунке могли встречаться детали аналогового и схематического типа, часть переменных могла быть сгруппирована по типу, а часть — нет.

Однако смысловая связь данных параметров с процессом решения задачи позволяет использовать их в изучении этого процесса.

В нашем исследовании мы решили определить, насколько при сравнении двух задач эти параметры изображений используются решателями и какой из них более важен. В эксперименте мы создали набор изображений, которые должны были помочь испытуемым понять основные переменные задачи и ее требования. Эти изображения сопровождали текст первой, или исходной, задачи. От испытуемого требовалось оценить по тексту и рисунку, насколько решение этой задачи, если бы оно состоялось, помогло бы для решения второй, или целевой, задачи. Такая форма вопроса позволяет косвенно оценить, кажутся ли две задачи испытуемому похожими. Как было показано в нескольких исследованиях мышления по аналогии, если испытуемые воспринимают две задачи как сходные, то продвижение в решении одной задачи они считают полезным для решения другой [17]. Кроме того, перенос решения улучшается, если просить решателя самостоятельно придумать похожую задачу [11]. Таким образом, далее мы будем рассматривать ответы испытуемых как оценку ими сходства задач.

Мы намеренно не давали испытуемым решать исходную задачу, чтобы определить, действительно ли внешняя форма репрезентации влияет на обнаружение сходства между задачами. Важным ограничением нашего исследования было также и то, что предлагаемые задачи имели одинаковый уровень сложности: все они могли быть решены одним уравнением, а не их системой. В настоящее время, как мы уже писали выше, нет классификации алгебраических задач, используемой, например, для создания последовательности в обучения их решению. То есть алгоритмически определить, может ли решение

исходной задачи помочь в решении целевой, нельзя. Однако в исследовании мы проверяли другую гипотезу: какие свойства рисунков влияют на субъективную оценку решателем сходства между способами решения задач.

## Метод

**Испытуемые.** В исследовании приняли участие 100 испытуемых в возрасте от 17 до 26 лет, из них 47 мужчин и 53 женщины. Все участники эксперимента были студентами первого и второго курса двух гуманитарных вузов нематематических специальностей.

**Материал.** Материал эксперимента состоял из набора алгебраических задач и рисунков к ним. Мы использовали 8 алгебраических текстовых задач на движение из стандартного курса математики для средней школы. Все задачи были разделены на две группы по типу переменной, на которую приходится неизвестное значение. Напомним, по аналогии с описанным выше экспериментом У. Кинча [19], мы выделяли относительные и неотносительные переменные. В каждой группе было четыре задачи, чтобы каждый испытуемый мог сравнить пары с одинаковым типом неизвестных и пары с различным типом неизвестных.

В каждой паре в сюжете одной задачи фигурирует движение по суше, а в сюжете второй — движение по воде. Половина испытуемых получали их в одном сочетании: исходная задача — на движение по суше, целевая — по воде. Вторая половина получали задачи в обратном сочетании. По всему набору из восьми задач мы составили 28 пар возможных сочетаний в двух вариантах для контроля эффекта сюжета задачи.

К каждой из задач нами были подготовлены по четыре рисунка, варьиовавшиеся по двум параметрам: аналоговость/схематичность и полнота отношений, которые и представляли собой независимые переменные в данном эксперименте ( $2 \times 2$ ) (рис. 2).

В рисунках аналогового типа мы помещали изображения объектов из условия задачи, например, велосипед и поезд. Равенство в значениях переменных, например, расстояния или скорости, задавалось пунктирной линией или линиями разной длины, поделенными на секции. В рисунках схематического типа объекты были заменены на условные изображения — одинаковые стрелки и символные обозначения переменных. Равенство значений переменных обозначалось знаком «=» между линиями или математическими выражениями со знаками сравнения («<», «>»).

В рисунках с полным составом отношений известные значения были сгруппированы относительно типа переменных. Группировка значений расстояния выражалась в том, что линии, их обозначающие, изображались без смещения друг относительно друга и равными (если по условию они были равны). В рисунках с неполным составом отношений известные значения группировались во-

<p>Два туриста выехали из пункта А в пункт В. Первый турист добрался до пункта В на велосипеде за 7 часов, а второй на поезде за 4 часа. Скорость туриста на велосипеде была на 20 км/ч меньше скорости туриста на поезде. Чему равно расстояние между пунктами А и В?</p>	
Аналоговый	
Схематичный	
	<p>Полный состав отношений                      Неполный состав отношений</p>

Рис. 2. Варианты рисунков к алгебраической задаче

круг объектов, а линии, обозначающие расстояния, изображались со смещением.

**Процедура.** Испытуемых в случайном порядке разделили на пять групп по 20 участников в каждой. В каждой из четырех экспериментальных групп испытуемым предъявляли рисунки одного из типов на протяжении всех проб, поскольку использование рисунков разного типа могло их запутать. Пятая, контрольная, группа оценивала сходство задач без опоры на рисунок. По результатам выполнения задания в этой группе можно было оценить в целом эффект действия рисунка на оценку сходства.

Испытуемые принимали участие в исследовании группами по 5–6 человек. Перед началом работы каждый участник получал стопку из 28 карточек. На каждой карточке были написаны: инструкция, тексты задач, рисунок к исходной задаче (в четырех группах) и 20-балльная шкала с обозначенными крайними значениями (полностью бесполезна, полностью полезна).

Испытуемых просили прочитать текст первой, исходной, задачи и представить себе, как бы они ее решали. После этого им нужно было оценить по 20-балльной шкале, насколько это решение было бы полезно для решения второй, целевой, задачи. Целевая задача всегда предъявлялась без рисунка, в противном случае испытуемые могут формировать суждение о сходстве задач по содержанию рисунков, а не самих задач.

После оценки карточку нужно было переместить вниз стопки и больше к ней не возвращаться. Испытуемого также предупреждали, что всего будет восемь задач для оценивания, но они будут даны в разных комбинациях. Время на этапе оценивания не ограничивалось и в среднем вся процедура занимала 40 мин.

Сразу после выполнения всех заданий испытуемого просили решить две задачи из числа тех, которые он оценивал. Соответственно, каждый испытуемый был оценен по 3-балльной шкале: 0 — не решил ни одну задачу, 1 — решил одну из двух задач, 2 — решил обе задачи. Время на решение задач также не ограничивалось.

Единственной зависимой переменной в исследовании была оценка степени полезности решения исходной задачи с рисунком для решения целевой задачи. Независимыми переменными были параметры рисунка: аналоговость элементов и полнота отношений переменных в рисунке. Также в экспериментальных целях мы варьировали особенности алгебраических задач: тип переменной с неизвестным значением (тип неизвестного) и сюжет задачи. Уровень экспертности решателя был субъектным фактором, чье влияние на зависимую переменную мы также оценивали.

Для определения влияния каждого фактора на зависимую переменную мы использовали дисперсионный анализ (ANOVA), в котором факторы аналоговость рисунка, полнота отношений в рисунке, наличие рисунка и уровень экспертности решателя были межсубъектными, а факторы сюжет задачи и тип неизвестного — внутрисубъектными.

## Результаты и обсуждение

Для пар задач с одинаковым типом неизвестных и пар с разным типом неизвестных были вычислены средние оценки сходства задач. Мы не обнаружили влияния фактора типа неизвестного на оценку сходства,  $t(2798)=0,15; p>0,1$ . Испытуемые не считали, что решение исходной задачи, где неизвестным является переменная того же типа, что и в целевой задаче, мо-

жет быть более полезно, чем решение задачи с другим типом неизвестного. Наши данные отличаются от результатов эксперимента У. Кинча [19], но в его эксперименте испытуемые выносили суждения о сходстве задач на основе уравнений, сопровождающих текст исходной задачи, а не на основе рисунков. Возможно, влияние сходства переменных задачи проявляется в решении позже, ближе к заключительным этапам решения, например, при составлении уравнения.

Также не было обнаружено и влияние сюжета задачи, варьирование которого мы использовали для контроля эффекта материала,  $t(2798)=0,87; p>0,1$ .

При этом, как мы и ожидали, тип рисунка в целом значимо влиял на оценку сходства задач,  $F(4)=99,05; p<0,001$ . Средние оценки степени полезности исходной задачи для решения целевой приведены ниже.

Как видно по диаграмме (рис. 3), можно выделить две группы оценок, если сравнивать их с уровнем контрольной группы, т. е. оценки без использования рисунка. Во-первых, выделяется группа оценок с опорой на аналоговые и схематичные рисунки с полным составом отношений, средние значения которых были наиболее высокими. Средние оценки сходства в этих группах, оцененные *post hoc* тестом по методу Шеффе, не различались между собой,  $p=0,43$ . Испытуемые в этих условиях присваивают сходству задач значимо более высокие оценки, чем в условии без рисунка,  $p<0,001$  (в обоих случаях). Во-вторых, выделяется группа оценок с опорой на аналоговые и схематичные рисунки с неполным составом отношений,

в которых испытуемые присваивают сходству задач значительно более низкие оценки, чем в условии без рисунка,  $p<0,001$  (в обоих случаях). Между собой оценки в этих условиях, однако, различаются. Оценки сходства задач при опоре на схематические рисунки с неполным составом отношений были ниже, чем в условии с аналоговыми рисунками с неполным составом отношений,  $p<0,001$ . Мы отдельно оценили влияние фактора полноты отношений и фактора аналоговости/схематичности с помощью двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Влияние обоих факторов на оценку сходства задач было значимым,  $F=359,66; p<0,001; \eta_p^2=0,14$  и  $F=15,61; p<0,001; \eta_p^2=0,007$ , соответственно. Но сила эффекта гораздо выше у фактора полноты отношений, по сравнению с фактором аналоговости/схематичности.

Таким образом, степень полноты отношений в элементах рисунка более важна для оценки сходства задач, чем наличие в нем аналоговых компонентов. Если использовать результаты условия без рисунка как контрольный уровень, то получается, что полнота отношений в элементах рисунков повышает уверенность испытуемых в том, что исходная задача может быть полезна для решения целевой задачи. Как мы упоминали выше, рисунки с полным набором отношений между элементами условий выглядят как отображение задачи, полностью подготовленное для составления уравнения, т. е. для решения задачи. Благодаря этому, на наш взгляд, испытуемые и воспринимают эту задачу как полезную для решения других задач.

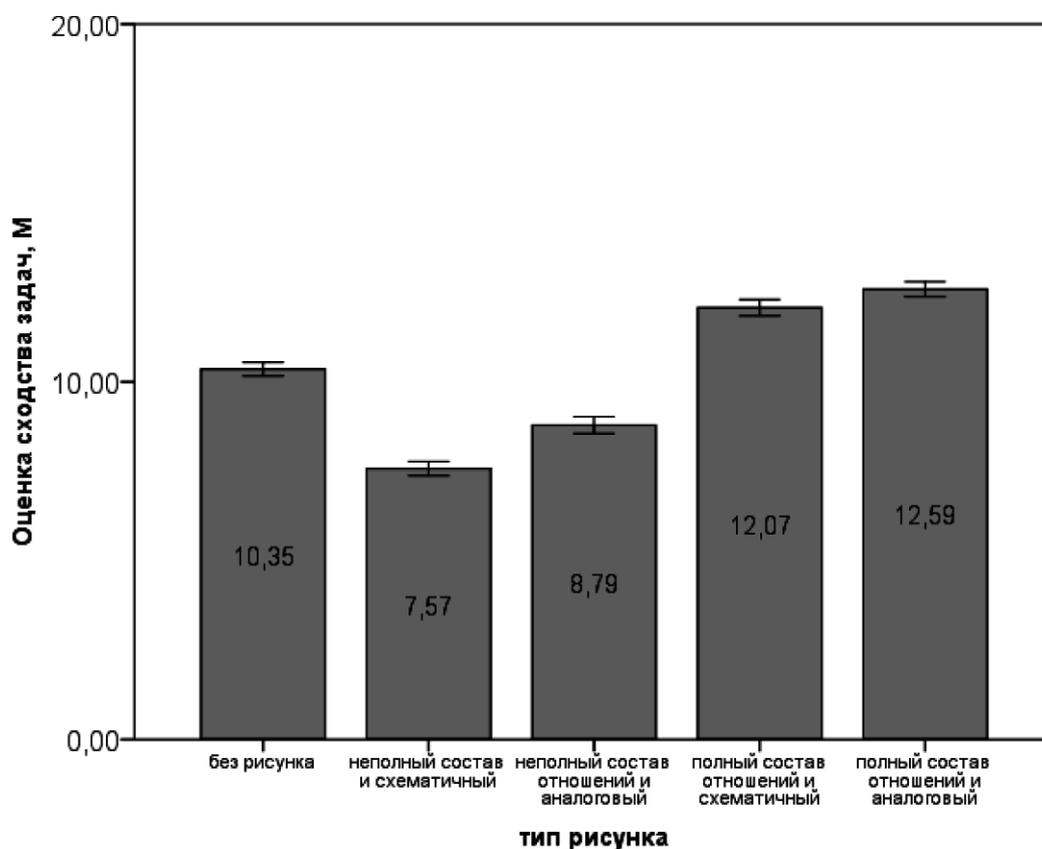


Рис. 3. Средние оценки сходства задач в группах с рисунком и без рисунка. Для каждой группы приведена мера разброса в величине  $\pm 1SE$

Насколько уровень экспертности испытуемых в решении задач повлиял на оценку сходства их решения? Все испытуемые были оценены по трехбалльной шкале на основе их успешности в решении двух задач. Количество испытуемых каждой группы было следующим: не решили ни одной задачи 30 испытуемых (30,9%), решили одну задачу 41 испытуемый (42,3%), решили обе 26 испытуемых (26,8%). Мы оценили общий вклад фактора успешности решателя в оценку сходства задач. Влияние этого фактора оказалось незначимым,  $F(2)=0,54$ ;  $p=0,58$ . Испытуемые с разным уровнем экспертности в решении задач в целом не различались в оценке сходства задач. Однако мы обнаружили значимое взаимодействие фактора типа рисунка с фактором успешности решателя,  $F(8)=5,16$ ;  $p<0,001$ . Содержание этого взаимодействия трудно однозначно интерпретировать, в частности, из-за большой разницы в количестве данных внутри отдельных условий.

Если оценить общую картину в распределении оценок (табл. 1), то видно, что испытуемые, решившие одну или две задачи, демонстрируют схожие результаты. На их оценки сильно влияет фактор полноты отношений между элементами рисунка. Результаты же группы испытуемых, не решивших ни одну задачу, иные. В этой группе при использовании рисунков с аналоговыми элементами оценки сходства по рисункам с полным составом отношений и с

неполным практически не различаются между собой и равны оценкам в условии без рисунка. Однако их оценки сильно различаются при использовании схематичных рисунков: в этом случае задачи кажутся гораздо более похожими, если используется рисунок с полным составом отношений и наоборот — с неполным. Результаты можно интерпретировать таким образом, что аналоговость рисунка в группе неуспешных решателей «зашумляет» нахождение основных переменных задачи. Также можно предположить, что с возрастанием уровня экспертности учащиеся, по видимому, приобретают умение абстрагироваться от материала, из которого состоит рисунок, и сосредотачиваться лишь на тех отношениях, которые он отражает в задаче.

Кроме взаимодействия уровня экспертности решателя с фактором типа рисунка, мы также обнаружили его слабое значимое взаимодействие с фактором сходства задач по типу неизвестного,  $F(2)=3,21$ ;  $p=0,04$ . Напомним, что общего эффекта влияния типа неизвестного в сравниваемых задачах на оценку их сходства мы не обнаружили. Однако если проанализировать оценки сходства в зависимости от уровня экспертности решателя, то видно, что чем выше уровень экспертности, тем более сходными кажутся испытуемым задачи, содержащие переменные одного типа (табл. 2).

Однако обратной зависимости при сравнении задач с переменными разного типа не наблюдается, их

Таблица 1

Средние оценки сходства задач в зависимости от типа рисунка и уровня успешности испытуемого

Тип рисунка	Уровень экспертности решателя					
	Не решившие ни одной задачи		Решившие одну задачу		Решившие две задачи	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Схематичный неполный состав отношений	7,11	6,29	8,06	4,32	7,08	3,62
Схематичный полный состав отношений	11,89	6,20	11,61	5,16	13,34	3,99
Аналоговый неполный состав отношений	9,37	6,43	8,27	4,94	8,72	3,59
Аналоговый полный состав отношений	10,99	5,66	13,52	4,71	12,95	4,03
Без рисунка	10,43	4,56	10,49	0,36	10,47	4,73

Таблица 2

Средние оценки сходства задач в зависимости от успешности решателя и сходства переменных

Уровень успешности решателя	Сходство задач по типам переменных			
	Переменные одного типа		Переменные разного типа	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
Не решившие ни одну задачу	9,19	0,28	10,13	0,23
Решившие одну задачу	10,37	0,24	10,11	0,20
Решившие две задачи	10,69	0,32	10,14	0,27

оценки одинаковы. При этом, как видно по величине средних оценок, разница в оценках задач с переменными одного типа слегка превышает один балл. Таким образом, суммарный вклад экспертности решателей и типа переменных в оценку сходства задач намного ниже вклада фактора типа рисунка.

### Выводы

В ходе исследования мы показали, что студенты гуманитарных специальностей используют рисунки как культурные средства при формировании суждения о переносе способа решения исходной задачи на целевую. Поскольку исходная задача в эксперименте ими не решалась, то испытуемые в большей степени были вынуждены сосредоточиваться на анализе структуры задачи и подготовке к предполагаемому решению. Именно в этом, на наш взгляд, могут заключаться культурные функции рисунков как средств, помогающих построению правильной репрезентации задачи в ходе обучения.

При наблюдении за составлением рисунков в свободном процессе решения мы обнаружили, что рисунки сильно различаются по количеству и форме элементов. Однако в ходе эксперимента, мы уточнили, что параметр полноты отношений элементов рисунка имеет большее значение для решателя при суждении о переносе способа решения, чем параметр схематичности/аналоговости. Также с возрастанием опыта решения подобных задач эта зависимость усиливается и к ней добавляется еще и фактор сходства переменных в исходной и целевой задачах. То есть, опытные решатели принимают решение о сходстве двух задач на основании как рисунков, отражающих определенным образом части условий, так и переменных, из которых эти условия состоят.

Почему такой параметр, как полнота отношений между элементами рисунка, более важен, чем параметр аналоговости/схематичность? Ряд исследований решения творческих задач по аналогии показывают, что сходство элементов задач влияет на воспоминание решателя, что он уже решал похожую задачу, но только сходство в отношениях между элементами влияет на перенос опыта прошлого решения на текущее [18].

С другой стороны, известно, что на ранних этапах онтогенеза, в возрасте 3 лет, дети значительно успешнее находят спрятанный в комнате предмет на основе условного рисунка-карты, чем трехмерной модели комнаты [15]. Одно из обобщений этого факта таково, что для выполнения поисковой задачи удобнее использовать средство, материал которого отличается от материала самой задачи. В противном случае на ранних этапах научения затруднительно осуществлять переходы от задачи к репрезентации и обратно. На похожую зависимость указывал Л.С. Выготский, говоря об отношениях между обучением и развитием как переходе от внешних, доступных для произвольного внимания и обсуждения, форм представления во внутренние — индивидуальные и автоматические

[6]. Сходным образом в нашем эксперименте для студентов с низкой успешностью аналоговость рисунка «зашумляла» отношения между элементами задачи.

Однако студенты, решившие хотя бы одну из предложенных нами задач, могли, по-видимому, игнорировать аналоговость рисунка и опирались на полноту отношений в рисунке. Дело в том, что при решении алгебраических задач учащиеся уже имеют дело с другим типом заданий. В отличие от поиска предметов в пространстве, текст задачи содержит не столько описание предметных отношений объектами задачи (поезда и их перемещение в пространстве), сколько описание математической зависимости между абстрактными переменными. Именно связь между частями знания, системный характер их зависимости друг от друга характеризуют отличие научных понятий от житейских [5]. В этом, как нам кажется, и состоит причина доминирования параметра полноты отношений между элементами рисунка над параметром аналоговости/схематичности. Рисунок к алгебраической задаче является таким же культурным средством, что и рисунок при поиске предмета или запоминании его местоположения, однако в ходе обучения области научного знания он помогает выполнению другого типа мыслительных операций.

Нам впервые удалось показать, что рисунки, сопровождающие процесс решения алгебраических задач, оказывают влияние на суждения о переносе способа решения. Дальнейшее направление исследований может быть связано с вопросами обучающего характера. Можно ли обучать учащихся более эффективно переносить освоенное решение на новые задачи, если при этом решении использовать рисунки нужного типа, например, с группировкой всех переменных относительно друг друга? Некоторые эксперименты с обучением испытуемому решению новых задач показывают, что предварительное сравнение задач значительно ускоряет это обучение [13]. В совокупности с нашими результатами мы можем предположить, что более опосредованное сравнение — с использованием схем — позволит не только быстро усваивать новые понятия, но и приведет к более высокому уровню осознания отношений между ними.

При этом важно учитывать и то, что трудности в решении математических задач отражают, наряду с собственно обучением понятиям, и индивидуальные особенности формирования высших психических функций. Например, при решении арифметических задач в начальной школе для одних текстовых задач (инвертированных, или косвенных) требуется определенная развитость действий программирования и контроля, а для других, содержащих сложные логико-грамматические конструкции («на сколько больше, чем...»), требуется понимание отдельных понятий и развитость пространственных представлений [1].

Могут ли учащиеся более эффективно распознавать, решаем ли задача, если обучать их отдельно действию по отображению в рисунке элементов условия и отношений между ними? Исследования материала заданий по переносу решения задач с опорой на рисунок показывают, что при возрастании

нагрузки на рабочую память испытуемые переходят от переноса по сходству отношений между частями изображения к переносу по сходству отдельных эле-

менты [25]. Такие исследования необходимы для более полного понимания участия культурных средств символизации реальности в обучении.

#### Финансирование

Данное научное исследование (№ 14-01-0168) выполнено при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2014–2015 гг.

#### Литература

1. Ахутина Т.В., Обухова Л.Ф., Обухова О.Б. Трудности усвоения начального курса математики в форме квазиисследовательской деятельности // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 65–78.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: «Институт практической психологии», 1996. 392 с.
3. Валуева Е., Лантева Е. Использование подсказок при решении задач: модальная специфичность или универсальная способность // Российский журнал когнитивной науки. 2015. № 2 (2–3). С. 53–65.
4. Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 48–56.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2012. 352 с.
6. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 5–18.
7. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111–114.
8. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13–26.
9. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 431 с.
10. Спиридонов В.Ф. Психологические механизмы решения текстовых задач по математике. Вестник РГГУ. 2006. № 1. С. 156–173.
11. Bernardo A.B. Analogical problem construction and transfer in mathematical problem solving // Educational Psychology. 2001. Vol. 21. №2. P. 137–150.
12. Beveridge M., Parkins E. Visual representation in analogical problem solving // Memory & Cognition. 1987. Vol. 15. № 3. P. 230–237.
13. Catrambone R., Holyoak K.J. Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer // Journal of Experi-

mental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1989. Vol. 15. № 6. P. 1147.

14. Charles A W., Kintsch W. Enhancing students' comprehension of the conceptual structure of algebra word problems // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84. № 4. P. 419–428.

15. DeLoache J.S. Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models // Child Development. 1991. Vol. 62. P. 736–752.

16. Gallistel C.R. Mental representations, psychology of // Encyclopedia of the Behavioral and Social Sciences. N.Y.: Elsevier, 2001. P. 9691–9695.

17. Gick M.L., Holyoak K.J. Analogical problem solving // Cognitive Psychology. 1980. Vol. 12. № 3. P. 306–355.

18. Holyoak K.J., Koh K. Surface and structural similarity in analogical transfer // Memory & Cognition. 1987. Vol. 15. № 4. P. 332–340.

19. Kintsch W., Weaver C. A. Enhancing students' comprehension of the conceptual structure of algebra word problems // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84. P. 419–428.

20. Novick L.R. Transferring symbolic representations across nonisomorphic problems // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1994. Vol. 20. P. 1296–1321.

21. Ohlsson S. Learning from performance errors // Psychological Review. 1996. Vol. 103. № 2. P. 241–262.

22. Reed D.K., Dempster A., Ettinger M. Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1985. Vol. 11. P. 106–125.

23. Rehder B. Detecting unsolvable algebra word problems // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 91. № 4. P. 669–683.

24. Seifert C.M., McKoon G., Abelson R.P., Ratcliff R. Memory connections between thematically similar episodes // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1986. Vol. 12. № 2. P. 220.

25. Waltz J.A., Lau A., Grewal S.K., Holyoak K.J. The role of working memory in analogical mapping // Memory & Cognition. 2000. Vol. 28. № 7. P. 1205–1212.

# Using Pictures as Cultural Means in Finding Similarities between Solutions to Algebraic Tasks

A.A. Kotov\*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
al.kotov@gmail.com

T.H. Kotova\*\*,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President  
of the Russian Federation, Moscow, Russia,  
tkotova@gmail.com

Solving textual algebraic tasks requires finding important mathematical variables in the text and turning them into equations. Many students, following their teacher's advice or at their own initiative, use pictures as a means of better understanding the mathematical structure of the task. In this study we explored which features of pictures were the most essential to the students in finding the appropriate solution based on their experience. We created a set of pictures that differed in parameters of analogy and completeness of relationships between elements. The subjects were asked to evaluate the usefulness of the solution to the initial task (represented by the picture) for solving the target task. As it was revealed, in their evaluations the subjects were more likely to focus on the completeness of the depicted relationships rather than on the analogy of the picture. This tendency was also more evident in experienced subjects as compared to inexperienced ones. The outcomes of our study are interpreted in terms of the development of cultural means in the transition from everyday concepts to scientific concepts in the process of learning.

**Keywords:** algebraic tasks, solution, representation, symbolization, cultural means.

## Acknowledgements

This study (research grant No 14-01-0168) was supported by The National Research University – Higher School of Economics' Academic Fund Program in 2014–2015.

## References

1. Akhutina T.V., Obukhova L.F., Obukhova O.B. Trudnosti usvoeniia nachal'nogo kursa matematiki v forme kvaziissledovatel'skoi deiatel'nosti [The difficulties of the initial development of the mathematics in the form of quasi-research activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2001, no. 1, pp. 65–78. (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Brushlinskii A.V. Sub'ekt: myshlenie, uchenie, vobrazhenie [Subject: thinking, learning, imagination]. Moscow: «Institut prakticheskoi psikhologii», 1996. 392 p.
3. Valueva E., Lapteva E. Ispol'zovanie podskazok pri reshenii zadach: modal'naia spetsifichnost' ili universal'naia sposobnost' [Using a Cue in Problem Solving: Modal Specificity or Universal Ability?]. *Rossiiskii zhurnal kognitivnoi nauki [The Russian Journal of Cognitive Science]*, 2015, no. 2 (2–3), pp. 53–65. (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Veraksa A.N., Iakupova V.A., Martynenko M.N. Simvolizatsiia v strukture sposobnosti detei doskol'nogo i shkol'nogo vozrasta [Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015, no. 2, pp. 48–56. (In Russ., abstr. In Engl.).
5. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Moscow: Publ. Labirint, 2012. 352 p.
6. Vygotskii L.S. Problema obucheniia i umstvennogo razvitiia v shkol'nom vozraste. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 4, pp. 5–18.
7. Gal'perin P.Ia. O formirovanii umstvennykh deistvii i poniatii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 3, pp. 111–114. (In Russ.).
8. Davydov V.V., Markova A.K. Kontsepsiia uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov [The concept of educational activity of schoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1981, no. 6, pp. 13–26. (In Russ.).
9. Krutetskii V.A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnosti shkol'nikov [Psychology of mathematical abilities of students]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1968. 431 p.
10. Spiridonov V.F. Psikhologicheskie mekhanizmy resheniya tekstovykh zadach po matematike [Psychological mechanisms of solving word problems in mathematics]. *Vestnik RGGU [RSUH Bulletin]*, 2006, no. 1, pp. 156–173. (In Russ.).
11. Bernardo A.B. Analogical problem construction and transfer in mathematical problem solving. *Educational Psychology*, 2001, no. 2, pp. 137–150.

### For citation:

Kotov A.A., Kotova T.N. Using Pictures as Cultural Means in Finding Similarities between Solutions to Algebraic Tasks. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 35–45. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120104

\* Kotov Aleksei Aleksandrovich, PhD in Psychology, senior research fellow, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: al.kotov@gmail.com

\*\* Kotova Tat'yana Nikolaevna, PhD in Psychology, senior research fellow, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: tkotova@gmail.com

12. Beveridge M., Parkins E. Visual representation in analogical problem solving. *Memory & Cognition*, 1987, no. 3, pp. 230–237.
13. Catrambone R., Holyoak K.J. Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1989, no. 6, pp. 1147.
14. Charles A.W., Kintsch W. *Enhancing Students' Comprehension of the Conceptual Structure of Algebra Word Problems*. *Journal of Educational Psychology*, 1992, no. 4, pp. 419–428.
15. DeLoache J.S. Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 1991, no. 5, pp. 736–752.
16. Gallistel C.R. Mental representations, psychology of. *Encyclopedia of the Behavioral and Social Sciences*. New York: Publ. Elsevier, 2001, pp. 9691–9695.
17. Gick M.L., Holyoak K.J. Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 1980, no. 3, pp. 306–355.
18. Holyoak K.J., Koh K. Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory & Cognition*, 1987, no. 4, pp. 332–340.
19. Kintsch W., Weaver C.A. Enhancing students' comprehension of the conceptual structure of algebra word problems. *Journal of Educational Psychology*, 1992, no. 3, pp. 419–428.
20. Novick L.R. Transferring symbolic representations across nonisomorphic problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1994, no. 1, pp. 1296–1321.
21. Ohlsson S. Learning from performance errors. *Psychological Review*, 1996, no. 2, pp. 241–262.
22. Reed D.K., Dempster A., Ettinger M. Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1985, no. 5, pp. 106–125.
23. Rehder B. Detecting unsolvable algebra word problems. *Journal of Educational Psychology*, 1999, no. 4, pp. 669–683.
24. Seifert C.M., McKoon G., Abelson R.P., Ratcliff R. Memory connections between thematically similar episodes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1986, no. 2, pp. 220–231.
25. Waltz J.A., Lau A., Grewal S.K., Holyoak K.J. The role of working memory in analogical mapping. *Memory & Cognition*, 2000, no. 7, pp. 1205–1212.

## Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО

**В.А. Якупова,**

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*vera.a.romanova@gmail.com*

**Е.И. Захарова,**

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*E-I-Z@yandex.ru*

Целью данной работы является изучение особенностей внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО (экстракорпорального оплодотворения), которые определяют процесс освоения родительства и характер детско-родительских отношений. В исследовании приняли участие 20 диад мать—младенец группы спонтанной беременности и 23 диады группы ЭКО (возраст младенцев 6–12 месяцев). Матери группы ЭКО демонстрируют высокую способность к безусловному принятию ребенка, стремятся к телесному контакту с ним, однако они меньше склонны поддерживать инициативу ребенка, чем матери группы спонтанной беременности. Особенности детско-родительского взаимодействия находят отражение в особенностях развития ребенка: младенцы, чьи матери поддерживают их инициативу, склонны проявлять большую активность. Стремление к телесному контакту с матерью более выражено у младенцев, чьи матери чаще прикасаются к ребенку, обнимают и берут на руки. Участницы программы ЭКО положительно относятся к выполнению родительских функций, в то же время испытывают сомнения в собственной родительской компетентности, склонны устанавливать повышенные требования к себе в роли матери.

**Ключевые слова:** психология родительства, вспомогательная репродуктивная технология ЭКО, бесплодие, детско-родительские отношения, материнство при использовании ЭКО.

Характер детско-родительских отношений в семьях, воспользовавшихся репродуктивной технологией ЭКО, находится в поле внимания зарубежных исследователей достаточно продолжительное время. Поскольку процедура ЭКО получает все более широкое распространение в нашей стране, тема исследования родительства при использовании вспомогательных репродуктивных технологий становится актуальной для отечественной психологии, но в данный момент только начинает свое развитие. Данные, полученные в разнообразных зарубежных исследованиях, носят несколько противоречивый характер. Так, в исследовании привязанности F.L. Gibson и др. [9] не было выявлено различий в чувствительности матерей группы ЭКО и группы естественной беременности по отношению к младенцам. Большинство младенцев обеих

групп демонстрировали надежный тип привязанности к матери. В исследовании H. Colpin и др. [8] не было обнаружено различий в уровне эмоциональной поддержки двухлетних детей матерями из группы ЭКО и матерями, родившими естественным путем. Однако по данным F. van Balen [12] матери группы ЭКО демонстрируют большую эмоциональную вовлеченность в отношения с ребенком, испытывают больше радости от взаимодействия с ним, чем матери с естественной беременностью. В исследовании S. Golombok и др. [11], напротив, участницы программы ЭКО демонстрируют более низкий уровень чувствительности по отношению к ребенку, чем матери, зачавшие ребенка естественным путем. Такой разброс данных может быть обусловлен различиями в эмпирических процедурах и подборе выборки. При изучении родительства

**Для цитаты:**

Якупова В.А., Захарова Е.И. Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 46–55. doi:10.17759/chp.2016120105

\* Якупова Вера Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета (ФГБОУ ВО МГУ) имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

\*\* Захарова Елена Игоревна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета (ФГБОУ ВО МГУ) имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: E-I-Z@yandex.ru

с использованием ЭКО важно учитывать такие факторы, как длительная история бесплодия в анамнезе женщины, ее возраст, поскольку он зачастую выше среднего возраста рождения первого ребенка, характер осложнений во время беременности и т. д. Возраст ребенка, наличие других детей также являются значимыми факторами детско-родительского взаимодействия. Причины своеобразия материнской позиции участниц программы ЭКО в настоящее время остаются за пределами внимания исследователей. Влияние особенностей детско-родительского взаимодействия на развитие ребенка также остается малоизученным. Таким образом, тема родительства при ЭКО безусловно нуждается в дальнейшей разработке и изучении.

В отечественной психологии родительство рассматривается как социокультурный феномен [6]. Любое общество предъявляет к родителю определенные требования по воспитанию и заботе о ребенке, которые закреплены в социальной роли родителя. Принимая на себя ту или иную социальную роль, человек вырабатывает личностное эмоциональное отношение к ее содержанию [1]. Таким образом, освоение родительской роли — это индивидуальный вариативный процесс, который во многом определяется отношением человека к ее компонентам. В данной работе мы исходим из положения о том, что внутренняя позиция матери, как система отношений к выполнению родительских функций, к себе в роли матери и к ребенку, определяет процесс освоения родительской роли и характер детско-родительского взаимодействия. Основываясь на положении о компонентах внутренней позиции матери, нами было проведено лонгитюдное исследование материнства при ЭКО. На первом этапе исследования изучался процесс формирования материнской позиции у участниц программы ЭКО в период беременности. В период беременности внутренняя позиция матери у участниц программы ЭКО обладает следующими особенностями. В сравнении с группой женщин со спонтанной беременностью, участницы программы ЭКО склонны к большей идеализации ребенка и родительства. При выраженном стремлении к материнству участницы программы ЭКО демонстрируют сниженный интерес к выполнению родительских функций. Основная мотивация участниц группы ЭКО сосредоточена на самом факте беременности и рождения ребенка [7]. В данной статье мы хотели бы осветить данные второго этапа исследования — особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО в первый год жизни ребенка. Динамика становления материнской позиции при использовании ЭКО является предметом обсуждения для отдельной статьи.

## Метод

**Выборка.** Исследование проводилось на базе ФГБУ «Научный центр акушерства, гинекологии и перинатологии имени В.И. Кулакова». В исследовании приняли участие 43 диады. Группу ЭКО составили 23 человека, группу спонтанной беременности (СБ) — 20 человек. К участию в исследовании в группу спонтанной беременности приглашались только женщины, перенесшие осложненную беременность, поскольку все участницы программы ЭКО столкнулись с соматическими осложнениями во время беременности. На момент проведения исследования с рождения ребенка прошло от 6 до 12 месяцев. Женщины успели адаптироваться к появлению ребенка, приобрести опыт заботы о нем, у них уже сформировалось представление о себе как о матери. Для участниц исследования опыт материнства является первым. Все участницы исследования состоят в браке. В табл. 1 представлены параметры выборки матерей и младенцев, принявших участие в исследовании.

Психическое развитие младенцев, принявших участие в исследовании, соответствует возрастной норме.

Важно отметить, что в группе ЭКО участие в исследовании было предложено 46 женщинам, из которых 50% дали согласие. В группе СБ участие в исследовании было предложено 73 женщинам, из которых дали согласие 27%. В группе ЭКО на участие в исследовании значимо реже соглашались мамы старше 36 лет (критерий углового преобразования Фишера,  $\phi = 2,218$ ,  $p < 0,05$ ) и женщины, имеющие более двух попыток ЭКО в анамнезе ( $\phi = 1,777$ ,  $p < 0,05$ ).

**Методики.** В целях изучения эмоционального отношения женщин к ребенку, к себе в роли матери и выполнению родительских функций нами была разработана методика «Неоконченные предложения». Методика состоит из трех блоков:

1. Отношение к выполнению родительских функций.

- Я провожу время с ребенком...
- Заботиться о ребенке...
- Быть мамой...
- Трудности...

2. Отношение к себе в роли матери, особенности переживание материнства.

- Я мама...
- Став мамой, я...
- Как маме мне не удается...
- Как маме, мне удается...
- Я очень хочу...
- Меня охватывает тревога...

Таблица 1

Параметры выборки матерей и младенцев, принявших участие в исследовании

Группы	Количество респондентов	Средний возраст матери	Средний возраст младенцев (в месяцах)	Количество двоен	Количество недоношенных детей
ЭКО	23	33,3	8,3	11	5
СБ	20	30,8	9,9	-	1

- Если бы было можно...
  - Иногда мне кажется, что я...
3. Эмоциональное отношение к ребенку.
- Когда я смотрю на своего ребенка...
  - Иногда мой ребенок...
  - Я хочу, чтобы мой ребенок...
  - Когда я держу своего ребенка на руках...

Ответы респонденток на предложения были объединены в категории, в зависимости от отношения к ребенку, к выполнению родительских функций и к себе в роли матери. На основе ответов респонденток по методике «Неоконченные предложения» нами было выделено 4 типа отношения к материнству, к себе в роли матери и эмоционального отношения к ребенку: адекватный, амбивалентный, эйфорический и отвергающий (табл. 2).

Для изучения эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия в работе был использован опросник ОДРЭВ, разработанный Е.И. Захаровой [2]. Анализ процесса реального взаимодействия матери и ребенка был осуществлен с помощью системы наблюдения, предложенной Е.И. Захаровой

и А.И. Тюриной [3]. Наблюдение проводилось в среднем 40 минут в домашней обстановке во время беседы с матерью и выполнения ребенком заданий методического комплекса Денвер II. Тестовая методика Денвер II позволила определить уровень общего психического развития младенца [10].

## Результаты

**Отношение к выполнению родительских функций.** По данным методики «Неоконченные предложения» большинство матерей в обеих группах проводят время с ребенком с радостью, получают удовольствие от материнства. Подчеркивается, что материнство — это большое счастье. Значительная часть матерей обеих групп демонстрируют адекватное отношение к материнству после рождения ребенка (табл. 3). Они испытывают удовольствие от выполнения родительских функций, но в то же время признают, что забота о ребенке связана с некоторыми ограничениями, которые они готовы принять. Матери группы ЭКО охотно

Таблица 2

Типы отношения к компонентам роли родителя по методике «Неоконченные предложения»

Компоненты роли родителя	Тип отношения			
	Адекватный	Амбивалентный	Эйфорический	Отвергающий
Выполнение родительских функций	Удовольствие от заботы о ребенке, временный характер трудностей	Удовольствие от заботы о ребенке, при этом трудности тяжело переживаются	Отрицание каких-либо трудностей, восторженное описание радости материнства	Положительных эмоций забота о ребенке не вызывает, ограничения переносятся с трудом
Отношение к себе в роли матери	Описание связанных с материнством положительных изменений в себе, описание выработанных компетенций, принятие собственных недостатков	Описание связанных с материнством положительных изменений в себе, сомнения в собственной родительской компетентности	Говорится о счастье, которое принесло материнство, однако конкретные изменения не выделяются, неудачи не упоминаются	Описание негативных изменений, связанных с материнством
Отношение ребенку	Положительные эмоции от общения с ребенком, описание черт его характера	Положительные эмоции от общения с ребенком. Желание, чтобы ребенок имел определенные черты характера, раздражение и неудовольствие, если это не осуществляется	Восторженное описание ребенка — как правило, миловидной внешности, при этом конкретные черты не упоминаются	Общение с ребенком не вызывает положительных эмоций, черты характера ребенка не упоминаются

Таблица 3

Распределение ответов (%) по типам отношения к материнству по методике «Неоконченные предложения»

Тип отношения к материнству	ЭКО	СБ
Адекватный	60,9	65,0
Амбивалентный	21,7	20,0
Эйфорический	17,4	-
Отвергающий	-	15,0

называют реальные трудности, с которыми они столкнулись, при общей установке на то, что трудности носят временный характер и вполне преодолимы.

17,4% матерей группы ЭКО склонны идеализировать материнство, с восторгом говоря о своем опыте, не упоминая никаких трудностей. К примеру: «Трудности — не знаю таких слов», «У меня нет трудностей». В группе СБ нет ни одного ответа в эйфорическом стиле. Важно отметить, что в группе ЭКО не наблюдается эмоционального отвержения материнства. В группе СБ, напротив, присутствует эмоциональное неприятие материнства — 15% матерей не упоминают положительных эмоций, связанных с заботой о ребенке, воспринимают материнство как ограничение собственной свободы, испытывают негативные чувства в связи с ущемлением собственных потребностей.

**Отношение к себе в роли матери.** Согласно данным методики ОДРЭВ в группе ЭКО нет ни одной матери, которая была бы полностью довольна собой в качестве родителя. Большинство женщин в обеих группах удовлетворены собой как родителем на среднем уровне (табл. 4). 9% матерей в группе ЭКО и 20% в группе СБ полностью недовольны собой как родителями. В группе СБ оценки оказались более разнообразными, достаточно большое количество матерей не довольны собой как родителем, 15% женщин, напротив, полностью удовлетворены собственной родительской компетентностью. Матери группы ЭКО значимо чаще сообщают о среднем уровне удовлетворенности собой в качестве родителя ( $\varphi = 2,185$ ,  $p < 0,05$ ), однако они вовсе не испытывают полного удовлетворения собой в качестве родителей в сравнении с матерями группы СБ.

Важно отметить, что среди женщин, ожидавших беременности менее года, значимо больше высоких оценок собственной родительской компетентности, чем от года ожидания и более ( $\varphi = 1,838$ ,  $p < 0,05$ ).

Результаты, полученные по методике ОДРЭВ, дополняют данные по проективной методике «Неоконченные предложения». Большинство матерей обеих групп положительно воспринимают собственное материнство. Около четверти матерей высказывают пожелания дольше оставаться в декрете, не выходить на работу. Около трети матерей в обеих группах говорят о счастье и новом смысле жизни, которые принесло им материнство. Матери группы СБ склонны больше подчеркивать личностные изменения, которые произошли с ними после рождения ребенка, также им легче привести собственные характеристики как мамы. В группе ЭКО женщины также отмечают

личностные изменения, связанные с материнством. К примеру: «Став мамой, я стала снисходительнее», «Став мамой, я повзрослела, стала ответственнее». Матери группы ЭКО склонны подчеркивать, что материнство принесло им счастье, исполнение мечты, и что очень важно — ощущение собственной полноценности. Участницы программы ЭКО выражают сожаление, что им не удалось родить раньше. Материнство вызывает у некоторых участниц программы ЭКО чувство гордости. В группе СБ отсутствуют упоминания о чувстве собственной полноценности и гордости в связи с материнством.

При этом треть матерей в группе ЭКО говорят о невозможности удовлетворить свои потребности в сне, отдыхе, свободном времени и т. д. Также около трети матерей группы ЭКО говорят об ощущении усталости, в то время как в группе СБ таких женщин всего 10%. Не стоит забывать, что в группе ЭКО 11 матерей двоен, которые испытывают повышенную нагрузку. С другой стороны, они активнее привлекают помощников — как уже упоминалось ранее, в семьях с двойнями, как правило, с мамой постоянно присутствует кто-то из родственников или, в редких случаях, няня. Матери группы СБ испытывают более острую потребность в помощниках — около трети хотели бы иметь больше помощи от близких и лучшие условия жизни.

Усталость матерей группы ЭКО может быть связана не только с повышенной нагрузкой при воспитании двойни, но и с повышенными требованиями к себе. Женщины группы ЭКО делают акцент на необходимости вести домашнее хозяйство, заботиться о ребенке, уделять внимание мужу, все успевать. Это является отдельным предметом гордости для них. Женщины группы СБ не ставят себе подобных целей. Они склонны делать акцент на развитии ребенка, для них предметом гордости являются конкретные умения, связанные с заботой о ребенке: умение вовремя заметить признаки усталости, успокоить, отвлечь ребенка, наладить режим дня и т. д. То есть матери группы СБ ставят себе более реалистичные цели, чем матери группы ЭКО, у них нет потребности быть идеальными и «делать все правильно». В группе СБ около четверти женщин считают, что в целом им как родителям все удается, в то время как в группе ЭКО таких мам всего 9%. 72% матерей группы ЭКО испытывают тревогу, связанную с собственной родительской компетентностью: им кажется, что они что-то делают не так в отношениях с ребенком, оказались плохими мамами. Для матерей группы ЭКО очень важно быть хорошей матерью.

Таблица 4

Распределение (%) по уровням удовлетворенности собой в качестве родителя по методике ОДРЭВ

Уровень удовлетворенности	ЭКО	СБ
Высокий уровень удовлетворенности	-	15
Средний уровень удовлетворенности	91	65
Низкий уровень удовлетворенности	9	20

Распределение ответов (%) по типам отношения к себе в роли матери по методике «Неоконченные предложения»

Тип отношения к материнству	ЭКО	СБ
Адекватный	31,8	25
Амбивалентный	59,1	55
Эйфорический	9,1	20
Отвергающий	-	-

В целом около половины матерей обеих групп выражают амбивалентное отношение к себе в роли матери: взаимодействие с ребенком доставляет им много удовольствия, материнство воспринимается как большое счастье и обретение нового смысла в жизни. В то же время, подчеркиваются сложность выполнения родительских функций, депривация собственных потребностей, сомнения в собственной родительской компетентности. Небольшой процент матерей в обеих группах выражают эйфорическое отношение к себе как к матери: материнство описывается с восторгом, трудности и неудачи не упоминаются. Около трети матерей в обеих группах выражают адекватное отношение к себе в роли матери: материнство приносит им удовольствие, они мирятся с ограничениями, понимая их временный характер, чувствуют уверенность своих силах.

**Эмоциональное отношение к ребенку.** У большинства матерей в обеих группах способность к безусловному принятию ребенка выражена на среднем уровне (табл. 6). Им достаточно легко принять особенности своего ребенка, любить его таким, какой он есть.

Однако в группе СБ значительно больше женщин со слабо выраженным принятием ребенка, чем в группе ЭКО ( $\phi = 1,665$ ,  $p < 0,05$ ). Такие женщины с трудом принимают особенности ребенка, они часто чувствуют разочарование и недовольство ребенком. Данные, полученные по методике ОДРЭВ, находят свое отражение в методике «Неоконченные предложения». При выраженной направленности на счастье и здоровье ребенка, стремлении создать для него хорошие условия существуют некоторые различия между матерями группы ЭКО и СБ. Матери группы ЭКО чаще упоминают положительные характеристики своего ребенка, говорят о своей радости от контакта с ним. Женщины группы СБ не склонны говорить о положительных характеристиках ребенка. Упомянув собственные ощущения от контакта с ребенком,

четверть матерей группы СБ замечают, что держать ребенка на руках тяжело и дискомфортно, что согласуется со сниженным стремлением к телесному контакту по методике ОДРЭВ и говорит о сложности эмоционального принятия ребенка. По результатам методики неоконченных предложений можно выделить 4 типа эмоционального отношения к ребенку (см. табл. 2 и 7). Женщины с отвергающим отношением к ребенку выполняют родительские функции, не испытывая при этом положительных эмоций. Они не упоминают о своем ребенке, его особенностях, чертах, удовольствии от контакта с ним. При эйфорическом отношении к ребенку мать с восторгом говорит о ребенке, однако редко упоминает о его субъектных характеристиках, подчеркивая только его миловидность и трогательную внешность. Положительные эмоции скорее связаны не с процессом взаимодействия, а с фактом наличия ребенка. При амбивалентном отношении к ребенку матери доставляет удовольствие взаимодействие с ним, однако ей хотелось бы, чтобы он обладал определенными чертами, порой ей бывает сложно сдерживать свое раздражение и гнев на ребенка. При принимающем эмоциональном отношении к ребенку матери интересуются самим процессом его развития, с удовольствием отмечают проявления его индивидуальности, инициативы, свидетельствующие о становлении его как субъекта действия, отмечают его индивидуальные характеристики, принятие особенностей ребенка дается им без труда. Они с пониманием и спокойствием относятся к тому, что ребенок может периодически капризничать, вести себя непредсказуемо.

В группе ЭКО нет ни одной матери с отвергающим и эйфорическим эмоциональным отношением к ребенку, большинство матерей демонстрируют принимающее отношение к ребенку (табл. 7). Таким образом, группа ЭКО оказалась более благополучной, чем группа СБ в отношении принятия ребенка на эмоциональном уровне.

Распределение (%) по уровням принятия ребенка по методике ОДРЭВ

Уровень принятия	ЭКО	СБ
Высокий уровень принятия	13	15
Средний уровень принятия	83	65
Низкий уровень принятия	4	20

Распределение ответов (%) по типам эмоционального отношения к ребенку по методике «Неоконченные предложения»

Тип отношения к материнству	ЭКО	СБ
Адекватный	69,6	45,0
Амбивалентный	30,4	30,0
Эйфорический	-	10,0
Отвергающий	-	15,0

**Детско-родительское взаимодействие.** Качество детско-родительского взаимодействия в среднем по обеим группам является достаточно высоким (табл. 8). Наиболее слабо выраженными характеристиками детско-родительского взаимодействия являются способность к сопереживанию ребенку и ориентация на его состояние. Матерям обеих групп бывает сложно разделить чувства ребенка, проникнуться его эмоциональным состоянием. Зачастую женщины не считают нужным подстраиваться под состояние ребенка, менять в связи с этим какие-либо планы, делать режим дня достаточно гибким, что согласуется с результатами других исследований [5].

Особенности материнской позиции, зафиксированные с помощью методики «Неоконченные предложения», находят отражение в особенностях детско-родительского взаимодействия по ОДРЭВ (табл. 9).

Положительные чувства во взаимодействии и способность матери оказывать ребенку эмоциональную поддержку тесно связаны с принимающим отношением к материнству и ребенку. Принятие материнства соотносится с общим положительным фоном детско-родительского взаимодействия. Матерям, которые принимают своего ребенка, лучше удается воздействовать на его состояние, регулировать поведение ребенка. Лучше понимать состояние ребенка и ориентироваться на него удается женщинам, принимающим себя в качестве матери.

Однако женщины, которые принимают свою родительскую роль, родительские функции, реже ориентируются на состояние ребенка в режимных и бытовых моментах. Возможно, одной из родительских компетенций в их понимании является строгое соблюдение режима. Таким образом, эмоциональное принятие социальной позиции родителя проявляется в характере взаимодействия матери с ребенком, что повышает надежность и достоверность использованных нами проективных методов исследования.

Матери группы ЭКО и СБ значительно различаются по степени выраженности положительных эмоций во взаимодействии с ребенком (критерий  $\chi^2 = 6,509$ ,  $p < 0,05$ ). В группе ЭКО нет ни одной женщины с низкой степенью выраженности положительных чувств во взаимодействии, большая часть матерей испытывают радость и удовольствие от контакта с ребенком, раздражение и утомление во взаимодействии возникают достаточно редко. Эти результаты согласуются с высокой способностью матерей к безусловному принятию ребенка.

Степень выраженности положительных чувств во взаимодействии с ребенком значительно выше у женщин с историей бесплодия более 5 лет по сравнению с женщинами, не имеющими длительной истории бесплодия ( $\phi = 1,83$ ,  $p < 0,05$ ). В группе СБ также значительно больше матерей со сниженным стремлением к телесному контакту с ребенком ( $\phi = 2,057$ ,  $p < 0,05$ ), что может говорить о наличии некоторых трудностей без-

Таблица 8

Характеристика детско-родительского взаимодействия по методике ОДРЭВ (средние значения по шкалам)

Характеристика	ЭКО	СБ	Средние значения для младенческого возраста
Способность воспринимать состояние	4,12	4,29	3,53
Понимание причин	3,94	4,00	3,53
Способность к сопереживанию	3,66	3,55	3,50
Чувства во взаимодействии	4,68	4,41	3,57
Преобладающий эмоциональный фон	4,69	4,72	3,17
Оказание эмоциональной поддержки	4,25	4,27	3,57
Ориентация на состояние	3,53	3,58	3,50
Умение воздействовать на состояние	4,21	4,19	3,30

Коэффициенты корреляции (Пирсона) между характеристиками материнской позиции, зафиксированными в методике «Неоконченные предложения», и параметрами детско-родительского взаимодействия, по методике ОДРЭВ

Компоненты роли родителя	Способность воспринимать состояние	Понимание причин	Способность к сопереживанию	Чувства во взаимодействии	Преобладающий эмоциональный фон	Оказание эмоциональной поддержки	Ориентация на состояние	Умение воздействовать на состояние	Стремление к телесному контакту
Отношение к материнству	-,019	-,094	,095	,508**	,356*	,475**	-,314*	,184	,363*
Отношение к себе в роли матери	,346*	,211	,020	,110	,228	,044	,307*	,237	,257
Отношение к ребенку	,177	,106	,184	,491**	,289	,359*	-,079	,452**	,425**

Примечание: «\*» –  $p < 0.05$ , «\*\*» –  $p < 0.01$ .

условного принятия ребенка, поскольку стремление к телесному контакту положительно связано с эмоциональным принятием ребенка ( $r = 0,425$ ,  $p < 0,01$ ).

Результаты по методике ОДРЭВ согласуются с данными, полученными в ходе наблюдения за реальным взаимодействием матерей с младенцами. В табл. 10 представлены параметры детско-родительского взаимодействия, зафиксированные в процессе наблюдения. В обеих группах во взаимодействии преобладает положительный эмоциональный фон, матери и младенцы часто общаются и улыбаются друг другу.

Как уже упоминалось ранее, у матерей группы СБ наблюдается сниженное стремление к телесному контакту с ребенком по сравнению с матерями группы ЭКО. В наблюдении за реальным взаимодействием также проявляется данная закономерность. В группе ЭКО матери чаще прикасаются к ребенку, чем в группе СБ (U-критерий,  $p < 0,000$ ). Младенцы группы ЭКО также чаще стремятся приблизиться к матери, чем младенцы группы СБ (U-критерий,  $p < 0,01$ ).

В группе ЭКО матери менее склонны поддерживать инициативу ребенка, подбадривать его словом или жестом, чем в группе СБ (U-критерий,  $p < 0,05$ ). Особенно ярко это проявляется в ходе выполнения заданий методического комплекса Денвер II. Матери группы СБ обращают внимание ребенка на

задание, поддерживают его в ходе выполнения задания, поощряют его успех. Матери группы ЭКО реагируют на выполнение заданий ребенком более нейтрально, если что-то не получается у ребенка, не стараются его подбодрить. Матери группы ЭКО не склонны интересоваться успешностью выполнения заданий ребенком в отличие от матерей группы СБ. Поведение младенцев группы СБ также отличается большей активностью и инициативностью (U-критерий,  $p < 0,01$ ). У младенцев группы ЭКО реже вызывает интерес новый предмет или игрушка, принесенные экспериментатором, они чаще отвлекаются от заданий, не демонстрируют инициативы в действии с предметами.

## Обсуждение

В обеих исследуемых группах наблюдается достаточно благополучная картина материнства: большинство женщин положительно относятся к выполнению родительских функций, получают удовольствие от контакта с ребенком, уверены в своей родительской компетентности. По данному параметру различий между группами СБ и ЭКО не обнаружено. Материнство воспринимается женщинами в группе ЭКО и в группе СБ как большое счастье,

Таблица 10

Средние индексы частоты поведенческих проявлений со стороны матери и младенца, зафиксированные в наблюдении

Поведенческие проявления	ЭКО		СБ	
	Мать	Ребенок	Мать	Ребенок
Положительный эмоциональный фон (улыбка, взгляд, ласковое обращение, отсутствие негативных прикосновений)	6,6	6,8	6,2	6,5
Поддержка инициативы ребенка (жесты, мимика, вербальная поддержка)/ Проявление инициативы со стороны ребенка	4,6	4,1	5,3	5,2
Стремление к телесному контакту, ласковое прикосновение	7,0	5,8	4,9	5,1

обретение нового смысла жизни и личностное развитие. Часть матерей группы ЭКО гордятся своим материнством. Возможно, чувство гордости связано с преодолением препятствий, стоявших на пути к материнству. По данным методики «Неоконченные предложения» для некоторых женщин группы ЭКО материнство означает обретение полноценной семьи. Чувство полноценности может говорить как о мотивации родительства, так и о влиянии бесплодия на самооценку и самоощущение женщины.

Матери группы ЭКО отличаются высокой способностью к безусловному принятию ребенка, положительным эмоциональным отношением к чертам его характера и особенностям поведения. Полученные результаты соотносятся с данными исследований F. van Balen [12]. Матери группы ЭКО чаще испытывают удовольствие и положительные эмоции от взаимодействия с ребенком, стремятся выразить свою любовь и нежность через телесный контакт с ним. Важно отметить, что данная характеристика детско-родительского взаимодействия присуща матерям с длительной историей бесплодия, т. е. связана с именно депривацией материнской сферы, а не участием в программе ЭКО.

При условии положительного эмоционального фона, взаимодействие матерей с младенцами в группе ЭКО обладает специфической особенностью. Матери группы ЭКО не склонны поддерживать инициативу ребенка. Их в меньшей степени интересуют успехи ребенка, они делают меньший акцент на его развитии. Таким образом, матери группы ЭКО демонстрируют высокий уровень эмоционального принятия ребенка при низкой поддержке его активности. Они еще не в достаточной мере воспринимают его как субъекта действия. Возможно, в связи с длительной депривацией материнской сферы для части матерей группы ЭКО главным является само существование ребенка. Невыраженный интерес матери к деятельности ребенка способствует снижению его активности и инициативности. Явно выраженный локус обладания создает благоприятные условия для установления близких эмоциональных отношений, но может стать препятствием на пути личностного и познавательного развития, становления автономии ребенка, для которого ключевое значение приобретает опережающая инициатива взрослого.

У участниц программы ЭКО при положительном эмоциональном отношении к ребенку и материнству в отношении к себе как к матери наблюдается амбивалентность. Они склонны к сомнениям в собственной родительской компетентности. Матери группы ЭКО реже испытывают полное удовлетворение собой в качестве родителей. Им кажется, что они не очень хорошо справляются с ролью матери, выражают желание повысить собственную родительскую компетентность. Основываясь на полученных в нашем исследовании данных, можно говорить о том, что отсутствие полной удовлетворенности собой в качестве родителя связано с длительной историей бесплодия, а не с самим фактом прохождения процедуры ЭКО.

Матери группы ЭКО склонны ставить себе труднодостижимые цели быть во всем идеальными, все

успевать. Не удивительно, что они чаще говорят об усталости. Нереалистично высокие требования к себе связаны с длительной историей бесплодия, и, возможно, носят компенсаторный характер. Также можно предположить, что женщина, достигнув столь желанного материнства, отказывает себе в праве испытывать недовольство, жаловаться на усталость, просить о помощи т. д. Поскольку в период лечения от бесплодия и во время беременности их представления о материнстве носили идеалистический характер [7], у части матерей из группы ЭКО сохраняется эйфорическое отношение к материнству. Идеализация материнства может являться своеобразным защитным механизмом, проявлением неосознаваемого неприятия его сложных негативных сторон [4].

В нашей работе показана связь положительного отношения к себе в роли матери с таким параметром детско-родительского взаимодействия, как чувствительность по отношению к состоянию и потребностям ребенка. По-видимому, чуткие матери склонны больше доверять себе, полагаться на свои ощущения и интуицию во взаимодействии с ребенком. В этом смысле можно говорить об источнике сниженной чувствительности по отношению к ребенку у матерей, которые имеют длительную историю бесплодия в анамнезе, выявленной в работе S. Golombok [11]. Таким образом, постоянная тревога и сомнения матери в себе могут стать фактором риска эмоционального благополучия ребенка.

При обсуждении результатов не стоит забывать об особенностях выборки — в исследовании соглашались принять участие более молодые женщины с одной-двумя попытками ЭКО. Возможно, они составляют наиболее благополучную группу участниц программы ЭКО, тогда как женщины старше 36 лет с множественными попытками ЭКО, которые отказывались принимать участие в исследовании, составляют группу риска. Отказ может быть связан с высокой интенсивностью и значимостью переживаний, нежеланием допускать кого-то до частной жизни, поскольку в процессе лечения от бесплодия и беременности в достаточно интимную сферу жизни семьи осуществлялось постоянное вмешательство врачей. Возможно, женщины испытывают трудности адаптации к материнству, делегировали родительские функции няням или родственникам.

## Выводы

На основании полученных результатов можно сделать следующие **выводы**.

1. Женщины группы ЭКО демонстрируют высокую способность к безусловному принятию ребенка. Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия в группе ЭКО носит выраженный положительный характер.

2. Сомнения в собственной родительской компетентности связаны с длительной историей бесплодия, а не с самим фактом прохождения процедуры ЭКО.

3. Для матерей группы ЭКО сниженную значимость имеют успехи и ход его развития, что может говорить о задержке восприятия субъектности ребенка как последствия высокой неопределенности исхода беременности.

4. Способ наступления беременности не является препятствием к развитию гармоничного взаимодействия с ребенком.

5. Характер детско-родительского взаимодействия находит отражение в особенностях развития ребенка. Младенцы, чьи матери поддерживают их инициативу, склонны проявлять большую активность при выполнении заданий. При выраженном стремлении матери к телесному контакту ребенок также проявляет инициативу к телесному контакту с матерью.

### **Литература**

1. *Захарова Е.И.* Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–28.

2. *Захарова Е.И.* Опросник исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная терапия. 1997. Т. 1. № 1. С. 15–21.

3. *Захарова Е.И., Тюрина А.И.* Особенности взаимодействия матери с ребенком младенческого и раннего возраста в зависимости от характера привязанности к собственной матери // Пренатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2013. № 3. С. 90–111.

4. *Петрова А.А.* Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 225 с.

5. *Кляйн М.* Зависть и благодарность и другие работы 1955–1963 гг. Психоаналитические труды Мелани Кляйн: в 7 т. Т. VI. Ижевск: ERGO. 2012. 332 с.

6. *Филитова Г.Г.* Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

7. *Якупова В.А., Захарова Е.И.* Внутренняя материнская позиция женщин, беременность которых наступила с помощью ЭКО // Национальный психологический журнал. 2015. № 1(17). С. 96–104.

8. *Colpin H., Demyttenaere K., Vandemeulebroecke L.* New reproductive technology and the family: The parent-child relationship following in vitro fertilization // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1995. Vol. 36. P. 1429–1441.

9. *Gibson F.L., Ungerer J., McMahon C., Leslie G., Saunders D.* The mother-child relationship following in vitro fertilisation (IVF): infant attachment, responsivity, and maternal sensitivity // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2000. Vol. 41 (8). P. 1015–1023.

10. *Glascoc F.P., Byrne K.E., Chang B., Strickland B., Ashford L., Johnson K.* The Accuracy of the Denver-II in Developmental Screening // Pediatrics. 1992. Vol. 89. P. 1221–1225.

11. *Golombok S., MacCallum F., Goodman E.* The “test-tube” generation: parent – child relationships and the psychological well-being of in vitro fertilization children at adolescence // Child Development. 2001. Vol. 72 (2). P. 599–608.

12. *Van Balen F.* Child rearing following in vitro fertilization // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1996. Vol. 37. P. 687–693.

## Features of Inner Position of Mother in IVF Women

V.A. Yakupova\*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
vera.a.romanova@gmail.com

Ye.I. Zakharova\*\*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
E-I-Z@yandex.ru

This work aims to explore the features of inner position of mother in women who had underwent IVF (in vitro fertilisation) and how these features affect parenthood and child-adult relationships. The study involved 20 mother-baby dyads comprised of women who conceived naturally and 23 dyads comprised of women who had IVF (the infants were 6–12 months old). The mothers from the IVF group expressed more unconditional acceptance of their child and desire for body contact but were less likely to support the child's initiative than the mothers from the first group. The features of parent-child relationships have a certain impact on the child's development: the infants whose mothers are ready to support them are likely to be more active. The desire for close body contact is more expressed in those infants whose mothers touch, hug and carry them more frequently. The mothers from the IVF group perceive their parental duties in a positive way, but at the same time experience doubts in their parental competence and are likely to place excessive demands on themselves as mothers.

**Keywords:** psychology of parenting, IVF treatment, infertility, parent-child relationships, motherhood and IVF.

### References

1. Zakharova E.I. Razvitiye lichnosti v khode osvoiniya roditel'skoi pozitsii [Personality development in the course of acquiring parental position]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology], 2008, no. 2, pp. 24–28. (In Russ., abstr. in Eng).

2. Zakharova E.I. Oprosnik issledovaniya emotsional'noi storony detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya [A Questionnaire used in a study into the emotional aspect of child-parent interaction]. *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya* [Family psychology and family therapy], 1997. Vol. 1, no. 1.

3. Zakharova E.I., Tyurina A.I. Osobennosti vzaimodeistviya materi s rebenkom mladencheskogo i rannego vozrasta v zavisimosti ot kharaktera privyazannosti k sobstvennoi materi [Specific features of interaction between mother and child in its infant and early age, depending on the nature of its attachment to its own mother]. *Prenatal'naya psikhologiya i psikhologiya reproduktivnoi sfery* [Prenatal psychology and psychology of the reproductive sphere], 2013, no. 3, pp. 90–111.

4. Petrova A.A. Materinskie predstavleniya ob individual'no-psikhologicheskikh osobennostyakh rebenka kak faktor detsko-roditel'skogo emotsional'nogo vzaimodeistviya. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Maternal notions of a child's individual and psychological characteristics as a factor in parent-child emotional interaction: Dr. Sci (Psychology) diss]. Moscow, 2008. 225 p.

5. Klyain M., Zavist' i blagodarnost' i drugie raboty 1955–1963 (Psikhoanaliticheskie trudy Melani Klyain v 7 tomakh). T.VI. [Envy and Gratitude and other works dated

1955–1963 (Melanie Klein's Psychoanalytic works in 7 volumes). Vol. VI]. Izhevsk: ERGO, 2012. 332 p. (in Russ).

6. Filippova G.G. Psikhologiya materinstva: uchebnoe posobie [Psychology of motherhood]. Moscow: Publ. Institute of Psychotherapy, 2002. 240 p.

7. Yakupova V.A., Zakharova E.I. Vnutrennyaya materinskaya pozitsiya zhenshin, beremennost' kotorykh nastupila s pomoshch'yu EKO [Internal maternal position of women with IVF pregnancy]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2015, no. 1(17), pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Eng).

8. Colpin H, Demyttenaere K, Vandemeulebroecke L. New reproductive technology and the family: The parent-child relationship following in vitro fertilization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1995. Vol. 36, pp. 1429–1441.

9. Gibson F.L. Ungerer J., McMahon C., Leslie, G., Saunders D. The mother-child relationship following in vitro fertilisation (IVF): infant attachment, responsivity, and maternal sensitivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2000. Vol. 41, no. 8, pp. 1015–1023.

10. Glascoe F.P., Byrne K.E., Chang B., Strickland B., Ashford L., Johnson K. The Accuracy of the Denver-II in Developmental Screening. *Pediatrics*, 1992. Vol. 89, pp. 1221–1225.

11. Golombok S., MacCallum F., Goodman E. The "test-tube" generation: parent – child relationships and the psychological well-being of in vitro fertilization children at adolescence. *Child Development*, 2001. Vol. 72 (2), pp. 599 – 608.

12. Van Balen F. Child rearing following in vitro fertilization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1996. Vol. 37, pp. 687–693.

### For citation:

Yakupova V.A., Zakharova Ye.I. Features of Inner Position of Mother in IVF Women. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 46–55. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120105

\* Yakupova Vera Anatol'evna, PhD in Psychology, research fellow, Department of Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

\*\* Zakharova Elena Igorevna, PhD in Psychology, associate professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: E-I-Z@yandex.ru

## Задачи психологической помощи тяжело больному ребенку и его родителям

**А.С. Буслаева\***,

ФГБУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России, Москва, Россия,  
*perepisska@ya.ru*

**А.Л. Венгер\*\***,

ГБОУ ВО Московской области Университет «Дубна», Дубна, МО, Россия,  
*alvenger@gmail.com*

**С.Б. Лазуренко\*\*\***

ФГБУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России, Москва, Россия,  
*preeducation@gmail.com*

Изучались психологические особенности 33 детей от 8 до 17 лет, страдающих тяжелыми ревматическими болезнями, и их матерей. 11 детей находились в отделении реанимации, 22 ребенка — в отделении ревматологии. Использовались: наблюдение, беседа, методики «Рисунок человека», «Три желания»; шкалы самооценки Дембо—Рубинштейн, «Родительское сочинение». По уровню психической активности дети разделились на 4 группы: «инактивные», «пассивные», «относительно активные» и «активные». Психологическая работа с «инактивными» детьми была невозможна; задача состояла в преодолении острых эмоциональных нарушений у их матерей. «Пассивным» детям оказывалась эмоциональная поддержка, их учили понимать и выражать свои потребности; родителей обучали способам общения с ребенком. Работа с «относительно активными» детьми и их родителями была нацелена на восстановление их продуктивного взаимодействия. Задачи работы с «активными» пациентами состояли в повышении их самооценки и самоуважения, поддержке интересов; родителей учили ориентироваться в возрастных и индивидуальных психологических потребностях ребенка, учитывать ограничения, вызванные болезнью.

**Ключевые слова:** межличностная ситуация развития, детско-родительские отношения, тяжело больной ребенок, ребенок в условиях госпитализации, родительские установки, психологическая помощь.

Как показал Л.С. Выготский, общее направление психического развития ребенка, появление у него психологических достижений возраста определяются социальной ситуацией развития [3]. Социальная ситуация развития — это система взаимоотношений ребенка данного возраста с обществом, выработанная культурно-исторически, т. е. нормативная. У каждого отдельного ребенка складывается уникальная и неповторимая система взаимоотношений с его индивидуальным социальным окружением: *межличностная ситуация развития* [2]. Межличностная ситуация может либо

соответствовать социальному нормативу, представляя собой одно из его конкретных воплощений (благоприятный вариант развития), либо более или менее серьезно отклоняться от него (неблагоприятный вариант). Одной из причин, приводящих к значительным отклонениям межличностной ситуации от социального норматива, является длительная тяжелая болезнь ребенка. В результате искажается нормативный ход его развития, существенно изменяется образ жизни всей семьи, нарушается эмоциональное состояние ее членов, сужается круг социальных контактов [4; 7; 11; 13].

**Для цитаты:**

Буслаева А.С., Венгер А.Л., Лазуренко С.Б. Задачи психологической помощи тяжело больному ребенку и его родителям // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 56–65. doi:10.17759/chp.2016120106

\* Буслаева Анна Сергеевна, научный сотрудник лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения ФГБУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России, Москва, Россия. E-mail: perepisska@ya.ru

\*\* Венгер Александр Леонидович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна»», г. Дубна, Московская область, Россия. E-mail: alvenger@gmail.com

\*\*\* Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения ФГБУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России, Москва, Россия. E-mail: preeducation@gmail.com

Ситуация усложняется, когда в связи с ухудшением состояния здоровья ребенок попадает в реанимацию, что связано с угрозой потери близкого человека. Поэтому необходимость лечения в отделении реанимации является крайне психотравмирующим событием как для ребенка, так и для его родителей. Без оказания своевременной психологической поддержки родители обычно не могут самостоятельно справиться с возникшей эмоциональной нагрузкой. Их переживания за жизнь и здоровье ребенка парадоксальным образом приводят к тому, что они оказываются не в состоянии успешно заботиться о нем. Часто наблюдаются также отдаленные негативные последствия этого психотравмирующего события [8]. Таким образом, отклонения межличностной ситуации развития не ограничиваются периодом пребывания ребенка в отделении реанимации, но продолжают и в дальнейшем.

В последние годы проведен ряд исследований, доказавших необходимость и эффективность психологической помощи тяжело больным детям и их семьям. Освещены психологические вопросы информирования детей и семей о диагнозе, прогнозе и медицинских назначениях [6]. Продемонстрированы возможности различных психотерапевтических техник коррекции психологических нарушений у детей, формы и методы психотерапевтической работы с семьями [5; 10; 11]. Вместе с тем, нам не удалось обнаружить в литературе данных о специфике работы психолога в отделении реанимации, о задачах психологической помощи в зависимости от тяжести состояния ребенка. Поэтому *целью* настоящего исследования стало выявление специфики искажений межличностной ситуации развития, определение путей психологической помощи ребенку и его семье в зависимости от тяжести состояния.

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе ФГБУ «Научный центр здоровья детей» Минздрава России. В течение 2014 г. были обследованы 33 ребенка в возрасте от 8 до 17 лет, страдающих тяжелыми ревматическими болезнями, и их матери. 22 ребенка (4 мальчика и 18 девочек; 10 детей младшего школьного возраста, 12 — подросткового) получали лечение в отделении ревматологии и находились, по оценке врачей, в состоянии средней тяжести. 11 детей (5 мальчиков и 6 девочек; 4 ребенка младшего школьного возраста, 7 детей — подросткового) получали лечение в отделении реанимации. Они пребывали в крайне тяжелом и тяжелом состоянии в связи с резким обострением основного заболевания. Все дети, включенные в исследование, находились в сознании.

Исследование начиналось с беседы с врачом и изучения медицинской документации для получения информации о состоянии здоровья ребенка. Далее на основе наблюдения и свободной беседы выявлялись особенности его психической активности. При этом учитывались: состояние сознания; работоспособность; характер движений и действий; эмоциональ-

ные проявления; психологические потребности и способы их реализации; особенности общения.

В *отделении реанимации* обследование проводилось у постели больного. Тяжесть физического состояния детей из этого отделения определила невозможность использования каких-либо стандартизованных методов психологического обследования. Психологическое обследование детей из *отделения ревматологии*, помимо беседы и наблюдения, включало следующие диагностические методики.

1. Тест «Рисунок человека», позволявший оценить эмоциональное состояние детей [1].

2. Шкалы Дембо—Рубинштейн для выявления самооценки ребенка. Различия между «Я-реальным» и «Я-желаемым» позволяли увидеть, как соотносится самооценка с уровнем притязаний в разных сферах [9].

3. Тест «Три желания» для исследования мотивационных предпочтений школьников [9].

С родителями проводилась полуструктурированная беседа для выявления их эмоционального и физического состояния, реакции на госпитализацию и на процесс лечения ребенка, форм общения с ребенком и медицинским персоналом. Им было предложено также заполнить бланки модифицированного варианта методики А.А. Шведовской «Родительское сочинение» в форме незаконченных предложений [12].

Таким образом, исследование основывалось преимущественно на клинико-психологических методах наблюдения и беседы. В качестве вспомогательного материала в тех случаях, когда это было возможно, использовались данные диагностических методик.

## Результаты наблюдений, беседы и психологического обследования детей

По выявленным особенностям психической активности дети, находившиеся в *отделении реанимации*, разделились на три группы: 1) «инактивные» — четыре ребенка в крайне тяжелом состоянии, двое из которых находились на аппарате искусственной вентиляции легких; 2) «пассивные» — три ребенка, состояние которых врачи оценивали как тяжелое; 3) «относительно активные» — четыре ребенка в тяжелом состоянии, но с положительной динамикой. 22 ребенка из отделения ревматологии, находящиеся в состоянии средней тяжести, составили четвертую группу — «активные».

В группу *«инактивных»* были отнесены дети с выраженной дефицитностью проявлений психической активности. У них наблюдались нарушения сознания по типу оглушения, они слабо реагировали на голос взрослого и на происходящее вокруг, большую часть времени находились в состоянии дремы или сна. Отмечалась выраженная психическая астенизация, преобладали вегетативные проявления психической активности. Дети выглядели абсолютно беспомощными, не совершали активных, целенаправленных движений, не могли самостоятельно поднять голову, изменить позу, повернуться на кровати, взять и удерживать предмет в руке. Они не инициировали общение

с близким взрослым или врачами, не стремились сообщить о своих физиологических и психологических потребностях. Отмечалась утрата потребности в интимности при совершении физиологических актов. В ответ на обращение со стороны взрослых дети кратковременно прислушивались, иногда искали взглядом говорящего. Элементарные эмоциональные проявления были связаны, прежде всего, с улучшением или ухудшением физического состояния. В ответ на проведение болезненных медицинских процедур у детей появлялась гримаса недовольства, они могли поморщиться, приоткрыть рот, простонать, произвольно отдернуть руку или ногу. В спокойном состоянии дети не демонстрировали эмоционального отношения к происходящему вокруг.

Проявления психической активности **«пассивных»** детей были слабыми и нестабильными. Однако, в отличие от «инактивных», у них наблюдалось эмоциональное отношение к окружающему. Значительную часть суток они проводили в состоянии сна, а в состоянии бодрствования проявляли лишь кратковременный интерес к происходящему в отделении из-за быстрого утомления и низкой работоспособности. Обращение по имени или другие звуки сопровождались кратковременной фиксацией взгляда на лице взрослого или на предмете. Дети могли в течение короткого времени проследить взглядом передвижение людей в отделении, однако внимание быстро рассеивалось и взгляд останавливался на одной точке. Двигательная сфера характеризовалась пассивностью, целенаправленные движения осуществлялись ребенком ограниченно, с большим трудом, а при утомлении становились вовсе недоступны. Дети не могли самостоятельно поменять положение тела в пространстве, самостоятельно себя обслуживать. Вместе с тем, этим детям были доступны элементарные самостоятельные движения и действия, не требующие значительных физических усилий (взять предмет из рук взрослого, медленно повернуть голову в сторону и т. п.). Несмотря на желание ребенка осуществить то или иное движение (например, почесать рукой щеку или удерживать в руке коробочку с соком), физических сил выполнить задуманное хватало лишь на короткое время.

Были заметны слабые мимические и эмоциональные реакции на приближение и речь взрослого, стремление проследить за действиями медицинского персонала, событиями, происходящими вокруг, привлечь к себе внимание, т. е. у детей проявлялась потребность в общении и впечатлениях. Поведение и эмоциональные реакции детей усложнялись во время проведения медицинских процедур, кормления и ухода, но дети быстро утомлялись и пресыщались от полученных впечатлений, взаимодействия с взрослыми. Они могли коммуницировать с взрослыми — чаще невербально (через звуки, изменение положения тела, мышечное сопротивление и др.). При улучшении самочувствия у детей появлялись отдельные речевые обращения к взрослым, проявлялось эмоциональное отношение к процессу лечения и к госпитализации. Наблюдались страхи, тревож-

ность, плаксивость, сниженный фон настроения. Дети тяготились пребыванием в отделении реанимации. В беседе они отмечали, что «хотят уйти из отделения реанимации», «мечтают, чтобы поменьше болели руки», «чтобы разрешили снимать кислородную маску», «чтобы можно было есть обычную еду», «чтобы сердце билось не быстро» и др.

У **«относительно активных»** детей, в отличие от двух предыдущих групп, при взаимодействии с окружающими людьми проявлялись индивидуально-личностные особенности. Их психическая активность была устойчива. У детей отсутствовали признаки нарушений сознания, большую часть дня они проводили в состоянии бодрствования. В поведении они отличались от двух предыдущих групп большей живостью, подвижностью. Они могли самостоятельно себя обслуживать (принимать пищу, сменить одежду и др.), были двигательны активны, целенаправленно меняли положение тела в пространстве, но крайне быстро утомлялись. Дети не могли адекватно оценить состояние собственного здоровья, были склонны переоценивать свои физические и психические возможности.

В период улучшения физического состояния улучшалось и психологическое: актуализировалась потребность ребенка в общении с близким взрослым, потребности в безопасности, в познании, деятельности (рисовании, чтении, игре на компьютере, слушании музыки). У некоторых детей появлялось желание перейти из отделения реанимации в отделение ревматологии, где больше свободы, есть общение, можно использовать гаджеты и т. д. Однако физические ограничения, истощаемость психических процессов не позволяли в полной мере реализовать возникающие психологические потребности. Это приводило к реакциям протеста, повышенной эмоциональности, раздражительности, эмоциональной лабильности, страхам. Была ярко выражена тоска по родственникам. Подростки часто выражали сомнения в компетентности врачебных назначений, проявлялось недовольство по отношению к медицинскому персоналу, а также высказывались идеи о нецелесообразности продолжения лечения в отделении реанимации.

Во взаимодействии с психологом и с родителями эти дети могли выполнять инструкцию (например: «Расскажи мне, пожалуйста, о городе, в котором ты живешь, местах, где ты любишь бывать»; «Передай маме, когда она придет, что занятие с психологом для родителей будет в 17:00»; «Сейчас ты поешь, далее тебя осмотрит врач, а потом можно будет уже поиграть в настольную игру и посмотреть фильм»). Дети вступали в общение с медицинским персоналом, разными способами привлекали к себе внимание.

Наблюдения и психологические обследования детей **из отделения ревматологии («активных»)** показали, что особенности их поведения и эмоционального реагирования, в отличие от детей первых трех групп, определялись психологическим возрастом, личностными реакциями на госпитализацию, а также характером детско-родительских отношений.

У детей отсутствовали нарушения сознания. Большинство из них самостоятельно передвигались

по отделению (15 человек, 68%). 6 человек (27%) испытывали выраженную скованность в движениях вследствие основного заболевания, большую часть времени проводили сидя или лежа на постели в палате, в случае острой необходимости медленно передвигались по отделению. Из-за множественных переломов позвоночника один ребенок был прикован к постели и практически обездвижен.

Большинство детей и подростков в отделении (77%) были активны, общались со знакомыми детьми из отделения. С помощью педагогов, психологов и родителей они могли переключить свое внимание с негативных переживаний на разнообразные виды деятельности. В отличие от детей из отделения реанимации, они проявляли инициативу, искали и нередко находили способы удовлетворения своих психологических потребностей.

Поскольку в этой группе были ярко выражены возрастные различия, рассмотрим особенности младших школьников и подростков порознь.

Эмоциональные трудности *младших школьников* проявлялись в тревожности, снижении настроения и ситуативных страхах (в частности, в страхе медицинских процедур). В рисунках наблюдалась тенденция к изображению фигуры человека маленького размера, едва заметными прерывающимися линиями, с крупными, сильно прорисованными глазами. В беседе дети делились своими страхами перед процедурой забора крови, установкой или сменой катетера, установкой капельниц с лечебными препаратами. Их беспокоили трудности самостоятельного засыпания вне дома, страх темноты и др. Выявились два случая (18%) стойкого отказа от лечения и протестного поведения из-за боязни уколов, три эпизода (27%) психогенной рвоты как реакции на эмоциональное напряжение и страх при введении препаратов, шесть случаев (54%) — снижения настроения из-за разлуки с семьей и невозможности посещать школу по состоянию здоровья.

Выполняя методику «Три желания», все младшие школьники сообщали о желании обладать определенными игрушками, гаджетами, домашними животными и т. п. Многие (54,5%) хотели бы заниматься чем-то интересным. Высказывались желания, связанные со здоровьем (45%) и семейными отношениями (45%), желания фантастического характера (36%).

У *подростков* усиливалась характерная для данного возрастного периода эмоциональная неустойчивость. В беседе они жаловались на сильные колебания настроения в течение дня. В рисунках показателем повышенной эмоциональной лабильности выступил сильно варьирующий нажим на карандаш (54,5%).

В младшем школьном возрасте страх был связан с болезненностью медицинских процедур. У подростков же переживания часто возникали в связи с осознанием прогноза заболевания, с рассуждениями о смысле врачебных предписаний, их связи с улучшением или ухудшением состояния здоровья. На эмоциональное состояние подростков влияло именно осознание ими хронического характера заболевания, необходимости пожизненного лечения и невозможности выздороветь.

Снижение настроения и эмоциональная неустойчивость подростков были связаны как с плохим физическим самочувствием, так и с рефлексивными размышлениями о себе, осознанием разрыва между реальным и желаемым состоянием здоровья, сравнением своей внешности со сверстниками. При проведении осмотров врачами подростки проявляли стеснение, потребность быть привлекательными. Беседы выявили их негативные переживания по поводу своей внешности, обусловленные болезнью и побочными эффектами приема жизненно важных препаратов. Подростки стыдились собственного тела, расстраивались из-за низкого роста, нарушения строения тела, обусловленного синдромом Кушинга, деформаций суставов и др. Результаты беседы подтверждались данными по шкалам Дембо–Рубинштейн: у всех подростков из данной группы была значительно снижена самооценка по шкалам «красота», «счастье», «здоровье» (не более 45 баллов из 100 возможных). При этом у подавляющего большинства (91%) по шкалам «здоровье» и «красота» оценка «Я-желаемого» превышала 80 баллов, т. е. расхождение между самооценкой и уровнем притязаний было очень сильным (более 30 баллов).

Результаты по методике «Три желания» показывают, что все подростки озабочены вопросами, связанными с темой здоровья и лечения. Они мечтают «выздороветь», «чтобы я и вся моя семья были здоровы», «чтобы помог новый препарат и перестали болеть суставы», «чтобы на свете никто не болел тяжелыми болезнями» и т. п. Однако присутствовали также разнообразные желания, ориентированные на настоящее и будущее и не связанные с выздоровлением. Были выявлены желания, связанные с осуществлением разнообразных видов деятельности (64%), с улучшением внутрисемейных и дружеских отношений (64%), желания материального (18%) и фантастического характера (27%). Более половины подростков (64%) тяготились пребыванием в стационаре, хотели бы вернуться домой, увидеть родных. Они высказывали желания «поскорее уехать домой», «выписаться из больницы, уехать и увидеть маму», «встретиться с друзьями и родителями», «отпраздновать день рождения дома» и т. д.

Обобщая полученные результаты, отметим, что состояние физического здоровья оказывает определяющее влияние на уровень психической активности ребенка. Чем тяжелее физическое состояние, тем меньше проявлений психической активности мы можем зафиксировать. С улучшением состояния здоровья постепенно начинают актуализироваться психологические потребности и проявляться личностные и возрастные особенности ребенка.

У детей в крайне тяжелом состоянии (группа «инактивных») тяжесть физического состояния не позволяла проявиться психологическим потребностям. В мотивационно-потребностной сфере у «относительно пассивных» детей преобладали ситуативные желания непосредственного улучшения собственного состояния. В группе «относительно активных», помимо ситуативных желаний, появлялись желания заниматься любимой деятельностью,

общаться с детьми из отделения и др. И, наконец, в группе «активных» выявились наиболее выраженные индивидуальные и возрастные различия в мотивационно-потребностной сфере. Ее характеристики были наиболее близки к возрастным стандартам. У «активных» подростков переживания, в отличие от трех других групп, были связаны, преимущественно, не с ситуативными факторами, а с оценкой объективной ситуации и с представлениями о своем будущем.

Наблюдения показали, что физическое восстановление организма ребенка происходит медленнее, чем актуализация психологических потребностей. Невозможность реализовать возникающие психологические потребности нередко приводила к эмоциональным и поведенческим трудностям.

### **Результаты психологического обследования матерей**

У большинства матерей, чьи дети находились в **отделении реанимации (72,7%)**, наблюдалось подавленное эмоциональное состояние. Об этом свидетельствовали плаксивость, жалобы на мыслительную заторможенность, ощущение вялости и отсутствия сил, чувство тоски, отсутствие аппетита. Отмечались такие особенности внешнего вида, как землистый цвет лица, бледность слизистых, поникший, остановившийся взгляд, амимичное лицо, слезы на глазах, опущенные углы губ.

Часто проявлялся страх потери ребенка. Матери пребывали в ситуации неизвестности, испытывали чувство беспомощности и потерянности. У них был высок уровень эмоционального напряжения, тревоги, некоторые впадали в депрессивное состояние. «Родительские сочинения» ярко иллюстрируют материнские страхи: «Я боюсь, ...что состояние ухудшится и она не сможет самостоятельно дышать»; «...что мы не справимся с ситуацией»; «...что уже ничего сделать нельзя и он умрет». Вполне естественно, что все внимание было сосредоточено на болезни ребенка: «Когда я думаю о своем ребенке, то я думаю только о его болезни», «По сравнению с другими детьми его возраста он очень слабый физически и умственно».

Ситуация госпитализации в отделение реанимации иногда воспринималась матерью адекватно, в соответствии с реальной оценкой состояния и прогнозом (45,5%), но нередко тяжесть состояния переоценивалась (36,3%). Вместе с тем, две матери из одиннадцати обследованных (18,2%) отрицали тяжесть состояния ребенка и пребывали в возбужденном состоянии. Внешне они значительно отличались от матерей, находившихся в подавленном состоянии. На первый план выступали такие особенности внешнего вида, как беспокойный взгляд, настороженное, напряженное выражение лица. В беседе эти матери отмечали эпизоды острой тревоги и страха за детей, невозможность самостоятельно успокоиться, «наплывы» мыслей, трудности засыпания, ранние пробуждения, жаловались на кошмарные сны. Они были чрезмерно двигательны активны, суетливы,

многоговорчивы, у них наблюдался приподнятый фон настроения. Так, мама подростка 15 лет с основным диагнозом «Системная красная волчанка» и сопутствующим — «множественные инфаркты печени» требовала перевести сына обратно в отделение ревматологии, негативно настраивала его по отношению к врачам и младшему медицинскому персоналу. Мама девочки 10 лет, поступившей в отделение реанимации в связи с обострением системного артрита, несмотря на объективную тяжесть состояния дочери, пребывала в благодушном, приподнятом настроении и не могла оказывать ей необходимой помощи в самообслуживании.

Тяжесть эмоционального состояния часто приводила к хаотичности мыслей, неспособности сконцентрироваться на общении и необходимой деятельности, что негативно влияло на взаимодействие родителя с лечащим врачом и с ребенком. Поведенческие и эмоциональные реакции свидетельствовали о том, что родители находятся в ситуации острого стресса. У одной мамы при сообщении лечащего врача о необходимости лечения ребенка в отделении реанимации проявилась истерическая реакция в виде крика, слез, сильного эмоционального и физического возбуждения.

У семи матерей (63,6%) острота переживаний усугублялась физическим истощением, невозможностью своевременно отслеживать и корректировать собственное физическое состояние (чувство голода, потребность в сне и др.). Из бесед выяснялось, что переживания о ребенке, повышенное внимание к показателям состояния его здоровья поглощали все время, отнимали физические и эмоциональные силы взрослого. Это приводило к частичному игнорированию эмоционального состояния ребенка, затрудняло удовлетворение его психологических потребностей.

Только одна из одиннадцати обследованных мам, чьи дети находились в отделении реанимации, сохранила относительно стабильное эмоциональное состояние и была способна как к адекватному уходу за ребенком, так и к удовлетворению его психологических потребностей.

Из тех матерей, чьи дети находились в **отделении ревматологии**, только у трех человек (13,6%) было подавленное эмоциональное состояние (различия с предыдущей группой значимы при  $p < 0,01$ ; значимость проверялась по критерию  $t$  Стьюдента с помощью программы Microsoft Excel). Напротив, относительно стабильное эмоциональное состояние наблюдалось намного чаще — у пятнадцать человек из двадцати двух (68,2%). Мимические проявления этих матерей были разнообразны, соответствовали актуальным переживаниям; фон настроения был стабильным, спокойным, отсутствовали жалобы на нарушения сна или расстройства питания. Матери могли самостоятельно отслеживать и удовлетворять свои физические и психологические потребности. Возбужденное состояние наблюдалось с той же частотой, что и в предыдущей группе — у четырех мам (18,2%).

Многие матери испытывали страх за отдаленное будущее («Когда я думаю о своем ребенке, то мне становится страшно, что ждет ее в будущем, сможет ли она

освоить профессию, работать»). Это отличало их от матерей «реанимационной» группы, внимание которых концентрировалось на событиях ближайшего будущего («Мне бы не хотелось, чтобы пришлось менять катетер, когда у нее сейчас очень тонкие вены», «Я хотела бы, чтобы нас поскорее перевели обратно в отделение»).

Матери, находившиеся в относительно стабильном эмоциональном состоянии, хотя и испытывали физическое и психическое истощение, но были более других внимательны к особенностям своего состояния. Они осознавали необходимость поиска внешних и внутренних ресурсов для совладания с ситуацией лечения и ухода за хронически больным ребенком, охотнее шли на контакт со специалистом, проявляли собственную инициативу, обращаясь за психологической поддержкой. Для них были характерны переживания, относящиеся к взаимодействию в семье («Самое трудное, что пережил мой ребенок, — это развод родителей», «Мне приятно, когда мы с моим ребенком и всей семьей можем провести выходные вместе»). Обсуждались вопросы профессиональной самореализации («Я всегда мечтала о том, чтобы, несмотря на болезнь ребенка и другие трудности, я смогла начать работать»).

Для выявления педагогических установок матерей был проведен контент-анализ «родительских сочинений». В них выявлялись три категории высказываний, относящихся к ребенку: 1) здоровье и лечение; 2) обучение и достижения; 3) личностные характеристики, эмоциональная сфера и общение. Высказывания, не попадающие в эти категории, при подсчете данных не учитывались. На основе преобладания категории 1 или 2 делался вывод о соответствующей родительской установке. Близкое друг к другу количество ответов этих категорий при наличии ответов категории 3 характеризовало гармоничную установку. Далее выводы уточнялись с помощью наблюдений за взаимодействием взрослого и ребенка в отделении.

Родители с *гармоничной установкой* (22,7%) гибко выстраивали отношения с ребенком, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности, физическое и психологическое состояния. У 31,8% матерей доминировала *установка на обучение* ребенка. Эти матери не учитывали реальный уровень его возможностей. Они игнорировали или преуменьшали проявления болезни, стремясь снизить их значимость. 45,5% матерей, напротив, были ориентированы, в первую очередь, на *процесс лечения и сохранение здоровья* ребенка («Меня беспокоит в ней непредсказуемость болезни. Сегодня все было хорошо, а что будет завтра — никто не знает. Температура, перелом позвончика, перестанет действовать лекарство...»). При общении с ребенком они недостаточно учитывали его возрастные и индивидуальные потребности.

Таким образом, в большинстве случаев межличностная ситуация больного ребенка не соответствует не только социальному нормативу, но и объективному состоянию здоровья. Это может приводить к возникновению вторичных отклонений в психическом развитии ребенка и снижать эффективность проводимого лечения.

## Направления психологической помощи семье

Результаты психологического обследования детей с тяжелыми ревматическими болезнями и их матерей показали, что и те и другие нуждаются в поддержке и психологической помощи. При этом должны учитываться, с одной стороны, состояние здоровья и уровень психической активности ребенка, а с другой — психологическое состояние матери.

Тяжесть физического состояния и особенности психического функционирования *«инактивных»* детей не позволяли оказывать им психологическую помощь. Важной задачей психолога на данном этапе лечения являлся систематический контроль (мониторинг) психической активности ребенка с целью своевременного выявления положительных изменений и организации необходимых видов психологической помощи.

Центральной задачей психолога на данном этапе работы являлось оказание экстренной психологической помощи матерям, находившимся в подавленном или возбужденном состоянии. Эта помощь была направлена на коррекцию последствий психологической травмы: нормализацию физического состояния родителя (упорядочивание режима сна-бодрствования, восстановление систематического питания и др.) и преодоление острых эмоциональных нарушений (острой тревоги, депрессии, страхов, эмоционального возбуждения). При относительной стабилизации эмоционального состояния матери на первый план выходила работа по преодолению чувства утраты контроля, помощь в отреагировании агрессии и поиске ресурсов, включение травматического опыта госпитализации ребенка в общий жизненный опыт родителя. Важным направлением работы было также обучение матери конструктивным способам общения с медицинским персоналом и постепенное включение ее в процесс ухода за ребенком и его лечения. Индивидуальные занятия продолжительностью от 20 до 60 минут проводились 3–5 раз в неделю. Первые встречи проходили в отделении реанимации, когда родитель находился рядом с ребенком. Затем психолог предлагал продолжить занятия в кабинете или сенсорной комнате.

Психологические занятия с детьми из группы *«пассивных»* проводились 3–5 раз в неделю в отделении реанимации у постели больного. Время занятия варьировалось в зависимости от физического и психологического состояния ребенка от 5 до 30 минут.

Дети из этой группы нуждались в поддержке их потребности в общении и попыток к взаимодействию с взрослыми. В процессе совместных бесед психолога с ребенком и его матерью достигалось восстановление у ребенка познавательного интереса. Беседы были направлены на актуализацию в его сознании социального опыта, накопленного до лечения в отделении реанимации. Важными задачами психологического сопровождения являлись также эмоциональная поддержка ребенка в процессе лечения, снижение тревожности, отреагирование негативных переживаний, преодоление страхов, формирование

положительного настроения на лечение, развитие умения понимать и выражать собственные психологические потребности.

Удовлетворение потребности ребенка во впечатлениях достигалось благодаря организации доступных ему видов деятельности, не связанных с процессом лечения: обсуждению значимых для ребенка тем, прослушиванию аудиокниг, чтению близким взрослым любимых книг ребенка, просмотру видеоматериалов. Осуществлялись стимуляция самостоятельных движений и действий через посильные виды деятельности, помощь в постепенном восстановлении самостоятельности: питье через трубочку, самостоятельном снятии кислородной маски, кратковременном удерживании предметов в руке, осуществлении простых действий с предметами.

Матерям «пассивных» детей, как и «инактивных», была необходима психологическая поддержка. Занятия с ними организовывались так же, как и с родителями «инактивных» детей. Помимо этого, родители нуждались в обучении новым способам общения и взаимодействия с ребенком с учетом состояния здоровья и актуальных психологических возможностей. Мы старались перевести фокус внимания матери с процесса лечения на процесс детско-родительского общения и взаимодействия, а также на постепенно возникающие у ребенка потребности во впечатлениях, в общении, познании, и др. Далее родитель совместно с психологом искал возможные способы их реализации в условиях реанимации.

В беседе с ребенком и родителем психолог проявляла интерес к непосредственному взаимодействию между мамой и ребенком, расспрашивала их о любимых совместных занятиях. Она просила вспомнить яркие, положительно окрашенные эпизоды, связанные с общением и взаимодействием, подчеркивала значимость и ценность этих эпизодов, а затем предлагала реализовать знакомые способы организации досуга. Так, например, из беседы с мамой и девушкой-подростком 14 лет психолог узнала о любимой книге ребенка «Поллианна» (роман Э. Портер). Беседа о героях книги, их приключениях, положительные воспоминания ребенка и матери помогли создать благоприятную атмосферу для реализации потребности ребенка в общении, впечатлениях, познании. На последующих занятиях и в промежутках между встречами мама читала дочери ее любимую книгу.

В группе «относительно активных» детей наиболее актуальным направлением психологической реабилитации являлось восстановление доступных ребенку форм активности в процессе продуктивного взаимодействия с близким взрослым, а затем — с более широким окружением. Постепенное включение ребенка в разнообразные виды деятельности, учитывающие возрастные и личностные потребности, способствовали стабилизации эмоционального состояния, снижали интенсивность негативных переживаний, помогали сформировать продуктивные стратегии преодоления стресса. Постепенно сокращался разрыв между ограниченными физическими возможностями и актуализирующимися потреб-

ностями. Дети младшего школьного возраста нуждались в любимых игрушках, им были интересны простые настольные игры, конструкторы, изобразительная деятельность (рисование, лепка).

Подростки в большей степени нуждались в поддержке общения с ровесниками через электронные средства, в прослушивании любимой музыки. Важной задачей было восстановление навыков целенаправленной познавательной деятельности для дальнейшего успешного возвращения в учебный процесс. В качестве реабилитационных использовались задания игрового характера с дидактическими элементами: игры «в слова», «виселица», беседы о прочитанном ранее, настольные игры.

На данном этапе дети не всегда могли правильно оценить состояние своего здоровья, часто переоценивали свои возможности. Это приводило к конфликтам в общении с медицинским персоналом и родителями, к нарушению правил поведения в отделении, отказам от выполнения назначений врача. Поэтому в задачи психологического сопровождения ребенка входило повышение уровня адаптации к условиям реанимации, прояснение правил поведения в отделении, формирование высокого уровня приверженности к лечению.

Направления психологической помощи родителям определялись психологическим состоянием взрослого. Занятия проводились в кабинете психолога 2–3 раза в неделю по 30–60 минут. Важными направлениями работы психолога с родителями были стабилизация их эмоционального состояния и повышение их компетентности в выстраивании взаимодействия и общения с ребенком с учетом его нестабильного физического состояния и актуализирующихся психологических потребностей. Матерей с чрезмерной фиксацией внимания на вопросах лечения психолог учила распознавать, правильно интерпретировать и помогать реализовывать возникающие психологические потребности ребенка. Родители, недооценивавшие тяжесть физического состояния детей и стремившиеся включить их в привычные виды деятельности без учета состояния здоровья, нуждались в дополнительных беседах о необходимости большего внимания к вопросам лечения, соблюдения врачебных предписаний.

В группе «активных» пациентов наблюдалось большее разнообразие психологических особенностей. Эти особенности определялись физическим состоянием, возрастом и индивидуальными личностными характеристиками детей.

Психологическая поддержка младших школьников была направлена на снижение уровня тревоги и страхов, улучшение эмоционального состояния. Оно достигалось благодаря включению ребенка в систематические индивидуальные психолого-педагогические занятия (продолжительность около 45 минут). Обучение планированию своего времени, постановке целей, поддержка интересов и увлечений ребенка, не связанных с процессом лечения, способствовали развитию мотивационно-потребностной сферы. Психологическая реабилитация включала занятия, направленные на повышение

адаптационных механизмов личности, на развитие рефлексии и умения отреагировать негативные эмоциональные переживания. Для расширения поведенческого репертуара детей, эмоциональной поддержки, укрепления самооценки организовывались систематические групповые психологические занятия (продолжительность 60–90 минут).

Целью индивидуальных психологических занятий (продолжительность 45–60 минут) с подростками являлось повышение их самооценки и самоуважения, расширение и поддержка мотивов, не связанных с процессом лечения. Групповая форма работы (продолжительность 60–90 минут) с подростками была направлена на повышение и поддержку мотивации общения и на развитие коммуникативных навыков. Тренинг помогал подросткам научиться получать и давать эмоциональную поддержку сверстнику, находить способы самоподдержки, развивал умение ставить и достигать цели, планировать свое будущее, определять жизненные ценности и перспективы, осуществлять выбор, формировать активную жизненную позицию, осознавать собственные эмоциональные состояния и потребности.

С родителями проводились еженедельные групповые занятия (45–60 минут), направленные на эмоциональную поддержку, обмен опытом с другими родителями, профилактику нарушений детско-родительских отношений. С матерями, ориентированными преимущественно на обучение и интеллектуальное развитие, проводилась также индивидуальная работа (1–2 занятия в неделю по 45–60 минут). Задача психолога состояла в расширении их представлений о физических возможностях и ограничениях, которые возникают у детей в связи с хроническими болезнями, об оптимизации уровня психофизических нагрузок. Родителей учили ориентироваться в психологических потребностях болеющего ребенка и путях их реализации. В таком же режиме проводились индивидуальные психологические занятия с родителями, чрезмерно ориентированными на процесс лечения и сохранения здоровья. Этих родителей учили ориентироваться в возрастных и индивидуальных психологических потребностях ребенка, не связанных с процессом лечения.

### Заключение

Проведенное исследование показало, что характер искажений межличностной ситуации развития

зависит как от тяжести состояния больного ребенка, так и от эмоционального состояния матери и ее родительских установок. При крайне тяжелом состоянии ребенок инaktивен. Даже в подростковом возрасте по степени самостоятельности он приближается к новорожденному. Однако мать, как правило, не может обеспечить ему необходимый эмоциональный контакт, поскольку сама находится в крайне тяжелом эмоциональном состоянии. Отсутствие такого контакта негативно сказывается на психологическом и, возможно, на физическом состоянии ребенка.

При улучшении состояния здоровья у ребенка постепенно начинают пробуждаться психологические потребности, которые часто остаются неудовлетворенными — в частности, из-за кризисного состояния матери. Таким образом, возникает порочный круг: болезнь ребенка фрустрирует его мать, что, в свою очередь, препятствует успешной психологической реабилитации ребенка.

Аналогичный неблагоприятный механизм, вызванный фиксацией матери на болезни ребенка, нередко продолжает действовать и при достижении им активного психологического уровня, типичного для состояния средней тяжести. Можно полагать, что такая фиксация сохранится и в дальнейшем, препятствуя восстановлению межличностной ситуации развития, соответствующей социальному нормативу.

Однако у некоторых родителей проявляется противоположная тенденция: ориентация на общевозрастную норму без учета болезненного состояния ребенка. Такая позиция может приводить к утяжелению течения заболевания из-за психологических перегрузок, навязываемых родителями. Как в том, так и в другом случае складываются неблагоприятные «психологические синдромы» [2], отрицательно влияющие на психическое развитие ребенка и затрудняющие процесс его выздоровления.

Таким образом, необходимым условием для предупреждения психологических проблем у тяжело больного ребенка является психологическое сопровождение как его самого, так и его родителей на всех этапах лечения. Это определяет важную роль психолога в детской клинике. Задачи психологической поддержки ребенка обусловлены степенью тяжести его физического состояния, уровнем психического функционирования и актуальными психологическими потребностями. Задачи психологической поддержки родителей зависят от тяжести эмоционального состояния взрослого и от его установки по отношению к болеющему ребенку.

### Литература

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. М.: Владос-Пресс, 2010. 159 с.
2. Венгер А.Л., Морозова Е.И. Клиническая психология развития: состояние и перспективы // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 3–12.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–385.

4. Киреева И.П. Психосоциальные аспекты детской онкологии // Материалы Всероссийской конференции с международным участием «Социальные и психологические проблемы детской онкологии» (Москва, 4–6 июня 1997 г.) М.: GlaxoWellcome, 1997. С. 94–97.
5. Киселева М.Г. Если ребенок болеет. Психологическая помощь тяжелобольным детям и их семьям. М: Генезис, 2016. 176 с.
6. Клиницина Н.В., Хаин А.Е., Кудрявицкий А.Р. Проблема информирования о заболевании и лечении пациен-

тов и их родителей/семей в детской онкологии/гематологии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 1. С. 127–155.

7. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во МГУ, 1987. 168 с.

8. Пахомова М.А. Психологическое состояние родителей детей, находящихся в отделении реанимации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 1. С. 169–175.

9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 416 с.

10. Федунина Н.Ю. Опыт создания поддерживающей среды в детской больнице (на материале отделения онко-

логии) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Е.В. Филипповой. М.: Юрайт, 2016. С. 403–417.

11. Шац И.К. Психологическое сопровождение тяжело-больного ребенка. СПб.: Речь, 2010. 192 с.

12. Шведовская А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 69–84.

13. Янко Е.В., Потанина М.С. О психологическом аспекте медико-социальной работы в детском онкологическом отделении // Социальная работа в Сибири. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 133–136.

## **Guidelines for Psychological Assistance to Chronically Ill Children and Their Parents**

**A.S. Buslayeva\***,

Child Health Research Center, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia,  
*perepisska@ya.ru*

**A.L. Venger\*\***,

“Dubna” International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia,  
*alvenger@gmail.com*

**S.B. Lazurenko\*\*\***,

Child Health Research Center, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia,  
*preeducation@gmail.com*

This study explored psychological features in 33 children aged 8–17 years suffering from rheumatic disorder and in their mothers. 11 children were in the emergency department, 22 in the department of rheumatology. The following methods were used: observation, conversation, the Draw-a-Person and Three Wishes tests, the Dembo-Rubinstein self-esteem scales, and the Parent's Essay technique. According to the level of their mental activity the children were divided into 4 groups: ‘inactive’, ‘passive’, ‘relatively active’ and ‘active’. Working with the ‘inactive’ children was impossible; the main task was to help their mothers cope with emotional distress. The ‘passive’ children received emotional support and were taught how to understand and express their needs; their parents were taught how to communicate with the child in various ways. Working with the ‘relatively active’ children and their parents had the aim of reestablishing productive interactions between them. Working with the ‘active’ children consisted of supporting their self-esteem, self-respect and interests; their parents were taught to better understand age-specific and individual psychological features of the child and to take into account limitations caused by the illness.

**Keywords:** interpersonal situation of development, parent-child relationships, seriously ill child, child at hospital, parental attitudes, psychological assistance.

### **References**

1. Venger A.L. Psikhologicheskie risunochnye testy [Psychological Drawing Tests]. Moscow: Vldos-Press, 2010. 159 p.

2. Venger A.L., Morozova E.I. Klinicheskaya psikhologiya razvitiya: sostoyanie i perspektivy [Clinical developmental psychology: its status and prospects]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2007, no. 5, pp. 3–12.

#### **For citation:**

Buslayeva A.S., Venger A.L., Lazurenko S.B. Guidelines for Psychological Assistance to Chronically Ill Children and Their Parents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 56–65. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120106

\* *Buslayeva Anna Sergeevna*, Research fellow, Laboratory of Psychology of Special Needs and Correctional Pedagogics, Child Health Research Center, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: perepisska@ya.ru

\*\* *Venger Aleksandr Leonidovich*, PhD in Psychology, professor, Department of Psychology, “Dubna” International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia. E-mail: alvenger@gmail.com

\*\*\* *Lazurenko Svetlana Borisovna*, PhD in Pedagogy, head of Laboratory of Psychology of Special Needs and Correctional Pedagogics, Child Health Research Center, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: preeducation@gmail.com

3. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Issues of child (age) psychology]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–385.

4. Kireeva I.P. Psichosotsial'nye aspekty detskoj onkologii [Psychosocial aspects of pediatric oncology]. Materialy Vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Sotsial'nye i psikhologicheskie problemy detskoj onkologii" (Moskva, 4–6 iyunya 1997 g.) [Proceedings of the conference with international participation "Social and Psychological Problems of Child Oncology"]. Moscow: GlaxoWellcome, 1997, pp. 94–97.

5. Kiseleva M.G. Esli rebenok boleet. Psikhologicheskaya pomoshch' tyazhelobol'nym detyam i ikh sem'yam [If a Child is Ill. Psychological Help for Seriously Ill Children and Their Families]. Moscow: Genezis, 2016. 176 p.

6. Klipinina N.V., Khain A.E., Kudryavitskiy A.R. Problema informirovaniya o zabolevanii i lechenii patsientov i ikh roditelei/semi v detskoj onkologii/gematologii [Doctor-family-patient communication in pediatric oncology/hematology: diagnosis and treatment disclosure]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 1, pp. 127–155.

7. Nikolaeva V.V. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku [Impact of Chronic Disease on the Psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1987. 168 p.

8. Pakhomova M.A. Psikhologicheskoe sostoyanie roditelei detei, nakhodyashchikhsya v otdelenii reanimatsii [The psychological state of the parents of children in the intensive care unit].

*Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika.* [News of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy]. 2010, vol. 1, pp. 169–175.

9. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva [Psychology of Orphans]. Saint Petersburg: Piter, 2007. 416 p.

10. Fedunina N.Yu. Opyt sozdaniya podderzhivayushchei sredy v detskoj bol'nitse (na materiale otdeleniya onkologii) [The experience of creating a supportive environment in children's hospital (on the material of the Department of Oncology)]. In Filippova E.V. (ed.). *Detskaya i Podrostkovaya Psikhoterapiya* [Child and Adolescent Psychotherapy]. Moscow: Yurait, 2016, pp. 403–417.

11. Shats I.K. Psikhologicheskoe soprovozhdenie tyazhelobol'nogo rebenka [Psychological Support for Seriously ill Children]. Saint Petersburg: Rech', 2010. 192 p.

12. Shvedovskaya A.A. Spetsifika pozitsii roditelei pri razlichnykh tipakh vzaimodeistviya s det'mi doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [The specifics of the position of the parents with different types of interaction with children of preschool and primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2006, no. 1, pp. 69–84.

13. Yanko E.V., Potanina M.S. O psikhologicheskom aspekte mediko-sotsial'noi raboty v detskom onkologicheskom otdelenii [On the psychological aspect of medical and social work in the children's oncology department]. In *Sotsial'naya rabota v Sibiri* [Social Work in Siberia]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004, pp. 133–136.

**КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ  
И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
*CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH*

## **Взаимосвязь ценностей и религиозной идентичности у школьников буддистского вероисповедания**

**В.А. Шорохова\***,  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
*shorokhovava@gmail.com*

**О.Е. Хухлаев\*\***,  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
*huhlaev@mail.ru*

**С.Б. Дагбаева\*\*\***,  
Забайкальский государственный университет (ФГБОУ ВПО ЗабГУ), Россия,  
*soela@bk.ru*

В статье представлены результаты социально-психологического исследования религиозной идентичности школьников буддистского вероисповедания. В исследовании приняли участие 184 человека, учащиеся 9–10 классов средней школы пгт. Агинское (Агинский Бурятский округ, Забайкальский край). Религиозная идентичность, согласно концепции Г. Олпорта и измерениям Р. Горсача и С. МакФерсона, рассматривается не только как принадлежность к буддистскому вероисповеданию, а как сложное социально-психологическое понятие, имеющее четырехфакторную структуру, выстроенную на базе шкал: личностная–социальная и внутренняя–внешняя. Различные компоненты религиозной идентичности изучаются в контексте их взаимосвязи с ценностными ориентациями, по Ш. Шварцу и Г. Хофстеде. В качестве методического инструментария выступили адаптированная версия опросника Д. Ван Камп «Измерение индивидуальных/социальных компонентов религиозной идентичности», портретный ценностный опросник Ш. Шварца PVQ-R2 и опросник ценностных ориентаций Г. Хофстеде. Выявлено, что почти все ценности, взаимосвязанные с различными компонентами религиозной идентичности буддистской молодежи, относятся к социальному фокусу. Таким образом, религиозная идентичность современной буддистской молодежи имеет выраженный социальный характер.

**Ключевые слова:** религиозная идентичность, ценностные ориентации, буддизм, буддистская молодежь, школьники буддистского вероисповедания, компоненты религиозной идентичности, личностное-социальное.

**Для цитаты:**

Шорохова В.А., Хухлаев О.Е., Дагбаева С.Б. Взаимосвязь ценностей и религиозной идентичности у школьников буддистского вероисповедания // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 66–75. doi:10.17759/chp.2016120107

\* Шорохова Валерия Альбертовна, аспирантка кафедры «Этнопсихология и психологические проблемы поликультурного образования», ГБОУ ВПО МГППУ. E-mail: shorokhovava@gmail.com

\*\* Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Этнопсихология и психологические проблемы поликультурного образования», ГБОУ ВПО МГППУ. E-mail: huhlaev@mail.ru

\*\*\* Дагбаева Соелма Батомункуевна, доктор психологических наук, доцент кафедры «Психология образования», Психолого-педагогический факультет, Забайкальский государственный университет (ФГБОУ ВПО ЗабГУ), Россия. E-mail: soela@bk.ru

Вопросы, связанные с изучением религии, всегда лежали в области интересов множества ученых гуманитарной направленности, в том числе и психологов. Согласно взглядам Э. Эриксона, религия играет значимую роль в процессе формирования идентичности подростков. Он отмечает, что религия является неотъемлемой частью социально-исторической матрицы, выступающей в качестве своего рода платформы для формирования идентичности. Кроме того, по словам Эриксона религия была и остается старейшим и одним из наиболее значимых социальных институтов, на базе которого, создаются условия для развития привязанности как значимого новообразования, необходимого для успешного выхода из психологического кризиса подросткового возраста и формирования идентичности [6].

По А.Н. Крылову, под религиозной идентичностью понимается «фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к тому или иному религиозному сообществу» [8, с. 223–224]. Таким образом, идентичность обуславливает способность человека к ассимиляции личностного и социального опыта, поддержанию собственной целостности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире [3]. В отечественной социальной психологии религиозная идентичность чаще всего рассматривается как подвид социальной идентичности и синонимична религиозной принадлежности (Ефремова М.В., Павлова О.С., Шумилова Е.А., Ходжаева Е.А.) [5; 16; 21].

С другой стороны, религиозная идентичность представляет собой не только свойство, т. е. что-то изначально присущее человеку, а отношение, которое формируется, закрепляется и трансформируется только в ходе социального взаимодействия [11].

Г.Е. Манзанов также упоминает о важной роли религии как механизма «влияния на социальную организацию и структуру». Религия как социальный институт может отражать «...сущность культуры и одновременно культура строится на основах, зафиксированных в религиозном каноне ...» [12, с. 40]. А культура, по словам Г. Риккерта, это, прежде всего, общезначимые ценности, т. е. своего рода системообразующие категории. «Система ценностей делает возможным систематизирование, а отнесение к системе ценностей позволяет применить индивидуализирующий метод» [17, с. 247].

Таким образом, обращая внимание на вопросы очевидной взаимосвязи культуры и религии, в рамках социальной психологии мы предлагаем их изучение на уровне взаимодействия и взаимовлияния религиозной идентичности и ценностных ориентаций.

Существует множество теоретических концепций, связанных с изучением ценностных ориентаций, наиболее известными из которых являются модели Ш. Шварца и Г. Хофстеде. Модель Ш. Шварца, в последнее время, подвергшаяся некоторой доработке и уточнению, представляет собой круговой мотивационный континуум, содержащий 19 ценно-

стей. «Уточненная теория опирается на ключевое положение теории ценностей: ... ценности формируют круговой мотивационный континуум. Теория выделяет 19 ценностей и располагает их на континууме: смежные ценности являются наиболее совместимыми, а противоположные находятся в наибольшем конфликте друг с другом» [10]. Так как ценности, по Шварцу, отличаются друг от друга главным образом типом мотивации, «...в которой они отражаются», то каждому типу «...соответствует своя мотивационная цель» [10, с. 218], что и нашло отражение в круге.

Что касается модели Г. Хофстеде, в ней ценности рассматриваются как ядро культуры, и определяются как общая тенденция субъективных предпочтений и повседневных выборов [2]. Изначально Хофстеде выделил 4 ценностных параметра: индивидуализм/коллективизм; маскулинность/феминность; дистанция власти; избегание неопределенности [24]. Затем, по итогам совместной работы с М.Х. Бондом, было добавлено пятое измерение «долговременная/кратковременная временная ориентация». А в 2007–2010-х гг. результаты исследований болгарского ученого Михаила Минкова «...привели к пересмотру расчета пятого параметра и к добавлению шестого» — потворство желаниям/сдержанность [18].

В рамках нашей работы было принято решение придерживаться изначально четырехмерной ценностной модели по причине ее многократной апробированности в различных научных исследованиях и внутренней целостности.

В качестве теоретической базы нашего исследования с точки зрения религиозной идентичности был выбран подход Д. Ван Камп. В своем диссертационном исследовании «Религиозная идентичность: индивидуальное и социальное» [26], понимая религиозную идентичность как многомерное понятие, Д. Ван Камп выделила четыре измерения религиозной идентичности, включающие в себя, во-первых, два измерения религиозности Г. Олпорта [22] (по смысловой наполненности) — а именно, внешние и внутренние параметры, и два измерения Р. Горсача и С. МакФерсона [23] (личностный и социальный параметры). Таким образом, на пересечении двух шкал — личностной—социальной и внутренней—внешней — была выстроена четырехкомпонентная структура религиозной идентичности, состоящая из следующих компонентов.

— Духовной идентичности (Individual Faith Identity), отражающей отношение человека к Богу, чувства, которые он при этом испытывает, а также значимость духовной составляющей в структуре религиозной идентичности, особенности, связанные с молитвой и выполнением религиозных практик.

— Идентичности по религиозной группе (Religious Group Identity), включающей вопросы, относящиеся к субъективному ощущению взаимосвязи с религиозной группой, месту и значимости членства в данной религиозной группе для формирования образа Я.

— Личных выгод от принадлежности к религиозному сообществу (Personal Benefits of Religion), т. е. «религиозности для чего-либо», мотивации на полу-

чение от религии каких-либо личных и внутренних благ, преимуществ и выгод, например, ощущения внутреннего комфорта и осмысленности жизни.

— Социальных выгод от принадлежности к религиозному сообществу (Social Benefits of Religion), проявляющихся в активном посещении человеком религиозных мест и учреждений (например, церкви) для удовлетворения потребности в дружбе и социальных связях [20].

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи различных компонентов религиозной идентичности и ценностей. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании взаимосвязи между различными компонентами религиозной идентичности и различными ценностными ориентациями. При этом наиболее вероятным представлялось наличие связи между ценностями, относящимися к социальному фокусу (традиция, конформизм, скромность), и внутренними компонентами религиозной идентичности, связанными со значимостью принадлежности к своей религиозной группе и глубокими внутренними аспектами религии.

## Метод

Общая выборка исследования составила 184 человека, из них — 114 девушек и 70 юношей (средний возраст — 15 лет), проживающих в пгт. Агинское (Агинский Бурятский округ, Забайкальский край), из которых 176 человек идентифицировали себя как буддистов. Обработка результатов исследования проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics.

В исследовании использовался следующий методический инструментарий. В качестве инструмента исследования религиозной идентичности и ее компонентов применялась адаптированная версия опросника Д. Ван Камп. Данная методика была переведена на русский язык, с помощью экспертного опроса адаптирована в соответствии с российскими культурными особенностями, а также особенностями религиозной группы и проверена на надежность шкал. В итоге был получен опросник, состоящий из 32 вопросов, каждый из которых необходимо было оценить по шкале Лайкерта от 1 (*Полностью согласен*) до 5 (*Полностью не согласен*).

Для изучения ценностных ориентаций личности было использовано два инструмента: методика изучения ценностей Ш. Шварца в виде портретного ценностного опросника (PVQ-R2) и методика изучения ценностей Г. Хофстеде. Опросник Ш. Шварца был адаптирован на русском языке в рамках работы сотрудников международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований НИУ ВШЭ под руководством Н.М. Лебедевой [17]. Содержание опросника составляют 57 утверждений, степень согласия с каждым из которых оценивается по 6-балльной шкале.

Что касается методики изучения ценностных ориентаций Г. Хофстеде, то данный опросник был

сконструирован авторами исследования на основе теории измерений культур Г. Хофстеде. Оригинальный опросник Г. Хофстеде не мог быть использован так как он предназначен для изучения организационных ценностей и не подходит для респондентов школьного возраста. В качестве стимульного материала были использованы утверждения, приводимые Г. Хофстеде [24] как характеристики каждого из четырех измерений культуры, связанные со сферами образования и семейных отношений, актуальными для старшеклассников. Опросник прошел экспертный анализ и проверку надежности шкал. В силу специфики конструкторов модели Г. Хофстеде напрямую проверить валидность шкал невозможно, однако анализ взаимосвязей с ценностями по Ш. Шварцу показал наличие теоретически предполагаемых взаимоотношений (например, низкая Дистанция власти связана с ценностями самостоятельности, коллективизм — с традиционализмом, феминность — с низкой ценностью власти).

Опросник содержит 15 утверждений, каждое из которых предлагается оценить по шкале Лайкерта от 1 (*Полностью согласен*) до 5 (*Полностью не согласен*). Соответствие модели с исходными данными было проверено с помощью конфирматорного факторного анализа (CMIN/df = 1.61, RMSEA = 0.058 (HI90 = 0.075), CFI = 0.84, GFI = 0.91, AGFI = 0.87). Некоторые критерии согласия немного ниже допустимого порога, однако, как отмечает О.В. Митина «... если один из показателей дает “хорошее” значение, а остальные не очень сильно отклоняются от критерийного интервала, можно принимать гипотезу о согласованности» [13, с.134]. К тому же критерий, демонстрирующий высокую достоверность (индекс Стейгера–Линда, RMSEA), считается наиболее robustным [14].

## Результаты

На первом этапе исследования основной задачей представлялось определение структурной схемы религиозной идентичности. Для этого была построена точечная диаграмма (график нормализованного простого стресса), которая позволила определить оптимальное количество учитываемых факторов, которое, в отличие от английского варианта методики, где использовалось 4 фактора, оказалось равно трем (56% объясненной дисперсии). Подобное различие может быть объяснено тем, что английский опросник проводился на христианско-мусульманской выборке, в то время как респонденты нашего исследования являлись буддистами по вероисповеданию.

Таким образом, было принято решение придерживаться полученной факторной раскладки, которая является в некоторой степени модифицированной по сравнению с исходными результатами Д. Ван Камп, а также ввести новые названия компонентов религиозной идентичности и предложить несколько отличную трактовку модели.

Итак, было выделено 3 составляющих компонента религиозной идентичности буддистской молодежи (табл. 1):

– религия как способ социального взаимодействия;

– духовная идентичность;

– идентичность по вероисповеданию.

Критерии согласия данной модели по результатам конфирматорного факторного анализа говорят о высоком соответствии исходным данным, демонстрируемом на основании анализа наиболее популярных критериев согласия (CMIN/df = 1.25, RMSEA = 0.037 (HI90 = 0.074), CFI = 0.99, GFI = 0.97, AGFI = 0.94).

Как видно из табл. 1, наиболее значимым для буддистской молодежи представляется параметр «Идентичность по вероисповеданию». Данный компонент отражает значимость принадлежности к религиозной группе, ощущение субъективной эмоциональной и когнитивной взаимосвязи с ее членами и ценностями. Это внутренний и социальный параметр. Наибольшую факторную нагрузку по шкале «Идентичность по вероисповеданию» получили утверждения: «Для меня важна принадлежность к Буддизму», «Моя религия это часть моей жизни», «Для меня важно знать, что я буддист».

Следующий по значимости компонент – «Духовная идентичность» практически полностью соответствует аналогичной шкале из англоязычной методики. Это внутренний, личностный и наиболее глубокий параметр, отражающий духовный и внеинституциональный аспект религии, которая выступает не в виде «средства» достижения цели, а в качестве значимой мировоззренческой и экзистенциальной самоценности. Данный аспект также включает особенности, связанные с молитвой и выполнением религиозных практик. Наибольшую нагрузку по данной шкале получили такие утверждения как: «Для меня важнее личные взаимоотношения с Богом, чем выполнение религиозных практик» и «Моя личная жизнь – это одно, а мое вероисповедание – это другое» (обратный вопрос).

И, наконец, наименее выраженный компонент религиозной идентичности – «Религия как способ социального взаимодействия». Данный компонент по содержанию близок к шкале Д. Ван Камп, отражающей роль религии как средства получения социальных выгод от принадлежности к религиозному сообществу. Это внешний и социальный компонент религиозной идентичности. Религия в рамках дан-

ного компонента выступает в качестве способа организации социальной и коммуникативной среды человека, удовлетворения потребности в дружеском общении, выстраивании собственной структуры социального взаимодействия. Наибольшую факторную нагрузку по данной шкале имеют утверждения: «Моя религия помогает мне ощутить связь с другими людьми в обществе», «В своей религиозной практике я ориентируюсь на других известных мне людей, исповедующих мою религию» и «Для меня самое важное – ходить в конкретный храм, к определенному священнику и/или быть членом конкретного общества».

Что касается четвертого компонента, изначально присутствующего в английском опроснике – «Личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу», и в русском варианте получившего название «Религия как способ индивидуальных позитивных изменений», то на буддистской выборке он не был выделен как отдельный параметр. Однако следует отметить, что утверждения, изначально относящиеся к данному компоненту, практически полностью, единым блоком были включены в компонент «Идентичность по вероисповеданию». То есть можно говорить о крайней тесной взаимосвязи данных параметров, проявляющейся в том, что ощущение своей принадлежности к буддизму также выступает для респондентов средством внутренней саморегуляции и способом организации внутреннего комфорта, безопасности и структурированности.

Переходя ко второму этапу исследования, необходимо более подробно остановиться на взаимосвязях выделенных компонентов религиозной идентичности и ценностей на индивидуальном уровне по Ш. Шварцу и Г. Хофстеде. Значимые корреляционные взаимосвязи представлены в табл. 2.

Как видно из таблицы, наибольшее количество взаимосвязей присутствует между ценностями по Шварцу/Хофстеде и параметром «Идентичность по вероисповеданию». При этом наиболее значимые взаимосвязи религиозной идентичности наблюдаются с ценностями социального фокуса, сохранения и самоопределения («Безопасность – Общественная», «Традиция», «Конформизм – Правила», «Конформизм – Межличностный», «Скромность», «Универсализм – Забота о природе», «Универсализм – Забота о других», «Универсализм – Толерантность», «Благожелательность – Забота», «Благожелатель-

Таблица 1

Структура религиозной идентичности буддистской молодежи.  
Сравнительная выраженность компонентов

	Компоненты религиозной идентичности		
	Религия как способ социального взаимодействия	Духовная идентичность	Идентичность по вероисповеданию
Среднее	1,49	2,06	2,87
Стандартное отклонение	0,92	0,79	0,99

Взаимосвязь компонентов религиозной идентичности и ценностей по Ш. Шварцу и Г. Хофстеде

Ценности	Компоненты религиозной идентичности		
	Религия как способ социального взаимодействия	Идентичность по вероисповеданию	Духовная идентичность
Стимуляция		0,165*	
Гедонизм		0,202**	
Достижение		0,188*	
Репутация		0,181*	
Безопасность – Личная		0,222**	
Безопасность – Общественная		0,180*	
Традиция	0,193*	0,467**	
Конформизм – Правила	0,154*	0,265**	
Конформизм – Межличностный	0,158*	0,233**	
Скромность		0,298**	
Универсализм – Забота о природе	0,161*	0,282**	
Универсализм – Забота о других		0,254**	
Универсализм – Толерантность		0,279**	
Благожелательность – Забота		0,243**	
Благожелательность – Чувство долга		0,206**	
Феминность	0,253**		0,254**
Коллективизм	0,268**	0,289**	
Низкая дистанция власти	0,218**	0,240**	
Высокое избегание неопределенности	0,239**	0,251**	

Примечание: «\*» –  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» –  $p \leq 0,01$ .

ность – Чувство долга»). Кроме того, были обнаружены взаимосвязи между параметром «Религия как способ социального взаимодействия» и всеми ценностными ориентациями по Г. Хофстеде («Феминность», «Коллективизм», «Низкая Дистанция власти», «Высокое избегание неопределенности»). Параметр «Духовная идентичность» демонстрирует взаимосвязь только с ценностью «Феминность».

Наличие большого количества корреляций между ценностями по Ш. Шварцу и компонентом «Идентичность по вероисповеданию» позволяет с высокой долей вероятности предположить наличие мультиколлинеарности. В этом случае конкретные коэффициенты, как корреляции так и регрессии, могут быть недостоверны, так как ценности взаимосвязаны. Для преодоления мультиколлинеарности, затрудняющей выявление и интерпретацию реальной степени значимости взаимосвязей в полученных данных, было решено провести регрессионный анализ (прямой пошаговый метод) с использованием четырех ортогональных ценностей, отражающих четыре разных полюса кругового мотивационного континуума

по Ш. Шварцу, и, вследствие этого, в меньшей степени взаимосвязанных (Традиция VS Самостоятельность – Мысли; Универсализм – Забота о других VS Власть – Доминирование).

При анализе влияния ценностей на иные компоненты религиозной идентичности в качестве независимых переменных были взяты ценностные ориентации со статистически достоверным уровнем значимости корреляции. В итоговых регрессионных моделях (табл. 3 и 4) представлены только те ценности, коэффициент влияния которых демонстрировал достоверность обнаруженной взаимосвязи ( $p \leq 0,05$ ). Коэффициенты влияния каждой из ценностей обозначены соответствующими цифрами (параметры моделей обозначены в нижних строках).

Согласно данным регрессионного анализа, наибольшей значимостью обладает модель, описывающая влияние ценностей по Ш. Шварцу на параметр «Идентичность по вероисповеданию» (объем объясненной дисперсии – 34%). В модели, включающей ценности, по Г. Хофстеде, данный параметр также имеет более высокий уровень объема объясненной

Таблица 3

Влияние ценностей по Ш. Шварцу на компоненты религиозной идентичности  
(регрессионный анализ)

Независимые переменные – ценности по Шварцу	Зависимые переменные – факторы РИ		
	Религия как способ социального взаимодействия	Идентичность по вероисповеданию	Духовная идентичность
Традиция	0,19*	0,64***	
Самостоятельность – Мысли		-0,22***	
R	0,19	0,59	
R <sup>2</sup>	0,04	0,34	
Adj. R <sup>2</sup>	0,03	0,34	
F	6,42*	44,38***	

Таблица 4

Влияние ценностей по Г. Хофстеде на компоненты религиозной идентичности  
(регрессионный анализ)

Независимые переменные – ценности по Хофстеде	Зависимые переменные – факторы РИ		
	Религия как способ социального взаимодействия	Идентичность по вероисповеданию	Духовная идентичность
Коллективизм		0,21*	
Высокое избегание неопределенности		0,18*	
Феминность			0,26***
R		0,37	0,29
R <sup>2</sup>		0,13	0,09
Adj. R <sup>2</sup>		0,11	0,07
F		6,44***	4,15**

дисперсии (11%). Для буддистской молодежи ценность «Традиции» оказывает прямое влияние на «Идентичность по вероисповеданию», т. е. «поддержание и сохранение культурных, семейных и религиозных традиций» обуславливает значимость принадлежности к буддистскому религиозному сообществу.

Кроме того, ценность «Самостоятельность – Мысли», находящаяся на противоположном конце кругового мотивационного континуума, оказывает обратное влияние на «Идентичность по вероисповеданию», таким образом, можно сказать, что «свобода развивать собственные идеи и способности» понижает уровень значимости субъективной эмоциональной и когнитивной взаимосвязи с представителями своей религиозной конфессии. Подобный же результат можно увидеть, исходя из наличия прямого влияния «Коллективизма» и «Высокого избегания неопределенности» на «Идентичность по вероисповеданию», что говорит о том, что «высокий уровень интеграции в социальные группы» и достаточно беспоконное и тревожное восприятие ситуаций неопределенности оказываются взаимосвязаны со значимостью принадлежности к буддистскому вероисповеданию и включенности в собственную религиозную группу.

Таким образом, на «Идентичность по вероисповеданию» отрицательно влияет ценность самостоятельного и творческого мышления и положительно – высокая интегрированность в социальные группы, значимость сохранения традиций и тревожное состояние в нерегламентированных и новых ситуациях.

Что касается компонента религиозной идентичности «Религия как способ социального взаимодействия», то на него также оказывает прямое влияние ценность «Традиции». Можно предположить, что в среде, направленной на сохранение традиционных ценностей и верований, значимость религии как способа получения социальных благ и выстраивания коммуникативной среды буддистской молодежи будет достаточно высокой.

На компонент «Духовная идентичность» оказывает значимое влияние только ценность «Феминность», по Г. Хофстеде. То есть при наличии «минимальной дифференциации эмоциональных ролей между гендерными группами» и преобладании ценностей «умеренности и неравнодушия» на первый план у буддистской молодежи выходит значимость личных взаимоотношений с Богом.

## Обсуждение

Основные значимые взаимосвязи сфокусированы на параметре значимости принадлежности к буддистской религиозной группе («Идентичность по вероисповеданию»). Это наиболее выраженный и значимый компонент религиозной идентичности буддистской молодежи. Подобный результат может быть связан с тем, что в бурятском сообществе буддизм и принадлежность к нему «...воспринимаются как этноинтегрирующая характеристика и даже как символ этнической принадлежности вне зависимости от глубины веры и знакомства с религиозной мифологией и догматикой» [1]. Таким образом, для наших респондентов роль религии не ограничивается ее пониманием сугубо как духовной практики, она в первую очередь воспринимается через призму принадлежности к религиозной группе, и, как следствие, к бурятскому обществу в целом. Высокая значимость подобного ощущения принадлежности для буддистской молодежи и такого компонента религиозной идентичности, как «Идентичность по вероисповеданию», видна через наличие прямого влияния на него ценностей «Традиции» как «сохранения и поддержания культурных и религиозных традиций» и «Коллективизм» («высокий уровень интеграции в социальные группы»).

Кроме того, ценность «Традиции», как и «Высокое избегание неопределенности», оказывающие прямое влияние на «Идентичность по вероисповеданию», можно отнести к ценностям «самозащиты» и «избегания тревоги». То есть, принадлежность к религиозному сообществу выступает для буддистской молодежи в качестве своеобразного ресурса, который задействуется в ситуациях неопределенности и усиления тревоги.

Значимость религиозной принадлежности, вероятно, выступает в качестве способа организации внутреннего комфорта, безопасности и структурированности. Согласно Э. Эриксону и В.А. Ильину, «религия ...как социальный институт ... на индивидуальном и на социальном уровнях... призвана снижать степень неопределенности и неуверенности — факторов, стимулирующих иррациональную тревожность и страх, а, следовательно, и недоверие к миру» [7].

При этом, вследствие наличия прямого влияния ценности «Традиции» на компонент религиозной идентичности «Религия как способа социального взаимодействия», можно предположить, что поиск ресурсов и средств для обеспечения внутреннего комфорта в напряженных ситуациях у школьников-буддистов будет лежать в социальной области через восприятие религии как способа получения определенных социальных благ и поддержки, а также выстраивания с ее (религии) помощью четких ориентиров в рамках собственной коммуникативной среды. При снижении напряженности ситуации и ее смещении в фокус «свободы от тревоги» (ценность «Самостоятельность — Мысли»), значимость принадлежности к буддистской религиозной группе начинает закономерно снижаться. То есть в среде, направленной на «свободное развитие своих собственных идей и способностей», потребность в социально-интегративных аспектах ре-

лигиозной идентичности («Идентичность по вероисповеданию») становится менее актуальной.

Кроме того, интересным представляется влияние ценности «Феминность» на компонент «Духовная идентичность». То есть при выходе на первый план «самого человека и смысла его существования» [7], характеризующих «Феминность», ее взаимосвязь с духовными и экзистенциально-значимыми аспектами религии представляется вполне логичной. Значимость «эмоциональных связей между людьми» и развитие чувства солидарности, также относящиеся к параметру «Феминность», с точки зрения выполнения духовных практик, соотносятся с основными постулатами буддистского религиозно-философского учения, в рамках которых, во-первых, отводится особая роль чувству сострадания, и во-вторых, все индивидуальные заслуги и достижения человека являются значимыми и посвящаются благу всех живых существ [9].

Итак, в целом, можно сделать вывод о том, **гипотеза** исследования о наличии взаимосвязи между различными компонентами религиозной идентичности и ценностными ориентациями подтвердилась. Была обнаружена связь между ценностями, относящимися к социальному фокусу или близкими к нему («Традиция», «Коллективизм», «Феминность») и внутренними компонентами религиозной идентичности, связанными со значимостью принадлежности к своей религиозной группе и глубокими внутренними аспектами религии.

Базовой особенностью буддистской религиозной идентичности является ее выраженная социальная направленность. Наиболее выраженным компонентом религиозной идентичности является «Идентичность по вероисповеданию», с ним же были выявлены основные взаимосвязи, что говорит о том, что принадлежность к буддизму является крайне значимым фактором для наших респондентов.

Ценности, направленные на избегание тревоги и относящиеся к социальному фокусу («Традиция», «Коллективизм», «Высокое избегание неопределенности»), оказывают влияние на социальные компоненты религиозной идентичности («Идентичность по вероисповеданию», «Религия как способ социального взаимодействия»). В то время как «Самостоятельность — Мысли» оказывается, с точки зрения этих же компонентов, им как бы противопоставленной. Что же касается личностно-внутреннего параметра — «Духовная идентичность», то он определен в большей степени ценностью параметра «Солидарность, забота об окружающих и смысл существования человека» («Феминность»), который можно относить как к личностным, так и к социальным. Таким образом, религиозная идентичность буддистской молодежи отличается выраженным социальным фокусом и направленностью на избегание тревоги.

Резюмируя полученные результаты, можно сказать, что в ситуации тревоги старшеклассник буддистского вероисповедания будет обращаться к религии как к средству получения социальной поддержки через активизацию значимости принадлежности к религиозной группе.

## Выводы

1. В процессе исследования была выявлена трехфакторная структура религиозной идентичности, включающая в себя параметры (в порядке убывания значимости):

- «Идентичность по вероисповеданию»;
- «Духовная идентичность»;
- «Религия как способ социального взаимодействия».

2. Также была выявлена взаимосвязь различных параметров религиозной идентичности и ценностей по Ш. Шварцу и Г. Хофстеде.

В целом, основные значимые взаимосвязи между ценностями по Ш. Шварцу и Г. Хофстеде и параметрами религиозной идентичности выявлены между ценностями социальной направленности самозащиты, предполагающими защиту себя от угроз и беспокойства и обеспечение эмоционального комфорта («Традиция», «Коллективизм», «Высокое избегание неопределенности», «Феминность»), и социальными компонентами религиозной идентичности («Идентичность по вероисповеданию», «Религия как способ социального взаимодействия»). Религиозная идентичность буддистской молодежи имеет выраженный социальный характер.

## Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10843 «Риски и ресурсы религиозной идентичности в современной России: кросс-культурный анализ»).

## Литература

1. Амоглонова Д.Д. Современная бурятская этносфера. Дискурсы, парадигмы, социокультурные практики. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2008. 292 с.

2. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: Материалы III Международной научной конференции. Казань: Бук, 2014. с. 5–20.

3. Гришина Е.А. Российская молодежь: проблемы гражданской идентичности. М., 1999. С. 111–115.

4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Г., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2002. 352 с.

5. Ефремова М.В. Роль религиозной идентичности в моделях экономического поведения: межконфессиональный анализ // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1. С. 20–30.

6. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

7. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.

8. Крылов А.Н. Религиозная идентичность: индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: Икар, 2012. 303 с.

9. Кэнчен Палдэн Шераб Ринпоче, Кхенто Цеванг Донгьял Ринпоче. Свет трех драгоценностей. М.: Дхарма Самудра, 1999. 128 с.

10. Лебедева Н.М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2014. 491 с.

11. Малахов В.С. Идентичность // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 2 / Под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2001. 634 с.

12. Манзанов Г.Е. Религиозные традиции в ценностных ориентациях бурятской молодежи. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1997. 115 с.

13. Митина О.В. Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений // Экспериментальная психология. 2008. Т. 1. № 1. С. 131–148.

14. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 415 с.

15. Овишинов А.Н. Духовная культура калмыцкого буддизма — индикатор этнической идентичности в евразийской цивилизации // Вестник КалмГУ. 2015. № 2 (26). С. 50–62.

16. Павлова О.С. Об этнической, религиозной и государственно-гражданской идентичности чеченцев и ингушей // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 119–133.

17. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Под ред. и пер. С.И. Гессена. М.: Республика, 1998. 128 с.

18. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур / Пер. с англ. В.Б. Кашкина) / Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. Вып. 12. С. 9–49.

19. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.

20. Шорохова В.А. Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 4. С. 44–62.

21. Шумилова Е.А., Ходжаева Е.А. Особенности становления российской гражданской идентичности мусульман в Татарстане // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. М., 2006.

22. Allport G., Ross M.J. Personal religious orientation and prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. Vol. 5. P. 432–443.

23. Gorsuch R., McPherson S.E. Intrinsic / extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales // Journal for the Scientific Study of Religion. 1989. Vol. 28. P. 348–354.

24. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations, 2nd Edition. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001. 596 p.

25. Oppong S.H. Religion and Identity American [Электронный ресурс] // International Journal of Contemporary Research. 2013. Vol. 3. № 6. P. 10–16. URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf>. (дата обращения: 15.01.2016).

26. Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? [Электронный ресурс] // Exploring the Components and Consequences of Religious Identity. PhD. thesis. Howard University, Washington, D.C., 2010. URL: <http://search.proquest.com/pqdft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (дата обращения: 15.01.2016).

# Relationship between Values and Religious Identity in Buddhist Adolescents

V.A. Shorokova\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
shorokhovava@gmail.com

O.E. Khukhlaev\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
huhlaev@mail.ru

S.B. Dagbayeva\*\*\*,

Faculty of Psychology and Pedagogics, Zabaikal State University,  
soela@bk.ru

The paper describes results of a social psychological study on religious identity in Buddhist schoolchildren. The study involved 184 students of 9–10 classes of a school in the Aginskoye settlement (Aginsky Buryatsky Okrug, Zabaykalsky Krai). According to G. Allport's concept and R. Gorsuch & S. McPherson measurements, religious identity is considered not only as practicing Buddhism, but as a complex social psychological formation with a four-factor structure base on the following scales: personal/social and intrinsic/extrinsic. Different components of religious identity are explored in the context of their relationship with value orientations (as described by S. Schwartz and G. Hofstede). The following techniques were employed: the adapted version of D. Van Camp's Individual/Social Religious Identity Measure, Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ-R2), and Hofstede's Values Survey Module. As it was revealed, almost all values related to various components of religious identity of the Buddhist adolescents refer to the social focus. The paper concludes that religious identity in modern Buddhist young people has a distinctive social character.

**Keywords:** religious identity, value orientations, Buddhism, Buddhist youth, Buddhist schoolchildren, religious identity components, personal/social.

## Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 15-06-10843 "Religious identity risks and resources in present-day Russia: cross-cultural analysis").

## References

1. Amogolonova D.D. Sovremennaya buryatskaya etnosfera. Diskursy, paradigmy, sotsiokul'turnye praktiki. [Present-day Buryat Ethnosphere. Discourses, paradigms, sociocultural practices]. Ulan-Ude: Publ. Buryatskogo gosuniversiteta, 2008. 292 p.
2. Garvanova M. Z., Garvanov I. G. Issledovanie tsennostei v sovremennoi psikhologii [Value orientations study in modern psychology]. *Sovremennaya psikhologiya: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Kazan', Oktiabr' 2014* [Modern psychology: Proceedings of the III International scientific congress, Kazan, October 2014]. Kazan: Buk, 2014. pp. 5–20.
3. Grishina E.A. Rossiiskaya molodezh': problemy grazhdanskoi identichnosti [Russian youth: civil identity problems]. Moscow, 1999, pp. 111–115.
4. Grushevitskaya T.G., Popkov V.G., Sadokhin A.P. Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii [Basics of intercultural communication]. Moscow: Yuniti-Dana, 2002. 352 p.
5. Efremova M.V. Rol' religioznoi identichnosti v modelyakh ekonomicheskogo povedeniya: mezhkonfessional'nyi analiz [The religious identity's role in the models of economic behavior: interconfessional analysis]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Specialized information (theoretical and practical problems of psychology)], 2014. no. 1, pp. 20–30.

### For citation:

Shorokhova V.A., Khukhlaev O.E., Dagbayeva S.B. Relationship between Values and Religious Identity in Buddhist Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 66–75. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120107

\* Shorokhova Valeriya Al'bertovna, PhD student, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: shorokhovava@gmail.com

\*\* Khukhlaev Oleg Eogen'evich, PhD in Psychology, assistant professor, head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: huhlaev@mail.ru

\*\*\* Dagbayeva Soelma Batomunkuevna, PhD in Psychology, associate professor, Chair of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Zabaikal State University, Russia. E-mail: soela@bk.ru

6. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Ed. by Tolstykh A.V. Moscow: Izdatel'skaya gruppa "Progress", 1996. 344 p.
7. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika: Spravochno-entsiklopedicheskoe izdanie [The ABC of Social psychologist practice]. Moscow: PER SE, 2007. 464 p.
8. Krylov A.N. Religioznaya identichnost': individual'noe i kollektivnoe samosoznanie v postindustrial'nom prostanstve. [Religious Identity. Individual and Collective Consciousness in the Postindustrial Space], Moscow: Ikar, 2012. 303 p.
9. Kenchen Palden Sherab Rinpoche, Kkhenpo Tsevang Dong'yal Rinpoche. Svet trekh dragotsennostei [The Light of the Three Jewels]. Moscow: Dkharma Samudra, 1999. 128 p.
10. Lebedeva N.M. Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]. Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moscow: Yurait, 2014. 491 p.
11. Malakhov V.S. Identichnost' [Identity]. Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4kh tomakh [New encyclopedia of philosophy in 4 volumes]. Vol. 2. Stepin V.S. (ed.). Moscow: Mysl', 2001. 634 p.
12. Manzanov G. E. Religioznye traditsii v tsennostnykh orientatsiyakh buryatskoi molodezhi [Religious traditions in the value orientations of Buryat youth]. Ulan-Ude: Publ. BNTs SO RAN, 1997. 115 p.
13. Mitina O.V. Modelirovanie latentnykh izmenenii c pomoshch'yu strukturnykh uravnenii [Structural Equations for Latent Curve Modeling]. *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology (Russia)], 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 131–148. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Nasledov A. D. IBM SPSS Statistics i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics and AMOS: professional statistical analysis]. Saint Petersburg: Piter, 2013. 415 p.
15. Ovshinov A.N. Dukhovnaya kul'tura kalmytskogo buddizma – indikator etnicheskoi identichnosti v evraziiskoi tsivilizatsii [Spiritual culture of the Kalmyk buddhism as the indicator of ethnic identity in the Eurasian civilization]. *Vestnik KalmGU* [Bulletin of the Kalmyk University], 2015. no. 2 (26), pp. 50–62. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Pavlova O.S. Ob etnicheskoi, religioznoi i gosudarstvenno grazhdanskoi identichnosti chechencev i ingushei Ethnic, Religious and Civil Identity of Chechen and Ingush People. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013. no. 2, pp. 119–136. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Rikkert G. Nauki o prirode i nauki o kul'ture [Cultural Science and Natural Science]. Gessen S.I. (ed.). Moscow: Respublika, 1998. 128 p.
18. Khofstede G. [Hofstede G.] Model' Khofstede v kontekste: parametry kolichestvennoi kharakteristiki kul'tur (perevod s angliiskogo V.B. Kashkina) [Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context (translated in Russian by V.B. Kashkin)]. *Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda* [Language, Communication and Social Environment], 2014. Issue 12, pp. 9–49. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primenenie v Rossii. [A Refined Theory of Basic Personal Values: Validation in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2012. Vol.9, no. 2, pp. 43–70. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Shorokhova V.A. Religioznaya identichnost' v zaru-bezhnykh psikhologicheskikh issledovaniyakh: teoreticheskie modeli i sposoby izucheniya [Religious Identity in Foreign Psychological Studies: Theoretical Models and Research Methods]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014. Vol. 5, no. 4, pp. 44–62. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Shumilova E.A., Hodzhaeva E.A. Osobennosti stanovleniya rossiiskoi grazhdanskoi identichnosti musul'man v Tatarstane [The civil identity development features of Tatarstan muslims]. In Magun V.S. (ed.). *Grazhdanskie, etnicheskie i religioznye identichnosti v sovremennoi Rossii* [Civil, ethnic and religious identities of the modern Russia]. Moscow, 2006. pp. 132–140.
22. Allport G., Ross M. J. Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol. 5, pp. 432–443.
23. Gorsuch, R., McPherson S. E. Intrinsic / extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1989. Vol. 28, pp. 348–354.
24. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations, 2nd Edition. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001. 596 p.
25. Oppong S.H. Religion and Identity American. *International Journal of Contemporary Research*, 2013. Vol. 3, no. 6, pp. 10–16.
26. Van Camp D. Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity. [Elektronnyi resurs]. PhD. thesis. Howard University, Washington, D.C., 2010. *ProQuest Dissertations and Theses (PQDT)* URL: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (Accessed 15.01.2016)

# Взаимосвязь доверия с аккультурационными установками (на примере украинцев в России и русских в Латвии)

А.Н. Татарко\*,

НИУ «Высшая школа экономики», Россия, Москва,  
tatarko@yandex.ru

Исследование посвящено рассмотрению взаимосвязи различных видов доверия с аккультурационными стратегиями (в соответствии с моделью Д. Берри) этнических меньшинств и мигрантов. Доверие является важнейшим ресурсом индивида и общества. На индивидуальном уровне оно рассматривается в качестве компонента социально-психологического капитала личности, а на социальном уровне — в качестве основной составляющей социального капитала общества. В исследовании проверялось предположение о том, что генерализованное доверие мигрантов или меньшинств связано с предпочитаемыми ими аккультурационными стратегиями, при этом медиаторами данной связи являются более частные виды доверия — доверие к представителям собственной этнической группы и доверие к представителям иноэтнических групп. В исследовании приняли участие русские, проживающие в Латвии, в г. Риге (N=336), и украинские мигранты, проживающие в г. Москве в среднем около 1,5 лет (N=80). Показано, что генерализованное доверие и доверие представителям неэтнических групп связаны с выбором аккультурационных стратегий, направленных на интеграцию с обществом. Доверие представителям собственной этнической группы позитивно связано с выбором стратегии «Сепарация».

**Ключевые слова:** доверие, социальный капитал, аккультурационные стратегии.

## Введение

Европейские страны, в результате активной миграции, становятся все более и более этнически разнообразными. В России происходят аналогичные процессы, и в настоящее время Россия занимает второе место в мире по количеству ежегодно въезжающих мигрантов. Наряду с положительными эффектами от присутствия мигрантов в европейском обществе, таких, как замедление тенденции старения населения (прибывают в основном молодые, трудоспособные люди) и заполнение важных ниш рынка труда, европейские исследователи пишут о тенденции растущей нетерпимости к иммигрантам со стороны принимающего населения [11]. Тем не менее, миграция является неотъемлемым процессом нынешней действительности и многие страны, характеризующиеся определенным уровнем социально-экономического развития, сталкиваются с внешней миграцией. В настоящее время существует множество работ, посвященных рассмотрению факторов, которые оказывают влияние на отношение принимающего населения к мигрантам

и адаптацию самих мигрантов. В рамках настоящего исследования мы хотели бы остановиться на психологической роли различных видов доверия мигрантов, которую оно играет в выборе определенных аккультурационных стратегий. Доверие является одним из компонентов более широких социально-психологических и социальных явлений, влияющих на интеграционные процессы в поликультурном обществе — социально-психологический капитал личности [4] и социальный капитал [14; 15]. За последние 20 лет концепция социального капитала стала довольно популярной в социальных науках. Существует множество определений социального капитала, но, по сути, они все сводятся к тому, что социальный капитал — это совокупность психологических отношений, которые могут быть конвертированы в другие формы капитала, либо приводить к каким-либо позитивным эффектам, одним из которых может являться более успешная адаптация мигрантов. Доверие является одним из видов таких отношений.

Социальный капитал и доверие в его составе, играют крайне важную роль в жизни мигрантов. На на-

### Для цитаты:

Татарко А.Н. Взаимосвязь доверия с аккультурационными установками (на примере украинцев в России и русских в Латвии) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 76–84. doi:10.17759/chp.2016120108

\* Татарко Александр Николаевич, доктор психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук, НИУ «Высшая школа экономики», Россия, Москва. E-mail: tatarko@yandex.ru

чальных этапах аккультурации социальный капитал помогает им адаптироваться, приспособиться. При этом важно разделять социальный капитал внутри группы мигрантов и их социальный капитал, который выходит за пределы их сообществ и характеризует включенность мигрантов в жизнь принимающего общества. Соответственно, для успешной адаптации мигрантов им необходимо уметь доверять и налаживать связи не только с членами своей группы, но и с представителями инокультурных групп. Для успешной аккультурации и адаптации мигрантов в принимающем обществе важен, прежде всего, социальный капитал, выходящий за пределы их сообществ и связывающий их с принимающим обществом.

Поскольку доверие является ключевым компонентом социального капитала, мы предполагаем, что мы обнаружим связи доверия представителям своей этнической группы и доверия представителям иноэтнических групп с теми аккультурационными стратегиями, которые выбирают мигранты. Рассмотрим основные положения теории аккультурации и аккультурационные стратегии мигрантов и этнических меньшинств в поликультурном обществе.

**Аккультурация и аккультурационные установки.** Термин аккультурация обозначает взаимное приспособление этнических групп, сопровождающееся изменением элементов культур обеих групп. Чаще всего об аккультурации говорят, когда идет речь о взаимном приспособлении мигрантов и принимающего населения в обществе. Х. Эссер термином «аккультурация» обозначал процесс приравнивания мигрантов к новым стандартам взаимодействия, постоянное подобия норм отношений мигрантов нормам принимающего общества он обозначал как *ассимиляцию*, а и состояние равновесия отношений в системе — как *интеграцию* [2].

Одна из наиболее популярных моделей аккультурации предложена Дж. Берри [6]. Данная модель легла в основу нашего исследования. Отличительная особенность модели Дж. Берри состоит в рассмотрении унаследованной и новой культурной идентич-

ностей как независимых, ортогональных измерений. Перед временными поселенцами, иммигрантами и беженцами встают два основных вопроса, касающихся идентичности с унаследованной и новой культурой. Первый связан с отношением *к собственной культуре*, ее ценности для индивида и необходимости сохранения этнокультурной идентичности. Вторым направлен на отношение индивида *к принимающей группе* — насколько взаимодействие с членами данной группы желательно для индивида, т. е. насколько он охотно пойдет на поддержание межкультурных отношений. Комбинация ответов на данные вопросы составляет модель аккультурации, предложенную Дж. Берри (рис. 1).

В том случае, если мигранты или меньшинства не хотят поддерживать свою культурную и этническую идентичность и постоянно стремятся к контакту с представителями других культур, этот процесс, согласно Дж. Берри, связывается с выбором стратегии *ассимиляции*. Когда группа мигрантов стремится поддерживать только собственную культуру и стремится к избеганию контактов с представителями доминирующей группы, такой тип взаимодействия соответствует стратегии *сепарации*. Если обе группы заинтересованы в поддержании собственных культур и позитивных, конструктивных отношениях, это говорит о выборе стратегии *интеграции*. Эта стратегия предполагает сохранение и дальнейшее развитие собственной культуры и интеграцию с культурой большинства. Последняя, самая дезадаптивная стратегия — *маргинализация*, когда у группы нет стремления ни к поддержанию собственной культуры, ни к поддержанию отношений с принимающей культурой. Согласно исследованиям Дж. Берри, наиболее адаптивной и приемлемой в поликультурном обществе является стратегия интеграции, наименее — маргинализация, сепарация и ассимиляция находятся посередине.

Четыре аналогичные стратегии Дж. Берри предложил и для принимающего общества. Однако они нами рассматриваться не будут, поскольку основная



Рис. 1. Стратегии аккультурации, по Дж. Берри [7]

цель нашей работы — рассмотрение аккультурации мигрантов и этнических меньшинств.

**Доверие как фактор аккультурации мигрантов и этнических меньшинств.** Доверие выступает в роли основы, ядра социального капитала. Социальный капитал, как и другие формы капитала, способствует повышению продуктивности и облегчает производственную деятельность: способствует достижению поставленных целей, которые при его отсутствии недостижимы. Коулман писал, что группа, внутри которой существует абсолютная надежность и доверие, способна добиться намного большего, нежели группа, не обладающая данными качествами [1]. Таким образом, социальный капитал это ресурс социальных контактов, отношений, и доверие является его ключевым элементом.

Представители социальных наук рассматривают доверие в качестве ключевого аспекта жизни и развития общества [10]. Доверие является важной частью общества, которая связывает людей друг с другом и стимулирует кооперацию между ними. Дж. Дели и К. Ньютон [9] определяют доверие, как *убеждение, что другие люди не будут сознательно или добровольно причинять вред (в худшем случае) и будут действовать в ваших интересах (в лучшем случае).*

Доверие существует в разных формах: *генерализованное (обобщенное), социальное, институциональное, политическое доверие и др.*

Доверие, которое мы проявляем по отношению к тем, кого мы знаем и с кем имеем опыт позитивного взаимодействия, не одно и то же, что доверие, которое мы проявляем по отношению к незнакомым людям. *Генерализованное доверие* основано на убеждении, что большинство людей, как правило, заслуживают доверия и не заслуживают подозрения [16]. Тем не менее, в то время как генерализованное доверие может проявляться к тем, кого мы не знаем, это не значит, что это доверие распространяется на всех. Ньютон [13, р. 203] подчеркивает различия между социальным и политическим доверием. *Социальное доверие* имеет важное значение для формирования стабильных и мирных отношений, которые являются основой плодотворного сотрудничества между людьми, т. е. социальное доверие — это доверие к другим людям [13], в том числе к незнакомым [12, р. 339]. Существует распространенное определение социального доверия — это доверие к людям, с которыми мы ранее не были знакомы. В частности, социальное доверие предполагает ожидание того, что незнакомцы достойны доверия, а значит, это ожидание должно распространяться на всех людей, включая представителей иноэтнических групп.

На наш взгляд, генерализованное доверие и социальное доверие (уровень доверия к представителям собственной этнической группы и иноэтнических групп) мигрантов и меньшинств могут быть связаны со стратегиями их аккультурации. Довольно очевидно существование различий в проявлении доверия среди представителей разных этнических групп, представителей этнического большинства и меньшинства в обществе. В исследовании Уивер [17] сравнивался

уровень генерализованного доверия среди латиноамериканцев (Мексика, Пуэрто-Рико и др.) и белых нелатиноамериканского происхождения (из Европейских стран) в США. Было обнаружено, что латиноамериканцы в среднем меньше доверяют людям, чем белые нелатиноамериканского происхождения. Во-первых, согласно Уиверу, это может быть связано с опытом дискриминации и с низким социоэкономическим статусом. Во-вторых, доверие может быть результатом опыта аккультурации и адаптации. Латиноамериканцы значительно реже отвечали, что другим людям можно доверять, в том случае, когда их родители и дедушки с бабушками были рождены не в этой стране, т. е. они были мигрантами в первом поколении.

Низкий уровень доверия мигрантов может быть также связан с тем, что большинство мигрантов приезжают из развивающихся стран, в которых уровень генерализованного и институционального доверия часто находится на невысоком уровне. Также мигранты при переезде довольно часто общаются только с представителями своей этнической группы, проживая в этнических районах, что приводит к их сепарации, развитию «связывающего» социального капитала, который ограничивает развитие крайне важного для интеграции мигрантов «соединяющего» социального капитала. Недаром данная стратегия сильно связана с одним из аккультурационных ожиданий принимающего населения — «сегрегацией»: обе стороны не доверяют друг другу и предпочитают «держаться друг друга на расстоянии». Таким образом, можно заключить, что доверие позволяет сохранять, формировать и развивать индивидуальный социальный капитал (количество социальных связей с представителями своей группы и аутгрупп), который, в свою очередь, способствует лучшей интеграции мигрантов в принимающее общество. «Интеграция» — стратегия сохранения своей культуры и принятия некоторых элементов новой культуры — является наиболее эффективной для мигрантов. Доверие между принимающим населением и мигрантами способствует интеграции последних в новую культуру и их принятию коренным населением [12; 13].

Таким образом, социальный капитал и его ключевой элемент — доверие могут оказывать влияние на позитивное отношение принимающего населения к иммигрантам и «интеграции» мигрантов в новом обществе. Это крайне важно, учитывая постоянный рост поликультурных обществ, а также то, что позитивные установки по отношению к мигрантам помогают им быстрее и успешнее интегрироваться в новом обществе. Эти результаты, подтверждают идею о том, что при рассмотрении государственной политики по снижению социальной напряженности в отношениях между этническими группами, инвестиции в социальный капитал и доверие могут быть очень полезными и эффективными.

**Цель нашего исследования** состоит в изучении взаимосвязи между различными видами доверия этнического большинства/меньшинства и аккультурационными ожиданиями/стратегиями этнического большинства/меньшинства. Исследование носит по-

исковый характер, поэтому у нас не было специальных гипотез.

### Программа исследования

**Участники исследования.** Эмпирическая база представлена данными двух исследований. Первое исследование было проведено в Латвии. В выборку вошли русские, проживающие в Латвии и являющиеся там представителями этнического меньшинства. Опрос проводился в г. Риге, выборка включала 336 русских. Выборка включала 14,7% мужчин и 85,3% женщин, медиана по возрасту составила 42 года. Второе исследование было проведено в России, в г. Москве. В выборку второго исследования вошли украинцы-мигранты, которые проживают на территории России от 1 года до 3 лет (в среднем 1,7 года). Всего в ходе исследования были опрошены 80 украинских мигрантов (34,6% мужчин и 65,4% женщин; медиана по возрасту составила 20 лет).

**Инструментарий исследования.** Участникам предъявлялся для заполнения опросник, в который входил набор методик, позволяющих оценить показатели доверия и предпочитаемых респондентами аккультурационных стратегий. Опрос проводился на русском языке.

**Генерализованное доверие.** Респондентам предлагалось оценить при помощи пятибалльной шкалы степень согласия с двумя утверждениями, используемыми в World Values Survey и European Social Survey: «Большинству людей всегда можно доверять» и «Большинство людей всегда поступают честно». В процессе обработки данных подсчитывалось среднее значение данной шкалы.

#### Социальное доверие.

А. Доверие к представителям своей национальности. Респондентам предлагалось оценить при помощи пятибалльной шкалы степень согласия с утверждением «Русским я доверяю больше, чем людям других национальностей».

Б. Доверие к представителям иноэтнических групп. Респондентам предлагалось оценить при помощи пя-

тибалльной шкалы степень согласия с утверждением «Я доверяю людям других национальностей».

**Стратегии аккультурации мигрантов/меньшинств.** В данном случае оценивались стратегии аккультурации, рассмотренные в соответствии с теорией Дж. Берри [6]. Данная методика была адаптирована в предыдущих исследованиях автора с коллегами [3]. Ниже дается описание шкал, входящих в данную методику. В шкалу входило 16 вопросов, по 4 вопроса для каждой из четырех аккультурационных стратегий. Ниже перечисляются четыре оцениваемые аккультурационные стратегии и приводится в качестве примера по одному вопросу из каждой шкалы, использовавшейся для их оценки.

**Интеграция:** «Я считаю, что [название своей этнической группы], живущие в России, должны как придерживаться собственных культурных традиций, так и усваивать русские традиции».

**Ассимиляция:** «Владеть в совершенстве русским языком для меня важнее, чем [название языка своей этнической группы]».

**Сепарация:** «Я считаю, что [название своей группы], живущие в России, должны сохранять свои культурные традиции и не усваивать русские».

**Маргинализация:** «Я не хочу иметь среди друзей ни русских, ни [название своей группы]».

**Обработка данных.** Данные обрабатывались при помощи моделирования структурными уравнениями (SEM), все расчеты производились с помощью программы AMOS версии 20.0.

### Результаты исследования и их интерпретация

В табл. 1 для сведения читателя приводятся средние и стандартные отклонения по всем шкалам для обеих выборок меньшинств. Также в таблице можно видеть уровень статистической значимости различий между средними, оцененный при помощи t-критерия Стьюдента.

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что украинские мигранты, проживающие в России, в

Таблица 1

Дескриптивные значения шкал по обеим выборкам

Переменные	Русские Латвии		Украинцы России		t, p
	M	SD	M	SD	
Интеграция	3,99	0,9	4,3	0,62	- 3,0**
Ассимиляция	1,77	0,82	2,1	0,99	- 3,1**
Сепарация	2,72	0,94	1,66	0,76	10,2***
Маргинализация	2,23	0,79	1,82	0,79	3,1**
Генерализованное доверие	3,03	1,3	2,7	0,84	3,3***
Доверие к представителям иноэтнических групп	3,4	0,97	3,19	0,9	2,0*
Доверие к представителям своей национальности	2,91	1,13	2,09	0,83	6,3***

большей степени ориентированы на интеграцию в принимающее общество, чем русские, проживающие в Латвии. Однако при этом все показатели доверия (являющегося вкладом в социальный капитал общества) выше у русских в Латвии, чем у украинцев в России.

Далее рассмотрим модели, характеризующие влияние доверия, являющегося базовым показателем социального капитала на аккультурационные установки респондентов.

Как уже отмечалось выше, данные обрабатывались при помощи моделирования структурными уравнениями. Прежде всего мы оценивали прямое влияние генерализованного доверия на аккультурационные установки мигрантов. Затем более частные

виды доверия (доверие к представителям собственной этнической группы и инокультурных групп) рассматривались в качестве медиаторов связи генерализованного доверия с аккультурационными установками.

На рис. 2 представлены результаты оценки прямого влияния генерализованного доверия на аккультурационные стратегии русских, проживающих в Латвии. Показатели пригодности данной модели неудовлетворительны ( $\chi^2 = 5,1; p < .03; \chi^2 / df = 5,1; CFI = .98; RMSEA = .15; PCLOSE = .06$ ). Также нет ни одного статистически значимого регрессионного коэффициента, характеризующего прямое влияние генерализованного доверия на аккультурационные стратегии русских.

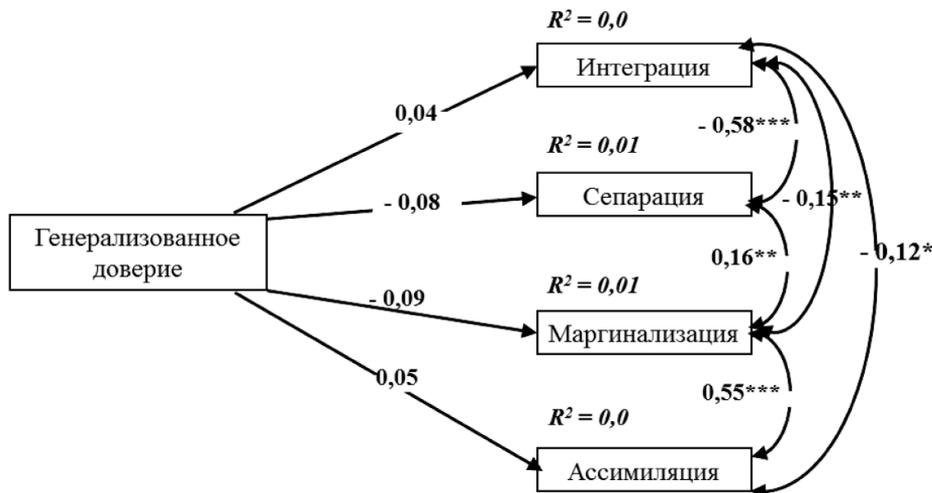


Рис. 2. Прямое влияние генерализованного доверия на аккультурационные стратегии русских, проживающих в Латвии.  
 Примечание: «\*» –  $p < .05$ , «\*\*» –  $p < .01$ , «\*\*\*» –  $p < .001$ ]

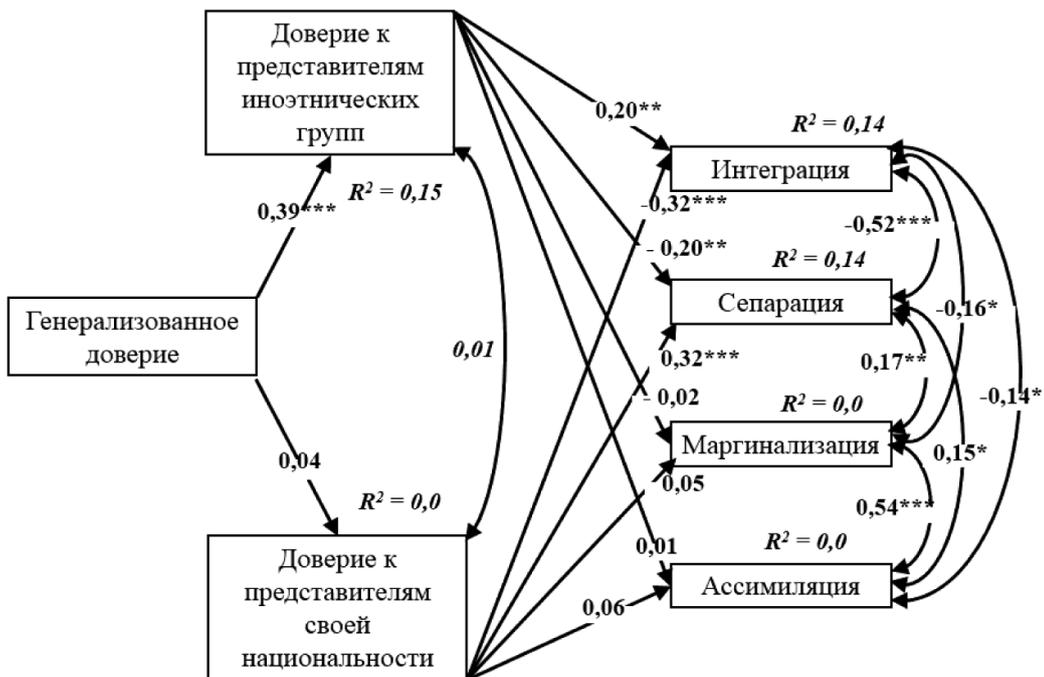


Рис. 3. Влияния генерализованного доверия на аккультурационные стратегии русских, проживающих в Латвии, опосредованное доверием к представителям иноэтнических групп и доверием к представителям своей национальности.  
 Примечание: «\*» –  $p < .05$ , «\*\*» –  $p < .01$ , «\*\*\*» –  $p < .001$

На модели, представленной на рис. 3, можно видеть влияние генерализованного доверия на аккультурационные стратегии русских, проживающих в Латвии, опосредованное влиянием других видов доверия. Индексы пригодности модели имеют довольно высокие значения ( $\chi^2 = 5,3; p = 0,26; \chi^2 / df = 1,3; CFI = 0,99; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,50$ ). В данном случае видно, что доверие к представителям иноэтнических групп выступает медиатором связи генерализованного доверия и таких аккультурационных стратегий, как «Интеграция» и «Сепарация». В первом случае доверие к представителям иноэтнических групп демонстрирует позитивное влияние, во втором — отрицательное. Доверие к представителям своей национальности имеет самостоятельный эффект и не связано с уровнем генерализованного доверия личности. В данном случае оно отрицательно влияет на предпочтение стратегии «Интеграция» и позитивно — на предпочтение стратегии «Сепарация». Влияние этих двух видов доверия на выбор стратегий «Интеграция» или «Сепарация» русскими, проживающими в Латвии, довольно существенно, так как эти виды доверия объясняют по 14% дисперсии каждой стратегии. Примечательно, что на стратегии «Маргинализация» и «Ассимиляция» данные виды доверия не оказывают влияния.

На рис. 4 показано прямое влияние генерализованного доверия на аккультурационные стратегии украинских мигрантов, проживающих в России. Статистические показатели модели, представленной на рис. 4, удовлетворительны ( $\chi^2 = 0,13; p = 0,78; \chi^2 / df = 0,13; CFI = 1,0; RMSEA = 0,001; PCLOSE = 0,74$ ). Поэтому данная модель может быть принята. Обратим внимание, что в данном случае генерализованное доверие напрямую оказывает статистически значимое влияние на предпочтение стратегий «Интеграция» и «Сепарация». Оно позитивно и отрицательно соответственно.

На модели, представленной на рисунке 5, можно видеть влияние генерализованного доверия на ак-

культурационные стратегии украинцев, проживающих в России, опосредованное влиянием других видов доверия (к представителям иноэтнических групп и к представителям собственной этнической группы). Данная модель имеет хорошие индексы пригодности ( $\chi^2 = 7,4; p = 0,12; \chi^2 / df = 1,9; CFI = .94; RMSEA = .05; PCLOSE = .18$ ).

Во-первых, как и в случае с русскими в Латвии, генерализованное доверие оказывает влияние (позитивное) только на доверие к представителям иноэтнических групп. Во-вторых, доверие к представителям иноэтнических групп, оказывает статистически значимое влияние только на стратегию «Интеграция», но не влияет на стратегии «Сепарация», «Маргинализация» и «Ассимиляция». Таким образом, доверие к представителям иноэтнических групп опосредует влияние генерализованного доверия только в случае со стратегией «Интеграция». На стратегию «Сепарация» генерализованное доверие влияет напрямую (отрицательно).

Доверие к представителям собственной этнической группы в данном случае играет довольно существенную роль. Оно довольно сильно и позитивно влияет на предпочтение стратегии «Сепарация» и отрицательно — на предпочтение стратегии «Ассимиляция». Это существенно отличает «украинскую» модель в России от «русской» модели в Латвии. Далее рассмотрим психологическое значение полученных результатов.

В рамках теории социального капитала постулируется множество позитивных эффектов доверия, которое является, пожалуй, его ключевым компонентом [14]. В нашем исследовании показано, что культура доверия, которая существует в среде мигрантов или меньшинств, связана с тем, как они интегрируются в общество. Русских в Латвии можно рассматривать как этническое меньшинство, так как они проживают там довольно длительное время и респонденты, вошедшие в нашу выборку, были представителями трех поколений. Что касается украинцев, то они были ми-

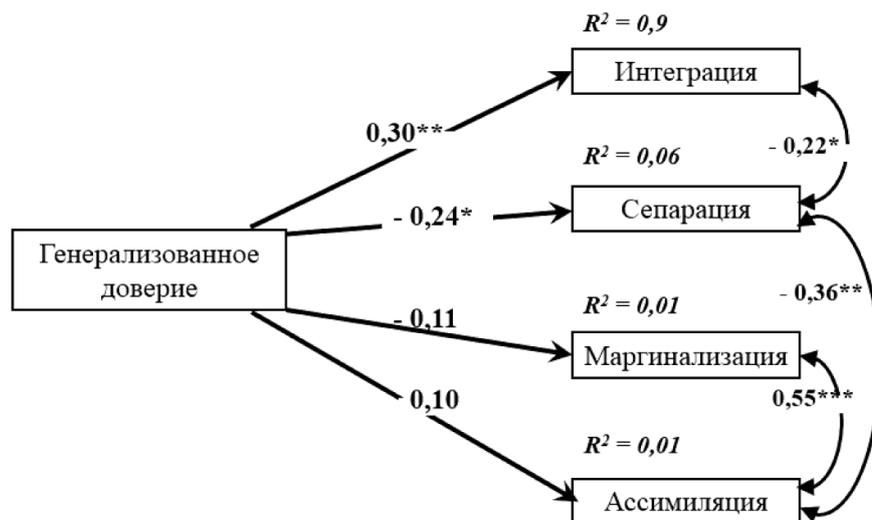


Рис. 4. Прямое влияние генерализованного доверия на аккультурационные стратегии украинцев, проживающих в России.  
 Примечание: «\*» —  $p < .05$ , «\*\*» —  $p < .01$ , «\*\*\*» —  $p < .001$

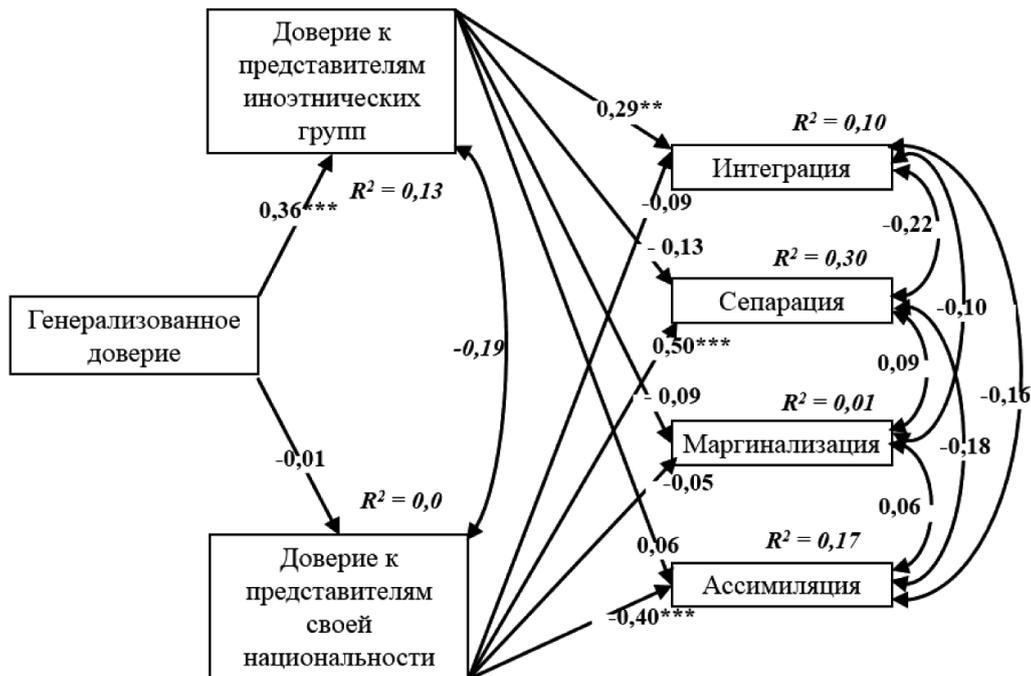


Рис. 5. Влияния генерализованного доверия на аккультурационные стратегии украинцев, проживающих в России, опосредованное доверием к представителям иноэтнических групп и доверием к представителям своей национальности.  
 Примечание: «\*» —  $p < .05$ , «\*\*» —  $p < .01$ , «\*\*\*» —  $p < .001$

грантами, проживающими от одного года до трех лет на территории России (в среднем 1,65 года). Возможно, что именно с этим различием в статусе рассматриваемых групп связаны обнаруженные нами различия во влиянии генерализованного доверия на аккультурационные стратегии. Если в группе русских, проживающих в Латвии, генерализованное доверие влияет на аккультурационные ожидания опосредовано (через доверие представителями иноэтнических групп), то в случае с украинцами, проживающими в России, эта связь прямая.

Опираясь на полученные результаты, мы можем заключить, что психологическая роль генерализованного доверия при выборе аккультурационных стратегий состоит в том, что оно влияет на более конкретный и релевантный межкультурному взаимодействию вид доверия — доверие к представителям иноэтнических групп, которое, в свою очередь, уже влияет на выбор определенной аккультурационной стратегии. Доверие к представителям иноэтнических групп в обеих выборках позитивно связано с предпочтением стратегии «Интеграция» и отрицательно — со стратегией «Сепарация», хотя в группе украинцев, проживающих в России, эта связь оказывается статистически незначимой. Таким образом, данный вид доверия способствует повышению интеграционных процессов в поликультурных обществах.

Что касается доверия представителям своей национальности, то этот вид доверия не проявляет свойств социального капитала, по следующим причинам. Во-первых, данный вид доверия не связан с генерализованным доверием, которое является компонентом социального капитала общества [14]. Во-вторых, данный вид доверия отрицательно связан с предпочтением стратегий «Интеграция» и «Ассими-

ляция» (у украинцев) и позитивно — с предпочтением стратегии «Сепарация».

Исследование показало, что генерализованное доверие, которое по определению рассматривается в качестве социального капитала общества, не связано с доверием к представителям своей этнической группы. Это дает основание не считать внутриэтнический социальный капитал мигрантов одним из видов социального капитала поликультурного общества. Такой социальный капитал называют «социальными узлами» или «связывающим социальным капиталом» [5]. Адаптации мигрантов и меньшинств способствует доверие, выходящее за пределы группы, этот вид социального капитала называют «социальными мостами».

## Выводы

1) Уровень генерализованного доверия мигрантов или этнических меньшинств влияет прямо или опосредовано на предпочитаемые ими аккультурационные стратегии.

2) Психологический механизм влияния генерализованного доверия состоит в том, что оно позитивно влияет на доверие к представителям иноэтнических групп, что, в свою очередь, ведет к более высокому предпочтению аккультурационной стратегии «Интеграция» и меньшему предпочтению стратегии «Сепарация».

3) Доверие к представителям своей национальности среди меньшинств и мигрантов (ингрупповое доверие) не может рассматриваться в качестве социального капитала общества, поскольку оно не связано генерализованным доверием, не способствует вы-

бору аккультурационной стратегии «Интеграция», но способствует выбору стратегии «Сепарация».

4) Рассмотренные в исследовании виды доверия не связаны с выбором мигрантами или меньшинствам аккультурационной стратегии «Маргинализация».

5) Высокое доверие мигрантов и меньшинств к представителям своей национальности (внутригрупповое доверие), помимо отрицательной связи с предпочтением аккультурационной стратегии «Интеграция» и позитивной связи с предпочтением стратегии «Сепарация», может, в отдельных слу-

чаях, быть отрицательно связано с предпочтением стратегии «Ассимиляция». В частности, данный факт был показан нами на примере выборки украинских мигрантов в России.

Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке программ социально-психологической адаптации мигрантов, а также при разработке программ тренингов межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе. Указанные программы должны включать специальные упражнения на формирование и развитие генерализованного доверия.

### Финансирование

Статья подготовлена в ходе проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

### Литература

1. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 121–138.

2. Попков В.Д. Феномен этнических диаспор. М.: 2003. 337 с.

3. Татарко А.Н. Методология и методика исследования аккультурации и межкультурного взаимодействия // *Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России* / Отв. ред.: Н.М. Лебедева, А. Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН, 2009. С. 63–90.

4. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М.: «Институт психологии РАН», 2014. 384с.

5. Татарко А.Н., Миронова А.А., Чувашов С.В. Влияние культурного многообразия на социальный капитал в российском контексте // *Общественные науки и современность*. 2015. № 3. С. 47–62.

6. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

7. Berry J.W. Contexts of Acculturation. In Berry J.W., Phinney L.S., Sam D.L., Vedder P. *Immigrant Youth in Cultural Transition* Mahwah, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 27–42.

8. Cheadle A., Wagner E., Walls M., Diehr P., Bell M., Anderman C., Neckerman H. The effect of neighborhood-based community organizing: results from the Seattle Minor-

ity Youth Health Project // *Health services research*. 2011. 36 (4). P. 671–683.

9. Delhey J., Newton K. Predicting cross-national levels of social trust: global pattern or Nordic exceptionalism? // *European Sociological Review*. 2005. 21(4). P. 311–327. doi: 10.1093/esr/jci022

10. Espenshade T.J., Hempstead K. Contemporary American attitudes toward US immigration // *International Migration Review*. 1996. 30 (2). P. 535–570. doi: 10.2307/2547393

11. Halapuu V., Paas T., Tammaru T. & Schütz A. Is institutional trust related to pro-immigrant attitudes? A pan-European evidence // *Eurasian Geography and Economics*. 2013. 54 (5–6). P. 572–593.

12. Herreros F., Criado, H. Social trust, social capital and perceptions of immigration // *Political Studies*. 2009. 57(2). P. 337–355. doi: 10.1111/j.1467-9248.2008.00738.x

13. Newton K. Trust, social capital, civil society, and democracy // *International Political Science Review*. 2001. 22(2). P. 201–214. doi: 10.1177/0192512101222004

14. Putnam R. Social capital: measurement and consequences // *Canadian Journal of Policy Research*. 2001. Vol. 2 (1). P. 41–51.

15. Putnam R. Diversity, social capital, and immigrant integration // *National Civic Review*. 2009. Vol. 98 (1). P. 3–5. doi: 10.1002/ncr.236

16. Uslaner E.M. Trust, Diversity, and Segregation in the United States and the United Kingdom // *Comparative Sociology*. 2011. 10(2). P. 221–247. doi: 10.1163/156913311X566571

17. Weaver C.N. Trust in people among Hispanic Americans // *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. 36(5). P. 1160–1172. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00036.x

## Relationship between Trust and Acculturation Attitudes (With Ukrainians in Russia and Russians in Latvia as an Example)

A.N. Tatarko\*,

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
tatarko@yandex.ru

This research focuses on the relationship between various types of trust and acculturation strategies (according to J. Berry's model) in ethnic minorities and migrants. Trust is a major resource both of an individual and society. On the individual level it is considered as a component of the social psychological capital of personality, and on the societal level — as a core part of the social capital of the society. This study aimed to test the assumption that generalized trust in migrants or minorities is related to their preferred acculturation strategies and that this relationship is mediated by more particular types of trust, such as trust in representatives of own ethnic group and trust in representatives of other ethnic groups. The study involved Russians living in Riga, Latvia (N=336) and Ukrainian migrants who have been living in Moscow for approximately 1,5 years (N=80). The outcomes show that generalized trust and trust in representative of non-ethnic groups correlate with the choice of acculturation strategies aimed at integration with the society. Trust in representatives of own ethnic group correlates positively with the choice of the "Separation" strategy.

**Keywords:** trust, social capital, acculturation strategies.

### Acknowledgements

This paper is based on the research carried out within the HSE Basic Research Programme in 2015 and funded by the state support programme for the leading Russian universities.

### References

1. Koulman D. Kapital sotsial'nyi i chelovecheskii [Social and human capital]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and modernity], 2001, no. 3, pp. 121–138.
2. Popkov V.D. Fenomen etnicheskikh diaspor [The phenomenon of ethnic diasporas]. Moscow: 2003. 337 p.
3. Tatarko A.N. Metodologiya i metodika issledovaniya akkul'turatsii i mezhkul'turnogo vzaimodeistviya [Methodology and methods of the study of acculturation and intercultural interaction]. In Lebedeva N.M., Tatarko A.N. (eds.) *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii* [Strategies of intercultural interaction of migrants and the Russian population]. Moscow: RUDN, 2009, pp. 63–90.
4. Tatarko A.N. Sotsial'no-psikhologicheskii kapital lichnosti v polikul'turnom obshchestve [Social and psychological capital of the person in polycultural society]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2014. 384 p.
5. Tatarko A.N., Mironova A.A., Chuvashov S.V. Vliyanie kul'turnogo mnogoobraziya na sotsial'nyi kapital v rossiiskom kontekste [Influence of cultural diversity on the social capital in the Russian context]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and modernity], 2015, no. 3, pp. 47–62.
6. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997. Vol. 46, no. 1, pp. 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
7. Berry J.W. Contexts of Acculturation. In Berry J.W., Phinney L.S., Sam D.L., Vedder P. *Immigrant Youth in Cultural Transition Mahwah*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 27–42.
8. Cheadle A., Wagner E., Walls M., Diehr P., Bell M., Anderman C., ..., Neckerman H. The effect of neighborhood-based community organizing: results from the Seattle Minority Youth Health Project. *Health services research*, 2011. Vol. 36, no. 4, pp. 671–683.
9. Delhey J., Newton K. Predicting cross-national levels of social trust: global pattern or Nordic exceptionalism? *European Sociological Review*, 2005. Vol. 21, no. 4, pp. 311–327. doi: 10.1093/esr/jci022
10. Espenshade T.J., Hempstead K. Contemporary American attitudes toward US immigration. *International Migration Review*, 1996. Vol. 30, no. 2, pp. 535–570. doi: 10.2307/2547393
11. Halapuu V., Paas T., Tammaru T. & Schütz A. Is institutional trust related to pro-immigrant attitudes? A pan-European evidence. *Eurasian Geography and Economics*, 2013. Vol. 54, no. 5–6, pp. 572–593.
12. Herreros F., Criado, H. Social trust, social capital and perceptions of immigration. *Political Studies*, 2009. Vol. 57, no. 2, pp. 337–355. doi: 10.1111/j.1467-9248.2008.00738.x
13. Newton K. Trust, social capital, civil society, and democracy. *International Political Science Review*, 2001. Vol. 22, no. 2, pp. 201–214. doi: 10.1177/0192512101222004
14. Putnam R. Social capital: measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, 2001. Vol. 2, no. 1, pp. 41–51.
15. Putnam R. Diversity, social capital, and immigrant integration. *National Civic Review*. 2009. Vol. 98, no. 1, pp. 3–5. doi: 10.1002/ncr.236
16. Uslander E.M. Trust, Diversity, and Segregation in the United States and the United Kingdom. *Comparative Sociology*, 2011. Vol. 10, no. 2, pp. 221–247. doi: 10.1163/156913311X566571
17. Weaver C.N. Trust in people among Hispanic Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006. Vol. 36, no. 5, pp. 1160–1172. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00036.x

### For citation:

Tatarko A.N. Relationship between Trust and Acculturation Attitudes (With Ukrainians in Russia and Russians in Latvia as an Example). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 76–84. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120108

\* Tatarko Aleksandr Nikolayevich, PhD in Psychology, associate professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tatarko@yandex.ru

## Особенности моральных оснований у монгольских, немецких и российских подростков

**О.А. Сычев\***,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина,  
г. Бийск, Россия,  
*osn1@mail.ru*

**А.М. Беспалов\*\***,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина,  
г. Бийск, Россия,  
*bam56@mail.ru*

**М.М. Прудникова\*\*\***,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина,  
г. Бийск, Россия,  
*mimosa.95@mail.ru*

**М.С. Власов\*\*\*\***,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина,  
г. Бийск, Россия,  
*vlasov\_mikhailo@mail.ru*

Известно, что взрослые люди, проживающие в западных и восточных странах, демонстрируют предсказуемые различия в моральных основаниях, однако данных о подобных различиях у подростков недостаточно. В нашем исследовании была проверена гипотеза о наличии особенностей моральных оснований у подростков, проживающих в Монголии, России и Германии. В качестве теоретической основы исследования использовалась теория моральных оснований, в рамках которой были описаны пять наиболее существенных измерений морального домена, включая заботу/вред, справедливость/взаимность, лояльность/коллективизм, уважение/власть и чистоту/святость. Выборку нашего исследования составили 446 монгольских, 450 российских и 117 немецких подростков в возрасте от 12 до 16 лет. Для диагностики использовались три версии методики Moral Foundations Questionnaire (MFQ) на разных языках. Результаты статистического анализа показали, что, несмотря на проблемы с воспроизведением факторной структуры методики MFQ, обобщенный анализ показателей по шкалам является допустимым. Обнаружено, что наиболее традиционные моральные основания присущи монгольским подросткам. Близкие особенности моральных оснований характерны для российских подростков, проживающих в республике Алтай, в то время как немецкие подростки демонстрируют существенно отличающиеся, типичные для западных обществ индивидуалистические моральные основания.

**Ключевые слова:** моральные основания, опросник моральных оснований, этнопсихологические особенности, подростки.

**Для цитаты:**

*Сычев О.А., Беспалов А.М., Прудникова М.М., Власов М.С.* Особенности моральных оснований у монгольских, немецких и российских подростков // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 85–96. doi:10.17759/chp.2016120109

\* *Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия. E-mail: *osn1@mail.ru*

\*\* *Беспалов Александр Михайлович*, кандидат философских наук, проректор по учебной работе, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия. E-mail: *bam56@mail.ru*

\*\*\* *Прудникова Марина Михайловна*, социолог, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия. E-mail: *mimosa.95@mail.ru*

\*\*\*\* *Власов Михаил Сергеевич*, кандидат филологических наук, доцент, начальник научно-исследовательского отдела, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия. E-mail: *vlasov\_mikhailo@mail.ru*

Процессы глобализации, протекающие в последние десятилетия в экономической и политической сферах, затрагивают многие народы и страны, постепенно меняя традиционный жизненный уклад. Несмотря на необратимость и силу этих процессов, еще недавно заставлявших предполагать, что в ближайшее время многие национальные различия будут стерты и мир превратится в одну «глобальную деревню», на самом деле с ростом взаимодействия разных народов все более очевидными становятся принципиальные различия в их менталитете. Национальные и культурные особенности ментальности в современном мире не только не стираются, но и напротив, как будто приобретают больший вес, зачастую превращаясь в препятствие для взаимопонимания и повод для конфликтов. В этой связи растет актуальность исследования истоков подобных различий, которые могут скрываться в области ценностей и моральных норм.

Хотя вопросы морали и нравственности привлекали к себе внимание мыслителей с древности, эмпирические исследования в этой области начались сравнительно недавно — лишь со второй половины двадцатого столетия. Наиболее влиятельным направлением в этой области до настоящего времени остается концепция стадий морального развития Л. Кольберга [14], базирующаяся на теории когнитивного развития Ж. Пиаже. Выводы из исследований Л. Кольберга были основаны на данных, полученных в ходе решения моральных дилемм, сконструированных, исходя из типичных для западноевропейской культуры представлений о морали. Моральное развитие представало в этом случае как последовательное усложнение когнитивных структур, регулирующих моральное поведение, которое в итоге приводит к становлению универсальных, но достаточно гибких (постконвенциональных) этических принципов, основанных на норме справедливости. Моральные дилеммы, применявшиеся в таких исследованиях, обычно касались лишь отношений между индивидами, не затрагивая сложных вопросов отношений человека и общества, поэтому содержание моральной сферы оказывалось ограниченным вопросами справедливости и уважения прав.

Продолжением подобной традиции понимания морали стала концепция доменов социального знания Э. Туриэля, в которой содержание морального домена также ограничивается вопросами справедливости, прав и благополучия окружающих [18]. Социально-заданные нормы, регулирующие отношения человека с его сообществом и предназначенные для поддержания иерархии и порядка (например, уважение старших и пр.), были вынесены из моральной сферы в область конвенционального знания. Подобное разделение моральных и конвенциональных норм вызывает возражения ввиду того, что данное разделение очевидно лишь для представителей современной западной культуры, в то время как представители традиционных культур многие нормы, отнесенные Э. Туриэлем к числу конвенциональных, определяют как моральные [15].

Критикуя ограниченность рационалистических взглядов на мораль, К. Гиллиган с учетом женского взгляда на моральные проблемы предложила в качестве еще одного (наряду со справедливостью) измерения морали заботу и ответственность за других людей [8]. Согласно ее мнению, основанному на обобщении многочисленных интервью, главным моральным императивом для женщин, отражающим принципиальное отличие «женской этики», является забота о других людях и ответственность. Стимулированные этими идеями исследования привели к выводу о том, что заботу и справедливость необходимо рассматривать как независимые и общие для всех моральные ориентации, хотя, действительно, для мужчин несколько большее значение имеет соблюдение прав и справедливость, в то время как для женщин — забота и ответственность [12]. Идеи К. Гиллиган не только способствовали расширению представлений о содержании морального домена, но и привлекли больше внимания к связи морали и эмоций, поскольку эмпатическая ориентация на потребности и чувства другого человека в этой концепции рассматривалась в качестве одной из основ моральной регуляции поведения.

Растущее понимание воздействия культурных и ценностных факторов на социальное познание вместе с накоплением новых фактических данных в конце XX в. привело к стремлению преодолеть ограниченность устоявшихся в западной науке представлений о морали. В результате были предприняты попытки начать обсуждение природы морали не с условных определений, унаследованных из философии морали, а с полевых исследований и анализа фактов, связанных с нравственной регуляцией поведения в разных культурах. При этом на смену дифференциации моральных и конвенциональных норм пришло понимание необходимости рассматривать в качестве моральных понятий и принципов те, что относят к области морали их носители. Подобный подход приводит к иному определению содержания морального домена, с включением в него понятий, выходящих за пределы категорий справедливости и заботы, но охватывающих важные для многих традиционных культур представления относительно взаимоотношений человека и общества, а также человека и Бога.

Одной из концепций такого рода, привлекающей в настоящее время большое внимание, стала теория моральных оснований [15; 16]. Мораль здесь рассматривается как система способов и критериев оценки действий в качестве правильных или неправильных. В работах авторов этой теории Дж. Хайдта, Дж. Грэхема и их коллег на основе теоретического анализа и эмпирических исследований было показано, что область морали можно упорядочить, выделив несколько моральных оснований: вред/заботу, справедливость/взаимность, коллективизм/лояльность, власть/уважение и чистоту/святость [16]. Авторы данного подхода не считают этот список завершаемым, поскольку применявшиеся для отбора моральных оснований критерии слишком сложны для окончательного решения этой проблемы. Для включения

в этот список новых моральных оснований необходимо соответствие следующим критериям: наличие адаптивных преимуществ с эволюционной точки зрения, наличие свидетельств в пользу врожденных основ и автоматическая (интуитивная) эмоциональная оценка, всеобщая распространенность и культурная универсальность [16].

Поскольку предпосылки морали, по всей видимости, складывались в процессе эволюционного развития, то вполне обоснованным выглядит требование наличия врожденных основ и адаптивных преимуществ у каждого из моральных оснований. Авторы теории подчеркивают, что они стремятся интегрировать эволюционные и культурные объяснения морального поведения человека, так что признание врожденных, заложенных в человеческую природу основ для развития морального сознания является принципиальным. Необходимо отметить, что в исследованиях на животных в последние годы было накоплено множество фактов об их просоциальном поведении, раскрывающих эволюционные основы морали, однако их подробное обсуждение выходит за пределы темы данной статьи [см., например: 2].

Критерий интуитивизма означает, что при оценивании поступка или явления по моральному основанию первичная интуитивная оценка предшествует вторичным моральным суждениям. Интуитивизм, связанный с отрицанием ведущей роли сознательных процессов и переносом акцента в сторону интуитивных и эмоциональных механизмов моральной регуляции, является одним из важнейших отличий данной теории от рационалистического подхода к морали. Имеется немало эмпирических данных, свидетельствующих в пользу того, что моральные оценки осуществляются именно на интуитивном уровне, без развернутого сознательного рассуждения, возникающих уже после принятия решения с целью его обоснования [9]. При этом вторичные моральные рассуждения выполняют социальную функцию, связанную с обоснованием для других людей вынесенных оценок и принятых решений. Разделение первичного, интуитивного, и вторичного, сознательного, уровней в моральной регуляции перекликается с идеями Л.С. Выготского о низших и высших психических функциях [1], однако в концепции Дж. Хайда не идет речь о том, что вторичные процессы подчиняют себе первичные.

Интуитивная оценка в ходе решения нравственных проблем тесно связана с эмоциональными основами нравственной регуляции. В этом контексте наиболее существенное значение приобретает такая эмоция, как отвращение. Хотя приспособительная функция отвращения, сложившаяся в ходе эволюции, связана с регуляцией пищевого поведения, эта же эмоция у современного человека участвует в реализации социального осуждения и отвержения. Об этом свидетельствуют, например, данные о том, что в разных культурах люди демонстрируют одинаковое выражение лица как при столкновении с ситуациями, вызывающими физиологическое отвращение, так и с социальными ситуациями, вызывающими моральное

осуждение (такими как предательство, лицемерие и т. д.). О связи отвращения и нравственной регуляции также говорят результаты экспериментальных исследований, в которых спровоцированное экспериментатором чувство отвращения вызывало смещение в нравственных оценках различных ситуаций в сторону большего осуждения [6]. Наконец, в личной и общественной жизни мы регулярно сталкиваемся с тем, что в качестве одного из аргументов для нравственного осуждения используется упоминание об «отвратительности» тех или иных действий. Несмотря на важную роль отвращения, необходимо учитывать, что им не исчерпываются эмоциональные факторы моральной регуляции, которые, по-видимому, охватывают целый ряд других, как отрицательных (гнев, презрение, вина, стыд), так и положительных (сочувствие) эмоций [7; 11].

Помимо распространенности и культурной универсальности, являющихся очевидными критериями для отбора моральных оснований, в рассматриваемой концепции учитываются и культурные факторы. Большое внимание здесь уделяется тому факту, что разнообразие проявлений морали в различных сообществах определяется их культурой, но за наблюдаемыми различиями на более глубоком уровне можно усмотреть принципиальное единство моральных устоев.

Хотя моральные основания считаются универсальными, в то же время признается, что для разных людей и различных социальных групп относительная значимость этих моральных устоев различается. В частности, исследования в США показывают, что лица, придерживающиеся либеральных (демократических) политических убеждений наибольшее значение придают таким моральным основаниям, как забота и справедливость, в то время как три другие моральные основания для них имеют меньшее значение. Лица с консервативными политическими взглядами придают одинаково большое значение всем пяти моральным основаниям. Аналогичные особенности обнаружены также при сравнении моральных оснований между странами, принадлежащими к западной цивилизации (США, Канада, страны Западной Европы), и странами с более традиционными культурами Востока (Южной и Восточной Азии), а также между представителями разных социальных классов. Обобщая различные данные подобного рода, авторы данной теории делают вывод о более сложном, комплексном характере традиционных, консервативных моральных убеждений, в отличие от более простой структуры моральной сферы современных, либерально-ориентированных сообществ, где акцент делается лишь на двух моральных основаниях — заботе и справедливости [15].

Свойственная различным этническим и социальным группам разная значимость моральных оснований может приобретать принципиальное значение при столкновении с неоднозначными ситуациями, получающими разные моральные оценки. Ярким примером подобных противоречий из современной общественной жизни является различная оценка го-

мосексуальных отношений. В случае доминирования либеральных, индивидуалистических моральных оснований они могут рассматриваться как вполне приемлемые (поскольку участники таких отношений не причиняют никому вреда и приносят пользу друг другу). Однако при опоре на консервативные, традиционные основания такие отношения получают моральное осуждение (ввиду несоответствия авторитетным религиозным нормам или отвратительности для окружающих, нарушения принципа нравственной чистоты). Таким образом, учет моральных оснований может помочь в объяснении особенностей политических предпочтений и отношения к спорным социальным вопросам, а также в понимании других культурных и социальных различий.

Для диагностики моральных оснований Дж. Грэхем с коллегами разработали соответствующий опросник (Moral Foundations Questionnaire, MFQ) [15]. В ходе целого ряда исследований была показана умеренная надежность шкал методики и неплохое соответствие факторной структуры положенным в его основу теоретическим представлениям. Вместе с тем, учитывая невысокие значения коэффициентов надежности (некоторые из которых лежат ниже 0,7), можно сделать вывод о том, что психометрические характеристики методики являются удовлетворительными и необходима дальнейшая работа по ее совершенствованию. К настоящему времени он переведен на множество языков (хотя данных об адаптации для большинства из этих версий недостаточно) и был апробирован в различных этнических, социальных и возрастных группах. Нам удалось обнаружить единственное исследование с использованием данной методики на выборке подростков из США и Германии в возрасте 12–14 лет [13]. Результаты указанного исследования свидетельствуют о приемлемой надежности методики в этой выборке, подтверждая возможность ее применения для данной возрастной группы.

К подростковому возрасту, в соответствии с концепцией Л. Кольберга, завершается развитие в рамках конвенционального уровня и появляется возможность перехода на постконвенциональный уровень. Большинство нормально развивающихся подростков достигают конвенционального уровня, так что содержание их моральных представлений и норм должно достаточно полно отражать требования их обществ. Хотя известно, что взрослые люди, проживающие в странах, принадлежащих к западной и восточной культурам, демонстрируют предсказуемые различия в моральных основаниях, данных о подобных различиях у подростков недостаточно [15]. С учетом культурных особенностей соответствующих стран была выдвинута гипотеза о том, что монгольские подростки придерживаются более традиционных и консервативных моральных оснований, чем подростки, проживающие на территории близлежащего российского региона (республики Алтай) и немецкие подростки.

## Метод

**Респонденты.** Выборку исследования составили 1013 подростков в возрасте 12–16 лет. Среди них было 446 (44%) подростков из Монголии, проживающих в а.<sup>1</sup> Ховд и а. Баян-Ульгий, 450 (44%) российских подростков, проживающих в г. Горно-Алтайске и п. Кош-Агач республики Алтай и 117 (12%) немецких подростков, проживающих в городах земли Северный Рейн-Вестфалия Западной Германии. Во всех выборках была обеспечена приблизительно равная представленность юношей и девушек: доля юношей в разных выборках колеблется в пределах от 40% до 52%.

Необходимо отметить, что среди подростков, проживающих в а. Ховд преобладают этнические монголы, а среди подростков из а. Баян-Ульгий — казахи. Между ними существуют значительные культурные и религиозные различия: большинство монголов принадлежат к буддизму (около 53% населения), существенная их часть также придерживаются атеистических взглядов, в то время как большинство проживающих в а. Баян-Ульгий казахов исповедуют суннитский ислам. Религиозные и культурные различия могут проявляться, в том числе, и в сфере моральных оснований, так что в нашем исследовании учитывалась не только страна, но и регион проживания подростков. Среди российских подростков, участвовавших в исследовании, преобладают представители национальных меньшинств (алтайцы и казахи), проживающие на территории сопредельного с Монголией региона России — Республике Алтай, причем в г. Горно-Алтайске проживают преимущественно алтайцы, а в п. Кош-Агач — казахи. Очевидно, что выводы, полученные на этих выборках, не могут быть распространены на генеральную совокупность всех подростков России, однако они вполне репрезентативны для Республики Алтай.

**Методика.** Для диагностики моральных оснований нами использовался русскоязычный и немецкоязычный варианты опросника моральных оснований (MFQ), расположенные на сайте авторов методики ([moralfoundations.org](http://moralfoundations.org)), а также версия на монгольском языке, которая была подготовлена для этого исследования высококвалифицированным переводчиком на основе англоязычной и русскоязычной версий. Методика состоит из 32 заданий (два из них используются для оценки достоверности ответов), образующих две части и пять первичных шкал: заботы, справедливости, лояльности группе, уважения и чистоты.

В первой части испытуемые оценивают каждый из 15 пунктов с точки зрения их релевантности для моральной оценки события или поступка. В частности, в соответствии с инструкцией: «Когда Вы решаете, что правильно, а что неправильно, какое значение имеют для Вас следующие соображения?» испытуемые должны оценить такие утверждения как: «страдал ли кто-то эмоционально» (шкала заботы) или «проявлял ли кто-то своими действиями любовь к своей стране» (шкала лояльности) и т. д. Во второй части методики

<sup>1</sup> а. — сокращение от «аймак» (единица территориального деления в Монголии).

испытуемые оценивают свое согласие с утверждениями, воплощающими ту или иную моральную ценность, например: «уважение к авторитету — это то, чему должны учиться все дети» (шкала уважения); «люди не должны делать отвратительные вещи, даже если они не приносят никому вреда» (шкала чистоты). Наряду с показателями по первичным шкалам может быть вычислен также общий показатель — коэффициент прогрессивизма (авторы подчеркивают, что термин «прогрессивизм» здесь используется условно и его ни в коем случае не следует понимать в оценочном смысле). Для вычисления этого коэффициента от среднего значения по первым двум шкалам (заботы и справедливости) отнимается среднее значение по трем оставшимся шкалам (лояльности, уважения и чистоты). Его величина отражает соотношение моральных оснований, характерных для индивидуалистических обществ западного типа, и традиционных, консервативных моральных оснований, в большей мере присущих коллективистическим сообществам. Коэффициент может принимать значения от -5 до +5 (отрицательные значения говорят о доминировании традиционных оснований, в то время как положительные свидетельствуют о преобладании индивидуалистических моральных оснований). Количественный анализ результатов диагностики проводился в программах Statistica 10 и Mplus 7.2.

### Результаты и их обсуждение

С целью оценки достоверности полученных результатов в ходе статистической обработки были подсчитаны показатели надежности по внутренней согласованности (альфа Кронбаха) для каждой шкалы во всех версиях методики (табл. 1). Низкие значения коэффициентов, не превышающие 0,70, свидетельствуют об относительно невысокой надежности отдельных шкал. В разных выборках величина коэффициентов довольно существенно различает-

ся: наилучшие показатели были получены в выборке монгольских подростков, тогда как в российской и немецкой выборках надежность шкал оказалась существенно ниже. Недостаточно надежные результаты по отдельным шкалам могут быть следствием целого ряда возможных причин. Во-первых, несмотря на использование в двух выборках (российской и немецкой) версий методики с официального сайта группы по исследованию моральных оснований, нет уверенности в кросс-культурной эквивалентности текста ввиду отсутствия публикаций по этой проблеме. Во-вторых, невысокая надежность может быть связана с возрастными трудностями понимания заданий подростками и недостаточной сформированностью их моральных убеждений. В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что в российской выборке исследование проводилось с подростками алтайской и казахской национальности, а в немецкой — небольшую часть выборки составили выходцы из среды мигрантов. Вероятно, что в этих группах знание языка, на котором проводилось тестирование (русского и немецкого соответственно) могло оказаться не вполне достаточным для адекватного понимания некоторых из предложенных заданий. Вместе с тем, необходимо отметить, что показатели надежности оригинальной версии по некоторым шкалам также невысоки (они располагаются в пределах 0,65–0,84 для разных шкал [15]). Таким образом, принимая во внимание низкие показатели надежности отдельных шкал, необходимо с осторожностью относиться к выводам, полученным на основе их анализа.

Для оценки факторной структуры методики по данным, полученным в монгольской и российской выборках, был выполнен эксплораторный факторный анализ с последующим вращением варимакс (в немецкой выборке он не проводился ввиду недостаточного объема). При факторизации всех 30 заданий по критерию осыпи в каждой из выборок было выделено два фактора, один из которых охватывал только задания первой части, а второй фактор — толь-

Таблица 1

Описательная статистика и показатели надежности шкал MFQ в разных выборках

Шкала	Монгольская выборка (N = 446)			Российская выборка (N = 450)			Немецкая выборка (N = 117)		
	Альфа	Среднее	Стандартное отклонение	Альфа	Среднее	Стандартное отклонение	Альфа	Среднее	Стандартное отклонение
Забота	0,66	3,02	1,03	0,58	3,25	0,89	0,52	3,61	0,83
Справедливость	0,63	3,10	0,97	0,51	3,18	0,83	0,64	3,60	0,89
Лояльность	0,59	3,12	0,92	0,44	3,27	0,80	0,46	2,81	0,79
Уважение	0,54	2,96	0,93	0,46	3,01	0,86	0,49	2,77	0,78
Чистота	0,57	3,14	0,96	0,56	3,12	0,91	0,45	2,23	0,90

*Примечание:* общие показатели по шкалам были вычислены как средние по всем входящим в шкалу заданиям, их возможные значения лежат в пределах от 0 до 5.

ко задания из второй части. Это значит, что и в монгольской, и в российской версии методики наиболее существенным фактором, определяющим структуру методики, оказалась принадлежность заданий к первой или второй части. При факторизации каждой из частей методики в каждой из выборок наилучшим по критерию осыпи оказалось однофакторное решение (в отличие от данных авторов методики, которыми было получено двухфакторное решение с факторами индивидуалистических и традиционных оснований [15]). Следовательно, более убедительным представляется вывод о двухфакторной структуре методики, в которой каждая часть образует один фактор.

Далее с целью проверки различных гипотез о структуре методики был выполнен конфирматорный факторный анализ (КФА), позволяющий оценить соответствие различных теоретических моделей структуры имеющимся эмпирическим данным. В качестве теоретических моделей, которые подвергались оценке, использовались следующие три:

- 1) модель с одним общим фактором, включающим в себя все 30 заданий методики;
- 2) модель с пятью коррелирующими факторами, соответствующими шкалам (по ключу);
- 3) модель с двумя коррелирующими факторами, которые соответствуют первой и второй частям методики.

Результаты оценки соответствия моделей эмпирическим данным в разных выборках приведены в табл. 2 (в немецкой выборке анализ не проводился ввиду недостаточного объема).

Хотя все рассмотренные модели демонстрируют не вполне удовлетворительные значения показателей

соответствия, наиболее приемлемо выглядит модель с двумя коррелирующими факторами, соответствующими двум частям методики. Именно эта модель демонстрирует наилучшие показатели как в монгольской, так и в российской выборках. Таким образом, результаты КФА также свидетельствуют о том, что выделение пяти шкал в структуре монгольской и российской версий методики носит условный характер и не подтверждается эмпирическими данными.

В связи с полученным выводом относительно структуры методики возникает вопрос о том, насколько обоснованным является использование общего показателя — коэффициента прогрессивизма. В основе этого показателя лежит тот факт, что индивидуалистические и традиционные основания, измеряемые разными заданиями и шкалами методики, находятся в определенных отношениях друг с другом, образуя противоположные полюса одной оси. Чтобы выяснить, сохраняется ли подобное соотношение в применявшихся нами версиях методики, было проведено неметрическое многомерное шкалирование показателей по пяти моральным основаниям в трех наших выборках и выборке из исследования авторов методики<sup>2</sup> [17]. Для вычисления расстояний в ходе многомерного шкалирования использовались коэффициенты корреляции Пирсона. Во всех выборках наилучшие характеристики показывает двумерная модель, для которой в российской выборке коэффициенты отчуждения и стресса составили менее 0,05, а в остальных трех выборках — не более 0,001. Эти значения коэффициентов свидетельствуют о том, что полученные решения достаточно точно и полно отражают соотношение моральных оснований [4]. В гра-

Таблица 2

**Результаты конфирматорного факторного анализа разных версий опросника MFQ в монгольской и российской выборках**

Модель	Характеристики модели			
	$\chi^2$	df	CFI	RMSEA
<i>Монгольская выборка (N = 446)</i>				
1. Один общий фактор	1512,82	405	0,678	0,078
2. Пять коррелирующих факторов-шкал	1447,78	395	0,694	0,077
3. Два коррелирующих фактора-части методики	969,63	404	0,836	0,056
<i>Российская выборка (N = 450)</i>				
1. Один общий фактор	1944,53	405	0,539	0,092
2. Пять коррелирующих факторов-шкал	не сходится			
3. Два коррелирующих фактора-части методики	1060,17	404	0,804	0,060

*Примечание:*  $\chi^2$  — значение статистики; df — степени свободы модели; CFI — сравнительный индекс согласия модели (о хорошем соответствии свидетельствует значение не ниже 0,95); RMSEA — среднеквадратическая ошибка аппроксимации (о хорошем соответствии свидетельствует значение не более 0,05) [10].

<sup>2</sup> Из работы С. Колевой с соавт. была использована матрица интеркорреляций (N = 10222), на основе которой нами было выполнено многомерное шкалирование [17].

фической форме полученные двумерные конфигурации представлены на рис. 1.

Как видно из представленных результатов многомерного шкалирования, во всех четырех выборках горизонтальная ось в двумерной конфигурации задана противопоставлением индивидуалистических моральных оснований (заботы и справедливости) на одном полюсе и традиционных моральных оснований (лояльности, уважения и чистоты) — на другом полюсе. Наиболее ярко это противопоставление проявляется в результатах, полученных на англоязычной выборке С. Колевой и др. (рис. 1 Г). Несмотря на наличие некоторых частных различий в конфигурациях моральных оснований во всех выборках отчетливо прослеживается общая тен-

денция: левый полюс горизонтальной оси определяется индивидуалистическими моральными основаниями, а правый — традиционными. Этот факт означает, что существует неслучайная упорядоченность моральных оснований, которая остается постоянной в различных культурах и странах. Следовательно, использование коэффициента прогрессивизма является оправданным и подкрепляется результатами анализа данных.

С учетом полученных выводов о структуре методики и соотношении ее шкал далее был выполнен сравнительный анализ. Для сравнения моральных оснований у подростков из разных стран и населенных пунктов были вычислены средние показатели по шкалам методики MFQ, представленные в наглядном виде на рис. 2.

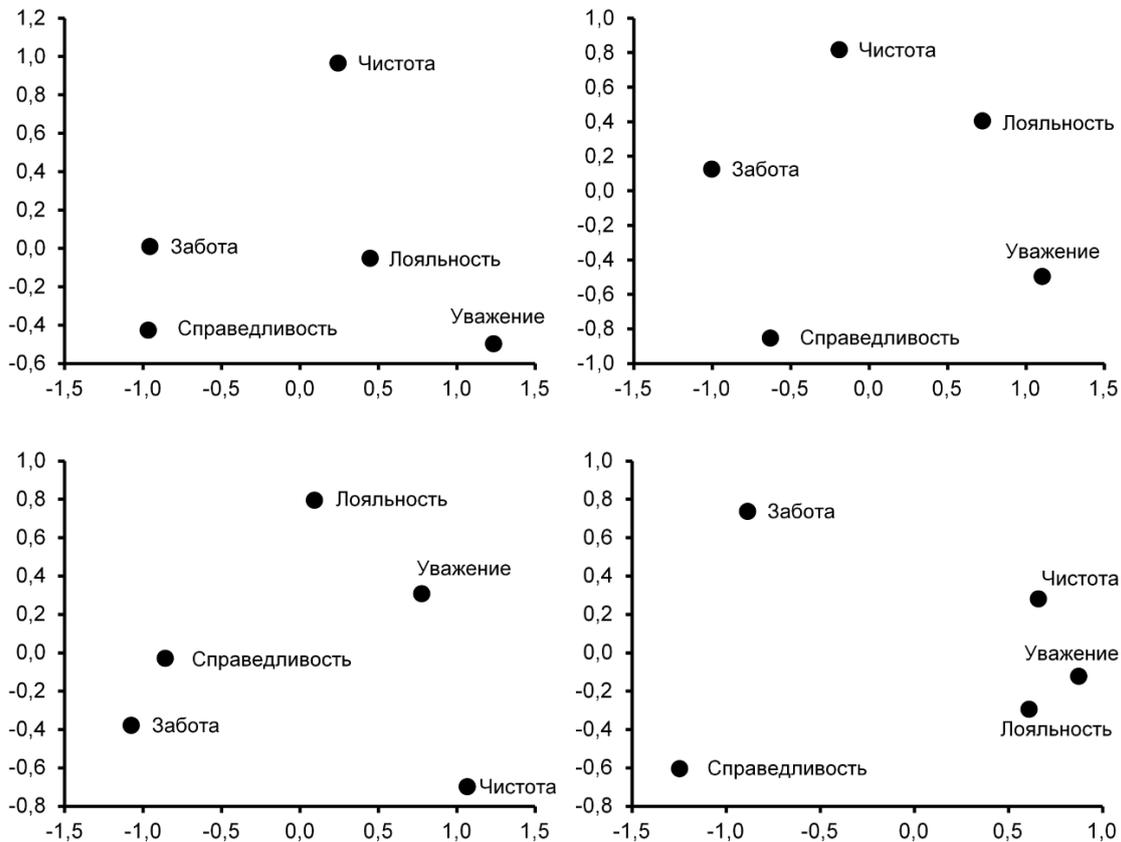


Рис. 1. Результаты многомерного шкалирования моральных оснований в различных выборках

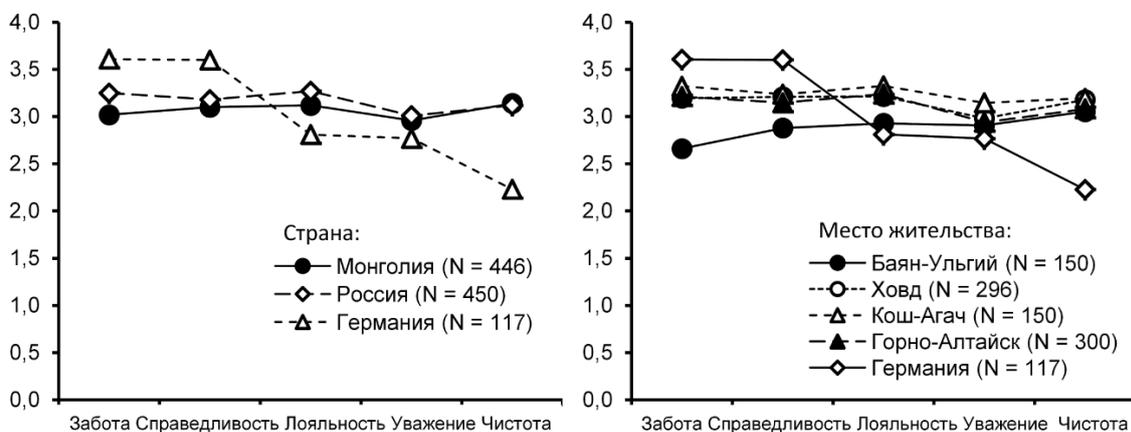


Рис. 2. Средние значения по шкалам моральных оснований у монгольских, немецких и российских подростков

Статистический анализ влияния факторов страны и населенного пункта на оценки моральных оснований и коэффициент прогрессивизма проводился с помощью непараметрического критерия Краскела–Уоллиса с последующим множественным сравнением групп между собой. В табл. 3 представлены результаты статистического анализа значимости различий между подростками из разных стран.

Как видно из результатов, приведенных на рис. 2 А и в табл. 3, наиболее существенные отличия в моральных основаниях демонстрируют подростки из Германии, которые по всем показателям кроме шкалы уважения отличаются как от монгольских, так и от российских подростков. При этом для немецких подростков существенно большее значение имеют такие моральные основания, как забота, справедливость и значимо меньшее — лояльность и моральная чистота. Оценка значимости уважения у немецких подростков существенно ниже, чем у российских подростков, в то время как от монгольской выборки значимых отличий по этому основанию не выявлено. Сравнивая моральные основания у подростков из Монголии и России, можно отметить, что для российских подростков характерна более высокая оценка заботы и лояльности при отсутствии различий по остальным основаниям.

Визуальный анализ целостной формы профиля средних значений по моральным основаниям приводит к заключению о том, что подростки из Германии демонстрируют типичный для западноевропейской либеральной морали профиль с доминированием первых двух оснований и существенным снижением последующих трех. В то же время подросткам из Монголии и России оказался свойствен типичный для традиционных культур профиль с приблизительно равной оценкой значимости всех пяти моральных

оснований. Эти выводы подтверждаются сравнением средних значений коэффициента прогрессивизма, величина которого в немецкой выборке (1,01) значительно превышает соответствующие значения в монгольской (-0,01) и российской (0,08) выборках. О весьма существенной величине этих различий свидетельствуют значения  $d$  Коэна<sup>3</sup>, которые составили 1,57 для немецкой и монгольской выборок и 1,52 — для немецкой и российской.

Чтобы учесть различия в национальности монгольских и российских подростков далее был выполнен аналогичный анализ по месту жительства (выборку немецких подростков по месту жительства не разделяли ввиду ее этнической однородности и небольшого объема). Результаты, представленные на рис. 2.Б и в табл. 4, свидетельствуют о том, что никаких значимых различий между российскими подростками алтайской (из г. Горно-Алтайск) и казахской национальности (из п. Кош-Агач) не выявлено. Подростки, проживающие в монгольском а. Ховд, также не показывают значимых отличий по моральным основаниям от российских подростков, проживающих в г. Горно-Алтайск и п. Кош-Агач.

В то же время от этих групп значимо отличаются по ряду шкал подростки из Германии и подростки казахской национальности из монгольского а. Баян-Ульгий. В частности, у подростков из а. Баян-Ульгий значимо меньше в сравнении с другими группами оценка по шкале заботы. Оценка лояльности у них также несколько ниже, чем у российских подростков и подростков из а. Ховд.

Немецкие подростки показывают более высокие оценки, чем другие группы по первым двум шкалам — заботе и справедливости. По шкале лояльности наименьшие средние значения, значимо отличающиеся от оценок других групп, показали подростки

Таблица 3

Результаты сравнения моральных оснований по странам с помощью критерия Краскела–Уоллиса

Шкала MFQ	Значение критерия Н (2, N= 1013)	p-уровень	Результаты множественных сравнений		
			Монголия	Россия	Германия
Забота	35,30	$p < 0,001$	a	b	c
Справедливость	27,23	$p < 0,001$	a	a	b
Лояльность	27,73	$p < 0,001$	a	b	c
Уважение	8,02	$p < 0,05$	ab	a	b
Чистота	76,71	$p < 0,001$	a	a	b
Прогрессивизм	141,63	$p < 0,001$	a	a	b

Примечание: латинские буквы, приведенные в правой части таблицы, отражают однородные группы. Идентичные буквы означают принадлежность к одной генеральной совокупности, разные буквы означают, что выборки относятся к разным совокупностям (т. е. показывают значимые различия). Обозначение «ab» означает, что выборка не показывает значимых отличий ни от совокупности а, ни от совокупности b.

<sup>3</sup>  $d$  Коэна — показатель размера эффекта, отражающий величину различий средних в единицах общего стандартного отклонения. Принято считать, что величина  $d$  в пределах 0,2–0,3 отражает слабый эффект, около 0,5 — умеренный и от 0,8 до бесконечности — сильный эффект (в отличие от корреляций, значение  $d$  может превышать 1) [5].

Результаты сравнения моральных оснований по месту жительства с помощью критерия Краскела–Уоллиса

Шкала MFQ	Значение критерия Н (4, N= 1013)	p-уровень	Результаты множественных сравнений				
			Баян-Ульгий	Ховд	Кош-Агач	Горно-Алтайск	Германия
Забота	64,56	$p < 0,001$	a	b	bc	b	c
Справедливость	35,69	$p < 0,001$	a	a	a	a	b
Лояльность	39,1	$p < 0,001$	a	b	b	b	a
Уважение	14,96	$p < 0,01$	a	a	ba	a	ca
Чистота	80,05	$p < 0,001$	a	a	a	a	b
Прогрессивизм	155,79	$p < 0,001$	a	b	b	b	c

из Германии и а. Баян-Ульгий. По шкале уважения подростки из Германии также дали наименьшую оценку, однако статистически значимым является лишь отличие от подростков из п. Кош-Агач, имеющих по этой шкале наивысшее среднее. Особенно велики и статистически значимы отличия подростков из Германии от всех других групп по последнему основанию — моральной чистоте, при том что остальные группы между собой по нему не различаются.

Для анализа соотношения индивидуалистических и традиционных моральных оснований в разных выборках были вычислены средние коэффициенты прогрессивизма, которые составили (по убыванию величины): 1,01 — для подростков из Германии; 0,09 — для подростков из Горно-Алтайска; 0,08 — для подростков из а. Ховд; 0,06 — для подростков из Кош-Агача и -0,19 — для подростков из а. Баян-Ульгий. Результаты множественных сравнений по этому показателю свидетельствуют о том, что статистически значимо отличаются от других групп подростки из Германии (в большую сторону) и подростки из а. Баян-Ульгий (в меньшую сторону). Размер эффекта  $d$  Коэна для этих крайних групп составил 1,72, что свидетельствует о весьма значительной величине различий между ними.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее традиционные моральные основания присущи подросткам казахской национальности из а. Баян-Ульгий. Монгольские подростки из а. Ховд и российские подростки из республики Алтай демонстрируют довольно близкие моральные основания традиционного характера, которые, тем не менее, не столь консервативны, как у подростков из а. Баян-Ульгий. У немецких подростков, как и ожидалось, явно доминирующими оказались индивидуалистические моральные основания, более характерные для западноевропейской культуры. Выдвинутая гипотеза, в целом, подтвердилась, и можно говорить о том, что наиболее традиционные и консервативные моральные основания присущи подросткам из Монголии, однако это касается преимущественно подростков казахской националь-

сти из а. Баян-Ульгий. Несмотря на определенное сходство особенностей моральной сферы у подростков монгольской и казахской национальности, проживающих в разных аймаках Монголии, между ними имеются также довольно существенные отличия. Данный вывод хорошо согласуется с результатами других исследований ценностной сферы у монгольских подростков [3].

## Выводы

Реализованная в данном исследовании попытка исследования моральных оснований у подростков с помощью опросника MFQ показала, что, несмотря на удовлетворительные психометрические характеристики англоязычной версии методики, переведенные на русский, немецкий и монгольский языки версии требуют тщательного анализа и доработки. Хотя в наших выборках не удалось воспроизвести факторную структуру методики, а надежность отдельных шкал оказалась не вполне удовлетворительной, их соотношение друг с другом в целом соответствует теоретическим предсказаниям и зарубежным данным. Этот факт оправдывает использование результатов диагностики с помощью MFQ для обобщенного анализа и сравнения моральных оснований.

Сравнительный анализ моральных оснований у монгольских, российских и немецких подростков показал, что подростки из Монголии придерживаются наиболее традиционных моральных оснований, в то время как у немецких подростков преобладают индивидуалистические моральные основания, типичные для современной западноевропейской культуры. Представляет интерес тот факт, что российские подростки, проживающие в Республике Алтай, по своим моральным основаниям оказались очень близки к подросткам из Монголии. При этом различий между российскими подростками алтайской и казахской национальности не обнаруживается.

Хотя моральные основания у монгольских подростков, проживающих в разных аймаках и принад-

лежащих к разным этническим группам (монголов и казахов), в целом довольно похожи, между ними есть также и некоторые различия. В частности, казахские подростки существенно меньше ценят заботу окружающих и лояльность группе. Для подростков казахской национальности (проживающих в а. Баян-Ульгий) оказался присущ более традиционный профиль моральных оснований, чем для подрост-

ков монгольский национальности (проживающих в а. Ховд). Этот факт предположительно можно объяснить религиозными и культурными различиями между данными этническими группами.

Все это позволяет говорить о том, что уже в подростковом возрасте отчетливо проявляются культурно обусловленные различия моральных оснований.

#### Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и МинОКН Монголии (проект № 13-23-03003 «Динамика эволюционных процессов в области культуры, языка и физиологии монгольского и русского этносов на микропопуляционном уровне»). Авторы выражают признательность Б. Нямдоржу (Ховдский государственный университет, Монголия) за помощь в организации и проведении исследования.

#### Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
2. *де Вааль Ф.* Истоки морали: В поисках человеческого у приматов. М.: Альпина нон-фикшн, 2014. 376 с.
3. *Bepalov A.M., Nikitina I.V., Vlasov M.S., Prudnikova M.M., Odonchimeg T., Nyamdorj B.* Youth Value Orientation: A Field Study in Western Mongolia // *Central Asian Journal of Basic and Applied Research*. 2014. Vol. 2. P. 30–47.
4. *Borg I., Groenen P.J., Mair P.* Applied multidimensional scaling. Springer Science & Business Media, 2012. 122 p.
5. *Cohen J.* Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 590 p.
6. Disgust as Embodied Moral Judgment / *S. Schnall, J. Haidt, G.L. Clore, A.H. Jordan* // *Personality & social psychology bulletin*. 2008. Vol. 34(8). P. 1096–1109. doi:10.1177/0146167208317771
7. *Eisenberg N.* Emotion, regulation, and moral development // *Annual review of psychology*. 2000. Vol. 51(1). P. 665–697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
8. *Gilligan C.* In a different voice: Women's conceptions of self and of morality // *Harvard educational review*. 1977/ Vol. 47(4). P. 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0
9. *Haidt J.* The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // *Psychological review*. 2001. Vol. 108 (4). P. 814–834. doi: 10.1037/0033-295X.108.4.814
10. *Hu L., Bentler P.M.* Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. 1999/ Vol. 6 (1). P. 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
11. *Hutcherson C.A., Gross J.J.* The moral emotions: A social-functional account of anger, disgust, and contempt // *Journal of personality and social psychology*. 2011. Vol. 100 (4). P. 719–737. doi: 10.1037/a0022408
12. *Jaffee S., Hyde J.S.* Gender differences in moral orientation: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126 (5). P. 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
13. *Joeckel S., Bowman N.D., Dogruel L.* The Influence of Adolescents' Moral Salience on Actions and Entertainment Experience in Interactive // *Journal of Children and Media*. 2013. Vol. 7. P. 480–506. doi: 10.1080/17482798.2013.781513
14. *Kohlberg L.* The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice (Essays on Moral Development. Vol. 1). Harper & Row, 1981. 441 p.
15. Mapping the moral domain / *J. Graham, B.A. Nosek, J. Haidt, R. Iyer, S. Koleva, P.H. Ditto* // *Journal of personality and social psychology*. 2011. Vol. 101(2). P. 366–385. doi: 10.1037/a0021847
16. Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism / *J. Graham, J. Haidt, S. Koleva, M. Motyl, R. Iyer, S. Wojcik, P.H. Ditto* // *Advances in experimental social psychology*. 2013. Vol. 47. P. 55–130. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00002-4
17. Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes / *S.P. Koleva, J. Graham, R. Iyer, P.H. Ditto, J. Haidt* // *Journal of Research in Personality*. 2012. Vol. 46 (2). P. 184–194. doi:10.1016/j.jrp.2012.01.006
18. *Turiel E.* The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 252 p.

## Features of Moral Foundations in Mongol, German and Russian Adolescents

**O.A. Sychev\***,

Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,  
*osn1@mail.ru*

**A.M. Bepalov\*\***,

Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,  
*bam56@mail.ru*

**M.M. Prudnikova\*\*\***,

Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,  
*mimosa.95@mail.ru*

**M.S. Vlasov\*\*\*\***,

Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia,  
*vlasov\_mikhailo@mail.ru*

The difference in moral foundations between adults living in Western or Eastern countries is well-known, but there is lack of evidence about such difference in adolescence. We tested the hypothesis about cultural differences of moral foundations in Mongolian, Russian and German adolescents. As the methodology of the study we used Moral Foundations Theory describing five basic dimensions of moral domain including Harm/Care, Fairness/Reciprocity, Ingroup/Loyalty, Authority/Respect, and Purity/Sanctity. The sample comprised 446 Mongolian, 450 Russian and 117 German adolescents at the age of 12...16 years old. We used three versions of Moral Foundations Questionnaire in different languages. The results of statistical analysis showed that general analysis, based on relations between scales, was acceptable. The replication of factor structure was low. It was revealed that Mongolian adolescents had most conservative moral foundations. Moral foundations of Russian adolescents from Altai Republic were quite close to Mongolian ones, while German adolescents showed much more «progressive» moral foundations which were typical for western societies.

**Keywords:** moral foundations, moral foundations questionnaire, ethnopsychological features, adolescents.

### Acknowledgements

This paper was supported by the Russian Foundation for Humanities and Ministry of Education, Culture and Science of Mongolia (project № 13-23-03003 “Dynamics of evolutionary processes in culture, language and physiology of Mongolian and Russian ethnos at micropopulation level”). The authors express their gratitude to Bavuu Nyamdorj (Khovd State University, Mongolia) for his help in organization and realization of this study.

### References

1. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Genesis of higher mental functions]. *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–328.
2. de Vaal' F. Istoki morali: V poiskah chelovecheskogo u primatov [The Bonobo and the Atheist in Search of Humanism among the Primates]. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2014. 376 p. (In Russ.).
3. Bepalov A.M., Nikitina I.V., Vlasov M.S., Prudnikova M.M., Odonchimeg T., Nyamdorj B. Youth Value Orientation: A Field Study in Western Mongolia. *Central*

### For citation:

Sychev O.A., Bepalov A.M., Prudnikova M.M., Vlasov M.S. Features of Moral Foundations in Mongol, German and Russian Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 85–96. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120109

\* *Sychev Oleg Anatol'evich*, PhD in Psychology, associate professor, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

\*\* *Bepalov Aleksandr Mikhailovich*, PhD in Philosophy, Vice Rector for Academic Affairs, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: bam56@mail.ru

\*\*\* *Prudnikova Marina Mikhailovna*, Sociologist, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: mimosa.95@mail.ru

\*\*\*\* *Vlasov Mikhail Sergeevich*, PhD in Linguistics, associate professor, head of Research Department, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia. E-mail: vlasov\_mikhailo@mail.ru

- Asian Journal of Basic and Applied Research*, 2014, no. 2, pp. 30–47.
4. Borg I., Groenen P.J., Mair P. Applied multidimensional scaling. Springer Science & Business Media, 2012. 122 p.
5. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 590 p.
6. Schnall S., Haidt J., Clore G.L., Jordan A.H. Disgust as Embodied Moral Judgment. *Personality & social psychology bulletin*, 2008. Vol. 34, no. 8, pp. 1096–1109. doi:10.1177/0146167208317771.
7. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 2000. Vol. 51, no. 1, pp. 665–697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
8. Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, 1977. Vol. 47, no. 4, pp. 481–517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510
9. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 2001. Vol. 108, no. 4, pp. 814–834. doi: 10.1037/0033-295X.108.4.814
10. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 1999. Vol. 6, no.1, pp. 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
11. Hutcherson C.A., Gross J.J. The moral emotions: A social–functional account of anger, disgust, and contempt. *Journal of personality and social psychology*, 2011. Vol. 100, no. 4, pp. 719–737. doi: 10.1037/a0022408
12. Jaffee S., Hyde J.S. Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2000. Vol. 126(5), pp. 703–726. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.703
13. Joeckel S., Bowman N.D., Dogruel L. The Influence of Adolescents' Moral Salience on Actions and Entertainment Experience in Interactive. *Journal of Children and Media*, 2013. Vol. 7, pp. 480–506. doi: 10.1080/17482798.2013.781513
14. Kohlberg L. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. *Essays on Moral Development, Vol. 1*. Harper & Row, 1981. 441 p.
15. Graham J., Nosek B.A., Haidt J., Iyer R., Koleva S., Ditto P.H. Mapping the moral domain. *Journal of personality and social psychology*, 2011. Vol. 101, no. 2, pp. 366–385. doi: 10.1037/a0021847
16. Graham J., Haidt J., Koleva S., Motyl M., Iyer R., Wojcik S., Ditto P.H. Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in experimental social psychology*, 2013. Vol. 47, pp. 55–130. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00002-4
17. Koleva S.P., Graham J., Iyer R., Ditto P.H., Haidt J. Tracing the threads: How five moral concerns (especially Purity) help explain culture war attitudes. *Journal of Research in Personality*, 2012. Vol. 46, no. 2, pp. 184–194. doi:10.1016/j.jrp.2012.01.006
18. Turiel E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 252 p.

*ДИСКУССИИ*  
*DISCUSSIONS*

## Воспроизводимость психологических экспериментов как проблема постнеклассической науки

**И.В. Вачков\***,

ФГБОУ ВПО РАНХиГС, Москва, Россия,  
*igorvachkov@mail.ru*

**С.Н. Вачкова\*\***,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия,  
*svachkova@gmail.com*

Фундаментальный проект, завершённый в США под руководством Б. Носека в 2015 г., выявил серьёзную методологическую проблему психологии — степень воспроизводимости психологических экспериментов. Эта проблема напрямую связана с вопросом о критериях научности, одним из которых традиционно считается воспроизводимость. Методологический анализ ситуации на современном постнеклассическом этапе развития науки позволяет предположить, что отнесение воспроизводимости экспериментов к важнейшим критериям научности и достоверности результатов в психологии является, по-видимому, излишне категоричным. Требуется пересмотр перечня критериев научности с учетом специфики постнеклассической науки, в результате которого воспроизводимость, по мнению авторов, если и будет включена в этот перечень, то не в качестве важнейшего критерия. Рассматриваемая проблема и предложенные пути ее решения имеют большое научное и практическое значение для психологии, так как определяют стратегии организации, проведения и оценки экспериментальных исследований.

**Ключевые слова:** методологический анализ, постнеклассическая наука, воспроизводимость, репликация, достоверность, критерии научности, психологический эксперимент.

Результаты проекта, реализованного под руководством Брайана Носека, вызвали в научном мире цунами, чуть было не смывшее материк психологии со всеми его странами и обитателями. Целью этого грандиозного и беспрецедентного для психологии проекта была проверка воспроизводимости (репликации) сотни психологических экспериментов [14]. Несколько специально созданных групп исследователей должны были с максимально возможной точностью повторить психологические эксперименты, описанные в статьях, опубликованных в 2008 г. в трех очень авторитетных научных журналах. Воспроизводимость обнаруженных эффектов и значимых связей должна была дока-

зать достоверность и обоснованность их как истинных научных знаний. В итоге сходной статистической значимости удалось добиться лишь в 36 случаях из 100. И только 4 (!) работы из сотни оказались воспроизведены полностью [6].

«Спаситель социальной психологии», как называли Носека некоторые исследователи, едва не погубил всю психологию как науку: голоса, и ранее заявлявшие о несостоятельности психологии и ее несоответствии нормам научности, уже слились в дружный хор, готовый превратиться в обвинительный рев, требующий расправы над «псевдо-наукой». Однако худшего вроде бы не произошло. Зато у психологов, и

**Для цитаты:**

*Вачков И.В., Вачкова С.Н.* Воспроизводимость психологических экспериментов как проблема постнеклассической науки // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 97–101. doi:10.17759/chp.2016120110

\* *Вачков Игорь Викторович*, доктор психологических наук, профессор Института общественных наук, ФГБОУ ВПО РАНХиГС, Москва, Россия. E-mail: *igorvachkov@mail.ru*

\*\* *Вачкова Светлана Николаевна*, доктор педагогических наук, директор Института системных проектов, ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия. E-mail: *svachkova@gmail.com*

не только у них, появился основательный повод для серьезного обсуждения актуализировавшейся (но не новой) проблемы.

Убежденность Брайана Носека, провозгласившего вслед за такими корифеями, как Поппер, Канеман (и многие еще до них), воспроизводимость важнейшим критерием достоверности научного результата, в том числе и для социальной психологии, привела к необходимости оправдывать психологическую науку, которая, как оказалось, далеко не всегда может соотвечествовать этому критерию. Так может быть, эта убежденность не столь обоснованна, как это кажется на первый взгляд? Рискем сформулировать еще более крамольный вопрос: насколько правомерно считать воспроизводимость экспериментов важнейшим критерием научности в психологии?

Хорошо известен тот факт, что критерии научности не являются статичными и подвержены довольно частому пересмотру [5]. Очевидно, что на разных этапах развития науки они были разными. Но и в одновременно существовавших и существующих ныне научных школах и направлениях (и не только в психологии) эти критерии порой значительно различаются, выступая конвенциональным продуктом ученых, придерживающихся одной теории.

При этом сегодня разными исследователями называются не совпадающие критерии научности знаний. Вот далеко не полный список: истинность, объективность, рациональность, доказательность (обоснованность), эссенциалистская направленность, системность, проблемность, интерсубъективная проверяемость, прогрессизм и т. д. В.В. Ильин полагает: «К логическим критериям научности относятся «непротиворечивость», «полнота», «независимость», характеризующие знание с позиций формальной адекватности, стройности, совершенства внутренней организации» [5, с. 155]. Далее он добавляет, что в ряде случаев следует использовать такие дополнительные критерии, как «простота, красота, эвристичность, конструктивность, нетривиальность, информативность, логическое единство, концептуальная, когерентная обоснованность, оптимальность, эстетичность, прагматичность и т. п.» [5, с. 192].

Одним из базовых критериев научности обычно называют истинность. В.А. Янчук [13], задавшись вопросом «каковы критерии наших утверждений о том, что обладаем истинным знанием?», предлагает рассмотреть по крайней мере пять таких критериев, каждый из которых не защищен от критики:

- 1) ссылка на авторитеты, в роли которых могут выступать как конкретные люди, так и книги, институты, родители и т.п.;
- 2) эмпирическая достоверность;
- 3) рационализм, провозглашающий априорность обоснований или внутренне присущих мышлению идей;
- 4) эстетизм, утверждающий принцип красоты как пригодный для всех областей мышления;
- 5) утилитарность знания, провозглашенная прагматизмом (если теоретическое построение работает и приносит гарантированные результаты, то можно смело говорить о его истинности).

Вместе с тем практически общепризнана необходимость разных критериев научности для таких научных областей, как математика, естественные и гуманитарные науки. Если для математики наиболее важными можно назвать логичность, системность, строгую доказательность, абстрактность, непротиворечивость, то для естественных наук (прежде всего, для физики) на первый план выступают несколько иные критерии научности, среди которых в первую очередь следует указать на логичность, эмпирическую достоверность, воспроизводимость и повторяемость результатов (часто упоминавшаяся ранее объективность оказалась во многом дискредитирована в результате столкновения со следствиями принципа неопределенности Гейзенберга). При этом в гуманитарных науках в противовес названным критериям гораздо большую роль начинают играть нормы и ценности, задаваемые не объяснительным, а понимающим характером научности, вследствие чего в этих областях возможности естественнонаучных методов оказываются весьма ограниченными, а потенциалы других, неклассических, методов — весьма значительными [10]. На это же фактически указывает В.Д. Менделевич [8] в отношении психиатрии, подчеркивая тот факт, что в эпоху постмодернизма существенно меняются критерии и методы диагностики психических и поведенческих расстройств.

Вместе с тем до сих пор встречаются взгляды, согласно которым необходимо установить универсальные критерии научности. Так, формулируя требования к научности результатов, В. Цаплин называет следующие [11].

1. Адекватно определяется предмет изучения.
  2. Ставится задача исследования неизвестных ранее связей, свойств или явлений природы.
  3. Принимается непротиворечащая установленным законам природы аксиоматика.
  4. Выдвигается гипотеза, также не противоречащая законам природы и достоверно установленным фактам.
  5. Выбирается адекватная задаче методика измерений.
  6. Постановка эксперимента является неоднократной и выполняется независимыми группами исследователей.
  7. Безусловным является требование создания одних и тех же начальных условий при проверке результатов.
  8. Результаты являются достоверными только при их воспроизводимости.
  9. Выполняются требования безусловной рациональности и следования причинно-следственной логике при интерпретации результатов.
  10. Предполагается строгое следование законам математической логики.
- Хотя эти требования фактически применимы лишь к физике, да и то, пожалуй, с некоторыми оговорками, автор категорически настаивает на их общенаучности, на основании чего отказывает в статусе наук всем гуманитарным областям скопом, как не способным отвечать этим требованиям. Подобную позицию трудно разделить, поскольку к наукам о человеке и его созна-

нии почти все эти требования или трудно применимы, или не применимы совсем. Номотетическая модель в науках о человеке давно уже все больше заменяется на идеографическую, что и привело исследователей к пониманию необходимости отказа от классических критериев научности (отражением которых являются требования, перечисленные В. Цаплым) в пользу неклассических и постнеклассических.

В качестве важнейших компонентов, образующих **основания науки**, В.С. Степин называет: 1) научную картину мира; 2) идеалы и нормы научного познания; 3) философские основания науки [9].

Опираясь на работы В.С. Степина [9], Д.В. Лубовского [7] и др., кратко рассмотрим эти три составляющих в классической, неклассической и постнеклассической науке и соотнесем их между собой.

Для удобства используем составленную нами таблицу [2] (табл.1).

Как видно из таблицы, различия между неклассической и постнеклассической наукой менее суще-

ственны, чем между первой и классической наукой. С методологических позиций постнеклассической науки можно говорить о новых нормах научности в психологии, прежде всего таких, как диалогичность, плюралистичность, множественность истин, нестабильность как свойство систем.

При методологическом анализе проблемы воспроизводимости психологических экспериментов следует обратить особое внимание на последнюю из перечисленных характеристик научной нормы, поскольку для изучаемых в психологии феноменов и явлений, безусловно являющихся системными объектами, особенно характерна нестабильность. Очевидно, что психическое является динамичным процессом. Уже вследствие этого можно поставить под сомнение полную репликацию психологических экспериментов, и не потому что оригинальные работы были проведены «нечисто» или «нечестно»: надо признать, что многие реально обнаруженные эффекты и полученные коэффициенты корреляции могут не повториться

Таблица 1

Характеристики классической, неклассической и постнеклассической науки

Этапы развития науки	Основания науки		
	Научная картина мира	Идеалы и нормы научного познания	Философские основания науки
Классическая наука	Детерминистические представления о причинно-следственных связях; среда — трехмерное евклидово пространство, однородное по своим свойствам в любой своей точке; целое равно простой сумме его частей	Ньютоновская механика; физиология; в психологии — «физиологическая психология» В. Вундта; дифференциальная психология Ф. Гальтона; принцип верифицируемости	Философия Декарта (дуализм, субъект и объект оторваны друг от друга, источники научных данных — субъективный опыт, либо наблюдения), атомизм
Неклассическая наука	Представление о вероятностном характере причинно-следственных связей; релятивистский характер картины мира; пространственная среда неоднородна по своим свойствам; законы имеют относительный характер и могут рассматриваться лишь как частный случай по отношению к более общей системе законов; целое не равно простой арифметической сумме его частей	Принцип дополнительности; признание научными результатов, вообще не имеющих прямой эмпирической основы, в том числе и результатов мысленных экспериментов; сначала теоретические модели, потом — поиск подтверждения в практике; в психологии — включение познавательной ситуации, и исследователя, и испытуемого; изучение единичных случаев; априорные модели (концепции Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и др.)	Идея зависимости наших представлений о физическом мире от положения познающего субъекта во Вселенной и от специфики его познавательных средств (А. Эйнштейн, М. Борн, В. Гейзенберг, Н. Бор); идея связи субъекта и объекта; рефлексия средств познания
Постнеклассическая наука	Полный отказ от традиционных детерминистических представлений о мироустройстве; принцип «допустимо все»; в психологии — преодоление негативного отношения к научным достижениям прошлого; ассимиляция практической психологией достижения духовных практик, созданных в разное время и в разных местах	Целостность, системность, новое понимание научного закона, предмета и объекта науки; диалогичность; включение в сферу изучения нестабильности как свойства систем, признание множественности истин; практическая ориентированность	Философские идеи древности, взгляды писателей, художников, церковных иерархов и др., восточные учения

в следующий раз через достаточно короткое время даже с теми же самыми испытуемыми. Еще в 2003 г. В.М. Аллахвердов заметил: «Психологи-эмпирики, к сожалению, весьма редко проверяют, насколько, например, корреляции, обнаруженные ими в одном исследовании, воспроизводимы в другом. Но, видимо, догадываются, что такая проверка, скорее всего, привела бы их к удручающим результатам» [1, с. 195].

Тем более трудно поверить, что даже самым тщательным образом воспроизведенная работа, выполненная через 5–6 лет с другими испытуемыми, даст те же самые результаты. Ведь за это время, кроме прочего, серьезно изменилась культурно-социальная ситуация, существенным образом влияющая на психологию людей.

Воссоздать идентичные условия психологического эксперимента, видимо, просто невозможно: слишком большое число факторов оказывает влияние на его проведение. Даже в физических экспериментах это достаточно трудно. А на подвижную, особенно детскую, психику оказывают влияние погода, настроение, успех (или провал) на вчерашнем уроке, утреннее опоздание в школу, цвет стен в комнате, где проводится исследование, внешний вид, пол, возраст экспериментатора, воспоминание об уехавшем в командировку отце... Все этого учесть и воспроизвести не представляется возможным.

Еще одной трудностью репликации психологических экспериментов, на наш взгляд, можно считать нестрогость языка описания результатов и его интерпретативное разнообразие. Попытки свести описание результатов исключительно к математическому представлению ситуацию не спасают, поскольку сами коэффициенты корреляции и вообще табличные данные требуют толкований и причинных объяснений. Редукция повторяемости результатов психологических экспериментов к цифрам уничтожает их психологическое содержание.

К тому же, опираясь на работы классиков психологии, можно вообще говорить о необязательности

репликаций исследований или стремлений делать их очень широкими. После ухода от позитивистских установок, во многом дискредитировавших себя, многие исследователи с большим вниманием относятся к изучению «единичных случаев», знание о которых тоже считается вполне научным. Как известно, Л.С. Выготский ставил перед собой задачу вывести законы психологии искусства из анализа одной басни, одной новеллы и одной трагедии. Какая здесь повторяемость? Можно также вспомнить и примечательные слова Л.С. Выготского о том, что «...засилие индукции и математической обработки и недоразвитие анализа значительно погубили дело Вундта и экспериментальной психологии» [3, с. 402].

Означают ли неудачные попытки воспроизведения психологических экспериментов, что результаты, полученные в этих изначальных экспериментах, не имеют научной ценности? По всей видимости, нет. Как справедливо отмечает А.В. Юревич, «...любой психологический феномен проявляется по-разному (или не проявляется вообще) в зависимости от специфики внешних и внутренних условий. Так, феномен неспровоцированной агрессии может проявляться, а может, нет, объем нашей непосредственной памяти варьирует в пределах формулы  $7 \pm 2$  в зависимости от нашего самочувствия, психологического настроения, сконцентрированности и т. п.» [12, с. 153].

Таким образом, проблема воспроизводимости психологических экспериментов в контексте постнеклассической методологии может быть рассмотрена с опорой на новые критерии научности в психологии, необходимость выработки которых очевидна. Какими должны быть эти критерии — об этом, видимо, еще предстоит дискуссии. Однако можно высказать предположение, что воспроизводимость экспериментов если и войдет в перечень этих критериев, то не станет, вопреки мнению Носека, важнейшим признаком достоверности научных результатов.

### **Литература**

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
2. Вачков И.В. Методика преподавания психологии. М.: Осъ-89, 2008. 208 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
4. Ильин В.В. Философия науки. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. 380 с.
5. Калинина Г.Н. Динамика образа научной рациональности в призме изменений в основаниях постнеклассической науки // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 1. С. 22–30.
6. Кузнецов Д. Не повторяется такое никогда [Электронный ресурс] // N+1. 8 сентября 2015. URL: <https://pplus1.ru/material/2015/09/08/psycrisis> (дата обращения 01.03.2016).
7. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. М.; Воронеж: Изд-во МПСИ, 2007. 224 с.

8. Менделевич В.Д. Проблема диагностики психических и поведенческих расстройств в эпоху постмодернизма [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 82–90. doi:10.17759/exppsy.2015080308 (дата обращения 01.03.2016).
9. Стетин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
10. Ушкова Е.Н. Трансформация эталона научности в психологии // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2011. № 2. Т.12. С. 256–266.
11. Цаплин В. Ненаука // «Полдень. XXI век». 2008. № 5. С. 157–168.
12. Юревич А.В. Психология и методология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 312 с.
13. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход. Мн.: Бестпринт, 2000. 416 с.
14. Nosek B. and oth. Estimating the reproducibility of psychological science [Электронный ресурс] // Science. 28 Aug 2015: Vol. 349, Issue 6251, pp. DOI: 10.1126/science.aac4716 (дата обращения 01.03.2016).

# Reproducibility of Psychological Experiments as a Problem of Post-Nonclassical Science

I.V. Vachkov\*,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation,  
Moscow, Russia,  
igorvachkov@mail.ru

S.N. Vachkova\*\*,

Moscow City University, Moscow, Russia,  
svachkova@gmail.com

A fundamental project on reproducibility carried out in the USA by Brian Nosek in 2015 (the Reproducibility Project) revealed a serious methodological problem in psychology: the issue of replication of psychological experiments. Reproducibility has been traditionally perceived as one of the basic principles of the scientific method. However, methodological analysis of the modern post-nonclassical stage in the development of science suggests that this might be a bit too uncompromising as applied to psychology. It seems that the very criteria of scientific research need to be reconsidered with regard to the specifics of post-nonclassical science, and, as the authors put it, as a result, reproducibility might lose its key status or even be excluded at all. The reviewed problem and the proposed ways of coping with it are of high importance to research and practice in psychology as they define the strategies for organizing, conducting and evaluating experimental research.

**Keywords:** methodological analysis, post-nonclassical science, reproducibility, replication, reliability, scientific criteria, psychological experiment.

## References

1. Allakhverdov V.M. Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya [Methodological journey across the ocean of the unconscious to the mysterious island of consciousness]. Saint Petersburg: Publ. Rech', 2003. 368 p.
2. Vachkov I.V. Metodika prepodavaniya psikhologii [Teaching Psychology Methods]. Moscow: Publ. Os'-89, 2008. 208 p.
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh. T. 1. [Collected Works in 6 vol. Vol. 1]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 488 p.
4. Il'in V.V. Filosofiya nauki [Philosophy of Science]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 2003. 380 p.
5. Kalinina G.N. Dinamika obraza nauchnoi ratsional'nosti v prizme izmenenii v osnovaniyakh postneklassicheskoi nauki [Dynamic of scientific rationality image through the prism of changes in postnonclassical science foundations]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [News of the Tula State University. Humanitarian sciences]. 2011. no. 1. pp. 22–30.
6. Kuznetsov D. Ne povtoryaetsya takoe nikogda [Elektronnyi resurs] [This does not repeat ever]. *N+1* [N+1]. 8 sentyabrya 2015. URL: <https://nplus1.ru/material/2015/09/08/psy-crisis> (Accessed 01.03.2016).
7. Lubovskii D.V. Vvedenie v metodologicheskie osnovy psikhologii [Introduction to the Psychology Methodological Foundations]. Moscow — Voronezh: Publ. MPSI, 2007. 224 p.
8. Mendelevich V.D. Problema diagnostiki psikhicheskikh i povedencheskikh rasstroystv v epokhu postmodernizma [The diagnosis problem of mental and behavioral disorders in postmodernism era]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology]. 2015. Vol. 8. no. 3. pp. 82–90. doi:10.17759/exppsy.2015080308. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Stepin V.S. Teoreticheskoe znanie: Struktura, istoricheskaya evolyutsiya [Theoretical Knowledge: Structure, Historical Evolution]. Moscow: Publ. Progress-Traditsiya, 2000. 744 p.
10. Ushkova E.N. Transformatsiya etalona nauchnosti v psikhologii [Transformation of the Scientific Psychology Standard]. *Vestnik russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* [Journal of the Russian Christian Humanitarian Academy]. 2011. no 2. Vol. 12. pp. 256–266.
11. Tsaplin V. Nenauka [Non-science]. "Polden'. XXI vek" [«Noon. XXI Century»]. 2008. no. 5. pp. 157–168.
12. Yurevich A.V. Psikhologiya i metodologiya [Psychology and Methodology]. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2005. 312 p.
13. Yanchuk V.A. Metodologiya, teoriya i metod v sovremennoi sotsial'noi psikhologii i personologii: integrativno-elekticheskii podkhod [Methodology, theory and methods of modern social psychology and personology: integrative and eclectic approach]. Minsk: Publ. Bestprint, 2000. 416 p.
14. Nosek B. and oth. Estimating the reproducibility of psychological science [Elektronnyi resurs]. *Science*. 28 Aug 2015: Vol. 349, Issue 6251, pp. doi: 10.1126/science.aac4716 (Accessed 01.03.2016).

### For citation:

Vachkov I.V., Vachkova S.N. Reproducibility of Psychological Experiments as a Problem of Post-Nonclassical Science. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 97–101. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120110

\* Vachkov Igor Viktorovich, Doctor in Psychology, professor, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: igorvachkov@mail.ru

\*\* Vachkova Svetlana Nikolayevna, Doctor in Psychology, head of the Institute for System Projects, Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: svachkova@gmail.com

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**  
*SCIENTIFIC LIFE*

## Отчет о научно-практической конференции «Важность принятия риска»

**И.А. Котляр\***,

Международный университет природы, общества и человека «Дубна»,  
Московская область, г. Дубна, Россия,  
*iakorepanova@gmail.com*

**М.В. Соколова\*\***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
*sokolovamw@mail.ru*

**Е.Г. Шеина\*\*\***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
*leshgp@gmail.com*

В статье представлена информация об очередной, 14-й междисциплинарной научно-практической конференции «Важность принятия риска», организованной Уэльским отделением Международной ассоциации игры. Встреча была посвящена обсуждению различных аспектов поддержки игровой деятельности детей и роли риска в развитии ребенка. Рассматривается понимание риска в современной зарубежной теории и практике. Проводится различие между риском и опасностью. Показано, что ребенку необходимо учить оценивать ситуацию как опасную или безопасную. Современная развивающая среда стремится свести к минимуму возможность риска для ребенка и это лишает его естественных способов освоения окружающего мира и снижает креативность, самостоятельность, волевое развитие, продлевает вынужденную зависимость и тем самым инфантилизирует современных детей. На конференции обсуждались методики оценки риска, а так же различные практические проекты профилактики.

**Ключевые слова:** конференция, международная ассоциация игры, игра, риски, детская игровая среда, современное детство.

12–14 октября 2015 года в Кардиффе (Уэльс, Великобритания) прошла ежегодная, 14-я междисциплинарная научно-практическая конференция «Важность принятия риска», организованная Уэльским отделением Международной ассоциации игры (ИАИ). Встреча была посвящена обсуждению различных аспектов поддержки игровой деятельности детей.

В конференции приняли участие психологи, психиатры, социальные работники, педагоги, специалисты в области обеспечения безопасности, менеджеры площадок приключений. Российская делегация была представлена сотрудниками Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ и кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна» — членами

**Для цитаты:**

*Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г.* Отчет о научно-практической конференции «Важность принятия риска» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 102–105. doi:10.17759/chp.2016120111

\* *Котляр Инна Александровна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Московская область, г. Дубна, Россия. E-mail: *iakorepanova@gmail.com*

\*\* *Соколова Мария Владимировна*, кандидат психологических наук, методист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *sokolovamw@mail.ru*

\*\*\* *Шеина Елена Георгиевна*, начальник научно-методического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *leshgp@gmail.com*

Российского отделения Международной ассоциации игры (IPA).

Проблема риска традиционно находилась в сфере компетенции организаций, занимающихся вопросами охраны здоровья и обеспечения безопасности, правоохранительных органов, медицины и до сегодняшнего дня практически не попадала в сферу интереса психологов и педагогов. Основные вопросы, которые были рассмотрены, заключались в следующем — какова роль рискованного поведения в психическом развитии ребенка? Есть ли различия в понимании того, что такое риск и что такое опасность? Как научить ребенка оценивать ситуацию как опасную или безопасную, как помочь ребенку научиться пробовать, рисковать, не подвергая себя чрезмерной опасности?

Центральная идея, пронизавшая все доклады и обсуждения, заключалась в том, что современная развивающая среда стремится свести к минимуму возможность риска для ребенка, что лишает его естественных способов освоения окружающего мира и снижает креативность, самостоятельность, волевое развитие, продлевает вынужденную зависимость и тем самым инфантилизирует современных детей. Компетенции по распознаванию рисков у детей разных возрастов различны. Чем больше у ребенка игрового опыта, в том числе опыта по оценке рискованных ситуаций, тем шире его компетенция в области рисков, тем более свободно и полноценно идет естественный процесс развития.

Конференция открылась вечерней лекцией профессора Ф. Брауна (Fraser Brown) «Люди и места для игры». Ф.Браун осветил широкий ряд вопросов, касающихся аспектов риска и непредсказуемого характера самой игры ребенка. Особое место было уделено теории свободных материалов (The theory of Loose Parts). Детям для игры нужны неформальные, неструктурированные, незафиксированные в пространстве материалы, которые можно легко передвинуть, перенести, пересыпать, перелить. Разработанная докладчиком теория связной гибкости (Theory of compound flexibility) показывает, что среда только тогда будет гибкой, когда она наполнена свободными материалами, не навязывающими ребенку способы взаимодействия с ними. Гибкая среда самой своей организацией уже повышает гибкость и креативность ребенка, что является огромным потенциалом для его развития. Взрослея, такой ребенок в свою очередь, может более гибко и творчески использовать, преобразовывать окружающую его среду.

В докладе Р. Сатклифф (Robin Sutcliffe) — руководителя «The Play Safety Forum» и эксперта в области оценки рисков на детских площадках, говорилось о важности риска в развитии ребенка, прежде всего, для развития самосознания и самооценки, эмоционального и физического развития. Р. Сатклифф разделил два понятия «риск» и «опасность». Риск — это возможность получения нового опыта в неизвестных, новых условиях, пробы, эксперименте. Однозначно с этим, риск связан и с вероятностью получения вреда, потери. Опасность понимается как потенциальный источник вреда, последствия которого труд-

но прогнозировать. Рискуя, субъект оказывается в ситуации неопределенности, однако у него есть способности оценки рисков. В ситуации, когда опасности не определены и не осознаны, риск получения травмы чрезвычайно высок. В ситуации, когда опасность определена и оценена, а риск ущерба сводится к минимуму, то рискованное поведение может принести множество новых открытий и умений. Особое внимание докладчик обратил на барьеры, которые препятствуют получению опыта риска — прежде всего страхи родителей, излишний контроль и их желание оградить детей от любых опасностей.

В докладе Д. Хакит (Judith Hackitt), руководителя Департамента по вопросам здоровья и безопасности Великобритании (Health and Safety Executive) были подробно рассмотрены вопросы поддержки риска детей в игровой деятельности. Игровая среда должна предоставлять детям возможность удовлетворения потребности в риске и приобретения нового жизненного опыта. В 2008 году в Великобритании был разработан рекомендательный документ, освещающий сбалансированный подход к риску в жизни и игре детей. Не имея возможности быть в рискованных ситуациях, дети не научатся распознавать и справляться с ними. Детские площадки должны предоставлять детям возможность встречи с уровнем допустимого риска, то есть с таким риском, который каждый ребенок может сам распознать и оценить, и далее действовать в соответствии с этим.

Доклад профессора Мидлсекского университета Д. Болла (David Ball) «Игра в меняющемся мире — время задавать вопросы» был посвящен обсуждению изменений, происходящих на протяжении последнего столетия в представлениях о риске в детской игре и местах для игры. Д. Болл наглядно показал, что необходимость появления специального социального института анализа и управления рисками была обусловлена развитием детских игровых пространств. С середины 60-х годов в Великобритании и Европе перед специалистами встал вопрос об оценке безопасности детских пространств, что повлекло за собой появление специальных стандартов оценки игрового оборудования, выработки критериев безопасности и распространение их среди общественности.

Введение данных стандартов и требований, привело к тому, что большая часть современных игровых сред безопасна, но при этом не отвечает потребностям детей в свободной игре, движении, риске и получению опыта контроля над возможными рисками. Следовательно, стандарты, идущие вразрез с потребностями детей, должны быть пересмотрены.

Мастеркласс Бена Тэвила (Ben Tawil), профессора Университета Лидса (Leeds Beckett University), руководителя проекта «Ludicology» назывался очень символично: «Почему дети нуждаются в риске». Риск всегда связан с непредсказуемостью. В игре, в воображаемой ситуации ребенок пробует рискованное поведение, переживает опасность, справляется с ней. Тем самым он становится компетентным.

Важно осознавать и ценить преимущества, которые дает риск для игры и развития ребенка. Задача

специалистов не в том, чтобы сделать игровое оборудование абсолютно безопасным. Необходимо предоставить детям интересное, увлекательное оборудование, в котором учтены и оценены возможные риски.

Изменение парадигмы отношения к риску как к необходимому элементу развивающей среды привело к осознанию необходимости разработки методов оценки риска. Это обсуждалось на мастер-классе М. Баркли (Mike Barclay), представителя совета графства Рэксхем по вопросам поддержки игры. Оценка риска предполагает нахождение баланса между возможностью получения серьезных травм (как физических, так и психологических) и пользой для развития. Оценивается не риск как таковой, а отношение между тем, чего в ситуации больше — пользы (новые навыки) или опасности (возможности получения травмы и т.п.). Эта оценка представляет собой систему, в которой существует как регулярная оценка рисков — учет потенциальных рисков и потенциальных возможностей для развития детей, так и динамическая — осуществляется в конкретной игровой ситуации в режиме реального времени.

На мастер-классе К. Уилсон (Kirsty Wilson) и М. Сейнсбери (Mark Sainsbury) представили проект «Игровой контейнер остатков» (Scarpstore PlayPod) — методику организации игры во время перемен между уроками в начальной школе.

В рамках мастер-класса «Создание игровых пространств» был представлен опыт разработки 18-ти площадок Уэльса. Г. Берне (Gill Byrne), ру-

ководитель архитектурного бюро RAY Ceredigion рассказала о методах включения местных жителей в проектирование детской площадки как публичной зоны отдыха жителей микрорайона. Такое включение поддерживает активную позицию детей-пользователей площадки, ориентируется на их потребности, создает прецеденты продуктивной совместной деятельности детей и взрослых, жителей микрорайона.

Конференция завершилась символическим докладом М. Шулера (Mike Shooler), психиатра, президента Королевского колледжа психиатров, более 30 лет консультирующего детей и семьи в Кардиффе. В своем докладе М. Шулер обратился к широкому осмыслению места риска в жизни человека. Опираясь на свой многолетний клинический консультационный опыт, он показал, что переживание рискованных ситуаций — необходимая составляющая здорового психического развития. Риск связан с переживанием нового, неизвестного, с осознанием себя, своих границ и возможностей.

Конференция в Кардиффе собрала междисциплинарную аудиторию. Встреча разных профессиональных точек зрения позволила поставить и обсудить проблему риска в его многомерности.

К сожалению, пока в России проблема риска не рассматривается в научном сообществе и не принимается во внимание при проектировании игровых сред. Международный опыт показывает, что такая необходимость существует.

---

#### **Финансирование**

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10627 «Психолого-педагогический анализ детской игровой среды современного города»).

## The Importance of Taking Risks: A Report on the Conference

**I.A. Kotlyar\***,

“Dubna” International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia,  
*iakorepanova@gmail.com*

**M.V. Sokolova\*\***,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*sokolovamw@mail.ru*

**Ye.G. Sheina\*\*\***,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*leshgp@gmail.com*

The paper gives an overview of the 14th interdisciplinary conference The Importance of Taking Risks held by the Welsh branch of the International Play Association. The meeting focused on various aspects of supporting children’s play and on the role of risk in child development. The conference had a clear multidisciplinary character and brought together specialists from a variety of fields: psychologists, teachers, social workers, experts in risk assessment, and health care professionals. The paper outlines how risk is understood in modern western theory and practice and distinguishes between risk and danger. A child must be taught to assess situations as safe or dangerous. However, modern developmental environment tends to reduce the possibility of risks for the child, which deprives him/her of the natural means of learning about the world and reduces creativity and independence and holds back the child’s self-regulation, prolonging compelled dependence and making children more infantile. The conference also involved discussions concerning techniques for risk assessment and a number of prevention programmes and practices.

**Keywords:** conference, International Play Association, play, risks, play environment, modern childhood.

### Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project No 15-06-10627 “Psychological and pedagogical analysis of children’s play environment of the modern city”).

### For citation:

Kotlyar I.A., Sokolova M.V., Sheina Ye.G. The Importance of Taking Risks: A Report on the Conference. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 102–105. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120111

\* *Kotlyar Inna Alexandrovna*, PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, “Dubna” International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia. E-mail: *iakorepanova@gmail.com*

\*\* *Sokolova Mariya Vladimirovna*, PhD in Psychology, specialist at the Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *sokolovamw@mail.ru*

\*\*\* *Sheina Elena Georgievna*, Head of the Department for Research and Methodology, Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *leshgp@gmail.com*

## Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология»

**А.А. Шведовская\***,  
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*anna.shvedovskaya@mgppu.ru*

**Н.В. Мешкова\*\***,  
ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*nmeshkova@yandex.ru*

В статье представлен библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология». Проводится оценка научного издания на основе количественных и качественных показателей, опубликованных в журнале статей и публикаций, цитирующих данные статьи. Результаты библиометрического анализа позволили выявить риски и сформулировать предложения по дальнейшему развитию журнала «Культурно-историческая психология», что необходимо для продвижения издания в международное психологическое сообщество.

**Ключевые слова:** библиометрический анализ, научное издание, культурно-историческая психология.

### Из истории журнала «Культурно-историческая психология»

2016 год объявлен международным годом российского психолога Льва Семеновича Выготского, основателя уникальной научной школы — культурно-исторической психологии. В традициях культурно-исторической и деятельностной парадигмы вот уже более 50 лет ведутся исследования в России, США, Великобритании, Финляндии, Бразилии, Китае, Германии, Швейцарии, Японии, Кубе, Болгарии и др. странах. Создано Международное общество культурно-деятельностных исследований (ISCAR), объединяющее ученых из более чем 50 стран. Существует ряд научных периодических изданий, так или иначе трактующих на своих страницах культурно-историческую и деятельностную парадигмы. Например, такие журналы, как «Mind, Culture and Activity», «Learning, Culture and Social Interaction», «Culture & Psychology», «Journal of Russian & East European Psychology» и др. Но единственным научным журналом, выполненным в классических традициях культурно-исторической парадигмы, является международный научный журнал «Культурно-историческая

психология». Идея создания журнала принадлежала В.П. Зинченко, В.В. Рубцову, А.А. Марголису, Б.Г. Мещерякову и В.М. Мунипову. Основателем и первым главным редактором журнала стал доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО В.П. Зинченко. Журнал был основан в 2005 году, а в 2015 году отпраздновал свое десятилетие. Издатель журнала — Московский городской психолого-педагогический университет (ГБОУ ВПО МГППУ), издание с 2010 года входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

В настоящей статье проводится библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» за период с 2005 по 2016 годы по следующим показателям: количество и тематика опубликованных статей, цитирований и ссылок; состав авторского коллектива; востребованность статей читателями. Анализ проведен с использованием данных российского индекса научного цитирования (РИНЦ) [4] и базы данных портала психологических изданий Psyjournals.ru (БД PJ) [6] — ретроспектива выпусков

#### Для цитаты:

Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112

\* Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, начальник информационно-аналитического управления, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

\*\* Мешкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, зав. сектором развития научных периодических изданий, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

издания доступна на обоих ресурсах с 2005 года. За период 2005–2015 гг. в журнале «Культурно-историческая психология» было опубликовано 605 статей (доступны в БД РЖ), из них 582 доступны в РИНЦ. Расхождение в количестве зарегистрированных статей объясняется тем, что на портале психологических изданий ведется подсчет не только научных статей, но и таких, как отчеты о научных конференциях, рецензии на публикации, материалы, посвященные юбилейным датам и т.п. Необходимое условие для проведения анализа динамики цитирования, для которого достаточно не менее 10-летнего периода публикации и цитирования [3], соблюдено.

### Авторский коллектив журнала

За период 2005–2015 гг. в журнале опубликовано более 500 авторов. Из них по данным РИНЦ зарегистрировано 298 авторов и 524 – в БД РЖ. Расхождение в количестве авторов объясняется тем, что иностранные авторы не проходят регистрацию в системе SCIENCE INDEX научной электронной библиотеки (РИНЦ), но в то же время авторы заключают договора на публикацию с издательством и заполняют соответствующие анкеты автора журнала. Эти данные направляются для регистрации авторов журнала в базе данных портала психологических изданий Psyjournals.ru. То же самое касается и некоторых российских авторов, не прошедших регистрацию в SCIENCE INDEX (РИНЦ).

Среднее число авторов на одну публикацию составляет 0,51 (РИНЦ) и 0,86 (БД РЖ); среднее число статей на одного автора – 1,95 (РИНЦ) и 1,15 (БД РЖ). Количество авторов, опубликованных один раз, составляет 70% от общего количества авторов (РИНЦ) и 78% (БД РЖ). Количество авторов, опубликовавших более пяти статей – 5,7 % (РИНЦ) и 4,5% (БД РЖ).

На каждого автора, опубликовавшего статью без авторства, приходится 1,3 статьи, при этом доля публикаций, имеющих одного автора, составляет 0,7 от всех индексируемых в РИНЦ статей журнала (табл. 1).

Учитывая, что в РИНЦ зарегистрирован не весь авторский коллектив журнала, более объективные данные о журнале можно получить, сопоставляя данные РИНЦ и портала психологических изданий Psyjournals.ru. На портале опубликованы 593 авторских статьи. На каждого автора приходится 1,01 статья, при этом доля публикаций, имеющих одного автора, составляет 0,99 (БД РЖ) (табл. 2).

Данные о ведомственной принадлежности авторов представлены в табл. 3. Согласно данным, большинство авторов являются представителями российских университетов – 82% авторов, при общем количестве организаций – 81 (РИНЦ). При этом в РИНЦ не нашли отражение организации, к которым аффилированы иностранные авторы.

Таким образом, большая часть организаций, сотрудники которых часто публикуются на страницах журнала «Культурно-историческая психология»,

Таблица 1

Распределение публикаций по числу соавторов 2005–2015 гг. (РИНЦ)

Число авторов	1	2	3	4	5	6	8	10
Количество публикаций	408	128	27	9	3	1	1	1

Таблица 2

Распределение публикаций по числу соавторов 2005–2015 гг. (БД РЖ)

Число авторов	1	2	3	4	5	6	7	9	10
Количество публикаций	420	128	27	10	3	1	1	1	2

Таблица 3

Ведомственная принадлежность авторов публикаций 2005–2015 гг. (РИНЦ). Топ-20

№	Организации	Количество публикаций	Индекс Хирша организации <sup>1</sup>
1	Московский городской психолого-педагогический университет	152	58
2	Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова	59	210
3	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	52	87
4	Психологический институт РАО	36	27
5	Университет Дубна	32	109

<sup>1</sup> Всего 3317 организаций РФ, для которых рассчитаны показатели h-индекса (РИНЦ)

6	Российский государственный гуманитарный университет	10	103
7	Тульский государственный университет	10	34
8	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	8	104
9	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ	6	70
10	Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина	5	33
11	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	4	54
12	Институт возрастной физиологии РАО	4	16
13	Иркутский государственный университет	4	53
14	Научный центр психического здоровья РАМН	4	47
15	Санкт-Петербургский государственный университет	4	165
16	Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова	4	27
17	Институт общего среднего образования РАО	3	8
18	Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова	3	27
19	Московский педагогический государственный университет	3	67
20	Московский психолого-социальный университет	3	24

входит в первую сотню организаций по показателям индекса Хирша.

Если говорить о показателях цитируемости ядра авторского коллектива журнала «Культурно-историческая психология», то количество постоянных авторов журнала, опубликовавших более 5 статей и имеющих индекс Хирша (РИНЦ) выше 10, составляет 4%. Максимально цитируемые авторы имеют индекс Хирша (РИНЦ) 26 при суммарном количестве цитирований 9397. Наибольшее количество суммарного цитирования автора — 10747 имеет автор с индексом Хирша (РИНЦ) 23.

### Показатели цитируемости издания

На конец февраля 2016 г. по данным РИНЦ показатель цитирований статей, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология» издания составляет 1356 цитирований. Данные РИНЦ позволяют проследить специфику цитирований: сотрудники каких организаций ссылаются на публикации журнала и в каких изданиях, а также выявить наиболее и наименее цитируемые статьи и их тематику.

Если говорить о количестве цитирований одной публикации, то, согласно РИНЦ, наиболее цитируемой является статья, посвященная общекультурной ком-

петентности (2008 г.) — 35 ссылок (публикация 1 — Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 19—23). К высоко цитируемым относятся также публикация по анализу и сопоставлению смыслоутраты и отчуждения (2007 г.) — 30 ссылок (публикация 2 — Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение / Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68—77), и статья, освещающая вопросы профессиональной подготовки учителей для начальной школы в контексте введения нового ФГОС общего начального образования второго поколения (2010 г.) — 25 ссылок (публикация 3 — Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельности в содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68) (табл. 4).

В последнее время в наукометрии особое значение приобретает такие альтметрики (altmetrics) как скачиваемость статей, количество комментариев (в том числе и в социальных сетях) и т.д. В некоторых случаях альтметрики позволяют оценить значимость статьи и являются важными показателями использования самого научного издания, опубликовавшего ее [5]. Анализ количества прочтений статей<sup>2</sup> показывает, что самая востребованная читателями

<sup>2</sup> Количество прочтений статьи считается как суммарное число скачиваний PDF-файлов статьи на портале психологических изданий Psyjournals.ru, начиная с 2015 г.

Таблица 4

Показатели скачивания самых цитируемых публикаций журнала «Культурно-историческая психология»

№ п.п.	Публикации	Год публикации	Количество цитирований (РИНЦ)	Количество скачиваний (БД РЖ) в 2015–2016 гг.
1	публикация 1	2008	35	198
2	публикация 2	2007	30	432
3	публикация 3	2010	25	314

статья журнала скачана 2123 раза, была посвящена теме эмоционального выгорания (2010 г.) и имеет 14 цитирований в РИНЦ (публикация 4 – Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39). В число первых трех востребованных читателями материалов входят также публикация о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта (2014 г.) – 1018 скачиваний с 0 цитированиями в РИНЦ (публикация 5 – Котов А. А., Власова Е.Ф., Котова Т.Н. Как дети усваивают значение слова, которое недоступно их прямому восприятию: гипотеза о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 2. С. 50–57), и публикация об основах логопсихологии (2008 г.), имеющая 926 скачиваний (БД РЖ) и 0 цитирований в РИНЦ (публикация 6 – Волковская Т.Н. К вопросу о концептуальных основах логопсихологии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 3–10). Приведем количество скачиваний трех наиболее цитируемых в РИНЦ публикаций в рассматриваемом издании: 198, 432 и 314 скачиваний соответственно (табл. 5).

Статистика прочтения статей после открытия свободного доступа читателей к материалам журнала показывает сезонные и тематические колебания. Обновление онлайн-контента журнала происходит ежеквартально четыре раза в год. За прошедший с момента открытия архивов год максимальные значения скачивания статей пришлось на ноябрь – 1202 прочтений в месяц, минимальные – на январь, 506 прочтений (рис. 1). Полнота представленных данных ограничена временем, прошедшим с момента открытия издания в свободный доступ. В связи с этим, сведения не являются достаточными при анализе востребованности статей журнала и носят, скорее, ознакомительный характер.

Важно отметить, что с момента открытия свободного доступа к публикациям журнала «Культурно-историческая психология» наблюдается общий рост количества цитирований – от 37 в 2008 году (с учетом «шага в 2 года») до 349 в 2015 году (рис. 2).

При этом, необходимо заметить, что за 2016 г. все цитирующие статьи опубликованы в сборниках (по данным РИНЦ). Это связано с тем, что за 2016 год большинство журналов, индексируемых РИНЦ, еще не разместили выпуски 2016 года (срез – март 2016 г.). В то же время, по данным на (февраль 2016 г.) из всего массива публикаций журнала, представленных в БД научной электронной библиотеки Elibrary, 284 публикации процитированы не были, 103 статьи цитировались единожды и 61 статья была процитирована дважды.

Одним из индикаторов востребованности научного издания в профессиональном сообществе являются ссылки на публикации журнала, сделанные авторами с высоким индексом Хирша и тех публикациях, которые, в свою очередь, являются цитируемыми [10]. Данные показывают, что наивысшее значение индекса Хирша у цитирующих журнал авторов – 26 (Зинченко В.П.), а максимальное количество ссылок на цитирующую журнал публикацию составляет – 56 (Толстых Н.Н. Хроно-топ: культура и онтогенез. Монография. Смоленск-Москва, 2010). Для сравнения в журнале «Психологическая наука и образование» максимальное количество ссылок на публикацию, цитирующую журнал, составляет – 284 (Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности 0308 «Профессиональное обучение» / Москва, 2002), а наивысший индекс Хирша автора – 20 (Холмогорова А.Б.) [4].

Что касается ведомственной принадлежности цитирующих авторов, то следует отметить, что количество организаций составляет 230, из них 17 органи-

Таблица 5

Показатели цитирования наиболее скачиваемых публикаций журнала «Культурно-историческая психология»

№ п.п.	Публикации	Год публикации	Количество цитирований (РИНЦ)	Количество скачиваний (БД РЖ) в 2015–2016 гг.
1	публикация 4	2010	14	2123
2	публикация 5	2014	0	1018
3	публикация 6	2008	0	926

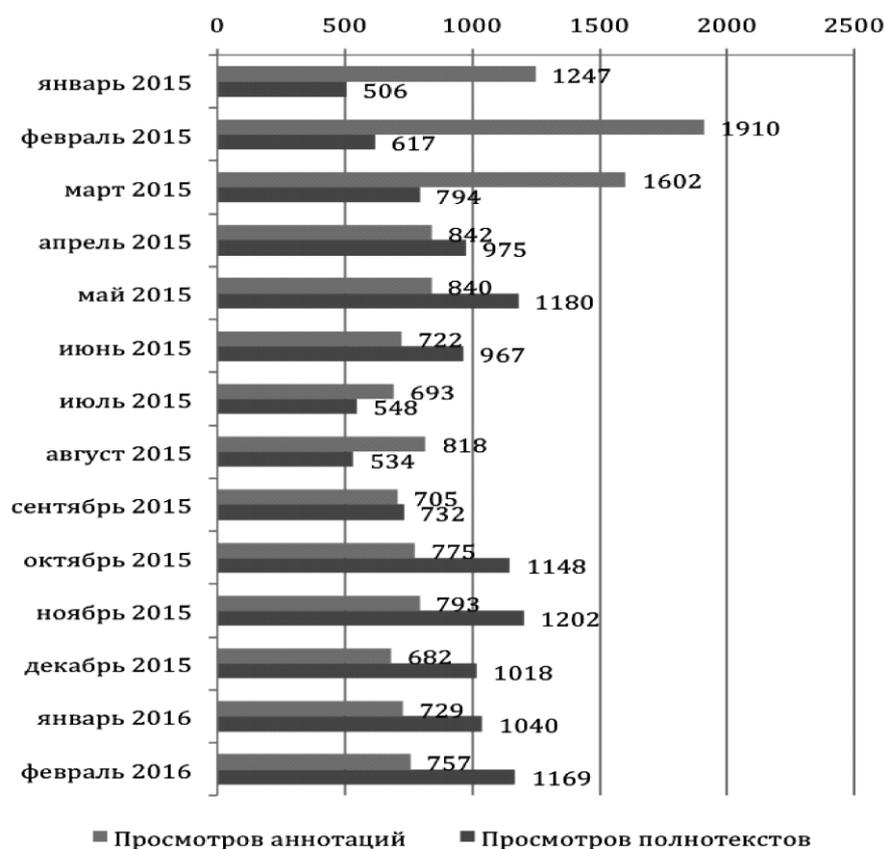


Рис. 1. Статистика скачиваний (прочтений) статей журнала «Культурно-историческая психология» после открытия доступа к архиву за период с января 2015 г. по февраль 2016 г. (БД РЖ)

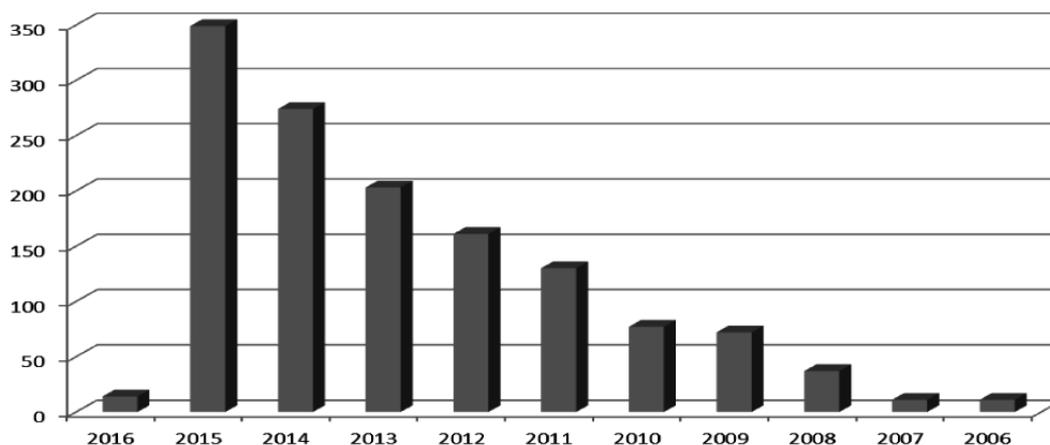


Рис. 2. Распределение цитирований по годам цитирующих публикаций

заций более 10 раз цитировали публикаций журнала, максимальное значение — 89 цитат (табл. 6). Из таблицы исключена издающая журнал организация («Московский городской психолого-педагогический университет» с количеством цитирований — 183).

Таким образом, ядро наиболее цитирующих организаций — федеральные вузы, входящие в первую сотню организаций с индексом Хирша выше 50. Наибольшее количество публикаций, процитировавших журнал «Культурно-историческая психология», принадлежит авторам, опубликованным в журналах издательства МГППУ, и составляет 25,3 % (РИНЦ). Однако коэффициент самоцитируемости журнала составляет 14,6%, а самоцитируемость в рамках изда-

тельства МГППУ — 34%. Таким образом, показатели самоцитируемости издания находятся в пределах 30–35%, что является допустимым [5].

Распределение цитирований по годам цитируемых публикаций представлено на рис. 4. Данные показывают, что наиболее цитируемыми являются статьи, опубликованные в 2007, 2009 и 2006 гг. (рис. 4).

Пик цитирований приходится на статьи, опубликованные в 2007 и 2009 гг. Наименее цитируемым оказался 2015 год.

В табл. 7 представлены журналы, цитирующие рассматриваемый журнал наибольшее количество раз с указанием их двухлетнего импакт-фактора. Общее количество цитирующих журналов составляет 297.

Ведомственная принадлежность цитирующих авторов (2005–2015 гг.) (РИНЦ)

№	Название организации	Количество публикаций	Индекс Хирша организации <sup>1</sup>
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	89	210
2	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	47	87
3	Южный федеральный университет	30	76
4	Психологический институт РАО	27	27
5	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	26	104
6	Российский государственный гуманитарный университет	19	103
7	Тульский государственный университет	17	34
8	Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии	17	60
9	Институт психологии РАН	16	113
10	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	15	54
11	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	14	70
12	Университет Дубна	14	109
13	Санкт-Петербургский государственный университет	13	165
14	Институт языка, литературы и истории Карельского НЦ РАН	13	27
15	Казанский (Приволжский) федеральный университет	11	66
16	Московский педагогический государственный университет	11	67

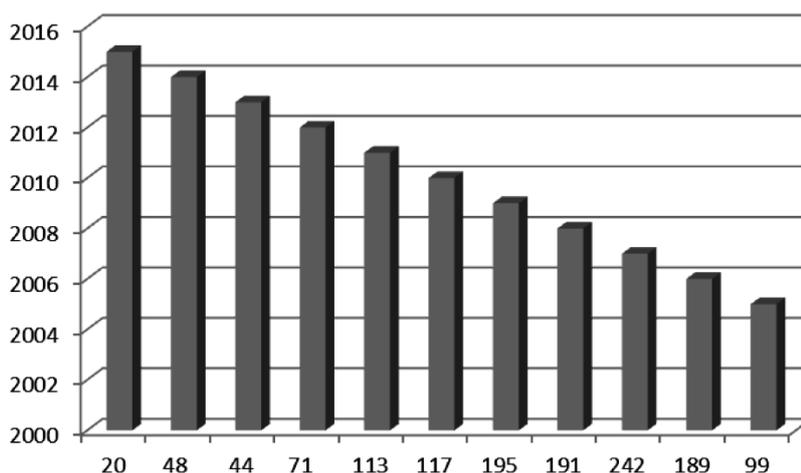


Рис. 4. Распределение цитирований по годам цитируемых публикаций (2005–2015 гг.) (РИНЦ)

Можно отметить, что большая часть процитированных журналов из первых двадцати по количеству цитирований включены в Перечень ВАК, из них 3 журнала входят в Russian Science Citation Index базы (RSCI) Web of Science (WoS) и 3 жур-

нала входят в Emerging Sources Citation Index (ESCI) (WoS).

На рис. 5 представлены наиболее выраженные тематики цитирующих журналов (Топ-10). Общее количество тематик составляет 23.

<sup>3</sup> Всего 3317 организаций РФ, для которых рассчитаны показатели h-индекса (РИНЦ)

Распределение цитирующих публикаций по журналам (2005–2015 гг.) (РИНЦ). Топ-20.

№	Название журнала	Цитирования	Двухлетний импакт-фактор (2014 г.)	Наукометрические базы и перечни
1	Культурно-историческая психология	115	0.229	BAK/WoS/ WoS (RSCI)
2	Психологическая наука и образование	40	0.943	BAK/WoS/ WoS (RSCI)
3	Психологическая наука и образование www.psyedu.ru	32	0.273	BAK
4	Консультативная психология и психотерапия	27	0.250	BAK
5	Психология обучения	18	0.246	-
6	Вопросы психологии	13	0.942	BAK/WoS
7	Психологические исследования: электронный научный журнал	13	1.111	BAK
8	Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)	13	0.200	BAK
9	Национальный психологический журнал	12	-	BAK
10	Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки	12	0.173	-
11	Социальная психология и общество	11	0.571	BAK
12	Вестник Московского университета. Серия 14: Психология	10	0.500	BAK
13	Филология и культура	10	0.320	BAK
14	Современные проблемы науки и образования	8	0.443	BAK
15	Мир психологии	8	-	BAK
16	Сибирский психологический журнал	8	0.331	BAK
17	Психология и психотехника	8	-	BAK
18	Методология и история психологии	7	-	-
19	Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки	7	0.398	BAK
20	В мире научных открытий	7	0.259	BAK
21	Актуальные проблемы психологического знания	7	-	BAK
22	Психология. Журнал Высшей школы экономики	7	-	BAK/WoS (RSCI)
23	Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование	7	0.214	BAK

Таким образом, тема «Психология» занимает приоритетные позиции, что отвечает миссии журнала. Наименее представлена тематика экономических наук.

Отметим, что публикации в журнале «Культурно-исторической психологии» в основном цитируются в статьях периодических изданий. Большая часть наиболее цитируемых журналов включены в Перечень ВАК. По отраслевой специфике цитирующие публикации принадлежат к отрасли «Психология». Пик

цитирований журнала приходится на статьи, опубликованные в 2007 и 2009 гг.

#### Показатели авторитетности и востребованности журнала и его дальнейшее развитие

Необходимо отметить взаимосвязь изменений в редакционной политике журнала «Культурно-исто-

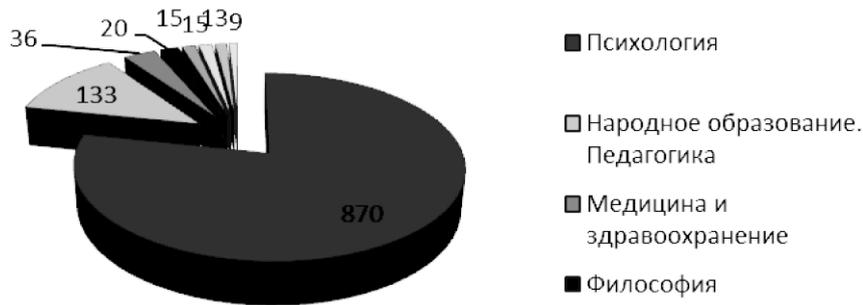


Рис. 5. Распределение цитирующих публикаций по тематике (2005–2015 гг.) (РИНЦ)

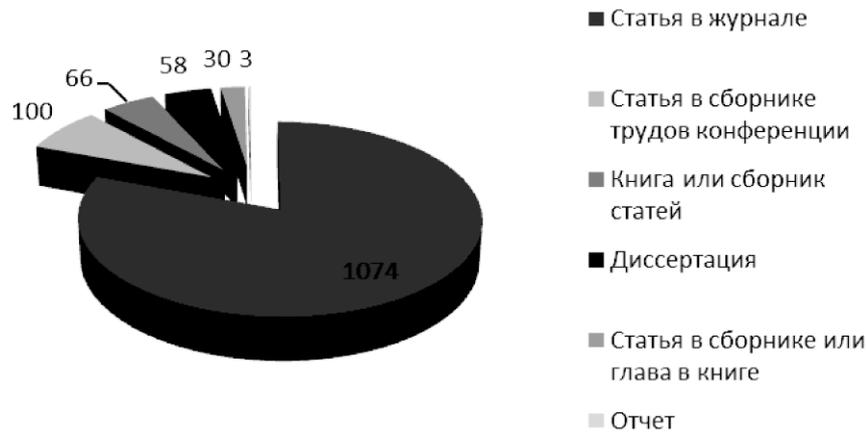


Рис. 6. Распределение цитирующих статей по типу публикации (2005–2015 гг.) (РИНЦ)

рическая психология», связанных с размещением электронной версии в свободном доступе, и альтернативы журнала. Так, по данным БД РИД среднесуточное количество скачиваний PDF-файлов статей журнала «Культурно-историческая психология» после открытия свободного доступа возросло в 2 раза — с 181 раз в 2014 г. до 406 в 2015 г. В целом, свободный доступ к материалам журнала увеличил количество скачиваний статей с 66285 в год (по данным 2014 г.) до 148327 (в 2015 г.). В этом контексте хотелось бы отметить, что еще одним фактором повышения цитируемости и узнаваемости авторов и публикаций издания, например, является активность редакции издания и самих авторов в научных блогах и сетевых сообществах (ResearchGate; Google Scholar; ORCID; ResearcheID; Academia.edu), поскольку эта активность помогает сократить коммуникационный цикл между автором и читателем [5]. Как показывают исследования, статьи, размещенные в Academia.edu и других аналогичных ресурсах, получают на 16% больше ссылок по истечении одного года, чем анало-

гичные статьи малодоступные в Интернете, 51% — после трех лет, и 69% через пять лет. И, что такие статьи цитируются через пять лет на 58% больше, чем те, которые размещены только на персональных и ведомственных страницах [11].

Если говорить о показателях журнала в общем и тематическом рейтингах Science Index (SI) РИНЦ, то динамика показателей издания за семь последних лет (с 2008 по 2014 г.) отмечается в росте таких показателей как двухлетний и пятилетний импакт-фактор и снижении занимаемых мест в обоих рейтингах SI (табл. 8).

Редакционная политика издания направлена на интеграцию журнала «Культурно-историческая психология» в международный профессиональный контекст. В настоящий момент журнал включен в такие международные базы данных, как PsycINFO Journals Coverage (APA), European Reference Index for Humanities (ERIC PLUS), EBSCO publishing, Ulrich's Periodicals Directory, DOAJ, Russian Science Citation Index [8].

Таблица 8  
 Динамика показателей журнала «Культурно-историческая психология» за период 2008–2014 гг.

Название показателя	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Место в рейтинге «Психология» SI	10	8	12	7	8	8	16
Место в общем рейтинге SI	1197	911	1168	832	749	553	887
Двухлетний импакт-фактор РИНЦ	0,258	0,322	0,242	0,342	0,269	0,269	0,343
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ	0,243	0,276	0,219	0,333	0,329	0,381	0,444

Журнал включен в Перечень рекомендованных для публикации Университетом Монаш, Австралия (Monash University, Australia). Из российских университетов — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) включил журнал «Культурно-историческая психология» в список изданий категории В (условная группа среднего уровня), которые рекомендованы для публикации сотрудниками НИУ ВШЭ по направлению «Психология» (2015 г.) [7].

Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Министерства науки и образования РФ в Перечень для публикации научных результатов диссертационных исследований.

Кроме того, с января 2015 г. журнал входит в перечень базовых журналов (Core Collection) международной базы данных Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), где индексируется с первого выпуска 2015 г. Включение в основную коллекцию международной платформы Web of Science накладывает на редколлегию журнала ряд обязательств по укреплению положения издания в WoS. Тем более актуальным это становится в связи с дискуссией о том, что при оценке результатов научной деятельности, необходимо ориентироваться на публикации в журналах, входящих в международные базы данных WoS и SCOPUS [2].

Основной проблемой системного характера на пути развития журнала и укрепления его положения является то, что поступающие в издание авторские материалы не всегда соответствуют международным стандартам научных публикаций. Причем, это замечание относится не только к русскоязычным авторам. Данную проблему не решает возможность публикаций иностранных авторов на языке оригинала. Это мероприятие повышает лишь количество статей иностранных авторов, не приводя к повышению качества публикуемого материала [1]. На наш взгляд, этот вопрос тесно связан с проблемой подготовки научных кадров и требует просветительской, образовательной, консультативной и экспертной поддержки авторов в целях повышения качества научно-исследовательской деятельности и академического письма авторов, включая обучение по подготовке рукописи статьи к публикации [10].

Завершая библиометрический анализ, необходимо отметить, что политика объединения сил научно-профессионального сообщества в нашей стране и за рубежом вокруг задач изучения, сохранения и развития идей культурно-исторической психологии приносит свои ощутимые результаты и журналом «Культурно-историческая психология» будет продолжаться ее активная поддержка.

### **Литература**

1. *Акоев М.А.* Наука, технология и общество / Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: монография / М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков; Под. ред. М.А. Акоева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 49–74.
2. Заявление Совета по науке Минобрнауки России о Перечне ВАК, 21–22.12.2015 [Электронный ресурс] // Совет по науке Министерства образования и науки РФ. URL: <http://sovet-po-nauke.ru/info/22122015-declaration3> (дата обращения: 28.02.2016).
3. *Зибарева И.В., Теплова Т.Н., Нефедов О.М.* Библиометрический анализ журнала «Успехи химии» // Успехи химии. 2007. Т. 76 (8). С. 747–751.
4. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: [http://elibrary.ru/title\\_profile.asp?id=9314](http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=9314) (дата обращения: 28.02.2016).
5. *Писляков В.В.* Библиометрические индикаторы в ресурсах Thomson Reuters / Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: монография / М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков; Под. ред. М.А. Акоева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 75–109.

6. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu> (дата обращения: 28.02.2016).
7. Проект НИУ ВШЭ по экспертному ранжированию российских научных журналов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/academexpert/journals> (дата обращения: 28.02.2016).
8. Список журналов, вошедших в Russian Science Citation Index (RSCI) на базе Web of Science [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека. URL: <http://elibrary.ru/titles.asp> (дата обращения: 28.02.2016).
9. *Стерлигов И., Еникеева А.* Наукометрический минимум для ученого: инструменты для оценки деятельности ученых и организаций [Электронный ресурс] // Окна академического роста URL: <https://okna.hse.ru/news/164397643.html> (дата обращения: 28.02.2016)
10. *Шведовская А.А., Мешкова Н.В.* Библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование» // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 108–116. doi:10.17759/pse.2015200411
11. *Niyazov Y., Vogel C., Price R., Lund B., Judd D., Akil A., et al.* Open Access Meets Discoverability: Citations to Articles Posted to Academia.edu. // PLoS ONE. 2016. Vol. 11(2): e0148257. doi:10.1371/journal.pone.0148257 (дата обращения: 28.02.2016)

# Bibliometric Analysis of The “Cultural-Historical Psychology” Journal

A.A. Shvedovskaya\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

N.V. Meshkova\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
nmeshkova@yandex.ru

This study aims to explore the journal bibliometric characteristics of the journal “Cultural-historical psychology”. The citation data were drawn from references of each article of “Cultural-historical psychology” during 2005 and 2015. Data retrieved from the Russian Citation Index (E.library.ru) and the Portal of Russian Psychological Publications (Psyjournals.ru) database were used to identify the main cited journals, publications and authors.

**Keywords:** bibliometric analysis, scientific publication, cultural-historical psychology

## References

1. Akoev M.A. Science, Technology and Society. In Akoev M.A. (eds.) *Rukovodstvo po naukometrii: indikatory razvitiya nauki i tekhnologii* : [monografiya] [Guide scientometrics: indicators for science and technology]. Ekaterinburg: Publ. Ural. un-ta, 2014, pp. 49–74.

2. Zayavlenie Soveta po nauke Minobrnauki Rossii o Perechne VAK, 21–22.12.2015 [Elektronnyi resurs] [Statement of the Council for Science Ministry of Education of Russia on the list of HAC, 21-22.12.2015]. *Sovet po nauke Ministerstva obrazovaniya i nauki RF* [Council for Science of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. URL: <http://sovet-po-nauke.ru/info/22122015-declaration3> (Accessed 28.02.2016)

3. Zibareva I.V., Teplova T.N., Nefedov O.M. Bibliometric analysis of journal Russian Chemical Reviews]. *Uspekhi khimii* [Russian Chemical Reviews], 2007. Vol. 76 (8), pp. 747–751.

4. Nauchnaya elektronnyaya biblioteka [Elektronnyi resurs] [Scientific electronic library]. URL: [http://elibrary.ru/title\\_profile.asp?id=9314](http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=9314) (Accessed 28.02.2016)

5. Pislyakov V. Bibliometric Indicators in the Thomson Reuters Information Resources. In Akoev M.A. (eds.) *Rukovodstvo po naukometrii: indikatory razvitiya nauki i tekhnologii* : [monografiya] [Guide scientometrics: indicators for science and technology]. Ekaterinburg: Publ. Ural. un-ta, 2014, pp. 75–109.

6. Portal psikhologicheskikh izdaniy [Elektronnyi resurs] [Psychological journals]. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu> (Accessed 28.02.2016)

7. Spisok zhurnalov, voshedshikh v Russian Science Citation Index (RSCI) na baze Web of Science [Elektronnyi resurs] [List of magazines included in the Russian Science Citation Index (RSCI) based on the Web of Science]. Nauchnaya elektronnyaya biblioteka [Scientific electronic library]. URL: <http://elibrary.ru/titles.asp> (Accessed 28.02.2016)

8. Top-20 skachivaemykh statey na portale psikhologicheskikh izdaniy [Elektronnyi resurs] [Top-20 downloaded articles on the portal of psychological journals]. URL: [http://psyjournals.ru/top/top\\_articles.shtml](http://psyjournals.ru/top/top_articles.shtml) (Accessed 28.12.2015)

9. Sterligov I., Enikeeva A. Naukometricheskii minimum dlya uchenogo: instrumenty dlya otsenki deyatelnosti uchenykh i organizatsii [Scientometric least for a scientist: tools for assessing the activity of scientists and organizations] [Elektronnyi resurs]. *Okna akademicheskogo rosta* [Windows academic growth]. URL: <https://okna.hse.ru/news/164397643.html> (Accessed 28.12.2015)

10. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometric analysis of the journal «Psychological science and education». *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp.108–116. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200411

11. Niyazov Y., Vogel C., Price R., Lund B., Judd D., Akil A., et al. (2016) Open Access Meets Discoverability: Citations to Articles Posted to Academia.edu. *PLoS ONE*, 2016. Vol. 11(2): e0148257. doi:10.1371/journal.pone.0148257 (Accessed: 28.02.2016)

## For citation:

Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometric analysis of the journal “Cultural-historical psychology”. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016, vol. 12, no. 1, pp. 106–115. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016120112

\* Shvedovskaya Anna Aleksandrovna, PhD in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

\*\* Meshkova Natalya Vladimirovna, PhD in Psychology, Head of the Sector for Academic Journals Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

## В.М. Мунипов: просматривая фотографии и вспоминая встречи

В.В. Можайский\*,

Психологический и консалтинговый центр «На Кутузовском», Москва, Россия,  
*seasons@list.ru*

Я вновь просматриваю старые черно-белые потрёпанные и относительно недавние фотографии Владимира Михайловича, которые переснял в процессе разбора его архива вместе с коллегами из университета на Сретенке, где он преподавал. Точнее разбора того, что осталось из его личной библиотеки, рукописей, документов и фотографий после страшного пожара, безжалостно уничтожившего уютный дом, где он жил со своей женой Галиной Георгиевной Вучетич, так трепетно, заботливо и со вкусом его обустроившей. Сгорела библиотека, насчитывавшая более шести тысяч единиц, в том числе, редчайших книг, сгорело множество фотографий. Сгорела и та, что стояла в большой комнате на пианино. На ней Владимир Михайлович с красивым белобородым человеком — Святославом Рерихом во время своей рабочей поездки в 80-х годах в Бангалор с выставкой достижений наших умельцев — художников, инженеров, дизайнеров. Сколько интересного рассказывал мне ВМ об этой необычной и неожиданной встрече с художником и ученым, с его женой Дэвикой, на долю которых под конец жизни тоже выпали тяжелые испытания. Странные параллели, вновь и вновь побуждающие задуматься о невидимых и, порой, трагических совпадениях и взаимосвязях.

Этот пожар, причиной которого стал резкий перепад напряжения в сети и с которым не справился домашний электротрансформатор, по сути, и определил дальнейший трагический ход событий — уход из жизни сначала Галины Георгиевны, а потом и самого ВМ. Шок от потери любимого и теплого домашнего очага, не смотря на самую активную и дружную моральную и материальную поддержку друзей, знакомых, коллег, судя по всему, оказался слишком велик. А для ВМ к нему ещё добавилась и потеря любимой жены, к которой он так был привязан. Да уж, «пришла беда — отворяй ворота...», как говорится.

К счастью, некоторые из старых и очень интересных фотографий сохранились в его московской квартире. Черно-белые, с желтоватыми, выющимися по поверхности тонкими трещинками — «как поло-

жено» на старых фото. Некоторым из них около семидесяти лет! Вот он — подросток, зимой в простом и дешевом пальтишке и шапке на затылок и открытым немного сосредоточенным лицом, в кампании мальчишек — своих сверстников у стен какого-то учреждения. Похоже, это период эвакуации во время войны в Кандалакшу. Все ребята одеты одинаково, разве что некоторые в шапках, а другие в характерных для того времени драповых фуражках. Вот ему не больше семнадцати, он в темном пиджачке, немного смущенно улыбается в объектив своей добродушной и, как кажется, наивной улыбкой. Вот он уже серьезный, в овальчике «в полупрофиль» на общей фотографии выпуска философского факультета МГУ — дипломированный специалист. Немного выше на этом фото — Мераб Мамардашвили — в будущем крупный философ, мудрец, с которым ВМ дружил и которым рассказывал много малоизвестных фактов, показывающих «Мераба» — так он его называл с очень неожиданных сторон. Чуть правее, в этой же линейке овальчиков на фото — Раиса Титаренко — будущая жена «глашатая» перестройки и первого и последнего президента Советского Союза. Ее, к слову, ВМ лично учил кататься на коньках. А вот два интересных черно-белых фото, судя по всему, примерно одного периода. Владимиру Михайловичу тридцать пять — сорок лет. Фотограф, на мой взгляд, очень удачно запечатлел ВМ. Обе фотографии — «непостановочные» и поэтому получились очень живыми и непосредственными. На обеих — он очень элегантен, в красивых и модных, судя по всему для того времени костюмах, рубашках, галстуках. неброская элегантность — его стиль! Но самое бросающееся в глаза — это выражение лица и его глаз. На одной — он глубоко погружен в какие-то размышления, но в глазах и мимике явно проступает грусть или сожаление, возможно «печальный покой» при столкновении со своими размышлениями. На другой — совершенно другое состояние! От фотографии веет обаянием, энергией, напором, уверенностью, даже азартом, но вполне контролиру-

Для цитаты:

Можайский В.В. В.М. Мунипов: просматривая фотографии и вспоминая встречи // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 116–119. doi:10.17759/chp.2016120113

\* Можайский Владислав Валерьевич, руководитель, Психологический и консалтинговый центр «На Кутузовском», Москва, Россия. E-mail: seasons@list.ru

емыми, как мне кажется и поэтому очень притягивающими. Так иногда выглядят опытные и уверенные в своей победе спортсмены перед соревнованием, перед схваткой. А вот — уже более поздние, в том числе и последние фотографии — они уже цветные, где он со своими коллегами и друзьями. Почти на всех бросается в глаза его выделяющийся крупный лоб. Видно как в какой-то степени изменилась, если можно так выразиться, эволюционировала форма его головы с явным акцентом на лоб, а наивный и добродушный взгляд сменила какая-то мудрая хитрость в глазах — возможно неизбежная физиогномическая печать многих лет непростой жизни вообще, в науке и нашей стране, в частности. Череда фотографий, череда запечатленных мгновений жизни — встреч, событий, состояний, чувств, мыслей...

Я познакомился с Владимиром Михайловичем в сентябре 2000-го, в начале учебного года на кафедре психологии университета «Дубна», где он в это время уже преподавал некоторое время. Нашу первую встречу с ВМ я запомнил достаточно хорошо. Помню, как приехав в первый раз в университет и имея некоторое время в запасе до начала своих занятий со студентами, я внимательно изучал всю «настенную» информацию, активно покрывавшую разноцветными листками одну из стен помещения кафедры. Два разноцветных листка с фотографиями были посвящены двум «главным» профессорам кафедры — В.П. Зинченко и ВМ.

Прочитав листок, посвященный ВП, я перебрался ко второму и начал читать. Прочитав почти полностью весь текст, я заметил боковым зрением, как кто-то вошел в дверь. Я невольно оторвался от чтения и, повернувшись, увидел перед собой открытое улыбающееся лицо худощавого человека 65–70-ти лет, немного выше среднего роста, слегка сутулящегося, в клетчатом зеленоватом пиджаке на водолазку «под горлышко», с крупным выпуклым лбом над восточным разрезом внимательных глаз. Он посмотрел на меня с какой-то то ли искринкой то ли хитринкой, и я сразу узнал в нём того, о ком только что прочитал в настенном листке. Вот, Владимир Михайлович, — начал я сходу, — читаю о вас... (по-моему, я сказал — «информационный бюллетень»). Он засмеялся, поздоровался своим приятным вкрадчивым баритоном, и я представился ему.

Сейчас я понимаю, что есть в этом свой некоторый символизм — новое столетие и новое тысячелетие, почти в самом своем начале, подарили мне знакомство с этим необычным человеком. Знакомство, переросшее в интереснейшее профессиональное общение, в том числе, и за пределами кафедры, а затем и в дружбу, продлившуюся почти двенадцать лет, вплоть до его кончины. Конечно, тогда невозможно было предугадать, что мы станем хорошими друзьями, что он будет доверять мне многие свои, в том числе, сокровенные переживания и мысли о жизни, о психологии, образовании, науке, политике, о происходящем в нашей стране, о мироустройстве вообще и многом другом. Как невозможно было предугадать, что мне придется разделить с ним, в том числе, тра-

гические события последних лет его жизни, которые он мужественно переносил и которые, в итоге, «подкосили» его здоровье. Невозможно было предположить и то, что мне придется закрыть ему глаза, когда он покинет этот мир в один из апрельских дней 2012 года, будучи уже тяжело больным. Что мне доведется нелегкая роль ведущего панихиды, его похорон и поминок. Помню, как слова путались в голове и застревали в горле, я старался себя контролировать, но у меня это получалось не очень хорошо. К тому же, день похорон ВМ совпал с годовщиной смерти моего отца. Тем не менее, я хорошо помню, что все прошло светло, по-доброму и без надрыва. Друзья, коллеги и родные вспоминали истории из жизни Владимира Михайловича, порой трагикомические, которые он сам же и рассказывал, а также истории, связанные с ВМ, непосредственными участниками которых были сами присутствующие.

Тогда же, не договариваясь, пришли проститься с ним и его студенты, которым он преподавал, живо, увлеченно и даже порой азартно делясь с ними своими знаниями, жизненным опытом, своим пониманием сути вещей и которым передал частичку своего человеческого обаяния и тепла. Присутствие студентов на прощании с ВМ (именно студентов, а не только коллег, друзей, родных) было, в определенной мере, доброй данью его теплу, человеческому таланту, его личности, которыми они были щедро одарены в период своей учебы в университете, это было мерилом и показателем того, каким он был человеком, коллегой, профессионалом, учителем.

Философу Г.С. Померанцу принадлежит выражение: «дьявол начинается с пены на губах у ангела...», а ещё слова о том, что стиль беседы или дискуссии, порой важнее самого предмета дискуссии. Я не знаю, был ли знаком ВМ с Померанцем, во всяком случае, он мне об этом не рассказывал. Но совершенно точно, Владимир Михайлович своей терпимостью, дипломатичностью, попыткой понять собеседника, его правду абсолютно воплощал в жизнь эту мысль философа. От него всегда исходили доброжелательность и уважение к тому, с кем он общался, разговаривал, обсуждал какие-либо вопросы, даже, если собеседник ему не очень нравился.

Конечно, помимо его человеческого обаяния, таланта рассказчика, его гостеприимства и хлебосольности меня всегда поражали его глубокие и разносторонние познания не только в области общей психологии, психологии труда, эргономики в которой он занимал лидирующие позиции, как ученый с мировым именем. Культурология, искусствознание, медицина, западная и восточная философская мысль, история, политика, спорт, религия — все это были области его живого интереса и даже исследований. Какое счастье встретить человека, собеседника, коллегу, друга, общаясь с которым можно было столько всего узнать! Как здорово, что «логистика» нашего преподавания в Дубне предполагала примерно двухчасовые совместные поездки из Москвы в Дубну и обратно, в первое время почти каждую неделю! Примерно за десять лет совместной

работы на кафедре мы «намотали» с ним тысячи километров интереснейших бесед и споров «обо всём на свете».

Он много рассказывал о своей жизни, о детстве и отрочестве, часть которого пришлось на войну и эвакуацию, о родителях — отце, который был одним из первых московских метростроевцев. О своём практически профессиональном увлечении спортом и достижении мастерских высот в конькобежном и велосипедном видах. О нелёгкой, но безумно интересной работе учителя после университета в одной из центральных московских школ на Староконовском, затем работе завуча и директора этой же школы. О своих учениках, многие из которых были детьми членов правительства и центрального аппарата, а один из них — В. Буковский стоял в основании диссидентского движения в СССР. Интересно, что когда ВМ уже лежал в больнице в тяжелом состоянии, приехав навестить его и сменив «на посту» его родную сестру Тамару Михайловну, я вдруг увидел, что он спит, а рядом на прикроватной тумбочке тихо работает его переносной радиоприемник. Транслировали какой-то радио-эфир, и в этом эфире выступал Буковский. ВМ спал и не слышал этого. «Ученик прощается со своим учителем», — подумал я. Совпадения — опять совпадения...

Помню, как Владимир Михайлович рассказывал об участии вместе с В.П. Зинченко, по просьбе руководства страны, в профессиональном кадровом отборе членов российского правительства в перестроечные годы. К слову сказать, один из эффективно действующих сегодня министров С.Шойгу, был среди тех, кто прошел этот отбор. ВМ рассказывал о своих учителях и коллегах в психологии, философии, психотехнике, эргономике, рассказывал о путешествиях, связанных главным образом с его профессиональной и научной деятельностью, о незабываемых встречах с потрясающими людьми, оставившими след в мировой культуре, науке, искусстве, политике, религии. Вот выборочно только несколько, в том числе уже упомянутых имен: Мераб Мамардашвили, Святослав Рерих, Святитель Лука (В.Ф. Войно-Ясенецкий), Михаил и Раиса Горбачевы и многие, многие другие.

Я хорошо помню его рассказы о курьёзных и драматических событиях своей жизни, слушая которые, мне хотелось порой смеяться и плакать одновременно! Он рассказывал о простых, но не менее интересных и замечательных людях, с которыми сводила его жизнь, с которыми он общался с удовольствием и которых хорошо понимал. Понимал их, к слову сказать, во многом и потому что сам отличался простотой в самом хорошем смысле этого слова. Вообще ВМ отличался, я бы сказал, той самой простотой и приземленностью, на которые способна только большая

личность, без пафосной оглядки на все свои достижения, статусы и регалии. Как сегодня многим в науке этого не хватает! И не только в науке.

Сейчас я понимаю, что в результате наших бесед, я невольно получил, по сути, ещё одно и очень живое образование — своего рода «образование в пути», без аудиторий, семинаров и дипломных работ. Это была, своего рода, «живая традиция» в передаче знания и опыта, как говорят на Востоке. Вероятно, не случайно и сам ВМ внешне, в своих неторопливых движениях, походке, внимательном взгляде, в своей немногословности и умении слушать, в дружелюбном отношении к окружающим и дипломатичности, в стремлении понять другого, даже если он не разделял его точку зрения, напоминал восточного мудреца или буддийского монаха<sup>1</sup>. Вероятно не случайно, в одном из последних текстов, написанных Владимиром Михайловичем в качестве рецензии на книгу своей шведской коллеги о русских художниках-конструктивистах, органично переплелись психология, культурология, философия и эзотерическое знание. И конечно не случайно, в свое время, великий русский ученый В.И.Вернадский, изучавший, в том числе и Восток, предвидел довольно парадоксальные пока ещё для нашего рационального ума научные перспективы, сказав, что «в будущем своем наука пойдет путем буддизма»<sup>2</sup>. Во многом, благодаря Владимиру Михайловичу состоялся один из самых интересных и поучительных в моей жизни «университетов». И я благодарен судьбе, что наши с ним пути в этом мире пересеклись.

«Ну что, я прожил большую и интересную жизнь...», — тихо, спокойно сказал мне как-то ВМ в очередной мой визит к нему в больницу. Сказал немного отрешенно, как мне показалось, поглядывая в больничное окно, за которым открывался чудесный зимний пейзаж Матвеевского леса. Я понял, что, вероятно, он вел какой-то внутренний диалог с самим собой, наверное, уже понимая возможный исход своей болезни и, как бы, подводя этой фразой итог своей жизни. Слезы навернулись у меня на глазах от острого ощущения присутствия рядом со значимым и близким мне человеком, который понимал, что его жизнь уже на излете, и счет идет на недели, дни, часы... Я видел перед собой изрядно похудевшего от болезни и без того худощавого человека, слышал его приятный и вкрадчивый, но уже слабеющий голос, видел хорошо знакомую мне улыбку на его губах. Лишь привычные хитринка и искринка во взгляде сменились едва заметной грустинкой, а ещё другим, незнакомым мне выражением глаз человека, который внимательно всматривался в пройденный им жизненный путь. Путь яркий, богатый на встречи и события, открытия и достижения — свой земной путь перед переходом в вечность.

<sup>1</sup> Примечательно, что в классификации человеческих рас, подрас и этнических типов ВМ абсолютно подходил под «тибетский» тип (северная индия), примечательно и то, что его ближайший друг и коллега В.П. Зинченко — под «южно-индийский».

<sup>2</sup> Росов В.А., Вернадский и русские востоковеды, Сердце, С-Пб, 1993.

## V.M. Munipov: Looking though the Photographs, Thinking of the Days

V.V. Mozhaisky\*,

Counseling Center "Na Kutuzovskom", Moscow, Russia,  
*seasons@list.ru*

---

**For citation:**

Mozhaisky V.V. V.M. Munipov: Looking though the Photographs, Thinking of the Days. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2016, vol. 12, no. 1, pp. 116–119. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016120113

\* *Mozhaisky Vladislav Valeryevich*, Head of the Counseling Center "Na Kutuzovskom", Moscow, Russia. E-mail: seasons@list.ru

# PsyJournals.ru

портал психологических изданий



читайте **ЖУРНАЛЫ**  
по психологии online 



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ  
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



**Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:**

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)

Подробнее об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ** | [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)