

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2017. Том 9. № 4**  
**2017. Vol. 9, no. 4**

## Содержание журнала

«Психолого-педагогические исследования», №4-2017

<i>Название, авторы</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Савина Е.А., Савенкова И.А., Эстерле А.Е., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю.</b> Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей	1–11
<b>Комова Н.С., Соколов В.В.</b> Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда	12–20
<b>Степанова Н.А.</b> Модель развития самодетерминации как основа профилактики зависимого поведения подростков в современных образовательных организациях	21–32
<b>Фомин А.Е.</b> Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью	33–42
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Бурдукова Ю.А., Алексеева О.С., Чижова В.А., Щеглова А.В.</b> Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10–11 лет	43–50
<b>Адаскина А. А.</b> Чувство композиции как показатель художественного воображения	51–64
<b>Кочетова Ю.А., Климакова М.В.</b> Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков	65–74
<b>Крысько А.А.</b> Профилактика рискованного сексуального поведения посредством формирования психологической готовности к родительству	75–85
<b>Хломов К.Д., Давыдов Д.Г.</b> Чему игра Pokemon Go учит подростков и молодежь?	86–98
<b>Палкин К.А.</b> Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности	99–107
<b>Шумакова Н.Б.</b> Особенности креативности в подростковом возрасте	108–117
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ</b>	
<b>Серова О.Е., Гусева Е.П.</b> Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д.Червякова	118–124

**CONTENTS**  
**E-JOURNAL «PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL STUDIES», №4-2017**

<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	<i>Pages</i>
<b>Savina E.A., Savenkova I.A., Esterle A.E., Ovsyanikova E.A.</b> The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist	1–11
<b>Komova N.S., Sokolov V.V.</b> The Choice of a Profession by Blind Senior Students and their Relevance to the Labor Market	12–20
<b>Stepanova N.A.</b> Model of Development of Self-determination as the Basis of Prevention of Addictive Behavior of Adolescents in Contemporary Educational Organizations	21–32
<b>Fomin A.E.</b> Metacognitive Monitoring of the Solution of Tasks for Examination: Psychological Predictors and Relations with the Academic Success	33–42
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Burdukova Y.A., Alekseeva O.S., Chizhova V.A., Shcheglova A.V.</b> Relationships among Verbal Memory, Spatial Working Memory and Intelligence in Children of 10-11 years	43–50
<b>Adaskina A.A.</b> Sense of Composition as Indicator of Artistic Imagination	51–64
<b>Kochetova Yu.A., Klimakova M.V.</b> Gender Differences in Emotional Intelligence in Adolescence	65–74
<b>Krysko A.A.</b> Prevention of Risky Sexual Behaviour through the Formation of Psychological Readiness to Parenthood	75–85
<b>Khломov K.D., Davydov D.G.</b> What the Pokemon Go have study adolescents for?	86–98
<b>Palkin K.A.</b> State and Perspectives of Studying of Psychological Determinants of Volunteer Activities	99–107
<b>Shumakova N.B.</b> Special Features of Creativity at the Teenage Period	108–117
<b>ANNIVERSARIES, CONFERENCES AND CONTESTS</b>	
<b>Serova O.E., Guseva E.P.</b> The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov	118–124

# Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей

**Савина Е.А.,**

*доктор психологических наук, профессор, кафедра последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США; кафедра общей и возрастной психологии, ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия, savinaea@jmu.edu*

**Савенкова И.А.,**

*кандидат психологических наук, кафедра общей и возрастной психологии, ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия, savenkova57r@mail.ru*

**Эстерле А.Е.,**

*начальник лаборатории социальной психологии, ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», Самара, Россия, esterle.anton@yandex.ru*

**Овсяникова Е.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и социальной психологии, НИУ «БелГУ», Белгород, Россия, ovsyannikova@bsu.edu.ru*

**Худаева М.Ю.,**

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и социальной психологии, НИУ «БелГУ», Белгород, Россия, khudaeva@bsu.edu.ru*

## Для цитаты:

*Савина Е.А., Савенкова И.А., Эстерле А.Е., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 1–11 doi: 10.17759/psyedu.2017090401*

## For citation:

Savina E.A., Savenkova I.A., Esterle A.E., Ovsyanikova E.A. The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 1–11 doi: 10.17759/psyedu.2017090401. (In Russ., abstr. in Engl.)

Исследование посвящено изучению потребностей учителей и родителей в консультации педагога-психолога. Участие в нем приняли 159 учителей и 292 родителя из трех российских городов. Для данного исследования были разработаны два опросника, измеряющих желание учителей и родителей получить психологическую консультацию по поводу поведенческих, эмоциональных, учебных и межличностных проблем школьников, методов воспитания и обучения, отношений в педагогическом коллективе (для учителей) и отношений родителей с детьми. Кроме того, у респондентов спрашивали об опыте обращения к педагогу-психологу и степени удовлетворенности от полученной помощи. Выяснилось, что учителя и родители в целом удовлетворены полученной помощью, однако значительно меньше родителей получили такую помощь по сравнению с учителями. Учителя и родители в большей степени выразили желание обратиться к психологу по поводу поведенческих и эмоциональных проблем детей, а также проблем со сверстниками. Учителя в меньшей степени мотивированы получить консультацию по поводу воспитания, обучения и учебных проблем школьников, а также проблем в педагогическом коллективе. Родители же выразили меньше желания получить

консультацию по поводу детско-родительских отношений. Полученные результаты проанализированы в свете нормативных документов, регулирующих деятельность и подготовку педагога-психолога.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, педагог-психолог, учителя, родители.

---

Психологическая служба образования – важная составляющая системы образования, где педагог-психолог осуществляет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а также оказывает психологическую помощь детям, нуждающимся в ней [9]. Консультативная деятельность является важным направлением профессиональной деятельности педагога-психолога, поскольку для того, чтобы эффективно помогать детям, он должен прежде всего сконцентрироваться на работе со взрослыми [11]. Более того, посредством грамотно выстроенной консультативной деятельности педагог-психолог может оказать психологическую помощь большому количеству учащихся, нежели в процессе прямой работы со школьниками.

Желание учителей обратиться за консультацией к педагогу-психологу опосредовано возможными последствиями такой консультации [10]. К числу негативных последствий относятся время, затраченное на консультацию, тревога, связанная с возможными изменениями, страх того, что психолог может воспринять учителя как некомпетентного или страх потери конфиденциальности, а также межличностный дискомфорт. Позитивные последствия консультации – это возможность выразить накопившуюся фрустрацию, нахождение решения проблемы и связанное с этим чувство облегчения, а также возможность приобрести новые знания и умения. Таким образом, учитель должен взвесить все негативные и позитивные последствия и принять решение об обращении к психологу. Желание получить помощь от педагога-психолога может быть также опосредовано тем, как взрослые воспринимают проблемы ребенка и объясняют их причины. Так, было показано, что учителя, считающие себя в какой-то степени ответственными за проблемное поведение ребенка, склонны, скорее, рекомендовать помощь психиатра и медикаментозное лечение, нежели помощь психолога [12]. В то же время учителя, которые объясняют проблемы ребенка семейными факторами, отдают предпочтение психологу. Кроме того, чем более серьезными видятся проблемы ребенка, тем больше учителя и родители склоняются к помощи психолога.

В литературе по школьной психологии основной акцент делается на технологиях и задачах консультирования, преимущественно отталкиваясь от возрастных задач развития или от обобщения случаев из собственной консультативной практики [1; 2; 4]. Однако ощущается нехватка исследований, касающихся возможных запросов на консультативную помощь к педагогу-психологу со стороны учителей и родителей. Задачей нашего исследования стало изучение потребностей в школьной психологической службе у учителей и родителей. Нас интересовали следующие вопросы: 1) каково содержание потенциальных запросов на консультативную помощь педагога-психолога со стороны учителей и родителей; 2) получали ли респонденты консультативную помощь прежде и были ли ею удовлетворены; 3) влияют ли на содержание возможного запроса на консультативную помощь следующие переменные: возраст респондентов, удовлетворенность от получения консультативной помощи, стаж педагогической деятельности, классы, в которых преподают учителя, и количество детей в семье у родителей. Знание потребностей реципиентов психологической помощи является важным условием эффективной профессиональной

деятельности педагога-психолога и повышения рейтинга психологической службы образования в целом.

### **Организация и проведение исследования**

#### **Метод**

Опираясь на содержание консультативной помощи, обозначенное в Профстандарте педагога-психолога [5] и литературе по школьной психологии [1; 2; 4], мы разработали два опросника – для учителей и для родителей.

*Опросник для учителей* состоял из 24 вопросов, в которых респондентов спрашивали об их готовности обратиться за помощью к педагогу-психологу в случае наличия у них проблем по следующим восьми категориям: обучение/воспитание, отношения учителя с учащимися, интернализированные проблемы учащихся (тревожность, депрессия и пр.), экстернализированные проблемы учащихся (агрессия, избыточная подвижность и пр.), отношения между учащимися, учебные проблемы, проблемы, связанные с родителями учащихся и отношениями в учительском коллективе.

*Опросник для родителей* состоял из 15 вопросов, в которых респондентов спрашивали об их готовности обратиться за помощью к педагогу-психологу в случае наличия у них проблем по следующим пяти категориям: отношения между родителями и ребенком, интернализированные проблемы ребенка (тревожность, депрессия и пр.), экстернализированные проблемы ребенка (агрессия, избыточная подвижность и пр.), учебные проблемы, проблемы в отношениях ребенка с одноклассниками и учителями.

В обоих опросниках нами использовалась шкала от 0 до 10 баллов, в которой 0 баллов – «не буду обращаться к педагогу-психологу», а 10 баллов – «обязательно обращусь к педагогу-психологу». Каждая категория проблем состояла из трех вопросов, баллы по которым суммировались. В конце каждого опросника была графа, где респондентов просили написать, с какими еще проблемами они хотели бы обратиться к педагогу-психологу. Респондентов также просили указать их пол, возраст, наличие в школе педагога-психолога, наличие обращений за помощью к нему и удовлетворенность от полученной помощи (по 10-балльной шкале, где 0 баллов – «совершенно не удовлетворен», 10 баллов – «очень удовлетворен»). Учителей просили указать стаж работы и предмет, который они преподают, а родителей – количество детей в семье. Учителя и родители были опрошены в индивидуальной форме или небольшими группами в школе.

#### **Характеристика испытуемых**

**Учителя.** В исследовании приняли участие 159 учителей средних и начальных классов из Самары (n=66), Орла (n=80) и Белгорода (n=13): 152 женщины и 7 мужчин. Учителя средней школы составили 56%, учителя начальной школы – 41,5 %, 2,2% учителей не указали классы, в которых они работают. Средний возраст учителей – 43 года; SD = 9,63; средний стаж – 20 лет; SD = 10,24. Тест Стьюдента для независимых выборок показал отсутствие отличий по возрасту и стажу работы между выборками учителей начальной и средней школы.

**Родители.** В исследовании приняли участие 292 родителя из Самары (n=147), Орла (n=80) и Белгорода (n=65): 241 мать, 48 отцов, 3 респондента не указали родительскую роль. 45,2% родителей имели одного ребенка, 46,6% – двух, 6,5% – трех и 1,4% – четырех детей. Средний возраст родителей – 37 лет, SD = 6,6.

#### **Результаты исследования**

**Данные по учителям.** Все учителя указали, что они знают о наличии педагога-психолога в школе, при этом 70,8 % учителей средней школы и 83,3 % учителей начальной школы получили помощь педагога-психолога. Среднее значение по удовлетворенности от обращения к педагогу-психологу составило 7,6 баллов (SD=2,06) по десятибалльной шкале. Мы обнаружили, что возраст, стаж работы и классы, в которых работают учителя (начальная и средняя школа), не влияют на удовлетворенность от получения консультативной помощи, а также на тип проблем, с которыми учителя хотели бы обратиться за помощью. Поэтому мы представляем полученные данные по объединенной выборке учителей начальной и средней школы.

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что чаще всего учителя готовы обращаться за помощью к психологу в том случае, если они сталкиваются с проблемами, связанными с трудностями во взаимоотношениях между школьниками (M=19,94), интернализированными (M=19,90) и экстернализованными проблемами школьников (M=18,91). По мнению учителей, проблемы в семье (M=15,95), учебные проблемы школьников (M=15,90) и отношения между учителями и учащимися (M=15,73) также могут стать причиной обращения к психологу, но в меньшей степени. Еще в меньшей степени они готовы обсуждать проблемы, связанные с методами преподавания и воспитания (M=12,3) и отношениями в коллективе педагогов (M=10,07).

Таблица 1

Описательная статистика по учителям

Содержание возможного запроса	M*	SD
Отношения между школьниками	19,94	8,04
Интернализированные проблемы школьников	19,90	6,98
Экстернализованные проблемы школьников	18,91	7,42
Семейная ситуация	15,95	6,79
Учебные проблемы	15,90	7,77
Отношения учителя и учащихся	15,73	7,98
Методы обучения и воспитания	12,39	7,14
Отношения в учительском коллективе	10,07	9,11

*Примечание.* \* – максимальное количество – 30 баллов.

Поиск взаимосвязей между содержанием возможного запроса к педагогу-психологу и удовлетворенностью от получения консультативной помощи в прошлом показал наличие такой связи только относительно запроса о методах обучения и воспитания. Так, учителя, которые были более удовлетворены оказанной помощью, более склонны обращаться к школьному психологу по поводу методов обучения и воспитания ( $r=0,398$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Что же касается свободных ответов учителей на вопрос о получении консультативной помощи, то только 11 учителей (6,9 %) заполнили данную графу. Таким образом, можно утверждать, что разработанный нами опросник достаточно полно отражает содержание потенциальных запросов учителей относительно консультативной помощи со стороны педагога-психолога. В свободной форме учителя выразили желание получить помощь в вопросах, связанных с алкогольной и никотиновой зависимостью учащихся, их

возможными суицидальными намерениями, с выбором профессии и места дальнейшего обучения учащихся, резким изменением в поведении учащегося, а также по вопросам, касающимся классного руководства, и личным вопросам.

**Данные по родителям.** В ходе опроса 91,8 % родителей ответили, что знают о наличии педагога-психолога в школе, 1,4 % – что психолога нет, 6,8 % – что не знают о наличии педагога-психолога в школе. 38,4 % родителей получили помощь от педагога-психолога и оценили удовлетворенность от полученной помощи в среднем на 7,12 баллов ( $SD=2,21$ ) по 10-балльной шкале. Удовлетворенность от полученной консультативной помощи оказалась не связанной ни с возрастом родителей, ни с количеством детей в семье. Полученные данные по родителям представлены в табл. 2.

Таблица 2

Описательная статистика по родителям

Содержание возможного запроса	М*	SD
Экстернализованные проблемы ребенка	13,75	7,93
Учебные проблемы	13,72	9,41
Интернализированные проблемы ребенка	13,65	8,37
Отношения ребенка с учителями и сверстниками в школе	11,63	8,85
Отношения родителей с ребенком	10,36	7,43

*Примечание.* \* – максимальное количество – 30 баллов.

Родители продемонстрировали большую готовность к взаимодействию с психологом по поводу экстернализованных и интернализованных проблем ребенка ( $M=13,75$  и  $M=13,65$  соответственно) и проблем в учебной деятельности ( $M=13,72$ ). Менее вероятно обращение родителей к школьному психологу при возникновении у ребенка сложностей в отношениях с учителями и сверстниками в школе ( $M=11,63$ ), а трудности в отношениях родителя с ребенком находятся на последнем месте ( $M=10,63$ ). Возраст родителей оказался связанным только с потенциальным запросом относительно учебных проблем ребенка. Так, более старшие родители отметили меньше желания обращаться за помощью к психологу по поводу учебных проблем ( $r=0,142$ ;  $p\leq 0,05$ ). Кроме того, было обнаружено, что родители, имеющие более двух детей, более склонны обращаться за помощью к школьному психологу по поводу экстернализованных проблем ребенка, нежели родители с одним ребенком ( $M=14,65$ ,  $SD=7,9$  и  $M=12,63$ ,  $SD=7,86$  соответственно;  $F=4,69$ ,  $p=0,031$ ). По другим видам запросов различий, связанных с количеством детей в семье, не обнаружено. Что касается связи между содержанием возможного запроса к педагогу-психологу и удовлетворенностью от получения консультативной помощи в прошлом, то такая связь обнаружена не была.

Что касается свободных ответов родителей, то только 8 человек (2,7 %) указали на дополнительные проблемы, по поводу которых они хотели бы обратиться к педагогу-психологу. Эти проблемы включают в себя взаимоотношения в семье, проблемы переходного возраста, компьютерную зависимость ребенка и проблемы в освоении конкретных учебных предметов. Таким образом, разработанный нами опросник для родителей достаточно полно отражает содержание потенциальных запросов относительно консультативной помощи со стороны педагога-психолога.

Обсуждение полученных результатов

Положительным результатом нашего исследования было то, что подавляющее большинство опрошенных нами учителей и родителей знают о наличии педагога-психолога в школе. Позитивным является также то, что большинство учителей имели опыт получения помощи от педагога-психолога и оценили этот опыт достаточно положительно. Что касается родителей, то только треть опрошенных указала на то, что они получили помощь от педагога-психолога. Эти данные можно объяснить тем, что родители имеют меньше возможности общаться с педагогом-психологом, нежели учителя. Кроме того, часть родителей могла получить психологическую помощь за пределами учебного заведения и поэтому не нуждается в помощи педагога-психолога. Тем не менее родители, которые получили помощь, оценили ее достаточно положительно. Данные показывают, что возраст учителей и родителей, стаж работы и классы, в которых преподают учителя (начальная и средняя школа), не влияют на удовлетворенность от получения консультативной помощи. Кроме того, потребность в консультативной помощи педагога-психолога и у родителей, и у учителей оказалась не связанной с удовлетворенностью от полученной помощи в прошлом. Исключение касалось только одной переменной у учителей. Так, учителя, которые были удовлетворены помощью, полученной от педагога-психолога, более склонны обращаться к психологу по поводу методов обучения и воспитания.

Нами было выявлено, что для учителей как начальной, так и средней школы приоритетными в плане получения помощи от педагога-психолога являются эмоциональные и поведенческие проблемы школьников. Полученные данные совпадают с результатами исследования И.А. Савенковой и Э.М. Степановой [6], в котором было показано, что наиболее часто педагоги-психологи консультируют учителей по поводу невнимательности детей и подростков, поведенческих проблем и эмоциональных проблем, а также межличностных отношений школьников. Наши данные свидетельствуют о том, что независимо от того, в каких классах преподают учителя, они в меньшей степени готовы обращаться к педагогу-психологу по поводу проблем ребенка в семье, учебных проблем школьников и проблем отношений между учителями и учащимися. Данные о невысокой мотивации учителей обращаться к педагогу-психологу по поводу учебных проблем школьников и проблем отношений учителя со школьниками вызывают беспокойство. Это может привести к тому, что школьники, которые остро нуждаются в психологической помощи, такой помощи могут не получить. В наименьшей степени учителя как начальной, так и средней школы готовы обсуждать проблемы, связанные с методами преподавания, воспитания и отношениями в коллективе педагогов. Возможно, учителя считают, что указанные проблемы находятся за пределами компетенции педагога-психолога. Другое возможное объяснение связано с тем, что учителя могут не доверять школьному психологу обсуждение проблем, возникающих в учительском коллективе, и опасаться, что психолог может нарушить принцип конфиденциальности, т. е. что информация об отношениях в коллективе станет доступна школьной администрации.

Что касается родителей, то для них наиболее вероятным поводом обращения к педагогу-психологу являются экстернализованные и интернализованные проблемы ребенка и проблемы в учебной деятельности. Исследование запросов родителей к педагогу-психологу, на которое мы указали ранее [6], подтверждает эти результаты. Так, по информации, полученной от педагогов-психологов, наиболее часто родители обращаются за помощью с такими проблемами детей, как невнимательность, гиперактивность, низкая учебная мотивация и недостаток навыков учебной деятельности. Далее, результаты нашего исследования показали, что в меньшей степени родители готовы обращаться к педагогу-психологу, если у ребенка имеются сложности в отношениях с учителями и сверстниками в школе и еще меньше – если есть трудности в отношениях родителя с ребенком. Таким образом, мы наблюдаем, что родители в меньшей степени желают обсуждать проблемы,

которые непосредственно касаются их самих, что может быть объяснено тем, что родители хотят защитить собственную самооценку от потенциально негативной информации. Возраст родителей оказался связанным только с вероятным запросом относительно учебных проблем ребенка. Так, более старшие родители менее готовы обращаться за помощью к педагогу-психологу по поводу учебных проблем. По всей видимости, эти родители больше уверены в себе относительно оказания помощи ребенку в учебе. При этом родители, имеющие более двух детей, более склонны обращаться за помощью к педагогу-психологу по поводу экстернализованных проблем ребенка, нежели родители с одним ребенком. Скорее всего, когда в семье есть несколько детей, поведенческие проблемы ребенка представляют большую трудность для родителей и, следовательно, больше мотивируют их обращаться к психологу.

Мы соотнесли выявленные потребности учителей и родителей в психологической помощи с содержанием подготовки педагога-психолога. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [7; 8] показал, что основные компетенции будущего специалиста включают в себя умения «проводить диагностику образовательной среды», «оказывать содействие оптимизации педагогического процесса», «разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка», использовать «инновационные образовательные технологии с учетом задач каждого возрастного этапа» и т. п. Нетрудно увидеть, что данные компетенции в большей мере ориентированы на модель психологической службы поддержки образования или службы обеспечения учебно-воспитательного процесса, т. е. на подготовку специалиста в области педагогической психологии [3]. Однако наши данные говорят о том, что педагоги не очень мотивированы получать помощь психолога относительно методов обучения и воспитания, проблем в педагогическом коллективе и пр. Вместе с тем компетенции педагога-психолога, востребованные получателями психологических услуг, а именно консультации по поводу эмоциональных, поведенческих и межличностных проблем школьников в образовательных стандартах практически не представлены.

Несмотря на то, что настоящее исследование вносит важный вклад в исследование практики психологической службы образования, отметим ограничения, которые нужно учитывать при интерпретации данных. Во-первых, мы исследовали потребности в психологической службе в гипотетических ситуациях. Возможно, что в реальной жизни учителя и родители будут вести себя иначе, чем они указали в опроснике. Будущие исследования могут изучить, в какой мере потребность в психологической помощи реализуется в реальных запросах учителей и родителей к психологу. Во-вторых, на потребность в консультативной деятельности педагога-психолога со стороны учителей и родителей может влиять характер выполнения педагогом-психологом других видов профессиональной деятельности. Например, высокая эффективность профилактических мероприятий, проводимых педагогом-психологом, может снизить потребность в консультативной деятельности. Проверка данного предположения также может стать материалом для будущих исследований.

### **Практические рекомендации**

Проведенное нами исследование потребностей учителей и родителей в помощи педагога-психолога позволяет конкретизировать содержание его компетенций и сформулировать рекомендации для нормативных документов, регулирующих его профессиональную деятельность и подготовку. Наши данные показали, что важными профессиональными компетенциями педагога-психолога являются способность осуществлять консультации учителей и родителей по поводу эмоциональных,

поведенческих и межличностных проблем учащихся. Следовательно, формирование этих компетенций должно занять достойное место в программе подготовки будущего специалиста. Кроме того, педагог-психолог должен знать не только характер и причины психологических проблем школьников, но и то, как эти проблемы влияют на учебную деятельность, поведение в классе и межличностные отношения со взрослыми и сверстниками. Далее, педагогу-психологу очень важно очертить свое профессиональное поле в решении данных проблем, не умоляя при этом компетентности самих педагогов и родителей. Необходимо более активно информировать всех участников образовательного процесса (особенно родителей) о специфике профессиональных задач и возможностей педагога-психолога. Для этого нужно активнее использовать ресурсы институтов усовершенствования учителей, факультетов повышения квалификации и переподготовки педагогов, включая руководителей школ.

Российская школьная психология остро нуждается в исследованиях, направленных на изучение практики психологической помощи в школе. Наше исследование делает важный шаг в данном направлении и позволяет лучше понять возможные запросы к педагогу-психологу со стороны учителей и родителей.

## Литература

1. *Изотова Е.И.* Психологическая служба в образовательном учреждении. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 288 с.
2. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 448 с.
3. *Пахальян В.Э.* Каким должен и каким может быть психолог, работающий в системе образования // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103–112.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru.2015.URL: [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf) (дата обращения: 15.01.2016).
6. *Савенкова И.А., Степанова Э.М.* Особенности профессиональной деятельности школьных психологов г. Орла и г. Курска // Ученые записки Орловского государственного университета. Т. 5. Научные труды научно-исследовательского института педагогики и психологии. Орел. Изд-во ОГУ, 2012. С. 154–158.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 2016. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения: 10.02.2016).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 2016. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf> (дата обращения: 10.02.2016).
9. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Портал Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». 2016. URL: <http://273->

Савина Е.А., Савенкова И.А., Эстерле А.Е., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 1–11.

Savina E.A., Savenkova I.A., Esterle A.E., Ovsyanikova E.A.  
The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 1–11.

фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf (дата обращения: 23.01.2016)

10. Gonzalez J.E. et al. Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions // Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 2004. Vol. 12 (1). P. 30–37. doi:10.1177/10634266040120010401.
11. Gutkin T.B., Conoley J.C. Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implication for practice, training, and research // Journal of School Psychology. 1990. Vol. 28. P. 203–223.
12. Savina E. et al. How Russian teachers, parents, and school psychologists perceive internalizing and externalizing behaviors in children // Journal of Emotional and Behavioral Difficulties. 2014. Vol. 19 (4). P. 371–385. doi: 10.1080/13632752.2014.891358.

## The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist

**Savina E.A.,**

*PhD (Psychology), Professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA; Department of General and Development Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenyev, Orel, Russia, savinaea@jmu.edu*

**Savenkova I.A.**

*PhD (Psychology), Department of General and Development Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenyev, Orel, Russia, savenkova57r@mail.ru*

**Esterle A.E.,**

*Head of the Social Psychology Lab, Regional Centre for Social Work and School Psychology, Samara, Russia, esterle.anton@yandex.ru*

**Ovsyanikova E.A.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia, ovsyannikova@bsu.edu.ru*

**Khudaeva M.U.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia, khudaeva@bsu.edu.ru*

---

The present study was aimed at the investigation of teachers' and parents' needs in consultation with a school psychologist. Participants were 159 teachers and 292 parents from three cities in Russia. Two surveys were designed to measure teachers' and parents' desire to receive psychological consultation regarding behavioral, emotional, learning and interpersonal problems of students; teaching methods and relationships with colleagues (for teachers); and child-parent relationships. In addition, the participants were asked to indicate whether they received a

consultation from a school psychologist in the past and their satisfaction from the consultation. The results indicated that, in general, both teachers and parents are satisfied with the consultation; however, fewer parents received such a consultation compared to teachers. Both teachers and parents are more willing to receive consultation regarding children's behavioral and emotional problems and relationships with peers. Teachers are less motivated to receive consultation about teaching methods, students' learning problems, and teachers' relationships with colleagues. Parents were less interested to receive consultation about child-parent relationships. The results of this study are interpreted in terms of their alignment with standards, which regulate the school psychology profession and training.

**Keywords:** Psychological consultation, needs, teachers, parents.

## References

1. Izotova E.I. *Psikhologicheskaya sluzhba v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Psychological services in educational organization]. Moscow: Akademiya, 2009. 288 p.
2. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Moscow: Akademiya, 2008. 448 p.
3. Pakhal'yan V.E. Kakim dolzhen i kakim mozhet byt' psikholog, rabotayushchii v sisteme obrazovaniya [What should be and what may be a psychologist working in the education system]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2002, no. 6. pp. 103-112 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Dubrovina I.V. (ed.). Saint-Petersburg: Piter, 2004. 592 p.
5. Professional'nyi standart «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [The professional standard «Educational psychologist (psychologist in education)»]. *Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru* [The web-portal of publications PsyJournals.ru], 2015. Available at: [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf) (Accessed: 15.01.2016).
6. Savenkova I.A., Stepanova E.M. Osobennosti professional'noi deyatel'nosti shkol'nykh psikhologov g. Orla i g. Kurska [The features of professional activity of the Orel and Kursk school psychologists]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. T.5. Nauchnye trudy nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psikhologii* [Scientific notes of Orel state university. Vol.5. Scientific works of research institute of pedagogic and psychology]. Orel, 2012, pp. 154-158.
7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of higher education for training 44.03.02 Psycho-pedagogical education (bachelor degree)]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [The web-portal of the State Educational Standards of Higher Education], 2016. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (Accessed: 10.02.2016).
8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «magistr»») [Elektronnyi resurs] [The State Educational Standard of Higher Professional Education for training 050400 Psycho-pedagogical education («Master's degree» qualification)]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [The web-portal of the state educational standards of higher education], 2016. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110321081938.pdf> (Accessed: 10.02.2016).

Савина Е.А., Савенкова И.А., Эстерле А.Е., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Исследование потребностей в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 1–11.

Savina E.A., Savenkova I.A., Esterle A.E., Ovsyanikova E.A.  
The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 1–11.

9. Federal'nyi zakon RF ot 29.12.2012g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [The Federal Law of Russian Federation “About Education in Russian Federation”]. *Portal Realizatsiya Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii»* [The web-portal of Realization of Federal Law of Russian Federation “About Education in Russian Federation”], 2016. Available at: <http://273-fz.rf/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (Accessed 23.01.2016).
10. Gonzalez J., et al. Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2004. Vol. 12 (1), pp. 30-37. doi:10.1177/10634266040120010401
11. Gutkin T.B., Conoley J.C. Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implication for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 1990. Vol. 28, pp. 203-223.
1. Savina E., et al., How Russian teachers, parents, and school psychologists perceive internalizing and externalizing behaviours in children. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 371-385. doi: 10.1080/13632752.2014.891358.

## Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда

**Комова Н.С.,**

*научный сотрудник, ФГБНУ ИКП РАО, Москва, Россия, nskomova@gmail.com*

**Соколов В.В.,**

*заведующий учебно-производственной лабораторией технических и программных средств обучения слепых и слабовидящих студентов факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vvsokolov168@gmail.com*

Представлены результаты исследования по профессиональной ориентации и трудоустройству слепых выпускников школ шести регионов РФ, специализирующихся на обучении детей с нарушением зрения. На основании данных, опубликованных специалистами Всероссийского общества слепых, проведен анализ ситуации, связанной с трудоустройством инвалидов по зрению, Перечислены причины низких показателей трудоустройства молодых инвалидов. Показана зависимость осознанности выбора профессии слепыми в период школьного обучения от специфики организации профориентационной работы для детей с нарушением зрения, а также от уровня зрелости личности и личностных качеств обучающихся. Статья ориентирована на исследователей, занимающихся вопросами обучения детей с нарушением зрения, организаторов профориентационной работы, тифлопедагогов и родителей, имеющих незрячих детей.

**Ключевые слова:** слепые, трудоустройство инвалидов, профориентация слепых обучающихся, доступность профессии, незрячий специалист, доступная среда, социальная интеграция.

### Для цитаты:

*Комова Н.С., Соколов В.В. Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 12–20 doi: 10.17759/psyedu.2017090402*

### For citation:

*Komova N.S., Sokolov V.V. The Choice of a Profession by Blind Senior Students and their Relevance to the Labor Market [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 12–20 doi: 10.17759/psyedu.2017090402. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Профориентационная работа для школ, обучающихся детей с глубокими нарушениями зрения, в условиях введения образовательных и профессиональных стандартов является приоритетным направлением в подготовке старшеклассников к самостоятельной жизни, связанной с выбором профессии и самореализацией в ней. Современный рынок труда и дефицит рабочих мест побуждают к поиску высококвалифицированных специалистов с достаточным опытом работы. Сегодня молодому специалисту, даже не имеющему проблем со здоровьем, не всегда удается трудоустроиться по специальности. У незрячего же к имеющимся трудностям добавляются: отсутствие условий труда, не всегда адекватное отношение со стороны работодателя к слепому как специалисту (недоверие, отсутствие

элементарных представлений о возможностях и потребностях слепого человека и т. п.). В результате – низкая конкурентоспособность незрячего среди нормально видящих.

Так, например, в докладе начальника отдела исследования социально-трудовых отношений и определения возможностей трудоустройства инвалидов по зрению Аппарата управления Всероссийского общества слепых (ВОС) К.А. Лапшина, сделанном в декабре 2014 г. на XIV научно-практической конференции «Отношенческие барьеры: общество и инвалиды», приводятся следующие цифры:

- только за 2013 г. в Москве, по данным ВОС, количество инвалидов по зрению, работающих на открытом рынке труда, уменьшилось с 877 до 742 человек, т. е. более, чем на 15 %. Это уменьшение произошло, прежде всего, за счет уменьшения числа инвалидов по зрению, работающих в негосударственных предприятиях, организациях и учреждениях, – с 566 до 415 человек (на 26,7 %);
- по данным Центра квотирования рабочих мест Департамента труда и занятости населения г. Москвы, на 1 августа 2014 г. в городе имелось 562 вакантных рабочих места, доступных для инвалидов. При этом, по оценкам Центра, лишь 62 рабочих места были доступны для инвалидов по зрению. Однако после проработки данной информации непосредственно с работодателями оказалось, что реально в городе имеется лишь 10 рабочих мест, доступных для незрячих, которые предоставляет ООО «Кунцево-электро»;
- в течение 2013 г. производился мониторинг вакансий сайта [www.hh.ru](http://www.hh.ru), маркированных как доступные для трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья, на предмет их реальной доступности для инвалидов по зрению. При этом были отобраны только вакансии, которые потенциально могли бы быть доступны для слепых (операторы справочных служб, программисты, юристы, массажисты). Из 550 работодателей, представлявших отобранные вакансии, лишь 51 согласился вести переговоры о перспективах трудоустройства инвалидов по зрению и только 5 слепых соискателей были трудоустроены.

Иногда решение проблемы трудоустройства инвалида по зрению, получившего профессию, зависит не только от внешних факторов.

Институт труда и страхования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации по заказу Департамента труда и занятости населения г. Москвы провел в 2014 г. мониторинг потребности в рабочих местах для различных категорий инвалидов и молодежи в рамках реализации Закона г. Москвы от 11 декабря 2004 г. № 90 «О квотировании рабочих мест». В ходе мониторинга были опрошены выпускники высших и средних специальных учебных заведений Москвы 2014 года с нарушением зрения. По данным опроса, 85 % инвалидов по зрению по состоянию на 1 ноября не работали. Необходимо отметить, что, по данным ВОС, в 2014 г. на постоянную работу не смог трудоустроиться ни один из незрячих выпускников московских вузов.

При этом 38 % опрошенных желали трудоустроиться в качестве вспомогательного и технического персонала предприятий (в основном операторами справочных служб), 37 % – в качестве неквалифицированных рабочих и только 21 % – в должности специалиста или служащего предприятия (учреждения).

Средний уровень желаемой заработной платы среди опрошенных инвалидов по зрению составлял 57 100 руб. в месяц. Заметим, что этот показатель в два раза превышал

средний уровень желаемой заработной платы у опрошенных выпускников высших и средних специальных учебных заведений 2014 года, не имеющих инвалидности (28 600 руб. в месяц).

Приведенные цифры говорят о неспособности молодежи с нарушением зрения адекватно оценивать себя в качестве участника открытого рынка труда.

Профориентационная работа в школе при всей ее значимости несколько формализована, а в некоторых образовательных организациях полностью делегирована преподавателям колледжей и вузов, от эффективной работы которых зависит набор потенциальных абитуриентов на следующий учебный год. В большей мере такого рода пропаганда сконцентрирована вокруг обучающихся, имеющих льготы (квоту) при поступлении и дальнейшем обучении, в частности, такую категорию составляют люди с инвалидностью. Государство обеспечивает финансирование льготной категории на весь период обучения и преимущественное право на зачисление в рамках выделенных квот с минимальным проходным баллом. Подобный «щадящий» режим по отношению к человеку с инвалидностью, к сожалению, снижает у него мотивацию к достижению цели обучения – подготовке квалифицированного и конкурентоспособного специалиста.

В сложившейся ситуации, когда у ребенка-инвалида, по сравнению со здоровыми сверстниками, существуют привилегии при поступлении в образовательные организации высшего и средне-профессионального образования и обучении в них, сложно говорить о равноправии, проявлении волевых установок человека с инвалидностью к достижению цели, стремлении стать лучшим в будущей профессии.

Уровень таких специалистов (низко мотивированных на этапе обучения) после получения документа об образовании зачастую ниже предъявляемых квалификационных требований к специалисту без стажа работы, а имеющихся у них навыков недостаточно для выполнения должностных обязанностей, предъявляемых к выбранной профессии. Данный показатель также является причиной невостребованности молодого специалиста с инвалидностью на рынке труда.

В более глобальном понимании проблема снижения мотивации присуща большинству современных молодых людей как показатель инфантилизма молодежи, вызванный гиперопекой старшего поколения в вопросах, где подрастающее поколение могло бы проявить больше самостоятельности, целеустремленности. Например, отношение к домашнему заданию: для большинства обучающихся ответственность за его выполнение лежит не на них самих, а на их родителях, репетиторах и т. д., в процесс получения школьного образования при таком отношении дети включены опосредованно. К моменту поступления в колледж или вуз родительская активность и участие снижаются. Детям говорят: «Пора стать самостоятельным» или «Ты уже взрослый», а навык самостоятельного обучения, ответственности за получение и применение знаний у детей так и не был сформирован.

Мы проанализировали: состояние профориентационной работы в старших классах школ, обучающихся слепых детей (выборка представлена по шести школам разных регионов РФ); выбор незрячих обучающихся в пользу конкретных специальностей; представленность и востребованность указанных профессий на рынке труда.

Изучался опыт образовательных организаций, расположенных в следующих городах: Верхняя Пышма, Саратов, Рязань, Бийск, Москва, Ульяновск.

Выбранным школам было предложено составить собственный рейтинг профессий среди специальностей, наиболее популярных у незрячих. Традиционно первое место по востребованности и надежности в плане трудоустройства заняла профессия массажиста.

С развитием компьютерных технологий и вспомогательных средств заслуженную популярность приобретают профессии программиста, специалиста сферы ИТ, представителя сферы малого бизнеса (индивидуальный предприниматель). Но, к сожалению, отсутствие учебно-методических пособий, образовательных программ, разработанных технологий, учитывающих потребности слепого пользователя, специализированной подготовки преподавателей для слепых, обучающихся по профильным дисциплинам, определяют данную область как эксклюзивное образование, доступность которого ограничена кадрами отдельно взятой школы.

Далее список по снижению популярности продолжают профессии: музыкант, спортсмен, педагог, психолог, филолог, переводчик, ученый, юрист.

Проведенное исследование позволило выявить межрегиональную специфику и своеобразие реализации профориентационной деятельности в зависимости от условий организации труда в регионе, разнообразия востребованности на местах специалистов определенных профессий, различия в объеме выделяемых из местного бюджета средств на подготовку кадрового потенциала и в имеющихся квотах на обучение и трудоустройство инвалидов.

Вместе с тем можно выделить **общие для всех регионов проблемы**, которые оказывают влияние на занятость инвалидов по зрению:

- недостаточная информированность на государственном уровне населения (в том числе потенциальных работодателей), учеников и их родителей о возможностях, потребностях и достижениях в профессиональной деятельности среди слепых людей;
- отсутствие возможности межрегиональной профильной подготовки слепых обучающихся по конкретным специальностям. Зачастую по востребованным профессиям невозможно открыть направление подготовки из-за небольшого количества обучающихся в регионе. Данной проблемы можно избежать, привлекая к обучению желающих из других субъектов РФ;
- рекомендации по профориентации специалисты МСЭ и ПМПК дают в большинстве регионов только ученикам выпускных классов, реже – по индивидуальному запросу. Между тем успешность подготовки квалифицированных кадров и осознанность выбора конкретной специальности слепыми учениками возможны в условиях раннего начала обучения профессиональным компетенциям (VII–VIII класс);
- незрелость личности слепого ученика, низкий уровень представлений о своих возможностях, чаще переоценка способностей, завышенная самооценка искажают объективную реальность для индивида. В следствие этого перечисленные причины препятствуют правильному выбору специальности и последующему трудоустройству.

В качестве примера работы потенциального работодателя, знающего возможности и потребности слепого специалиста, нами были проанализированы учебно-производственные предприятия ВОС (УПП ВОС), на которых созданы специализированные рабочие места для незрячих. Объектом анализа стали сайты УПП по всем округам РФ. Учитывались следующие параметры: реклама производимой предприятием продукции (как один из показателей востребованности продукции, эффективности работы УПП и его конкурентоспособности), поддержка сайта (новости, обновления и т. п.), профессии и имеющиеся вакансии. Результаты анализа представлены в табл.

Таблица

**Анализ сайтов УПП ВОС восьми федеральных округов РФ**

<b>Округ</b>	<b>Количество предприятий</b>	<b>Сайт поддерживается, информация актуальна, товар востребован</b>	<b>Поддержка сайта прекращена, информация устарела, много посторонней рекламы</b>	<b>Сайт отсутствует или не работает, информация о предприятии недоступна</b>
Центральный федеральный округ	51	18 %	39 %	43 %
Северо-Западный федеральный округ	17	24 %	64 %	12 %
Южный федеральный округ	10	30 %	10 %	60 %
Приволжский федеральный округ	40	32,5 %	25 %	42,5 %
Уральский федеральный округ	12	33 %	42 %	25 %
Сибирский федеральный округ	15	33 %	20 %	47 %
Дальневосточный федеральный округ	4	0 %	50 %	50 %
Северо-Кавказский федеральный округ	5	20 %	0 %	80 %

Полученные данные отражают востребованность производимых товаров и, соответственно, представленность предприятия на потребительском рынке: из 154 предприятий ВОС успешно рекламируют свою продукцию, обновляет информацию на сайте только 41 предприятие по всем перечисленным федеральным округам, что составляет 26,6 %. Предприятия ВОС ориентированы на изготовление электротехнической, укупорочной (производство консервных банок, крышек и т. п.), светотехнической продукции, автозапчастей.

Необходимо учитывать, что данные предприятия имеют право на государственную поддержку и льготы, в том числе на получение госзаказов. Вопрос о количестве работающих на данных предприятиях незрячих специалистах в рамках проводимого исследования нами не изучался.

Среди выпускников школ, стремящихся получить высшее образование, большую популярность приобретают специальности, связанные с информационными технологиями. Однако это направление подготовки требует уникального технического, методического и кадрового обеспечения. Обучить слепого школьника работе на персональном компьютере довольно сложно. Незрячие пользователи не могут использовать интуитивно понятный визуальный интерфейс операционной системы и вынуждены опираться на специальное программное обеспечение, преобразующее визуальную информацию на экране компьютера

в речевые (синтезатор речи) и/или тактильные (брайлевский дисплей) сообщения. При этом управление компьютером осуществляется исключительно с помощью клавиатурных команд.

Для обучения приемам такой работы требуются значительно больше времени, специальные методики, учебные пособия и подготовленные педагогические кадры. К сожалению, в настоящее время нет специальных учебников для слепых по информатике, отсутствует система подготовки учителей информатики, владеющих соответствующими методиками и приемами работы. Эти причины делают весьма затруднительной организацию обучения детей с нарушением зрения информатике и ИКТ на надлежащем уровне во всех специальных школах. При инклюзивной форме обучения обеспечить высокий уровень преподавания информатики слепым детям вообще невозможно.

Тем не менее при наличии всех условий качественного обучения слепых школьников информатике и ИКТ профессию IT-специалиста выбирают многие выпускники. Так, например, ГБОУ «Школа-интернат № 1 для обучения и реабилитации слепых» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, имеющая более чем двадцатипятилетний опыт обучения незрительным приемам работы на персональном компьютере, с 2001 г. ежегодно выпускает несколько человек, которые продолжают учебу на факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ). Следует отметить, что на этом факультете обеспечены специальные условия обучения студентов данной категории. В настоящее время на базе факультета создан модельный образец условий обучения студентов с нарушением зрения. Это делает его наиболее привлекательным для тех выпускников специальных школ, которые выбрали информационные технологии в качестве сферы будущей профессиональной деятельности.

В 2017 г. на факультет информационных технологий МГППУ поступили четыре выпускника московской школы №1 (20 %). В среднем за 17 лет около 25 % выпускников указанной школы ежегодно поступают на факультет информационных технологий МГППУ.

Популярность IT-направления среди выпускников московской школы слепых обусловлена высоким уровнем подготовки по информатике и ИКТ, а также комфортными условиями обучения на факультете информационных технологий МГППУ. Это доказывает, что при грамотно организованной профориентационной работе и качественной подготовке школьников, а также при наличии специально созданных условий обучения в вузе направление профессиональной деятельности, связанное с современными компьютерными технологиями, может занять лидирующее место в рейтинге профессий, доступных для слепых.

Таким образом, ранняя профориентационная работа, основанная на формировании трудовых и профессиональных навыков с возможностью их практического закрепления (в мастерских школы, на УПП, в условиях имеющейся базы колледжей и т. п.), адекватный уровень представлений о своих возможностях и способностях, в том числе личностных качествах и их развитии, высокая мотивация к получению новых знаний, образованность, объективный уровень притязаний, сформированность «жизненных» компетенций (высокий уровень развития коммуникативных навыков, мобильность, самостоятельность в ориентировании и владение необходимыми навыками в организации быта, использование современных технических средств), создают предпосылки к успешной адаптации, конкурентоспособности на рынке труда и самореализации в выбранной профессии. Перечисленные показатели, как показывает опыт ведущих школ в подготовке слепых, достижимы, но вопросы, связанные с трудоустройством, достойными условиями труда, отношением работодателя и нормально видящих сотрудников к незрячему специалисту,

зависят от государственной политики и реализации разработанных мер по защите прав человека с инвалидностью.

#### **Финансирование**

Работа выполнена в рамках Государственного задания № 27.8560.2017/БЧ Минобрнауки РФ.

#### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования кандидата педагогических наук В.З. Денискину, а также администрацию и сотрудников школ городов Верхняя Пышма, Саратов, Ульяновск, Бийск, Рязань, Москва, предоставивших для анализа необходимую информацию.

#### **Литература**

1. *Кондратов А.Г.* Тифлопсихология. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Материалы XIV научно-практической конференции «Отношенческие барьеры: общество и инвалиды» [Электронный ресурс] // Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала общероссийской общественной организации инвалидов – всероссийского ордена трудового красного знамени общества слепых «Реакомп». URL: [http://www.rehacom.ru/services/events/events\\_340.html](http://www.rehacom.ru/services/events/events_340.html) (дата обращения: 18.11.2013).
3. Образование для всех – информационный бюллетень № 2 [Электронный ресурс] // Официальный сайт региональной общественной организации инвалидов «Перспектива». URL: <http://www.perspektiva-inva.ru/index.php?id=247> (дата обращения: 18.11.2013).
4. *Романов П., Ярская-Смирнова Е.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2006. 83 с.
5. *Соколов В.В.* Психолого-педагогические особенности обучения школьников со зрительной депривацией работе на персональном компьютере // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 93–102. doi:10.17759/pse.2015200210.
6. *Соколов В.В., Комова Н.С.* Методические рекомендации для РУМЦ по организации обучения в вузе студентов с глубоким нарушением зрения, обучающихся по программам бакалавриата в области математики и прикладной информатики. М.: МГППУ, 2016. 54 с.

## **The Choice of a Profession by Blind Senior Students and their Relevance to the Labor Market**

**Komova N.S.,**

*Research Associate, FGBICU "Institute of Correctional Pedagogics of RAO", Moscow, Russia, nskomova@gmail.com*

**Sokolov V.V.,**

*Chief of education-production laboratory of technical tools and software for teaching blind and visually impaired students Faculty of information technologies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vvsokolov168@gmail.com*

---

This article presents results of the research on the professional orientation and employment of blind graduates of schools in six regions of the Russian Federation specialising in teaching children with visual impairments. Also analysis related to the situation with the employment of people with visual disabilities are given. This analysis are based on information from Russian Association Of The Blind. Reasons of low rates of the employment of young people with disabilities are shown. The dependence of the awareness of the choice of the profession by the blind during the period of school education on specifics of the organisation of vocational guidance work for children with visual impairments, as well as on the level of maturity of the personality and personal qualities of students is presented. The ways of overcoming the reasons negatively affecting the results of career guidance work and the employment of graduates of special schools are indicated. Examples of effective career guidance work and successful employment of young people with visual deprivation are given. The article is aimed at researchers involved in education of children with visual disabilities, organisers of career guidance work, tiflopedagogs and parents who have blind children.

**Keywords:** the blind, an employment of disabled people, the professional orientation of the blind students, availability of the profession, Blind specialists, accessibility, social integration.

---

### Funding

The work is carried out within the framework of the State task No. 27.8560.2017 / BH of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

### Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Deniskina V.Z., the administration and staff of the school: Verkhnyaya Pyshma, Saratov, Ulyanovsk, Biysk, Ryazan, Moscow.

### References

1. Kondratov A.G. Tiflopsikhologiya [Tiflopsychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 208 p.
2. Materialy Cheturnadztatoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Otnoshencheskie bar'ery: obshchestvo i invalidy» [Elektronnyi resurs] [Proceedings of the Fourteenth conference "Communication barrier: society of blind"]. Institut professional'noi reabilitatsii i podgotovki personala obshcherossiiskoi obshchestvennoi organizatsii invalidov – vserossiiskogo ordena trudovogo krasnogo znamenii obshchestva slepykh «Reakomp». URL: [http://www.rehacomp.ru/services/events/events\\_340.html](http://www.rehacomp.ru/services/events/events_340.html) (Accessed 18.11.2013).
3. Obrazovanie dlya vsekh – informatsionnyi byulleten', no. 2 [Elektronnyi resurs] [Education for everybody – information bulletin, no. 2]. *Ofitsial'nyi sait regional'noi obshchestvennoi organizatsii invalidov «Perspektiva»* ["Perspective"]. URL: <http://www.perspektiva-inva.ry/index.php?id=247> (Accessed 18.11.2013).
4. Romanov P., Yarskaya-Smirnova E. Politika invalidnosti: Sotsial'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoi Rossii [Policy of disability]. Saratov: Nauchnaya kniga, 2006. 83 p.
5. Sokolov V.V. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti obucheniya shkol'nikov so zritel'noi deprivatsiei rabote na personal'nom komp'yutere [Psychological and pedagogical features of teaching students with visual deprivation of work on a personal computer]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and

Комова Н.С., Соколов В.В. Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 12–20.

Komova N.S., Sokolov V.V. The choice of a profession by blind senior students and their relevance to the labor market  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 12–20.

*education*], 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 93–102. doi:10.17759/pse.2015200210. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Sokolov V.V., Komova N.S. Metodicheskie rekomendatsii dlya RUMTs po organizatsii obucheniya v vuze studentov s glubokim narusheniem zreniya, obuchayushchikhsya po programmam bakalavriata v oblasti matematiki i prikladnoi informatika [Methodical recommendations for RUMC on the organization of study in the university of students with deep visual impairment, studying under the bachelor's programs in the field of mathematics and applied informatics]. Moscow: MGPPU, 2016. 54 p.

## Модель развития самодетерминации как основа профилактики зависимого поведения подростков в современных образовательных организациях

Степанова Н.А.,

*кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа с углублённым изучением математики №1360» (ГБОУ Школа №1360), Москва, Россия, natalia0663@yandex.ru*

В статье представлен анализ современных отечественных исследований проблемы самодетерминации. Показано, что подростковый возраст является сензитивным периодом развития самодетерминации, но исследований ее динамики в этом возрасте и путей формирования недостаточно. Самодетерминация рассматривается в статье как антипод зависимого поведения, что составляет ее ресурс в плане профилактики патологических зависимостей. В связи с чем, предложен подход к оптимизации системы профилактики в образовательных организациях посредством развития самодетерминации в подростковом возрасте, в основе которого – развитие духовной наполненности личности, как основного этапа формирования самодетерминации. Предложена модель взаимодействия специалистов образования в ходе профилактики зависимого поведения в образовательной организации, отражающая основные этапы развития самодетерминации в ходе профилактической работы.

**Ключевые слова:** самодетерминация, подростковый возраст, зависимое поведение, профилактика, образовательные организации.

### Для цитаты:

*Степанова Н.А.* Модель развития самодетерминации как основа профилактики зависимого поведения подростков в современных образовательных организациях [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 21–32 doi: 10.17759/psyedu.2017090403

### For citation:

*Stepanova N.A.* Model of Development of Self-determination as the Basis of Prevention of Addictive Behavior of Adolescents in Contemporary Educational Organizations [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 21–32 doi: 10.17759/psyedu.2017090403. (In Russ., abstr. in Engl.)

Психология свободы или самодетерминации берёт своё начало в зарубежной психологической науке (А. Бандура, Дж. Истербрук, Дж. Ричлак, У. Тейджсон, Р. Харре и др.) [22]. Одной из наиболее известных и получивших развитие в работах отечественных авторов является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Самодетерминация понимается авторами как ощущение свободы по отношению к силам, связанным с внешним окружением, и к силам внутри самой личности [19], а развитие самодетерминации представляется возможным только при удовлетворении трёх базовых потребностей человека: в автономии (потребности действовать, исходя из глубинного ощущения себя, быть саморегулируемым), в компетентности (потребности ощущать собственное мастерство в выполнении той или иной деятельности) и в отношениях с другими людьми [23].

В отечественной психологической науке теория самодетерминации личности нашла своё продолжение в работах Т.О. Гордеевой, О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфман, Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева и др. [4]. Проблема самодетерминации личности рассматривается отечественными авторами в рамках изучения мотивации поведения человека, его личностных особенностей и психологического благополучия [4; 9].

Отечественные авторы опираются на идеи Э. Деси и Р. Райана, но больший акцент в определении самодетерминации делают не на свободе от внешних воздействий, а на внутренних механизмах осмысления жизнедеятельности, и понимают под самодетерминацией способность действовать осмысленно и последовательно, опираясь в принятии решений и управлении поведением на высшие осознанные критерии [6; 8; 10]. Способность к самодетерминации, как указывает Д.А. Леонтьев, возникает на основе гармоничного баланса свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности в ходе индивидуального развития [10].

Но отечественные авторы раскрывают в своих исследованиях преимущественно общие аспекты способности к самодетерминации. На сегодняшний день мало исследований, демонстрирующих особенности формирования и развития самодетерминации в онтогенезе, её возрастной аспект.

Так, В.П. Ивановой и А.Ж. Юсуповой показано, что развитие самодетерминации идет в направлении от полной определяемости внешними силами к внутренней автономной саморегуляции. Различные стадии этого процесса проходят ряд этапов: от внешней регуляции через интроекцию и идентификацию к интеграции, когда регуляторные процессы ассимилированы в личность человека целиком [6]. Но авторы не указывают в своей работе, в каком возрасте формируется внутренняя автономная самодетерминация, какой возрастной период является наиболее сензитивным к её формированию и развитию.

В работах Д.И. Фельдштейна представлены возрастные этапы развития самодетерминации, но они освещены достаточно поверхностно. Автор отмечает, что первые моменты самоутверждения и самодетерминации проявляются уже в 3 года, когда ребёнок начинает осознавать свое «Я». А с 10 лет, когда подросток стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений и осознаёт свою субъектную позицию, начинается этап выраженной индивидуализации, самоуправления и самодетерминации, продолжающийся до совершеннолетия [16].

Наиболее полно возрастные особенности развития самодетерминации раскрыты в работе Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина. Так же, как и Д.И. Фельдштейн, исследователи выделяют период перехода от детства к взрослости в качестве наиболее значимого в плане развития самодетерминации [10].

По мнению авторов, в подростковом возрасте происходит «смещение движущих сил личностного развития извне вовнутрь на основе интеграции и полноценного развития механизмов свободы и ответственности. Именно их интеграция в свободной самодетерминированной активности зрелой личности обеспечивает здоровое разрешение подросткового кризиса» [10, с. 619].

Исследователи выделяют четыре типа развития самодетерминации в подростковом возрасте: автономный, симбиотический, импульсивный и конформный.

Автономный тип характеризуется успешным разрешением подросткового кризиса, смещением движущих сил развития личности внутрь и формированием механизмов самодетерминации. Подростков этого типа отличает стабильное позитивное самоотношение, внутренняя опора, основанная на собственных критериях оценки ситуации,

а также персональная ответственность за результаты своих действий. Только данный тип развития самодетерминации, согласно результатам исследований авторов, однажды сформировавшись в подростковом возрасте, устойчиво сохраняется на протяжении всей последующей жизни человека без трансформации в негативные формы.

Следующие три типа описаны как дисфункциональные, при которых не происходит успешное формирование самодетерминации. Подростков с симбиотическим типом развития самодетерминации отличает негативное самоотношение, зависимость от внешней, преимущественно родительской, оценки. Они чувствуют себя несвободными, но ответственными за реализацию ценностей, заданных извне, а не своих собственных.

При импульсивном типе самодетерминации наблюдается расплывчатое и противоречивое представление о себе и недостаток ответственности за события собственной жизни, но в принятии решений подросток опирается на себя. Для такого подростка свобода является импульсивным протестом, конфронтацией с другими. Эти подростки привязаны к себе, не склонны изменяться, не имеют четких идеалов, ими легко манипулировать.

Подростки с конформным типом самодетерминации придерживаются критериев выбора, заданных извне, и склонны ссылаться на внешние обстоятельства при оценке результатов деятельности. Самоотношение этих подростков нестабильно и зависит от внешних оценок. Позитивную оценку стараются заслужить одобряемым со стороны окружающих поведением [10].

Таким образом, подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом развития самодетерминации, во многом обуславливающим ведущий тип самодетерминации на протяжении всей последующей жизни человека.

Данный вывод говорит о том, что понимание свободы, основной составляющей способности к самодетерминации, складывается именно в подростковом возрасте. Нарушение процесса формирования автономного поведения, предполагающего осмысленное и ответственное проявление свободы, может привести к развитию противоположного её полюса – зависимости. Поэтому крайне актуально развитие самодетерминации как основы профилактики зависимого поведения в подростковом возрасте.

Но самодетерминация как антипод зависимого поведения не изучалась. Имеются работы, в которых речь идёт о развитии рефлексии, осознанности и осмысленности жизни, самореализации и саморегуляции в рамках профилактики зависимого поведения [3; 11; 12; 16], демонстрирующие частные проявления и составляющие способности к самодетерминации. Но исследования самодетерминации, выполненные за последние 15 лет, не позволяют сформировать представление о возможностях профилактики зависимого поведения посредством её развития.

Говоря о самодетерминации, как о противоположном полюсе зависимого поведения, необходимо конкретизировать содержание этого понятия, и, прежде всего, содержание понятия свободы.

Свобода предполагает состояние субъекта, при котором он сам является причиной своих действий.

Д.А. Леонтьев говорит о свободе, как о высшей форме активности, выражающейся в способности начинать, прекращать или менять направление деятельности в любой момент [19].

Очевидно, что без соответствующего внутреннего контроля за проявлением свободы, личность не сможет успешно функционировать и развиваться, её жизнь превратится в хаос, осуществляемый под лозунгом «Хочу». Поэтому автор вводит понятие ответственности - «высшей формы саморегуляции, выражающейся в осознании и использовании себя как причины изменений в себе и внешнем мире» [9, с. 66].

По мнению автора, развитие самодетерминации есть гармоничное сочетание свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности [10]. Таким образом, по Д.А. Леонтьеву, осмысленное и ответственное проявление свободы и есть самодетерминация.

Ряд отечественных и зарубежных авторов, разделяющих эту точку зрения, указывает на рефлексию как основной механизм развития самодетерминации [5; 6], на внутреннюю мотивацию поведения и использование эффективных копинг-стратегий, свидетельствующих о высоком уровне развития самодетерминации [14, 23, 24]. Но данное понимание самодетерминации является неполным.

Ведь совершенно сознательно, опираясь на собственное решение, с полным пониманием последствий своего поведения можно пойти на убийство, предательство, кражу, обман.

Духовно бедный человек, несмотря на всю свою сознательность, осмысленность и целеустремлённость, никогда не станет истинно свободным, поскольку в основе его системы ценностей, целей и идеалов материальные блага, гедонические и эгоцентрические установки, делающие его зависимым от внешних источников удовольствия и радости, что, в свою очередь, составляет суть зависимого поведения.

Таким образом, осознанное независимое стремление к достижению значимых для человека целей опирается не только на ответственность и смысловую регуляцию жизнедеятельности, как это позиционируется отечественными и зарубежными исследователями проблемы самодетерминации. Мы разделяем точку зрения Е.И. Белоус, Д.В. Каширского, Н.А. Тарасьян и М.В. Хватовой о том, что основа сознательного выбора просоциальных жизненных целей, ценностей, идеалов – истинной внутренней свободы, – развитая духовность [2; 7; 15; 17]. Свобода от негативных внешних и внутренних воздействий возможна только при максимальной духовной наполненности и понимании свободы как осознанного самоограничения. Свобода – это не просто поведение с позиции «Я хочу», это не осознанная автономия и отделение себя от мира с целью самореализации, как это видит ряд современных зарубежных авторов, пропагандирующих такой подход в воспитании и обучении детей [21; 25], это отделение с целью последующего слияния, с целью осознания своей целостности и единства с миром, с бытием, своей сопричастности ко всему происходящему, это самодетерминация на основе высших духовных ценностей с позиции «Я сознательно, добровольно и искренне хочу ради других».

Исходя из сказанного выше, самодетерминация понимается нами как один из высших уровней развития самосознания человека, включающий умение выйти за рамки узко эгоистических целей, потребностей и желаний, способность различать и выбирать истинные духовные ценности (любовь, красота, добро и проч.) и подчинять им свои поступки, способность увидеть себя в контексте мироздания и стать активным его творцом, реализующим свой потенциал во имя гуманистических, созидательных идеалов, обусловленный духовной наполненностью. Духовная наполненность, в свою очередь, – это внутреннее состояние удовлетворённости, радости, спокойствия, открытости и любви к миру, обусловленное пониманием собственного назначения и места в нём и ощущением сопричастности, единения с миром. Именно духовная наполненность является основой

развития истинной внутренней свободы личности, внутренним стержнем, позволяющим выбирать только созидательные цели и средства их достижения, обеспечивающим эмоциональный ресурс, уверенность в своей жизненной позиции и её устойчивость.

Основная задача системы профилактики зависимого поведения в данной связи - помочь детям и подросткам пережить испытание свободой и обрести духовную наполненность, позволяющую понять цель и смысл собственной жизни, и, осознанно ограничивая себя от всевозможных соблазнов и искушений современного мира, двигаться в сторону достижения просоциальных целей и идеалов.

Духовная наполненность особенно важна для подростков, которые находятся на этапе активного формирования системы целей, ценностей, идеалов, легко поддаются негативному внешнему воздействию. Нравственная сфера их личности ещё крайне уязвима и неустойчива, а последствия неверно выбранного направления жизни в этом возрасте зачастую бывают необратимы.

Поэтому организация системы профилактики зависимого поведения на основе развития самодетерминации, базовой составляющей которой является духовная наполненность, крайне важна в среде современных подростков.

Духовная наполненность, как часть процесса развития самодетерминации, в психологической науке не рассматривалась, не изучены и возможности развития самодетерминации в качестве профилактики зависимого поведения.

На сегодняшний день, несмотря на значительное число исследований в области профилактики патологических зависимостей, сохраняется необходимость поиска новых подходов к профилактике зависимого поведения, в связи с тем, что число людей, страдающих различными видами аддикций, существенно не снижается, постоянно появляются всё новые виды патологических зависимостей, особенно среди подростков и молодёжи.

Так, в нашей стране около 17% подростков регулярно (1-2 раза в неделю) употребляют алкоголь [1], каждый десятый подросток хотя бы раз пробовал наркотики [12], курят около 21% подростков и старших школьников [3]. В последние несколько лет наряду с зависимостью от табакокурения появилась зависимость от электронных сигарет или вейпа, около 35% подростков проводят более 4-х часов в день за компьютерными играми и в социальных сетях [18]. Говоря о компьютерной и интернет зависимости, отдельно выделяют такие новые их формы, как киберкоммуникативную, селфи-зависимость, зависимость от гаджетов [12]. Около 20% подростков страдают пищевой зависимостью и зависимостью от диет [1].

Анализ современных отечественных исследований последних 5 лет показывает, что многие аспекты зависимого поведения, включая его причины и механизмы развития, подробно изучены. Но не в полной мере раскрыты пути и ресурсы профилактики.

Показано, что общим содержанием психологического механизма формирования зависимого поведения является нарушение личностного развития, социальной адаптации и межличностных отношений, во многом связанных с культурным кризисом, искажением системы ценностных ориентаций и духовности [1; 3; 7; 12; 13; 18]. Как видно, недостаточное духовное развитие позиционируется как одна из основных причин формирования зависимого поведения. Но в рамках профилактики патологической зависимости этой проблеме уделяется недостаточно внимания. Отечественные исследования последних 5 лет в области профилактики зависимого поведения сосредоточены преимущественно на всестороннем личностном развитии, формировании антиаддиктивных установок и

компетенций у подрастающего поколения. В данном ключе выполнен комплексный междисциплинарный подход к профилактике химической зависимости В.В.Шабалиной (2012), теория психологической устойчивости личности Н.Н.Телеповой (2012), теория системной профилактики зависимого поведения В.В.Аршиновой (2014), теория интегральной индивидуальности А.В.Смирнова (2015).

Ни самодетерминацию, ни её духовную составляющую представленные подходы не затрагивают. В зарубежных исследованиях есть попытки исследования возможностей теории самодетерминации в профилактике рискованного поведения, но основаны они на развитии ответственности и осмысленности жизни, а не на развитии духовной составляющей жизнедеятельности человека [20].

Говоря об отечественной системе профилактики, важно отметить, что в исследованиях последних 5 лет первостепенное значение отдаётся первичной профилактике, вторичная профилактика – работа с детьми и подростками категории риска, отходит на второй план, хотя необходимость этой работы очевидна, поскольку осознанность поведения и деятельности, духовность у этой группы подростков невысока, что делает их крайне уязвимыми в плане формирования патологических зависимостей.

Помимо этого, в отечественных профилактических программах, предназначенных для образовательных организаций, можно выделить ещё ряд особенностей, которые могут снижать их эффективность и препятствовать полноценной реализации. Во-первых, остаётся нерешённым вопрос о разграничении полномочий между педагогическими работниками и администрацией при реализации профилактической работы (зона ответственности классного руководителя, школьного психолога, социального педагога, администрации). Во-вторых, имеющиеся программы включают большой объём работы с участниками педагогического процесса и предполагают необходимость дополнительного обучения специалистов образования.

На сегодняшний день образовательные организации нуждаются в программах, грамотно сочетающих массовые мероприятия и работу с детьми категории риска, чётко разграничивающих полномочия между участниками образовательного процесса в ходе профилактики, но, в то же время, предполагающих их взаимосвязь, и включающих посильный объём работы.

Ниже представлена возможная модель взаимодействия специалистов образования в ходе профилактики зависимого поведения в образовательной организации посредством развития самодетерминации, показаны этапы развития самодетерминации личности и роль каждого специалиста образования в этом процессе.

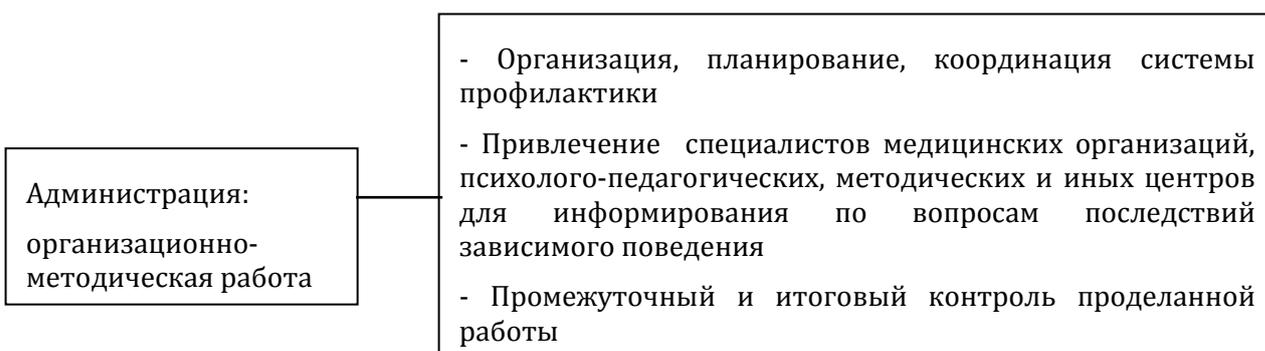




Рис. Модель взаимодействия специалистов образования в ходе профилактики зависимого поведения в образовательной организации

Согласно данной модели, содержание деятельности специалистов образовательной организации по развитию самодетерминации учащихся подросткового возраста предполагает следующие этапы работы.

1. Развитие духовной наполненности личности:

- изучение особенностей духовности, преобладающих ценностных ориентаций (педагог-психолог);
- знакомство с духовными ценностями в системе Я-семья-общество (классные руководители);
- развитие у подростков осознанности духовных ценностей в системе Я-семья-общество (классные руководители);
- самоидентификация (принятие духовных ценностей в системе Я-семья-общество как своих) (педагог-психолог);
- активизация процесса саморазвития (положительных самоизменений личности в направлении своего «идеального Я») в соответствии с основными духовными ценностями (педагог-психолог).

2. Информирование по вопросам последствий зависимого поведения (администрация, социальный педагог)

3. Развитие понимания свободы как осознанного самоограничения (классный руководитель – теоретический аспект, педагог-психолог-практические навыки)

Данная модель отражает взаимодействие специалистов образовательной организации в работе по профилактике зависимого поведения, их взаимосвязь, преемственность, посильный объём работы для каждого специалиста, отвечающий его функциональным обязанностям и образованию, согласно профессиональным стандартам педагога и педагога-психолога. В модели показано, что задача классного руководителя преимущественно состоит в овладении подростками теоретическими знаниями, педагога-психолога – в отработке с подростками практических навыков, социальный педагог обеспечивает индивидуальное сопровождение подростков группы риска, а администрация – организацию, контроль и координацию системы профилактики.

### Выводы

1. Самодетерминация понимается отечественными авторами как способность к осмысленным действиям на основе высших осознанных критериев, определяемая гармоничным балансом свободы и ответственности, смысловой регуляцией жизнедеятельности. Самодетерминация может выступать противоположным полюсом зависимого поведения, но, рассматривая данную способность в контексте проблемы патологических зависимостей, следует включить в содержание данного понятия духовную наполненность, поскольку при низкой духовности способность к самодетерминации может проявляться в отклоняющемся, в том числе зависимом поведении.

2. В психологических исследованиях недостаточно представлен возрастной аспект развития самодетерминации. Показано, что подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом её развития, во многом обуславливающим ведущий тип самодетерминации на протяжении всей последующей жизни человека. Но недостаточно представлена динамика и этапы развития самодетерминации подростков, не изучены возможности профилактики зависимого поведения посредством её развития.

3. Несмотря на значительное число исследований проблемы зависимого поведения, оптимальных путей его профилактики не найдено. В последние годы отечественные авторы уделяют повышенное внимание всестороннему личностному развитию подростков в ходе системной профилактики патологических зависимостей. Но ни самодетерминацию, ни её духовную составляющую представленные подходы не затрагивают, несмотря на значительный ресурс самодетерминации в решении проблемы формирования зависимого поведения.

4. Модель взаимодействия специалистов образования в ходе профилактики зависимого поведения подростков в образовательной организации поможет решить практические сложности, имеющиеся в современных профилактических программах, повысить эффективность комплексной системной работы.

### Литература

1. Аршинова В.В. Антиаддиктивные личностные компетенции обучающихся в системе общего образования: дис. ... докт. психол. наук. М., 2014. 303 с.
2. Белоус Е.И. Психология духовности / Общ. ред. Е.И. Белоус. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2014. 474 с.
3. Бузина Т.С. Психологическая модель профилактики зависимости от психоактивных веществ и сочетанных ней перентеральных инфекций: дис. ... докт. психол. наук. М., 2015. 392 с.

4. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12> (дата обращения: 10.12.2016).
5. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-> (дата обращения: 10.12.2016).
6. Иванова В.П., Юсупова А.Ж. Самодетерминация и интеллектуальная компетентность // Вестник КРСУ. 2016. Том 16. № 4. С. 94-97
7. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей / Общ. ред. Д.В. Каширский. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2014. 332 с.
8. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета: Гуманитарные проблемы современной психологии. 2005. № 7. С. 16–21.
9. Леонтьев Д.А. Феномен свободы: от воли к автономии личности // Только уникальное глобально: сб. статей в честь 60-летия Г.Л. Тульчинского. СПб.: СПбГУКИ, 2007. С. 64-89.
10. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611–641.
11. Лозовой В.В., Кремлева О.В., Лозовая Т.В. Профилактика зависимостей: опыт создания системы первичной профилактики. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) в РФ, 2011. 450 с.
12. Олехнович И.Б. Зависимая личность и национальная безопасность / Общ. ред. П.С. Самыгина. М.: РУСАЙНС, 2016. 308 с.
13. Смирнов А.В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности: дис. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2015. 489 с.
14. Сулимина О.В. Проблема становления личностных и социальных регуляторов в период перехода от детства к взрослости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 91–101. doi:10.17759/psyedu.2014060208 (дата обращения: 15.02.2017)
15. Тарасьян Н.А. Значение самосознания для раскрытия духовности российского юношества / Общ. ред. Н.А. Тарасьян. Ставрополь: Орфей, 2011. 416 с.
16. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Общ. ред. Д.И. Фельдштейн. 2-е изд.: М.: Флинта, 2004. 670 с.
17. Хватова М.В. Концепция развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи: дис. ... докт. психол. наук. Тамбов, 2012. 432 с.
18. Шабалина В.В. Зависимое поведение школьников / Общ. ред. В.В. Шабалина. СПб.: Медпресса, 2012. 176 с.
19. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185.
20. Hardy S. A., et al. Adolescent motivations to engage in prosocial behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83. P. 479-490. doi: 10.1111/jopy.12123
21. Jang, H., Reeve J., Halusic M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways // The Journal of Experimental Education. 2016. Vol. 84(4). P. 686-701. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

22. Ryan, R. M., et al. Beyond illusions and defense: Exploring the possibilities and limits of human autonomy and responsibility through self-determination theory. In P. R. Shaver, M. Mikulincer (ed.) *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns*. Washington, WA: American Psychological Association, 2012. P. 215-233. doi: 10.1037/13748-012
23. Skinner E., Edge K. Self-determination, coping, and development. In E. Deci, R. Ryan (ed.) *Handbook of Self-determination Research*. Rochester (NY): The University of Rochester Press, 2002. P. 297-337.
24. Taylor, G., et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. Vol. 39. P. 342-358. doi: doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
25. Weinstein, N., Przybylski, A.K., Ryan, R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy // *Journal of Research in Personality*. 2012. Vol. 46. P. 397-413. doi: 10.1016/j.jrp.2012.03.007

## Model of Development of Self-determination as the Basis of Prevention of Addictive Behavior of Adolescents in Contemporary Educational Organizations

Stepanova N.A.

*PhD in psychology, educational psychologist, State Budget Educational Institution of the city of Moscow Secondary School specialized in Mathematics № 1360 (GBOU Shkola № 1360), Moscow, Russia, natalia0663@yandex.ru*

---

The article presents the analysis of the current domestic research of the problem of self-determination. It is shown that adolescence is a sensitive period for the development of self-determination, but there are not enough studies of its dynamics at this age and ways of the formation. Self-determination is considered in the article as the opposite of addictive behavior, which makes it a resource in terms of prevention of pathological dependencies. Therefore, the proposed approach to optimization of the system of prevention in educational institutions through the development of self-determination in adolescence, based on the development of the spiritual fulfillment of the individual as the main stage of formation of the self. A model of interaction between education experts in the course of prevention of addictive behavior in educational organizations, reflecting the main stages of development of self-determination in the course of maintenance work.

**Key words:** self-determination, adolescence, addictive behavior, prevention, educational organization.

---

### References

1. Arshinova V.V. *Antiaddiktivnye lichnostnye kompetentsii obuchayushchikhsya v sisteme obshchego obrazovaniya*. Diss. dokt. psikhol. nauk [Antiaddictive personal competence of students in general education. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2014. 303 p.

2. Belous E.I. *Psikhologiya dukhovnosti* [Psychology of spirituality]. E.I. Belous. ed. Vladivostok: Dal'nevost. federal. un-t, 2014. 474 p.
3. Buzina T.S. *Psikhologicheskaya model' profilaktiki zavisimosti ot psikhoaktivnykh veshchestv i sochetannykh nei perenteral'nykh infektsii*. Diss. dokt. psikh. nauk [A psychological model of prevention of addiction to psychoactive substances and combined it parenteral infections Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2015. 392 p.
4. Gordeeva T.O. *Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 1: Problemy razvitiya teorii* [Elektronnyi resurs] [The self-determination theory: present and future. Part 1: problems of theory development]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological researches: electronic scientific journal], 2010, no. 4(12). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12> (Accessed 10.12.2016).
5. Gordeeva T.O. *Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Ch. 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii* [Elektronnyi resurs] [The self-determination theory: present and future. Part 2: the practical application of the theory]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological researches: electronic scientific journal], 2010, no 5 (13). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-> (Accessed 10.12.2016).
6. Ivanova V.P., Yusupova A.Zh. *Samodeterminatsiya i intellektual'naya kompetentnost'* [Self-determination and intellectual competence]. *Vestnik KRSU* [Bulletin of KRSU], 2016. Vol. 16, no. 4, pp. 94–97.
7. Kashirskii D.V. *Psikhologiya lichnostnykh tsennostei* [The psychology of personal values]. Kashirskii D.V. (ed.). Barnaul: Publ. AAEP, 2014. 332 p.
8. Leont'ev D.A. *Dukhovnost', samoregulyatsiya i tsennosti* [Spirituality, self-regulation and values]. *Izvestiya Taganrogskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta: Gumanitarnye problemy sovremennoi psikhologii* [Proceedings of Taganrog state University of Radioengineering: Humanitarian problems of modern psychology], 2005, no. 7, pp. 16–21.
9. Leont'ev D.A. *Fenomen svobody: ot voli k avtonomii lichnosti* [The phenomenon of freedom of will and autonomy of the individual]. *Tol'ko unikal'noe global'no: sb. statei v chest' 60-letiya G.L. Tulchinskogo* [Only unique globally: the collection of articles in honor of the 60th anniversary G.L. Tulchinsky]. Saint Petersburg: SPbGUKI, 2007, pp. 64–89.
10. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. *Lichnostnyi potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii* [Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of the self]. In Leont'ev D.A. (ed.), *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 611–641.
11. Lozovoi V.V., Kremleva O.V., Lozovaya T.V. *Profilaktika zavisimostei: opyt sozdaniya sistemy pervichnoi profilaktiki* [Prevention of addictions: the field of primary prevention]. Moscow: Detskii fond OON (YuNISEF) v RF, 2011. 450 p.
12. Olekhovich I.B. *Zavisimaya lichnost' i natsional'naya bezopasnost'* [Dependent personality and national security]. Samygina P.S. (ed.). Moscow: RUSAINS, 2016. 208 p.
13. Smirnov A.V. *Bazovye psikhologicheskie komponenty addiktivnogo povedeniya v strukture integral'noi individual'nosti*. Diss. dokt. psikh. nauk [Basic psychological components of addictive behavior in the structure of integral individuality. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Ekaterinburg, 2015. 489 p.
14. Sulimina O.V. *Problema stanovleniya lichnostnykh i sotsial'nykh regulyatorov v period perekhoda ot detstva k vzroslosti* [Elektronnyi resurs] [The problem of formation of personal and social controls in the period of transition from childhood to adulthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education

- PSYEDU.ru*], 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 91–101. doi:10.17759/psyedu.2014060208 (Accessed 15.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
15. Taras'yan N.A. Znachenie samosoznaniya dlya raskrytiya dukhovnosti rossiiskogo yunoshhestva [The value of identity for the disclosure of the spirituality of the Russian youth]. Taras'yan N.A. (ed.). Stavropol': Orfei, 2011. 416 p.
  16. Fel'dshtein, D.I. Psikhologiya vzrosleniya. Strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti: izbrannye trudy [Psychology of growing up. Structural characteristics of the process of personality development: selected works]. Fel'dshtein D.I. (ed.). Moscow: Flinta, 2004. 670 p.
  17. Khvatova M.V. Kontsepsiya razvitiya akmeologicheskikh resursov psikhologicheskogo zdorov'ya molodezhi. Diss. dokt. psikhol. nauk [The concept of development of acmeological resources of psychological health of young people. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Tambov, 2012. 432 p.
  18. Shabalina V.V. Zavisimoe povedenie shkol'nikov [Dependent behaviour of pupils]. Shabalina V.V. (ed.). Saint Petersburg: Medpressa, 2012. 176 p.
  19. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49, pp. 182–185.
  20. Hardy S.A., et al. Adolescent motivations to engage in prosocial behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personalit*, 2015. Vol. 83, pp. 479-490. doi: 10.1111/jopy.12123
  21. Jang, H., Reeve J., Halusic M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 2016. Vol. 84(4), pp. 686–701. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
  22. Ryan, R. M., et al. Beyond illusions and defense: Exploring the possibilities and limits of human autonomy and responsibility through self-determination theory. In P.R. Shaver, M. Mikulincer (ed.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns*. Washington, WA: American Psychological Association, 2012, pp. 215–233. doi: 10.1037/13748-012
  23. Skinner E., Edge K. Self-determination, coping, and development. In Deci E. (eds), *Handbook of Self-determination Research*. Rochester (NY): The University of Rochester Press, 2002, pp. 297–337.
  24. Taylor, G., et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2014. Vol. 39, pp. 342-358. doi: doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
  25. Weinstein, N., Przybylski, A.K., Ryan, R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 2012. Vol. 46, pp. 397–413. doi: 10.1016/j.jrp.2012.03.007

## Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью

**Фомин А.Е.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского), Калуга, Россия, fomin72-72@mail.ru*

Раскрыта роль исследований метакогнитивного мониторинга знаний в достижении метапредметных образовательных результатов. Проанализированы понятие «метакогнитивный мониторинг», его роль в академической успешности и теоретические подходы к объяснению искажений в самооценке учащимися собственного познания. В эмпирической части на материале исследования студентов средне-профессиональных образовательных учреждений (N = 72; средний возраст 15,5 лет; 45 юношей, 27 девушек) показано: а) по данным дисперсионного анализа точность суждений мониторинга выступает фактором успеваемости по дисциплине «Английский язык» ( $p=0,002$ ); б) значимым психологическим предиктором мониторинга является субъективная доступность ответа на вопросы проверочных заданий, выступающая в качестве основания для формулирования метакогнитивных суждений ( $p=0,000$ ). В заключении обсуждается значение результатов исследования для практики формирования рефлексивных компетенций в структуре метапредметных результатов обучения.

**Ключевые слова:** метапредметные образовательные результаты, метакогнитивный мониторинг, академическая успешность, психологические предикторы.

### Для цитаты:

*Фомин А.Е.* Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 33–42 doi: 10.17759/psyedu.2017090404

### For citation:

Fomin A.E. Metacognitive Monitoring of the Solution of Tasks for Examination: Psychological Predictors and Relations with the Academic Success [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 33–42 doi: 10.17759/psyedu.2017090404. (In Russ., abstr. in Engl.)

### Понятие метакогнитивного мониторинга

Современные государственные образовательные стандарты (ФГОС), регулирующие содержание учебно-воспитательного процесса, предполагают получение на различных его ступенях так называемых метапредметных образовательных результатов. Их достижение в средней школе подразумевает развитие универсальных учебных действий, заключающихся в следующем: в контроле и оценке способов учебной работы; понимании причин успеха/неуспеха учебной деятельности; умении оценивать правильность выполнения учебной задачи; понимании собственных возможностей ее решения; владении навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных

процессов, границ своего знания и незнания. Для этапа среднего профессионального образования метапредметные результаты фиксируются в содержании соответствующих общих и профессиональных компетенций. В процессе вузовского обучения подобные достижения включены в содержание ряда общекультурных (в перспективе универсальных) компетенций, а для ряда направлений подготовки – и профессиональных компетенций.

В настоящее время достигнут значительный прогресс в исследованиях психолого-педагогических условий формирования метапредметных результатов обучения [1; 2; 3; 4]. В частности, были разработаны методы диагностики некоторых составляющих метапредметных результатов обучения (например, умения анализировать и осознавать недостающие условия учебной задачи) и на этой основе выявлены условия формирования соответствующего метапредметного результата обучения, обоснована роль множественности решений учебной задачи для формирования целого ряда важных метапредметных компетенций.

Эти исследования нужно продолжать и в отношении других метапредметных компетенций, которые в целом можно определить как способности учащихся к самоанализу качества процесса и результатов решения учебных задач. Мы полагаем, что эти навыки по своему содержанию в значительной степени сопрягаются с понятием метакогнитивного мониторинга, активно развиваемого сегодня в психологии метапознания. Метакогнитивный мониторинг в контексте образовательных исследований понимается как отслеживание учащимся процесса и результатов собственной познавательной активности в решении задач учения. Примером могут служить суждения студента о том, что он запомнил или не запомнил в процессе подготовки к экзамену или зачету, верно ли он выполняет задания теста знаний, правильно ли он понимает отдельные фрагменты учебного текста в момент его чтения и т. д.

Обычно исследователей мониторинга интересует проблема точности метакогнитивных суждений, или то, насколько адекватно учащийся может оценить качество своих когнитивных операций и их продуктов. Основной исследовательский прием – это сопоставление субъективной (различные типы метакогнитивных суждений) и объективной (результативность) картин решения. В работах психолого-педагогической направленности авторы в качестве показателя метакогнитивного мониторинга чаще всего используют суждения уверенности в решении, которые затем уже соотносятся с действительным результатом выполнения учебных заданий.

### **Точность метакогнитивного мониторинга и академическая успешность**

Обращение исследователей к проблеме точности мониторинга вовсе не является случайным. Существует довольно значительное количество эмпирических исследований, в которых продемонстрирована роль этой характеристики в достижении учащимися высоких академических результатов. Причем положительная связь между точностью метакогнитивных суждений и успешностью в учении в равной степени характерна для учащихся различных образовательных ступеней, воспроизводится на материале разного предметного содержания, справедлива для учебных заданий различного типа и сложности.

Приведем некоторые примеры подобных исследований.

В работе J. Barnett и J. Nixon учащимся вторых, четвертых и шестых классов до и после каждого тестирования предлагалось ответить на вопрос, сколько заданий они смогут правильно решить, а затем и решили в тестах по математике, правописанию и социальным наукам. Были обнаружены положительные взаимосвязи между точностью метакогнитивных суждений и академической успешностью [7]. В исследовании D. Hacker,

L. Bol, D. Horgan и E. Rakow испытуемыми стали уже студенты колледжа, которые осваивали вводный курс психологии образования. В течение семестра они выполняли тесты знаний и высказывали суждения уверенности в правильности их выполнения. Выяснилось, что точные в оценках собственного знания студенты демонстрируют более высокую успешность во время экзаменов. Наоборот, студентам с низкими знаниями была свойственна чрезмерно высокая уверенность в том, насколько успешно они изучали материал в течение семестра [8]. Эти выводы хорошо дополняются исследованием S. Tobias и H. Everson, которые сравнили точность метакогнитивного мониторинга знания у студентов, бросивших вуз, и у студентов, успешно продолживших обучение [14]. Оказалось, что покинувшие учебное заведение учащиеся были менее точны в оценке своих познаний, причем оценивали их слишком оптимистично.

Отметим, что все приведенные примеры – это работы, выполненные в контексте зарубежной образовательной среды, содержание и требования которой значительно отличаются от российской системы образования. Отсюда логично вытекает вопрос о том, **воспроизводятся ли взаимосвязи между мониторингом и успешностью в овладении учебными предметами в условиях отечественного учебно-воспитательного процесса?** Ответ на него мы попытаемся дать в описанном ниже эмпирическом исследовании.

#### Подходы к объяснению точности метакогнитивного мониторинга

То обстоятельство, что точность метакогнитивного мониторинга выступает фактором успешности учения, побуждает исследователей к поиску психологических механизмов, вызывающих различные сбои в процессе вынесения метакогнитивных суждений. К настоящему времени сложились два подхода, предлагающие различные объяснения искажений самооценки человеком собственной когнитивной активности.

Во-первых, это «личностный» подход, который рассматривает в качестве источника неадекватной уверенности в решении различных задач индивидуально-психологическую особенность – уверенность в себе [13]. С этой чертой закономерно связаны способы поддержания субъектом чувства собственной компетентности во время столкновения с проблемной ситуацией. Так, для объяснения ошибок мониторинга познания и, прежде всего, сверхуверенности представители этого подхода концентрируются на изучении феномена самообмана и его психологических детерминант. С этой точки зрения самонадеянность в решении задач объясняется, прежде всего, тем, что человек искусственно поддерживает мнение о себе как об успешном решателе, даже в том случае если имеются объективные данные, свидетельствующие об обратном [10]. В этой теоретической позиции явно просматриваются идеи психоаналитической теории личности, согласно которым самообман имеет функцию механизма психологической защиты, сохраняет чувство благополучия на фоне возможных неудач в решении проблем и побуждает человека к дальнейшим действиям, направленным на решение задачи.

Во-вторых, это «когнитивный» подход к вопросу о причинах сверхуверенности, который сосредотачивается на источниках метакогнитивных иллюзий, связанных с самой природой познавательных актов. С позиции этого подхода нельзя рассматривать метапознание как простое самонаблюдение человека за собственными познавательными процессами. Метапознание представлено в этом случае как процесс рассуждения, т. е. по сути мыслительной активности. Исходным материалом для построения метакогнитивных суждений являются различные признаки, косвенно указывающие на то, как протекает процесс решения [9; 15]. Так, доступность получения решения, т. е. субъективная легкость и скорость, с которой решение задачи было получено, выступает признаком его правильности. Например, при выполнении теста знаний учащийся может считать более

правильными те варианты ответов, которые он вспомнил быстрее. Другими признаками, косвенно указывающими на то, как протекает решение задачи и каковы его результаты, могут выступить известность содержания задачи, легкость построения ее умственной картины, социальное сравнение показателей собственной академической успешности с достижениями одноклассников и другие. Однако эти признаки вовсе не обязательно являются валидными показателями правильности решения, что было продемонстрировано в ряде исследований [10; 11]. В приведенном выше примере быстрое припоминание ответа совсем не означает, что это был правильный ответ на тестовое задание. Таким образом, согласно этому подходу *учащийся недостаточно компетентен, чтобы правильно оценить собственную некомпетентность*. В целом когнитивный подход демонстрирует более сильные теоретические и эмпирические аргументы в свою пользу. Это иллюстрируется, в частности, большим количеством экспериментальных исследований, в которых подтверждается роль умозаключений в формулировании испытуемыми метакогнитивных суждений [6].

Сопоставление этих подходов определяет второй исследовательский вопрос, который стал предметом данной статьи. Это вопрос о том, **какие факторы личностные или когнитивные в большей степени определяют характеристики суждений метакогнитивного мониторинга решения заданий на проверку знания**.

#### Испытуемые и метод исследования

Исследовательскую выборку составили 72 обучающихся I–II курсов (45 юношей и 27 девушек) из пяти профессиональных образовательных организаций Калужской области: Калужский филиал МИИТ, Калужский колледж народного хозяйства и природообустройства, Юридический колледж, Калужский торгово-экономический колледж и Калужский технический колледж. Им были предложены задания по дисциплине «Английский язык», которые направлены на оценку знаний грамматики по теме «The Present Simple Tense». В процессе разработки задания были согласованы по содержанию и уровню сложности с преподавателями, работающими в указанных образовательных организациях.

В каждом из 20 заданий предлагалось выбрать один ответ из нескольких вариантов:

**Задание 1.** I...letters every day.

- ✓ is writing
- ✓ writes
- ✓ am writing
- ✓ write

**Задание 2.** I...this rule. Can you help me?

- ✓ doesn't understand
- ✓ don't understand
- ✓ understands
- ✓ understand

Действия испытуемых направлялись соответствующими инструкциями.

**Инструкция 1.** В каждом из тестовых заданий отметьте правильный вариант ответа. Для каждого из тестовых заданий оцените субъективную легкость, с которой вы вспомнили ответ. Оценку нужно производить по следующей шкале: 1 балл – ответ было трудно припомнить; 2 балла – ответ было скорее трудно припомнить, чем легко; 3 балла – ответ было скорее легко припомнить, чем трудно; 4 балла – ответ было легко припомнить.

**Инструкция 2.** После каждого задания также оцените степень своей уверенности в ответе. Оценку нужно производить по 5-балльной шкале: 1 балл – совсем не уверен; 2 балла – скорее не уверен; 3 балла – уверен на 50 %; 4 балла – скорее уверен; 5 баллов – полностью уверен. Оценки легкости и уверенности никак не будут влиять на вашу оценку по тесту, поэтому старайтесь отвечать честно. Обязательно оцените каждое задание.

Таким образом, в результате выполнения заданий получалось три показателя: уровень предметного знания, измеряемый как успешность выполнения заданий, уверенность в решении как характеристика метакогнитивного мониторинга решения, доступность ответов на вопросы задания как мера того, насколько учащиеся опираются на субъективную доступность решения при формулировании метакогнитивных суждений. Наконец, точность мониторинга измерялась как разность между уверенностью и успешностью выполнения проверочных заданий. Чем ближе этот показатель к нулю, тем выше точность мониторинга. Высокие положительные значения этого показателя свидетельствуют о переоценке собственных знаний или сверхуверенности, а отрицательные значения говорят о недостаточной уверенности в решении проверочных заданий.

Оценка личностных показателей, которые могли бы выступить предикторами метакогнитивного мониторинга, осуществлялась с помощью опросника уверенности в себе В.Г. Ромека [5]. Кроме того, дополнительно измерялась самооценка учащимися собственных метакогнитивных знаний и активности. Для этого применялся опросник метакогнитивной осведомленности MAI G. Schraw и R. Denisson в адаптации Е.Ю. Савина и А.Е. Фомина [12]. Высокий общий балл по этой методике свидетельствует о том, что испытуемый достаточно оптимистично оценивает свои метакогнитивные знания и навыки (включая и навыки мониторинга) применительно к решению задач учения. Для оценки академической успешности оценивалась успеваемость по английскому языку за последний учебный семестр.

### **Результаты и обсуждение**

На первом этапе работы с результатами предметом анализа был вопрос о том, как связаны точность метакогнитивного мониторинга и академическая успешность обучающихся. Для этого вся выборка испытуемых была разделена на три субгруппы с различным уровнем точности метакогнитивных суждений. Основанием для деления служили процентильные ранги показателя точности метакогнитивных суждений.

В первую субгруппу («неточные и неуверенные») вошли 25 % студентов, которые имели самые низкие показатели разности между уверенностью и успешностью, т. е. демонстрировали низкую уверенность на фоне довольно высокой успешности выполнения заданий.

Во вторую субгруппу («точные») вошли 50 % студентов, чьи оценки уверенности в наименьшей степени расходились с действительной результативностью решения проверочных заданий.

В третью субгруппу («неточные самоуверенные») вошли 25 % тех студентов, которые продемонстрировали чрезмерно высокую уверенность на фоне относительно низкой успешности выполнения заданий.

Данные успеваемости по английскому за семестр по этим трем субгруппам сопоставлялись при помощи однофакторного дисперсионного анализа.

В результате был получен эффект влияния фактора «точность метакогнитивных суждений» на академическую успешность:  $F(2,61)=7,11$ ;  $p=0,002$ . Сравнение показателей трех субгрупп приведено на рис.

При этом было важно сравнить показатели академической успешности групп между собой. Для множественных сравнений использовался критерий минимально значимых различий Фишера. Было обнаружено, что «точные» испытуемые показывают более высокую успеваемость как по сравнению с «неточными и неуверенными» ( $p=0,010$ ), так и по сравнению с «неточными и самоуверенными» ( $p=0,001$ ). Причем наименее успешными оказываются именно те студенты, которые переоценивают свои знания по учебному предмету. Таким образом, данные о том, что более точные в оценках собственного знания лучше учатся, которые были получены в условиях зарубежных образовательных сред, воспроизводятся и в условиях отечественной системы образования. Точность метакогнитивного мониторинга выступает значимым условием достижения академических успехов.

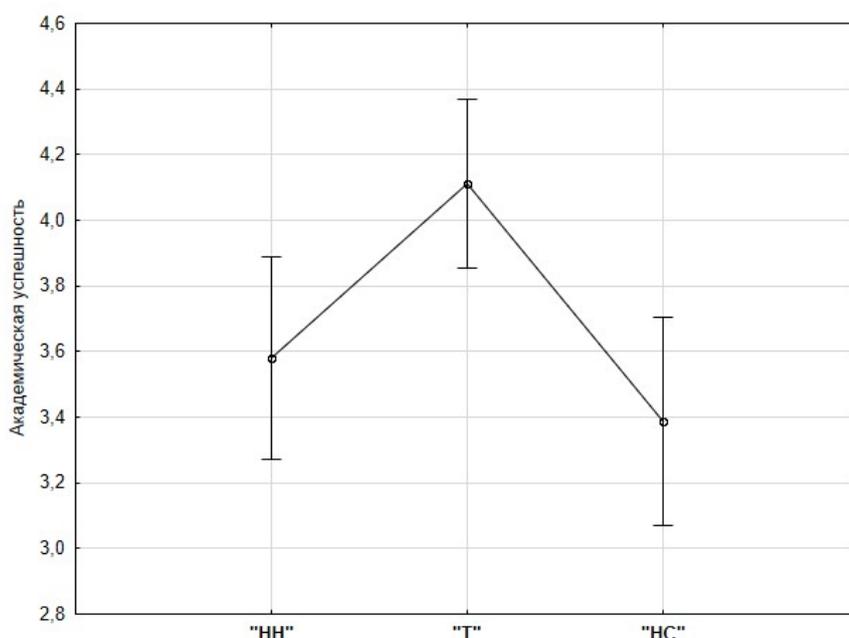


Рис. Академическая успешность в изучении английского языка в зависимости от точности метакогнитивного мониторинга: «НН» – «неточные и неуверенные»; «Т» – «точные»; «НС» – «неточные и самоуверенные»

На втором этапе работы с данными выявлялось то, какие переменные (когнитивные или личностные) выступают более значимыми предикторами метакогнитивного мониторинга решения в аспекте уверенности в решении проверочных заданий. Для этого был проведен множественный регрессионный анализ, где в роли вероятных предикторов уверенности в решении рассматривались: предметное знание (как успешность выполнения проверочных заданий); уверенность в себе, самооценка метакогнитивных знаний и активности по методике МАИ; средняя субъективная доступность как легкость, с которой испытуемые вспоминали ответы на вопросы проверочных заданий.

По результатам множественной пошаговой регрессии доступность решения заданий проверки знаний оказалась единственным значимым предиктором уверенности в правильности их выполнения и объясняла около 80 % дисперсии данной характеристики метакогнитивного мониторинга ( $F(4,67)=75,2$ ;  $p=0,000$ ). Остальные результаты анализа представлены в табл.

Таблица

Результаты регрессионного анализа данных

Переменные	БЕТА	Стандартная ошибка - БЕТА	B	Стандартная ошибка - B	t(67)	p-уровень
Предметное знание (успешность решения)	0,04	0,06	0,06	0,09	0,7	0,48
Доступность	<b>0,87</b>	<b>0,06</b>	<b>1,04</b>	<b>0,07</b>	<b>14,3</b>	<b>0,00</b>
MAI	-0,06	0,05	-0,00	0,00	-1,1	0,27
Уверенность в себе	0,05	0,05	0,00	0,00	0,9	0,39

*Примечание.* Выделенные полужирным шрифтом показатели статистически значимы.

Прежде всего, следует отметить, что полученные данные свидетельствуют в пользу когнитивного подхода к проблеме механизмов метакогнитивного мониторинга знаний. Суждения уверенности в решении строятся преимущественно на основе отслеживания косвенных признаков решения задач (в частности, доступности получения решения) и последующих умозаключений о том, насколько результативным было решение конкретной учебной задачи. Учащиеся также не продемонстрировали связи между их личностной уверенностью и уверенностью в решении заданий на проверку знаний. Кроме того, самооценка учащимися своей метакогнитивной активности и знаний также не выступила предиктором уверенности в решении. Вероятно, отсутствие связи вызвано тем, что опросник MAI измеряет представления учащихся о своем метапознании применительно к учению в целом. В то же время уверенность в решении определялась по отношению к конкретному учебному предмету и даже на материале конкретной учебной темы. Поэтому связи между этими переменными могут быть опосредованы другими факторами и не обнаруживаются при непосредственном сопоставлении.

Важным фактом, выявленным в исследовании, стало то, что субъективная доступность решения заданий на проверку знаний выступает независимым от предметного знания фактором уверенности учащегося в том, насколько правильно он их выполняет. Это означает, что доступность ответов увеличивает уверенность в их правильности независимо от того, знает ли в действительности учащийся верный ответ или нет. Следовательно, фактор доступности решения может становиться источником иллюзий знания у учащихся, способствовать чрезмерной уверенности в собственной компетентности.

Данные и выводы, полученные в исследовании, помогают понять причины возможных трудностей в формировании рефлексивных компетенций в структуре метапредметных результатов обучения. Одновременно знание о возможных психологических механизмах возникновения подобных трудностей позволяет определить направления психолого-педагогической работы по созданию условий для совершенствования навыков самооценки собственного познания учащимися. Прежде всего, это поиск таких обучающих процедур, которые могли бы снизить влияние фактора доступности и аналогичных ему когнитивных факторов на субъективную картину решения учебных задач.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ и БКО № 16-16-40019 а(р) «Эксплицитные и имплицитные составляющие метакогнитивного мониторинга решения учебных задач».

## Литература

1. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (дата обращения: 27.03.2017).
2. *Гуружапов В.А.* Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 44–55. doi:10.17759/pse.2015200306.
3. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
4. *Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 53–60. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov\\_Shilenkova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml) (дата обращения: 27.03.2017).
5. *Ромек В.Г.* Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов н/Д: Ирбис, 1998. С. 87–108.
6. *Alter A.L., Oppenheimer D.M.* Uniting the tribes of fluency to form a metacognitive nation // Personality and Social Psychology Review. 2009. Vol. 13 (3). P. 219–235. doi: 10.1177/1088868309341564.
7. *Barnett J.E., Hixon J.E.* Effects of grade level and subject on student test score predictions // The Journal of Educational Research. 1997. Vol. 90 (3). P. 170–174. doi: 10.1080/00220671.1997.10543773.
8. *Hacker D.J., Bol L., Horgan D.D., Rakow E.A.* Test prediction and performance in a classroom context // Journal of Educational Psychology. 2000. Vol. 92 (1). P. 160–170. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.160.
9. *Koriat A.* How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing // Psychological Review. 1993. Vol. 100 (4). P. 609–639. doi: 10.1037/0033-295X.100.4.609.
10. *Metcalfe J.* Cognitive optimism: self-deception or memory-based processing heuristics? // Personality and Social Psychology Review. 1998. Vol. 2 (2). P. 100–110. doi: 10.1207/s15327957pspr0202\_3.
11. *Reder L. M.* Strategy selection in question answering // Cognitive Psychology. 1987. Vol. 19 (1). P. 90–138. doi: 10.1016/0010-0285(87)90005-3.
12. *Schraw G., Dennison R.S.* Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology. 1994. Vol. 19 (4). P. 460–475. doi: 10.1006/ceps.1994.1033.
13. *Stankov L., Lee J.* Confidence and cognitive test performance // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100, (4). P. 961–976. doi: 10.1037/a0012546.
14. *Tobias S., Everson H.T.* Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. N.Y.: College Entrance Examination Board, 2002. 25 p.
15. *Zhao Q., Linderholm T.* Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information // Metacognition and Learning. 2011. Vol. 6 (1). P. 25–43. doi: 10.1007/s11409-010-9065-1.

# Metacognitive Monitoring of the Solution of Tasks for Examination: Psychological Predictors and Relations with the Academic Success

Fomin A.E.,

*PhD (Psychology), Associate Professor of Psychology of Development and Education of Institute of Psychology, Kaluga State University of K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia, fomin72-72@mail.ru*

---

The role of researches of metacognitive monitoring of knowledge in achievement of metasubject educational results is opened. The concept "metacognitive monitoring", its role of the academic success and theoretical approaches to an explanation of distortions of a self-assessment are analysed by pupils of own knowledge. In an empirical part on material of a research of students of average and professional educational institutions (N = 72; average age of 15,5 years; 45 young men, 27 girls) are shown: a) according to the ANOVA the accuracy of judgments of monitoring acts as a progress factor on discipline «English» ( $p=0,002$ ); b) a significant psychological predictor of monitoring is the subjective availability of the answer to questions of test tasks acting as the basis for formulation of metacognitive judgments ( $p =0,000$ ). In the conclusion the value of results of a research for practice of formation of reflexive competences of structure of metasubject results of training is discussed.

**Keywords:** metasubject educational results, metacognitive monitoring, academic success, psychological predictors.

---

## Funding

This work was supported by grant of the Russian Federal Property Fund and BKO № 16-16-40019 a (r) «Explicit and implicit components metacognitive monitoring of the solution of educational problems».

## References

1. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoy kompetentnosti ispytuemyih [Elektronnyiy resurs] [To a problem of an assessment of metasubject competence of examinees]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no.1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed 27.03.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Guruzhapov V.A. Perspektivy issledovaniy uchebnoi deyatel'nosti v kontekste zadach sovremennoi praktiki nachal'noi shkoly [Prospects of researches of educational activity in the context of tasks of modern practice of elementary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015, no. 3, pp. 44–55. doi:10.17759/pse.2015200306
3. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach, napravlennykh na razvitiye metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii [The accounting of plurality of solutions of the tasks aimed at the development of metasubject competences of process of a stsenirovaniye by the teacher of

- the educational developing situations]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2012, no.1, pp. 40-45. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [The ability to analyze the condition of the problem as a metasubject result of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2013, no. 5. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (Accessed: 27.03.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
  5. Romek V.G. Testy uverenosti v sebe [Tests of self-confidence]. *Prakticheskaya psikhodiagnostika i psikhologicheskoe konsul'tirovanie* [*Practical psychodiagnosics and psychological consultation*]. Rostov-on-Don: Irbis, 1998, pp. 87-108.
  6. Alter A.L., Oppenheimer D.M. Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation. *Personality and Social Psychology Review*, 2009. Vol. 13, (3), pp. 219–235. doi: 10.1177/1088868309341564
  7. Barnett J. E., Hixon J. E. Effects of grade level and subject on student test score predictions. *The Journal of Educational Research*, 1997. Vol. 90, (3), pp. 170-174. doi: 10.1080/00220671.1997.10543773
  8. Hacker D.J., Bol L., Horgan D.D., Rakow E.A. Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 2000. Vol. 92, (1), pp. 160-170. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.160
  9. Koriat A. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological review*, 1993. Vol. 100, (4), pp. 609-639. doi: 10.1037/0033-295X.100.4.609
  10. Metcalfe J. Cognitive optimism: self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 1998. Vol. 2, (2), pp. 100-110. doi: 10.1207/s15327957pspr0202\_3
  11. Reder L. M. Strategy selection in question answering. *Cognitive psychology*, 1987. Vol. 19, (1), pp. 90-138. doi: 10.1016/0010-0285(87)90005-3
  12. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19, (4), pp. 460–475. doi: 10.1006/ceps.1994.1033
  13. Stankov L., Lee J. Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100, (4), pp. 961-976. doi: 10.1037/a0012546
  14. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring. – N.Y.: College Entrance Examination Board, 2002.- 25
  15. Zhao Q., Linderholm T. Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information. *Metacognition and Learning*, 2011. Vol. 6, (1), pp. 25-43. doi: 10.1007/s11409-010-9065-1

## Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10–11 лет

**Бурдукова Ю.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, julia\_burd@inbox.ru*

**Алексеева О.С.,**

*научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия, olga\_alexeeva@mail.ru*

**Чижова В.А.,**

*студент факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ptic.mr.ptic@gmail.com*

**Щеглова А.В.,**

*студент факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, satblessyou@gmail.com*

Исследование посвящено изучению соотношения показателей Теста избирательного вербального запоминания (SRT), Теста пространственной рабочей памяти (SWM) с интегральными показателями Теста интеллекта Кауфман (К-АВС II). Обнаружено, что эффективность запоминания вербального материала связана с оценками по шкале «Последовательная стратегия обработки информации», которая включает в себя запоминание и воспроизведение вербального материала, и, что более удивительно, с оценками по шкале «Одновременная стратегия обработки информации», которая содержит задания на способности конструирования фигур, анализ как двумерного, так и трехмерного пространства, но не со шкалой обучения, оценивающей опосредованное вербальное запоминание бессмысленных и смысловых понятий. Эффективность пространственной рабочей памяти не связана ни с общей когнитивной успешностью, ни с эффективностью вербального запоминания. Работа является частью проекта по исследованию когнитивных функций у детей с нейроонкологическими заболеваниями.

**Ключевые слова:** Тест интеллекта Кауфман, Тест избирательного вербального запоминания, Тест пространственной рабочей памяти, школьный возраст.

### Для цитаты:

*Бурдукова Ю.А., Алексеева О.С., Чижова В.А., Щеглова А.В. Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10–11 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 43–50 doi: 10.17759/psyedu.2017090405*

### For citation:

Burdukova Y.A., Alekseeva O.S., Chizhova V.A., Shcheglova A.V. Relationships among Verbal Memory, Spatial Working Memory and Intelligence in Children of 10-11 years [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 43-50 doi: 10.17759/psyedu.2017090405. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вопрос соотношения интеллекта и памяти изучается очень давно. Память как неотъемлемая характеристика входит в состав практически любой когнитивной модели. Так, например, в одной из наиболее эмпирически проработанных и масштабных современных моделей интеллекта – модели Кеттелл-Хорна-Кэрролла – выделены два

фактора: кратковременной памяти и долговременной памяти [1; 6]. Отдельные исследования также постулировали связь интеллекта и памяти.

Более интересным представляется вопрос о соотношении интеллекта с отдельными видами памяти: вербальной, рабочей, пространственной.

Оценка кратковременной вербальной памяти – традиционная составляющая интеллектуальных тестов, она входит в такие классические методики, как Тест Стэнфорд–Бине и Тест Векслера. Оценка долговременной вербальной памяти чаще всего является дополнительным заданием и в обязательную процедуру не входит [4; 8]. Ситуация с другими видами памяти более неоднозначна. С одной стороны, до сих пор не прояснены вопросы о том, существует ли некий «фактор g памяти», т. е. существует ли успешность запоминания вообще, и о видах памяти как о разных сторонах этого фактора. С другой стороны, современные исследования с помощью методов визуализации позволяют говорить, что нейронный субстрат вербальной и пространственной памяти хотя бы отчасти различен, это ставит вопрос о них как о двух независимых функциях [7].

Таким образом, нам представилось интересным исследовать соотношение эффективности долговременной вербальной памяти и пространственной памяти с уровнем выполнения теста интеллекта. В нашем исследовании мы изучали связь этих показателей при помощи Теста интеллекта Кауфман, Теста избирательного запоминания и Теста пространственной рабочей памяти. Тест интеллекта Кауфман был выбран нами как тест, выделяющий в отдельную шкалу вербальное обучение, а также тест, оценивающий пространственные способности.

## **Материалы и методы**

### **Выборка**

В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 10 и 11 лет; группы были уравнены по полу (5 мальчиков и 5 девочек в каждой возрастной группе).

### **Методика**

Общий уровень интеллектуального развития у детей оценивался по тесту К-АВС II (Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition, 2004) [5]. Данный тест используется для обследования детей и подростков в возрасте от 5 до 16 лет. Использовались следующие четыре интегративные шкалы: «Последовательная стратегия обработки информации», «Одновременная стратегия обработки информации», «Обучение», «Планирование» и суммарная шкала – «Общий уровень когнитивного развития».

Шкала «Последовательная стратегия обработки информации» (Sequential Processing Scale) включает в себя следующие субтесты: «Повторение цифр» и «Порядок слов». Для выполнения заданий каждого из субтестов в этой шкале от ребенка требуется умение запоминать последовательность, в которой ему предъявляются стимулы. Успешное выполнение также включает в себя навыки работы с последовательно упорядоченной стимуляцией, поочередным манипулированием стимулами.

В шкале «Одновременная стратегия обработки информации» (Simultaneous Processing Scale) в тесте К-АВС II используются субтесты «Ровер» (Rover) и «Треугольники» (Triangles). Задания предъявляют требования к способности обрабатывать несколько стимулов в один и тот же момент времени. В субтестах данной шкалы используется пространственная стимуляция, и ребенок должен уметь интегрировать и синтезировать зрительную информацию, предъявляемую одновременно.

Шкала «Обучение» (Learning) состоит из субтестов «Атлантис» (Atlantis) и «Ребус» (Rebus), оценивающих возможности обучаемости и усвоения нового материала.

Последняя шкала в тесте К-АВС II – шкала «Планирование» (Planning) – включает в себя два субтеста: «Завершение истории» и «Завершение логической последовательности». Изучается умение ребенка анализировать определенные алгоритмы. Используются невербальные задания, которые требуют умения формулировать и анализировать гипотезы: дополнение ряда символов или сюжетных картинок, выстроенных в соответствии с определенным алгоритмом.

Суммарная шкала «Общий уровень когнитивного развития» (Mental Processing Index) складывается из суммы показателей всех четырех шкал теста и является показателем общего уровня интеллектуального развития.

Общая оценка вербальной памяти проводилась при помощи Теста избирательного запоминания (Selective Reminding Test). Тест представляет собой модификацию классической методики А.Р. Лурия на вербальную память «10 слов». Тест избирательного запоминания создан Бушке и Фульд (Buschke&Fuld) в 1974 г. [2].

#### Процедура тестирования

Экспериментатор зачитывает список слов, который испытуемый должен воспроизвести в произвольном порядке. Проба повторяется 12 раз. Перед каждой последующей пробой экспериментатор повторяет испытуемому только те слова, которые не были названы, и задача испытуемого состоит в том, чтобы повторить все слова, включая те, которые он называл раньше. Через 30 мин. испытуемого, без предупреждения, просят вспомнить все слова, которые он помнит, из тех, что заучивались.

После окончания повторения слов испытуемому предлагают попытаться узнать те слова, которые он запоминал. Зачитывается список из 24 слов, 12 из которых – стимульные, остальные – интерференция. В тесте также присутствует элемент интерференции.

Для оценки успешности в тесте избирательного запоминания использовались следующие показатели:

*долговременное хранение* – количество слов, названных испытуемым без повторного предъявления экспериментатором. Считается с называния слова второй раз подряд (начиная со второй пробы);

*последовательное воспроизведение* – среднее количество воспроизведенных слов в пробе (все слова/количество проб, которое потребовалось для запоминания). Для этого надо разделить все слова, названные ребенком за все пробы, на количество проб, за которые ребенок смог воспроизвести все 12 слов;

*узнавание* – количество правильно узнанных слов из списка 24 слов, где 12 стимульных слов и 12 добавленных после интерференции;

*отсроченное воспроизведение* – количество правильно названных слов ребенком после интерференции (30 мин.).

Тест пространственной рабочей памяти (SWM – Spatial Working Memory), входящий в состав нейропсихологической батареи тестов CANTAB (Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery), оценивает возможность испытуемого удерживать в памяти и использовать в работе информацию пространственного характера.

Процедура тестирования заключается в том, что на экране перед испытуемым предъявляются большие цветные квадраты (локации). Последовательно открывая их, испытуемый отыскивает целевые стимулы – маленькие синие квадратики. Под каждой локацией стимул может быть найден только один раз. Повторное открывание локации, в которой уже был найден стимул, считается ошибкой. Испытуемому предъявляется 16 проб различного уровня сложности. Сложность определяется количеством локаций – 3, 4, 6 и 8. Таким образом, в тесте существует четыре уровня сложности, по четыре пробы на каждый уровень. Цвет и местоположение коробок меняются от пробы к пробе, что препятствует использованию испытуемым стереотипных стратегий поиска.

Эффективность выполнения Теста пространственной рабочей памяти оценивается количеством допущенных ошибок.

Для оценки данных статистическими методами обработки в исследовании использовались дисперсионный анализ (ANOVA) и корреляционный анализ. Статистический анализ проводился с использованием пакета STATISTICA7.0 StatSoftInc.

## Результаты и обсуждение

### Влияние пола на показатели уровня общего интеллектуального развития, вербального запоминания и пространственной памяти

Дисперсионный анализ показал отсутствие половых различий как для общего уровня когнитивного развития ( $p \geq 0,05$ ), так и для различий по четырем интегральным шкалам теста К-АВС II ( $p \geq 0,05$ ). Анализ эффективности вербального запоминания также показал отсутствие половых различий ( $p \geq 0,1$ ). Неожиданно выяснилось, что показатель пространственной памяти у девочек выше, чем у мальчиков ( $F = (3, 54) = 5,75; p = 0,001$ ).

### Взаимосвязь вербальной памяти и интеллекта

Анализ с помощью критерия Спирмена показал, что существует связь между шкальными оценками Теста интеллекта Кауфман и показателем «Последовательное воспроизведение» Теста избирательного запоминания (табл.).

Таблица

Связь оценок теста интеллекта с показателями теста вербальной памяти

Шкала	Последовательное воспроизведение
«Последовательная стратегия обработки информации»	0,52 ( $p \leq 0,016$ )
«Одновременная стратегия обработки информации»	0,52 ( $p \leq 0,017$ )
«Обучение»	-
«Планирование»	-

Мы обнаружили, что эффективность долговременного вербального запоминания связана с интегральными шкалами Теста интеллекта Кауфман. Связь с интегральной шкалой последовательной стратегии обработки информации была ожидаема, так как в данную шкалу входит субтест «Запоминание цифр», классический субтест интеллекта, в котором испытуемый воспроизводит, сохраняя порядок, предъявленный на слух ряд цифр. Вторым субтестом шкалы является «Порядок слов», в котором испытуемый удерживает в памяти порядок вербальных стимулов, предъявляемых на слух, и воспроизводит этот порядок с опорой на зрительный образ. То есть шкала последовательной стратегии обработки информации по существу содержит в себе вербальное запоминание, и обнаруженная связь вполне ожидаема.

При этом следует отметить, что связанным с субтестами теста Кауфман оказался только один показатель в тесте избирательного запоминания – последовательное воспроизведение. Успешность отсроченного воспроизведения, успешность воспроизведения стимулов без непосредственного предъявления оказались непрогностичными для стандартных субтестов интеллекта. Таким образом, мы можем предполагать, что именно такой показатель, как объем вербальной памяти, является ключевым в оценке когнитивного развития

Кроме того, интересными оказались обнаруженные связи шкалы одновременной стратегии обработки информации. В эту шкалу входят субтест «Треугольники», который представляет собой плоскостной аналог кубиков Кооса, и субтест «Ровер». Название субтесту дано по имени участвующего в нем игрового персонажа. В субтесте «Ровер» оценивается способность к пространственному анализу – испытуемый выстраивает наиболее короткий путь от исходной точки до цели на большом игровом поле. Мы обнаружили, что связь эффективности вербального запоминания с успешностью пространственного анализа столь же мощная, как и с вербальными субтестами. Отметим, что и в данном случае ключевым стал показатель объема вербальной памяти.

Нами был проведен дополнительный анализ, который обнаружил связь уровня общего когнитивного развития с показателем «Последовательное воспроизведение» ( $r=0,72$ ;  $p\leq 0,0003$ ), т. е. успешность вербального запоминания объясняет 51 % вариативности общей оценки интеллекта по тесту Кауфман.

Интересно, что мы не обнаружили связей показателей Теста избирательного запоминания со шкалой «Обучение», в которую входит опосредованное запоминание.

### **Взаимосвязь пространственной рабочей памяти и интеллекта**

Проведенный нами анализ показал, что успешность выполнения Теста пространственной рабочей памяти не связана ни с общей когнитивной успешностью, ни с одним из интегральных показателей ( $p\geq 0,05$ ), даже со шкалой одновременной стратегии обработки информации, включающей в себя пространственный анализ. Мы предполагаем, что Тест пространственной рабочей памяти оценивает не столько способность к пространственному анализу, сколько эффективность функций лобных отделов коры, исполнительных функций.

В литературе до сих пор нет однозначного представления о том, каким образом функции программирования и контроля связаны с интегральными когнитивными характеристиками. В работах последних десятилетий высказывалось предположение, что исполнительные функции связаны с флюидным интеллектом [4; 8], однако в классической модели Кеттелл–Хорна–Кэрролла [1; 6] флюидный интеллект описывается, скорее, как

способность быстро и верно принимать решения в условиях неопределенности и новой ситуации. Интересно, что рабочая память в модели Кеттелл–Хорна–Кэрролла входит в фактор «кратковременная память» (Short-term memory), а пространственный анализ – в фактор «обработка зрительных стимулов» (Visual processing). Таким образом, вопрос о месте пространственной рабочей памяти в иерархических когнитивных моделях прояснен далеко не до конца.

Мы обнаружили, что у детей 10–11 лет оценка вербальной памяти, а именно объем вербального запоминания, является надежным прекурсором уровня общего когнитивного развития, в то время как возможности пространственной рабочей памяти оказались никак не связаны с общей когнитивной успешностью. Можно предположить, что традиционное измерение интеллекта у детей и взрослых таково, что ключевым является эффективность именно вербального запоминания.

#### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 15-06-08680.

#### **Литература**

1. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
2. Bushke H., Fuld P.A. Evaluating storage, retention, and retrieval in disordered memory and learning // *Neurology*. 1974. Vol. 24 (11). P. 1019–1025.
3. Cane M., Engle R.W. The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2002. Vol. 9(4). P. 637–671.
4. Fry A.F., Hale S. Processing speed, working memory, and fluid intelligence: evidence for a developmental cascade // *Psychological Science*. 1996. Vol. 7(4). P. 237–241.
5. Kaufman A.S., Kaufman N.L. Kaufman Assessment Battery for Children. Second edition. Circle Pines, Manhattan: American Guidance Service, 2004. 437 p.
6. McGrew K.S. The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities // D.P. Flanagan, P.L. Harrison (Eds.). *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*. N. Y.: Guilford Press, 2005. P. 136–181.
7. Selective disruption of awake sharp-wave ripples impairs learning in a spatial working memory task // Jadhav S., Kemere C., German W., Frank L. // *Society for Neuroscience Abstracts*, Program #731.22, November, 2011.
8. Thorndike R.L., Hagen E.P., Sattler J.M. Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition. Chicago: Riverside, 1986. 389 p.
9. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation, 2014. 611 p.

# Relationships among Verbal Memory, Spatial Working Memory and Intelligence in Children of 10-11 years

**Burdukova Y.A.,**

*PhD (Psychology), Senior Lecturer, Department of Differential Psychology and Psychophysiology, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, julia\_burd@inbox.ru*

**Alekseeva O.S.,**

*Research Associate, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olga\_alexeeva@mail.ru*

**Chizhova V.A.,**

*Student, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ptic.mr.ptic@gmail.com*

**Shcheglova A.V.,**

*Student, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, satblessyou@gmail.com*

---

The issue investigates the relationship Selective Reminding Test (SRT), a test of spatial working memory (SWM) with Kaufman Assessment Battery for Children (KABC II). It has been found that the efficiency of memorizing verbal material is associated with the estimates on the K-ABC Sequential processing scale and K-ABC Simultaneous processing scale, but not to the Learning scale of education, is measured indirectly verbal memorization. Spatial working memory is not related to IQ. The issue is part of a research project on cognitive function in children with neurological disorders

**Keywords:** Kaufman Assessment Battery for Children Selective Reminding Test, Spatial Working Memory, school age

---

## Funding

This work was supported by grant RFBRN<sup>o</sup> 15-06-08680.

## References

1. Ushakov D.V. Psychologia intellect I odarennosty [The psychology of the intelligence and giftedness]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2011. 464 p. .
2. Bushke H., Fuld P.A. Evaluating storage, retention, and retrieval in disordered memory and learning. *Neurology*, 1974. Vol. 24(11), pp. 1019–1025.
3. Cane M., Engle R.W. The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002. Vol. 9(4), pp. 637–671.

Бурдукова Ю.А., Алексеева О.С., Чижова В.А., Щеглова А.В. Связь вербальной памяти и пространственной рабочей памяти с интеллектом у детей 10–11 лет  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 43–50.

Burdukova Y.A., Alekseeva O.S., Chizhova V.A., Shcheglova A.V. Relationships among Verbal Memory, Spatial Working Memory and Intelligence in Children of 10-11 years  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 43–50.

4. Fry A.F., Hale S. Processing Speed, Working Memory, and Fluid Intelligence: Evidence for a Developmental Cascade. *Psychological Science*, 1996. Vol. 7(4), pp. 237–241
5. Kaufman A.S., Kaufman N.L. Kaufman Assessment Battery for Children. Second edition. *Circle Pines, Manhattan: American Guidance Service*, 2004. 437 pp.
6. McGrew K.S. The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In Flanagan D.P. (eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, 2005, pp. 136–181.
7. Selective disruption of awake sharp-wave ripples impairs learning in a spatial working memory task. In Jadhav S., Kemere C., German W., Frank L. *Society for Neuroscience Abstracts, Program #731.22, November, 2011*.
8. Thorndike R.L., Hagen E.P., Sattler J.M. Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition. Chicago: Riverside, 1986. 389 p.
9. Wechsler D. Intelligence Scale for Children. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation, 2014. 611 p.

## Чувство композиции как показатель художественного воображения

Адаскина А.А.,

кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, aadaskina@mail.ru

Целью представленного исследования является изучение роли чувства композиции в структуре художественного воображения. На основании анализа литературы развивается понимание художественного воображения как самостоятельного процесса, который направлен на создание художественного образа, соотношенного с материалом, и несет в себе ряд жанровых, композиционных, стилистических особенностей, куда входят замысел, чувство материала, чувство композиции. Приводятся данные первой апробации двух методик диагностики чувства композиции («Пятно» и «Лист бумаги»). В апробации приняли участие 33 студента (14 человек – студенты художественного факультета, 19 человек – контрольная группа). В качестве экспертов в исследовании участвовали три искусствоведа. Результаты апробации методик диагностики композиционного мышления (чувства композиции) показали значимую связь между композиционными характеристиками изображения и его выразительностью.

**Ключевые слова:** воображение, художественное воображение, чувство композиции, диагностика художественного развития, выразительность художественной работы.

### Для цитаты:

Адаскина А. А. Чувство композиции как показатель художественного воображения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 51–64 doi: 10.17759/psyedu.2017090406

### For citation:

Adaskina A.A. Sense of Composition as Indicator of Artistic Imagination [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 51–64 doi: 10.17759/psyedu.2017090406. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проанализировав психолого-педагогические исследования последних лет, можно отметить, что работ, посвященных развитию воображения у детей разного возраста, достаточно много. Это говорит об актуальности данной темы, о сформулированной необходимости развивать у детей не только интеллектуальные логические процессы, но и эмоционально-образную составляющую психики. О.В. Боровик [1] указывает на то, что работа по развитию воображения, подобно развитию других психических процессов, должна быть целенаправленной постоянной деятельностью с постепенным возрастанием сложности заданий. В дошкольном возрасте это может естественно происходить в игре и в художественной деятельности, а потом нередко наступает кризис в развитии воображения, игровая деятельность идет на спад, а большинство школьников не включены в художественную деятельность.

Отметим также, что термин «художественное воображение» еще не занял своего места в понятийном поле психологии, однако для педагогики искусства – это одно из ведущих понятий. А.А. Качалова [5] полагает, что функция воображения в художественном творчестве заключается в предвосхищении будущего образа. Автор подчеркивает такие

особенности художественного воображения, как обобщенность, подчиненность определенной задаче, которые говорят о тесной связи с индивидуальностью автора. З.Н. Новлянская [6; 7] считает, что компетенция воображения в художественном творчестве заключается в создании идеального образа, способного служить носителем необразного по своей природе идейно-эмоционального содержания, оценочного отношения художника к миру.

В своей диссертации С.С. Петренко рассматривает динамику развития воображения как переход от целостного синкретичного воображения дошкольников к его специализации и выделению особых (связанных с конкретной деятельностью) видов воображения. Автор выносит на защиту положение о том, что «в развитии воображения можно выделить два качественно отличных друг от друга этапа развития. Первый связан с кризисом трех лет, когда воображение становится самостоятельной психической функцией, второй имеет своим началом кризис семи лет, с которого начинают развиваться отдельные (по видам деятельности) виды воображения» [8, с. 8–9]. С возрастом воображение начинает дифференцироваться и приобретает индивидуальный, характерный для данного человека способ трансформации образов.

Мы придерживаемся похожих взглядов на динамику детского воображения: от синкретичного, включенного в игру воображения дошкольников развитие направлено в сторону специализированного, организованного конкретной деятельностью (в данном контексте – художественным творчеством) воображения в более старших возрастах.

Прежде чем переходить к рассмотрению чувства композиции, уточним понятие «художественное воображение», используемое в данной статье. Художественное воображение рассматривается как самостоятельный (не совпадающий с образным мышлением) процесс, направленный на создание художественного образа, соотношенного с материалом, с предвосхищением жанровых, композиционных, стилистических особенностей. Художественное воображение в этом понимании включает в себя такие стороны, как картина мира, замысел, чувство материала, чувство композиции. Таким образом, мы стараемся наметить границу между понятием «художественное воображение» и общепсихологическим представлением о воображении как о неспецифичной «творческой комбинирующей деятельности» (Л.С. Выготский), проявляющейся в создании любых новых образов преимущественно в идеальном плане.

Попытки выделить компоненты художественного воображения предпринимались, в первую очередь, в художественной педагогике, опирающейся на искусствоведение и практику. Теория композиции была одной из ведущих тем в работах художника и теоретика В.А. Фаворского[11]. Он определял композицию как стремление целю воспринимать и изображать «разнопространственное» и «разновременное». Композиция – это единство пространства, движения и времени, полагал он. Органичная связь этих категорий является искомой цельностью изображения, при которой все фигуры, все предметы, все пространство изобразительной плоскости выступают как единый организм, где отдельные явления структурированы таким образом, что есть главное, есть второстепенное и есть совсем незначительное.

А.В. Свешников[10] рассматривает композиционное мышление как с искусствоведческой, так и с психологической точек зрения. Он показывает, как мировоззрение общества в ту или иную эпоху влияет на композиционные особенности изображения, воплощая лежащую в основе этого мировоззрения идею. Так, например, изображения древних людей отличает отсутствие целостности, акцент делается на прорисовке отдельных фигур. В средневековых изображениях свою особенную функцию несет свет: он изливается на зрителя, не моделируя форму предметов, а преломляясь в них,

как Божественный свет. Композиционное мышление древности и Средневековья существенно отличается от современного.

Грамотное восприятие произведений искусства невозможно без осмысления композиционной составляющей, которая, однако, часто оказывается вне понимания современных школьников, относящихся к художественным произведениям в рамках «наивного реализма» (В.А. Гуружапов[2]).

Композиционные поиски взрослого художника возникают прежде, чем начинается работа карандашом и продолжаются до ее окончания. По выражению художника-педагога А.С. Григорьева, забота о совершенствовании композиции не оставляет художника до последнего удара кисти в его работе над картиной [см. 10].

Таким образом, композиция является одним из основных выразительных компонентов любого произведения искусства, она отображает не только конкретный замысел художника, но и общее мировоззрение эпохи, ведущие представления о мироустройстве. Построение композиции – сложный процесс, включающий в себя как контекст традиции, так и результат работы художественного воображения автора.

В педагогике искусства используются термины «композиционное мышление» и «чувство композиции», которые не разграничены и точно не определены. В данной работе мы склоняемся к использованию термина «чувство композиции» как более широкого, отражающего не только когнитивную, но и эмоциональную и ценностную составляющие этого явления.

Исследованием развития чувства композиции у детей занимался Ю.А. Полуянов [9], который проследил определенную закономерность в композиционной организации детских рисунков.

Самой ранней формой композиции являются неорганизованные изображения, несколько не связанных изображений на одном листе, появляющихся последовательно, без заранее существующего замысла.

Следующий тип изображения (условно-ритмический) характерен для детей 4–6 лет. Здесь присутствует горизонталь (земля, пол), объекты размещены неравномерно – ближе к нижней части листа, верх остается мало заполненным. Ребенок иначе относится к полю листа, чем на предыдущем этапе, – это пространство для размещения людей, домов, животных.

Третий тип (условно-симметричный) характерен для детей 6–8 лет. В этих композициях учитывается все пространство и границы листа. Окончательное содержание рисунка по-прежнему складывается в процессе рисования в зависимости от того, как он протекает.

Четвертый тип (условно-угловое или боковое построение) появляется в среднем в 8–12 лет, чаще у детей, специально занимающихся рисованием. Его особенность – в загруженности одной стороны листа одним крупным или несколькими взаимосвязанными изображениями. Однако эта последовательность не определяет «композиционность» изображения – связь сюжета и композиции, которые влияют на выразительность изображения. Как отмечает Ю.А. Полуянов, композиционный вид построения рисунка может встретиться в любом возрасте. Такое изображение начинается со смыслового центра. Выразительные связи – важнейшая характеристика композиции, отмечает Ю. Полуянов, и часто они возникают у детей интуитивно.

С.Е. Игнатьев и П.Н. Кандыбей [3; 4] разработали ряд приемов и заданий, которые предназначены для развития чувства композиции у младших школьников. В качестве

установочных заданий дается, например, задание «Календарь» – детям предлагают использовать разные форматы: в одном случае календарные месяцы расположены вертикально, диктуя вертикальную направленность композиции, в другом – вытянуты по низу листа, подчеркивая горизонтальность.

Таким образом, несмотря на определенную закономерность можно отметить индивидуальные различия в детских композиционных построениях. Ю.А. Полуянов это явление называет композиционностью. «Композиционность» как связь сюжета и композиции является характеристикой самого изображения, а «чувство композиции» описывает стоящие за этим психологические процессы. Это качество может быть стихийным проявлением художественного воображения (примером могут служить интересные композиционные решения специально не обучавшихся рисованию дошкольников), а также может специально развиваться и совершенствоваться в рамках организованных занятий.

Педагогический процесс требует определенных диагностических средств для мониторинга происходящих изменений. Однако обзор литературы свидетельствует о дефиците методик для диагностики воображения и о их недостаточной проработанности. Показатели большинства методик явно или скрыто используют показатели Торренса («оригинальность», «беглость», «гибкость», «разработанность»), применяемые для оценки особенностей творческого мышления и неоднократно подвергавшиеся сомнениям с точки зрения их валидности. В целом же методики диагностики воображения можно разделить на две группы: методики на «воображение вообще» (способность к созданию, оперированию, трансформации образов) и методики на художественное воображение (творческие задания в какой-либо художественной области).

Высказанные выше соображения подводят нас к выводу, что использовать диагностические методики, характеризующие естественный процесс воображения как оперирования и трансформации образов, имеет смысл в дошкольном возрасте – когда воображение активно развивается и включено в ведущий вид деятельности. Однако далее использование таких методик представляется сомнительным, поскольку развитие воображения претерпевает кризис и движется уже в русле какой-либо творческой деятельности (художественной, научной, технической). Для школьников и людей более старшего возраста оправданным будет использование диагностических методик, моделирующих творческий процесс.

#### **Апробация методик «Пятно» и «Лист бумаги»**

В данной статье мы опишем результаты первой апробации двух методик диагностики «чувства композиции» как одной из сторон художественного воображения («Пятно» и «Лист бумаги»), которая проводилась совместно со студенткой МГГУ им. Шолохова Е. Поповой. В исследовании приняли участие две группы студентов (художественной специальности и контрольная группа). Предложены ориентировочные критерии для оценки результатов.

**Методика «Пятно».** Стимульный материал представляет собой лист бумаги формата А4 с большим черным пятном неправильной формы, расположенным ближе к одному из углов. Таким образом, на листе уже создан некоторый композиционный центр (за счет интенсивности пятна). Он удален от середины, что создает дискомфорт, «перевес» композиции. Это дает возможность посмотреть, как же участник эксперимента будет решать данную проблему: создаст изображение со смещенным центром, уравнивает пятно другим или просто проигнорирует «композиционный перекосяк». В качестве изобразительного материала участникам предлагалась черная тушь.

Инструкция давалась неопределенно-свободная: «Нарисуйте на этом листе все, что вам захочется».

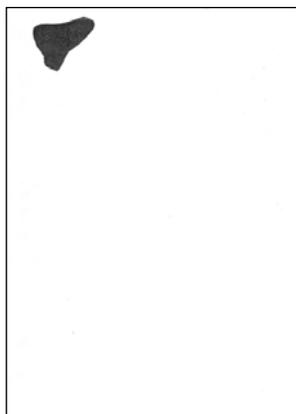


Рис.1. Уменьшенный бланк к методике «Пятно» (использовался формат А4)

**Методика «Лист бумаги».** Обычно художник специально выбирает размер и форму бумаги/холста или другого материала для выражения своего замысла. Некоторые виды декоративной живописи подчинены определенной традиционной форме (роспись подносов, керамики, изразцов и т. п.), которая определяет сюжет и композицию изображения.

В данной методике мы предложили участникам отличные от привычных формы бумаги – приближенного к золотому сечению формата листа. Стимульный материал представлял собой круг (14 см в диаметре) и сильно вытянутый прямоугольник (10x30 см). Чтобы специально не привлекать внимание к форме листа, задания предъявлялись с временным интервалом – сначала круг, затем прямоугольник (в промежутке выполняются другие), а внимание фиксируется на теме изображения. Инструкция дается следующим образом: «На этом листе изобразите то, что соответствует вашему настроению в данный момент».

На этапе первой апробации был использован метод «эталонной» группы. В эталонную группу вошли студенты, обучающиеся на факультете дизайна и визуальных искусств (14 человек), в контрольную группу – студенты, обучающиеся по другим специальностям в том же университете (19 человек).

Экспертами выступили три искусствоведа, сотрудники отдела графики Третьяковской Галереи.

В ходе исследования было собрано 99 работ (каждый студент нарисовал три рисунка). Эксперты оценили каждый рисунок по двум показателям: «композиция», «выразительность» (в ходе оценки использовалась 10-балльная шкала). В сборе и обработке материалов нам помогала О.В. Попова.

#### **Связь композиционных особенностей изображения с его выразительностью**

Каждый из трех экспертов оценил все 33 картинки по двум критериям: «построение композиции» и «выразительность» (табл. 1).

Таблица 1

Усредненные оценки трех экспертов по методикам «Пятно» и «Лист бумаги»

Участник	«Пятно»		«Лист бумаги»			
	Композиция	Выразительность	Прямоугольник		Круг	
			Композиция	Выразительность	Композиция	Выразительность
<i>Эталонная группа</i>						
1	8,3	9,0	8,7	8,7	9,0	8,0
2	6,7	8,7	8,3	8,3	8,3	9,3
3	7,3	7,0	8,3	8,0	7,0	6,3
4	7,0	9,0	10,0	9,0	9,7	9,3
5	9,7	9,3	10,0	9,3	7,7	7,7
6	10,0	8,0	7,3	6,7	7,0	7,3
7	9,7	9,0	7,3	6,0	8,3	7,0
8	9,7	7,3	4,7	5,3	6,0	5,3
9	8,7	9,3	8,7	8,3	5,3	6,0
10	7,0	6,0	6,0	2,7	5,7	6,3
11	7,0	8,0	9,0	7,3	4,3	4,7
12	7,0	7,7	7,7	6,7	8,0	8,0
13	8,3	9,0	9,3	9,7	6,3	6,7
14	8,7	9,0	8,0	7,3	5,7	5,7
Среднее	7,6	8,3	7,4	7,4	7,0	7,0
<i>Контрольная группа</i>						
15	6,0	6,7	7,0	7,3	2,0	1,7
16	8,7	6,7	5,0	5,7	3,0	3,3
17	8,7	5,7	4,7	4,3	3,0	3,3
18	6,7	5,0	6,0	3,7	2,7	1,7
19	8,0	5,7	2,7	2,7	2,3	1,7
20	7,3	5,7	4,7	4,7	2,7	2,3
21	7,0	4,3	4,0	3,7	3,7	3,3
22	7,7	5,0	5,0	5,3	3,3	3,3
23	8,3	8,0	4,7	4,0	2,7	2,7
24	6,3	5,0	4,3	3,0	4,0	4,7

25	7,3	7,3	7,7	5,7	3,0	3,3
26	7,0	5,7	5,0	4,3	2,7	3,7
27	7,0	5,7	4,7	4,7	3,7	4,7
28	8,3	8,7	3,3	3,7	3,3	4,0
29	9,3	5,7	3,7	3,3	5,0	5,7
30	7,7	4,7	7,3	6,7	4,3	4,3
31	7,0	6,0	2,0	3,3	4,0	4,3
32	7,0	5,0	1,7	2,3	1,0	1,0
33	7,3	6,7	2,7	1,7	1,3	1,3
Среднее	7,5	5,7	4,3	4,2	3,0	3,2

Одной из задач методики было проверить наличие связи между этими показателями (использовался коэффициент корреляции Спирмена). Выяснилось, что экспертные оценки во всех трех случаях значимо связаны («Пятно»  $r_s = 0,46$ ; «Круг»  $r_s = 0,97$ ; «Прямоугольник»  $r_s = 0,91$  при критическом значении  $r_s = 0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, особенности композиции непосредственно влияют на выразительность образа.

В качестве работ, получивших высокие оценки как по композиции, так и по выразительности, можно привести следующие примеры.



Рис. 2. Рисунок студентки Е.М., эталонная группа («Пятно»). Средняя оценка композиции – 9,7 балла; выразительности – 9,3 балла

На этом изображении (рис. 2) мы видим стремление автора уравновесить темное пятно другими столь же интенсивными пятнами. Сюжет отталкивается от формы исходного

пятна, которое гармонично встраивается в общий замысел, в итоге получает достаточно высокую оценку экспертов.

В качестве примеров успешного выполнения методики «Лист бумаги. Круг» приведены изображения студентки Т.И. (эталонная группа; рис. 3 и 4). Мы видим, что границы изобразительного поля были учтены автором при создании изображения. Один и тот же цветочный мотив по-разному вписан в разные форматы, в обоих случаях использовано все пространство листа.

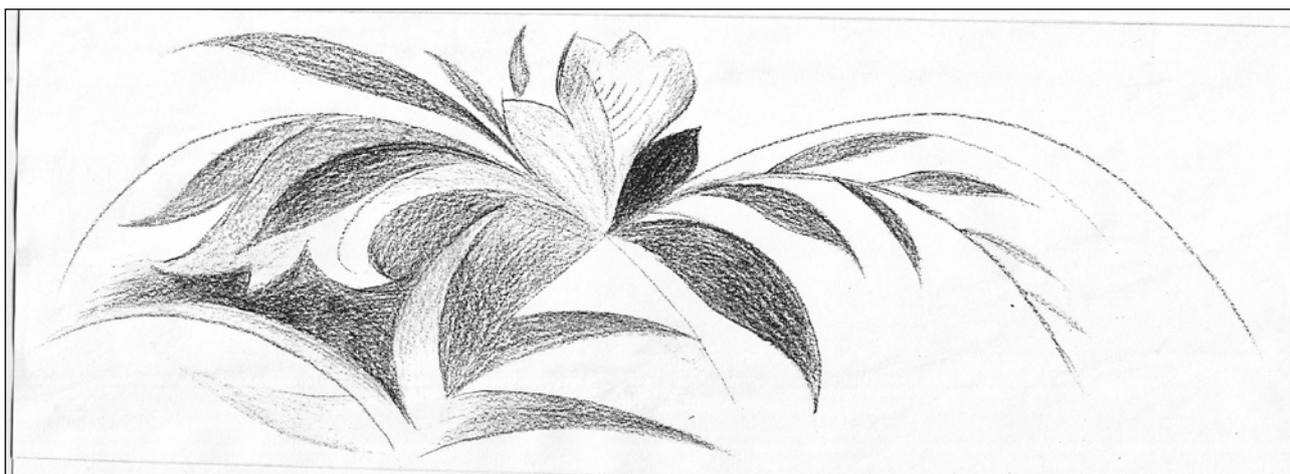


Рис. 3. Рисунок студентки Т.И., эталонная группа («Лист бумаги. Прямоугольник»). Композиция – 10 баллов, выразительность – 9 баллов



Рис. 4. Рисунок студентки Т.И., эталонная группа («Лист бумаги. Круг»). Композиция – 9,7 балла; выразительность – 9,3 балла

Для сравнения приведем изображения, не высоко оцененные экспертами.

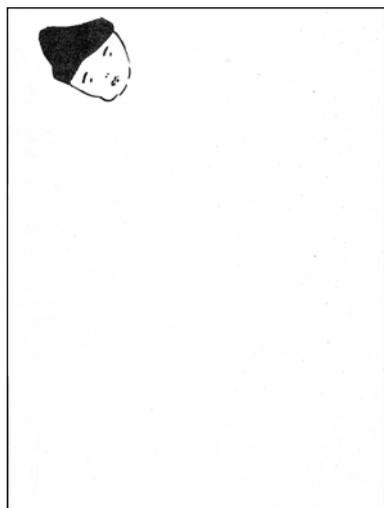


Рис. 5. Рисунок студентки В.А., контрольная группа («Пятно»). Композиция – 6,7 балла; выразительность – 5,0 баллов

На рис. 5 композиция сдвинута, смещена в угол, возможно, рисунок не закончен. Пятно не уравновешено. Вероятно, автор почувствовал дисгармонию и не знал, как с ней справиться.

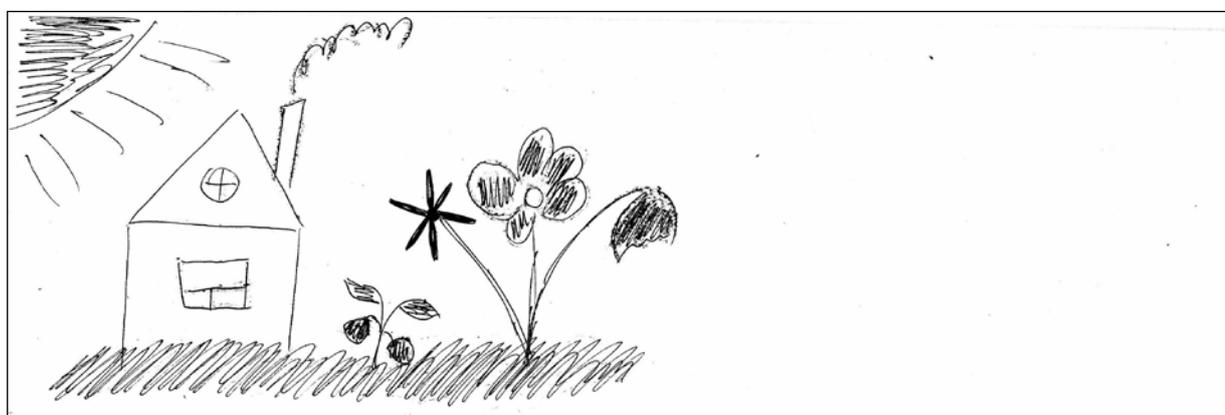


Рис. 6. Рисунок студентки К.Е., контрольная группа («Лист бумаги. Прямоугольник»). Композиция – 2,7 балла; выразительность – 2,7 балла

Рис. 6 не учитывает специфический формат листа, он расположен только на одной половине, а вторая часть остается пустой.

Для того чтобы оценить, способны ли методики дифференцировать испытуемых по оцененным показателям, мы использовали коэффициент Манна-Уитни. Значимыми оказались различия по всем показателям, кроме оценки «композиция» по методике «Пятно» (табл. 2). Вероятно, задание с пятном было довольно легким. В то же время можно заметить, что результаты оценки за выразительность значимо различаются, т. е. не происходит «слипания» двух показателей – между ними существует положительная корреляция. Предположительно, для детей эта методика будет более адекватной по уровню сложности. Остальные задания оказались слишком сложными, для того чтобы дифференцировать эталонную и контрольную группы.

Таблица 2

**Значение коэффициента Манна-Уитни для сравнения ЭГ и КГ по двум методиками**

«Пятно»		«Лист бумаги. Прямоугольник»		«Лист бумаги. Круг»	
Композиция	Выразительность	Композиция	Выразительность	Композиция	Выразительность
$U_{ЭМП} = 92$	$U_{ЭМП} = 17,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 16^{**}$	$U_{ЭМП} = 27^{**}$	$U_{ЭМП} = 1,5^{**}$	$U_{ЭМП} = 3,5^{**}$

*Примечание.* \* – уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ .

Тем не менее методика «Пятно» оказалась интересной с той точки зрения, что в ней можно выделить и описать приемы создания уравновешенной композиции. Рассмотрим наиболее типичные случаи, которые встретились в работе контрольной и эталонной групп.

Вариант 1. Пятно не включено в изображение ни композиционно, ни сюжетно. Автор его фактически игнорирует.

Вариант 2. Пятно включено сюжетно.

Вариант 3. Пятно включено и сюжетно, и композиционно.

Вариант 4. Пятно становится центром изображения.

Приведем примеры всех описанных вариантов.

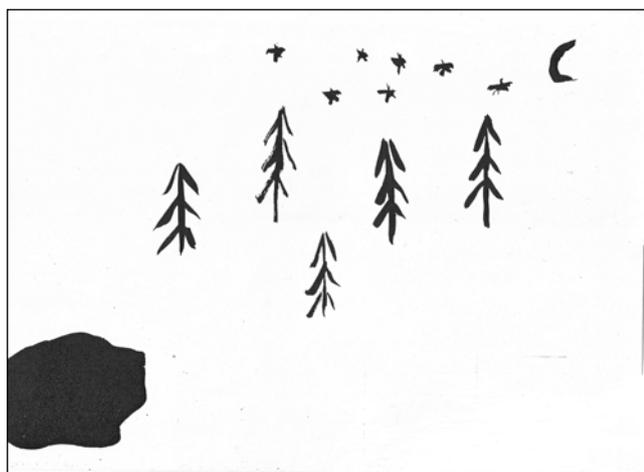


Рис. 7. Рисунок студентки А.В.

На рис. 7 Пятно не включено в изображение.



Рис. 8. Рисунок студентки Д.О.

На рис. 8 пятно включено в изображение, но скорее сюжетно, чем композиционно. Сделано это довольно изобретательно, чувствуется опыт художественно-изобразительного творчества. Однако затемненный нос персонажа выбивается из изображения, на рисунке нет других столь же затемненных мест, которые могли бы объяснить это контрастной светотенью.



Рис. 9. Рисунок студентки А.Р.

На рис. 9 пятно включено в композицию и сюжетно, и композиционно, кроме того оно уравновешено другими интенсивными пятнами. Композиция гармонична, сочетает статичность вертикали и горизонтали и динамичную диагональ.

#### Выводы

В статье поднимается вопрос о таком аспекте художественного воображения, как чувство композиции, и проведена первая апробация методик его диагностики. Апробированные методики показали способность дифференцировать участников эксперимента по уровню организации композиции изображения и по выразительности.

Несмотря на то, что в разрабатываемых методиках, как и в большинстве других подходов к диагностике художественного развития, решающим оказывается мнение экспертов, наша методика позволяет не в целом оценить «способность к художественному творчеству», а выделить конкретные показатели ключевой характеристики этой способности.

Мнения экспертов показали высокую согласованность относительно параметра «композиция» в методике «Лист бумаги», что говорит о достаточной надежности процедуры экспертной оценки в данном случае.

Результаты первой апробации методик для диагностики и изучения композиционного мышления («чувство композиции») показали значимую связь между композиционными характеристиками изображения и его выразительностью, что подчеркивает принципиальную значимость этой способности для полноценного художественного творчества.

В заключение отметим, что приведенные в статье результаты – это лишь данные первой апробации, направленной на то, чтобы нащупать некоторые ориентиры для оценки столь сложного показателя художественного воображения как чувство композиции.

## Литература

1. Боровик О.В. Развитие воображения. М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2000. 112 с.
2. Гуружапов В.А. Понимание смысла искусства младшими подростками в ситуации коллективной дискуссии // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 83–88.
3. Игнатьев С.Е., Кандыбей П.Н. Развитие композиционного мышления младших школьников на занятиях изобразительным искусством // Вестн. МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2013. № 4 (26). С. 77–125.
4. Кандыбей П.Н. Компьютерные технологии в развитии композиционных навыков на занятиях изобразительным искусством // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 6. С. 87–90.
5. Качалова А.А. Метод творческой интерпретации природы как средство развития художественного воображения студентов-дизайнеров на занятиях декоративной живописи // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. 2013. № 4 (20). С. 66–70.
6. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Мелик-Пашаев А.А., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Чубук Н.Ф; под ред. А.А. Мелик-Пашаева. Дубна: Феникс+. 2009, 272 с.
7. Мелик-Пашаев А.А. и др. Истоки и специфика детского художественного творчества / Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Чубук Н.Ф; под ред. А.А. Мелик-Пашаева. М.: Издат. дом «Навигатор», 2014. 172 с.
8. Петренко С.С. Психологические условия построения развивающего музыкального обучения у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 180 с.
9. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. Пособие для школьных психологов. Москва-Рига: Эксперимент, 2000. 160 с.
10. Свешников А.В. Композиционное мышление. М.: Логос, 2009. 272 с.

11. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. М.: Советский Художник, 1988. 586 с.

## Sense of Composition as Indicator of Artistic Imagination

Adaskina A.A.,

PhD (Psychology), Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
aadaskina@mail.ru

---

The aim of the research presented in this article is to study the role of the sense of composition in the structure of artistic imagination. Based on the analysis of different researches this article interprets the artistic imagination as an independent process aimed at creating an artistic image correlated with the material, anticipating genre, composition and stylistic features. This process includes such aspects as purpose, sense of material and sense of composition. The article presents the data of the first approbation of two methods which diagnose "sense of composition" ("Spot" and "Sheet of paper"). 33 students took part in the approbation (14 of them were students of the art faculty, 19 of them were a control group). As experts in the study participated 3 art critics. The results of approbation of the methods of diagnostics of compositional thinking ("sense of composition") showed a significant connection between the compositional characteristics of the image and its expressiveness.

**Keywords:** imagination, artistic imagination, sense of composition, diagnostics of artistic development, the expressiveness of the artwork.

---

### References

1. Borovik O.V. Razvitie voobrazheniya [The development of imagination]. Moscow: Centr gumanitarnoi literatury «RON», 2000. 112 p.
2. Guruzhapov V.A. Ponimanie smysla iskusstva mladshimi podrostkami v situacii kollektivnoi diskussii [The comprehension of the meaning of art by younger adolescents in collective discussion]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 2, pp. 83–88.
3. Ignat'ev S.E., Kandybei P.N. Razvitie kompozicionnogo myshleniya mladshih shkol'nikov na zaniatiyah izobrazitel'nym iskusstvom [The development of composition thinking of younger schoolboys during the art classes]. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i psihologiya [Herald of MSPU]*, 2013, no. 4 (26), pp. 77-125.
4. Kandybei P.N. Komp'yuternye tehnologii v razviti kompozicionnykh navykov na zaniatiyah izobrazitel'nym iskusstvom [Computer technologies in the development of composition skills during the fine art classes]. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle [Primary School Plus Before and After]*, 2012, no. 6, pp. 87–90.
5. Kachalova A.A. Metod tvorcheskoi interpretacii natury kak sredstvo razvitiya hudozhestvennogo voobrazheniya studentov-dizainerov na zanyatiyah dekorativnoi zhivopisi [The method of creative interpretation of nature as means of developing artistic imagination of student designers during the classes of decorative painting]. *Vestnik Shadrinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta [Herald of Shadrinsky State Pedagogical University]*, 2013, no. 4 (20), pp. 66–70.
6. Melik-Pashaev A.A. (eds.), Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detei. Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogov obshheobrazovatel'nyh

- shkol. [Methods of research and problems of diagnostics of art and creative development of children. Methodical recommendations for teachers working at schools providing general education]. Dubna: Feniks+, 2009. 272 p.
7. Melik-Pashaev A.A. ( eds.), *Istoki i specifika detskogo hudozhestvennogo tvorchestva* [Origins and Specifics of children's art]. Moscow: Publ. dom «Navigator», 2014. 172 p.
  8. Petrenko S.S. *Psikhologicheskie usloviya postroeniya razvivayushhego muzykal'nogo obucheniya u detei doshkol'nogo i mladshhego shkol'nogo vozrasta*. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological conditions of teaching music to children of preschool age and younger schoolboys Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 180 p.
  9. Poluyanov Yu.A. *Diagnostika obshhego i hudozhestvennogo razvitiya detei po ih risunkam. Posobie dlya shkol'nyh psikhologov*[The general diagnostics and artistic development of children based on their drawings]. Moscow-Riga: Jeksperiment, 2000. 160 p.
  10. Sveshnikov A.V. *Kompozicionnoe myshlenie* [The composition thinking]. Moscow: Logos, 2009. 272 p.
  11. Favorskii V.A. *Literaturno-teoreticheskoe nasledie* [The literary and theoretical heritage]. Moscow: Sovetskii Hudozhnik, 1988. 586 p.

## Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков

**Кочетова Ю.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, juliya25@mail.ru*

**Климакова М. В.,**

*аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mk-217@yandex.ru*

Представлен анализ гендерных различий в структуре эмоционального интеллекта у старших подростков. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что в эмоциональном интеллекте у старших подростков существуют гендерные различия. В исследовании приняли участие 111 учеников X и XI классов в возрасте 15–16 лет: 57 девушек и 54 юноши. Использовались метод констатирующего эксперимента и методики «ЭМИн» (Д.В. Люсин), «Оценки эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Диагностика гендерной идентичности» С. Бем в модификации В.А. Лабунской, М.В. Бураковой. В результате исследования гипотеза подтвердилась, были выявлены ведущие компоненты эмоционального интеллекта у юношей и у девушек, дано качественное описание структуры эмоционального интеллекта. Исследование расширяет представление о специфике и гендерных различиях эмоционального интеллекта в старшем подростковом возрасте. Полученные результаты могут быть применены в возрастно-психологическом консультировании, в коррекционно-развивающей работе с подростками; на их базе могут быть сформулированы рекомендации по развитию эмоционального интеллекта подростков в зависимости от гендерной принадлежности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, гендерные различия, гендерная идентичность, компоненты эмоционального интеллекта, подростковый возраст.

**Для цитаты:**

*Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 65–74 doi: 10.17759/psyedu.2017090407*

**For citation:**

*Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Gender Differences in Emotional Intelligence in Adolescence [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 65–74doi: 10.17759/psyedu.2017090407. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Рост интереса к изучению эмоционального интеллекта связан как с множеством вопросов в концептуальном поле данного феномена, так и с потребностями прикладных исследований. Проблема эмоционального интеллекта активно рассматривается и зарубежными учеными (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок), и отечественными (Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупова, М.А. Манойлова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская).

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» использовали П. Сэловей и Дж. Майер в статье «Эмоциональный интеллект» (1990), они определили его как группу ментальных способностей, обеспечивающих осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих людей [10]. Г. Орме эмоциональный интеллект понимает как «способность тщательного постижения» эмоций, их оценки и выражения, а также способность понимания эмоций и управления эмоциями, которая способствует эмоциональному и интеллектуальному росту личности [8]; Г.Г. Гарскова, впервые употребившая понятие «эмоциональный интеллект» в отечественной психологии, определяет его как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [3, с. 25]. Таким образом, эмоциональный интеллект можно обозначить как особую структуру, «уникальное пересечение разума и чувств» (Д. Карузо) [1], «единство аффективного и интеллектуального, единство переживания и познания» (С.Л. Рубинштейн) [9]. Интеллектуальные процессы неотделимы от эмоциональных (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), и выделение эмоционального интеллекта как особой, отдельной структуры служит для удобства изучения роли эмоций в познании и жизнедеятельности людей [6].

Давая определение эмоциональному интеллекту, каждый исследователь делает акцент на разных его компонентах. Так, по мнению Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект – это «способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишить себя способности думать, сопереживать и надеяться» [2, с. 61]. Отечественный психолог Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Д.В. Люсин, 2004).

В структуре эмоционального интеллекта большинство авторов отмечают наличие таких компонентов, как понимание своих собственных эмоций, понимание эмоций других людей, способность к управлению собственными эмоциями и способность к управлению чужими (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, М.А. Манойлова, Д.В. Люсин). Д.В. Люсин, как и М.А. Манойлова, выделяет два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный, т. е. такой, при котором способности (способность к пониманию и способность к управлению) направлены внутрь, на самого себя, и межличностный, т. е. такой, при котором данные способности направлены на другого человека [5].

Большинство исследователей соглашались с тем что высокий эмоциональный интеллект – необходимое условие эффективности и успешности в межличностном общении и взаимодействии. Развитие эмоционального интеллекта важно на всех этапах онтогенеза, но сензитивным периодом в его формировании является подростковый возраст, поскольку основные новообразования данного возраста связаны с эмоциональной и когнитивной сферой (Я-концепция, самосознание, рефлексия и др.). Высокий эмоциональный интеллект позволяет подростку управлять своими эмоциями, достигая более высокого уровня саморегуляции и произвольности поведения, что значительно повышает успешность учебной деятельности. Так, В.П. Зинченко отмечал необходимость учитывать связь аффекта и интеллекта в образовании, говоря о том, что аффект задает интеллекту направленность, «ограничивает бесконечное число степеней свободы интеллекта», также и интеллект задает направленность аффекту, «сохраняет умные эмоции».

Таким образом, высокий эмоциональный интеллект обеспечивает хорошее понимание как собственных эмоций и чувств, так и эмоций и чувств других; способность регулировать эмоции и управлять ими. Люди с высоким уровнем развития

эмоционального интеллекта легче и быстрее адаптируются к окружающей обстановке и более эффективны и успешны в межличностном общении и взаимодействии [1].

На особенности эмоционального интеллекта влияет довольно широкое число факторов. Среди них – гендерные различия в проявлении компонентов эмоционального интеллекта, чьи предпосылки могут являться как биологическими, так и социальными (гендерные особенности воспитания, принятие заданных обществом гендерных ролей). На сегодняшний день сведения об этих различиях в сфере эмоционального интеллекта довольно противоречивы. Например, значимые различия в уровне эмоционального интеллекта были выявлены Н.Р. Харродом между девочками и мальчиками-подростками: у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже. Согласно результатам исследования Д.Д. Гуастелло, значимые различия по уровню эмоционального интеллекта обнаружены только у родителей (у женщин эмоциональный интеллект развит больше, чем у мужчин), в то время как у детей таких различий выявлено не было. Г. Орме обнаружил отсутствие различий между мужчинами и женщинами по уровню эмоционального интеллекта. У женщин преобладают показатели межличностные (эмоциональность, межличностные отношения, социальная ответственность), а у мужчин – внутриличностные (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом и адаптации. В исследовании Ю.В. Давыдовой выявлено, что эмоциональный интеллект у девочек подросткового возраста выше, чем у мальчиков [11].

Проблема эмоционального интеллекта, несмотря на большое количество исследований, остается недостаточно разработанной, до сих пор не было создано единой объясняющей модели. Исследователи получают довольно противоречивые сведения, и представления об эмоциональном интеллекте нуждаются в расширении.

С целью выявить гендерную специфику эмоционального интеллекта в старшем подростковом возрасте нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что в эмоциональном интеллекте у детей старшего подросткового возраста существуют гендерные различия.

#### **Программа исследования**

**Характеристика испытуемых.** Выборку исследования составили 111 подростков в возрасте от 15 до 17 лет: 54 юноши и 57 девушек, учащиеся IX, X и XI классов двух общеобразовательных школ Москвы, а также подростки, посещающие центр психолого-медико-социального сопровождения. Выборка была разделена на две группы – юноши и девушки.

**Метод и методики.** Использовались метод констатирующего эксперимента и методики «ЭМИн» (Д.В. Люсин), «Оценки эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Диагностика гендерной идентичности» С. Бем в модификации В.А. Лабунской и М.В. Бураковой. С помощью опросника «ЭМИн» выделяются такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии. «Опросник EQ» выделяет эмоциональную осведомленность (понимание своих эмоций), управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость; эмоциональная неригидность), самомотивацию (произвольное управление своими эмоциями), эмпатию, распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей) [1].

**Схема проведения исследования.** Исследование состояло из трех этапов.

На первом этапе исследования была проведена «Диагностика гендерной идентичности». Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что гендерная

идентичность выборки совпадает с полом (совпадают психологическая и биологическая принадлежность к полу).

На втором этапе исследования мы осуществили анализ эмоционального интеллекта у старших подростков с помощью методик «ЭмИн» (Д.В. Люсин) и «Оценки эмоционального интеллекта» (Н. Холл) и выявили, какие компоненты являются ведущими в группе юношей и в группе девушек.

На третьем этапе исследования на основании выделенных нами ведущих компонентов эмоционального интеллекта был проведен факторный анализ (с помощью статического пакета SPSS 16.0.) результатов данных методик по выборке юношей и девушек. В результате были выявлены гендерные различия, проявляющиеся в степени выраженности компонентов эмоционального интеллекта и его направленности: для юношей характерен внутриличностный эмоциональный интеллект, т. е. способности эмоционального интеллекта направлены в основном на себя; для девушек характерен межличностный эмоциональный интеллект, т. е. способность анализировать эмоциональные проявления направлена на другого человека.

### Результаты и обсуждение

**Результаты исследования группы юношей.** Исследование показало, что у юношей старшего подросткового возраста наиболее выражены следующие компоненты эмоционального интеллекта: *контроль экспрессии, управление собственными эмоциями и эмоциональная лабильность*; наименее выражен такой компонент, как *эмпатия* (рис. 1).

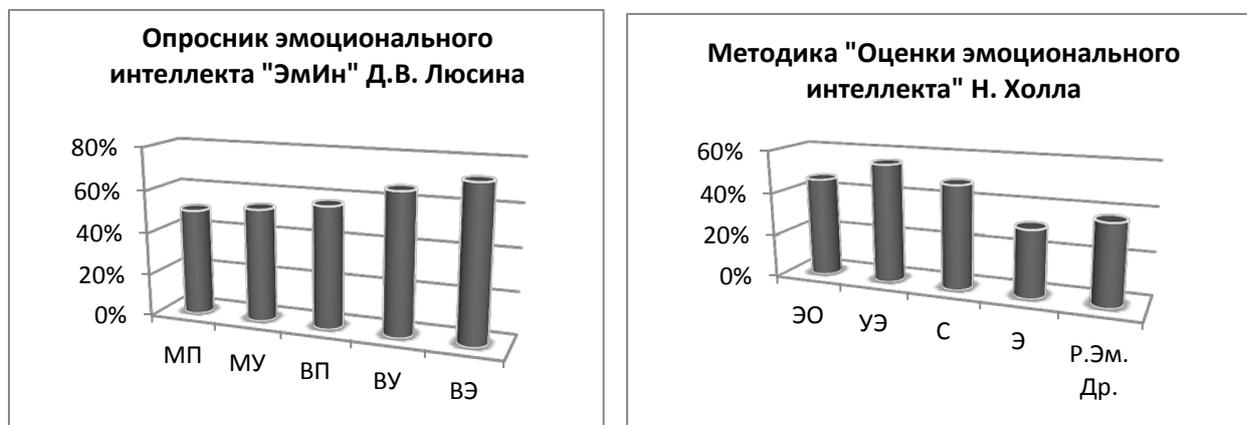


Рис. 1. Результаты проведения опросника «ЭмИн» и методики «Оценки эмоционального интеллекта» у юношей: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; ЭО – эмоциональная осведомленность; УЭ – управление эмоциями; С – самомотивация; Э – эмпатия; Р.Эм.Др. – распознавание эмоций других. Критерий Манна-Уитни,  $\alpha=0,01$ . Данные подтверждены корреляционным анализом

Таким образом, эмоциональная сфера юношей характеризуется высокой лабильностью, настроения и эмоциональные состояния у них легко способны сменять друг друга, отсутствует тенденция к застреванию на определенной эмоции. При этом юноши с высокой успешностью способны произвольно управлять своими эмоциями, регулировать их, воздействовать на собственные эмоции, регулировать длительность и/или интенсивность переживаний, способны поддерживать у себя позитивные переживания и регулировать негативные; они также успешно способны контролировать внешние, неречевые проявления своих эмоций – мимику, жесты и др. (Пример из беседы во время

обратной связи: «Мне сначала на конкурсе строя и песни всегда очень весело, а потом нет». – «Почему?» – «Потому что сначала, вроде, смешно, а я там главный, мне надо переключку делать и командовать, куда повернуться и как пойти, и следить, чтобы ровно получилось, уже не до того.») При этом управление своими эмоциями выражено у юношей больше, чем понимание своих эмоций, т. е., не всегда понимая, что именно они чувствуют, они, тем не менее, успешно способны с этим чувством справляться (Пример: «Тебя обижает, когда отец так делает?» – «Да не знаю, мне все равно. Я забиваю на это, и все».).

Данные корреляционного анализа подтверждают связь между управлением чужими эмоциями и их пониманием (корреляция между управлением чужими эмоциями и их пониманием 0,513\*\* значима на уровне 0,01; критерий Пирсона). На этом основании нами было выдвинуто предположение о том, что часто при недостаточно выраженном межличностном понимании эмоций управление чужими эмоциями может стать стратегией получения информации о чувствах и эмоциях других людей. Многие учителя соглашались с данным положением (Пример из беседы с учительницей истории во время обратной связи: «Он меня доводит, и я вижу, что ему будто интересно, что я буду делать!».).

Выделенные нами в результате факторного анализа компоненты – *внутриличностное понимание эмоций, управление своими эмоциями, внутриличностное управление и самомотивацию* – можно обозначить как модель, характерную для юношей старшего подросткового возраста. Так, в беседе при проведении обратной связи юноши часто отмечали свою способность быстро переключаться с одной эмоции на другую (Пример: «Он сказал, что пойдет домой, а я узнал, что он с другими друзьями. Я очень обиделся и разозлился на него, но потом, когда мы встретились, я ему выразил недовольство и мы нормально пошли, куда собирались. Я быстро перестаю обижаться».).

Мы можем предположить, что, поскольку эти компоненты наиболее выражены, на них опираются и остальные способности эмоционального интеллекта. Так, существует связь между внутриличностным пониманием и межличностным управлением, подтвержденная корреляционным анализом (0,428\*\*, значима на уровне 0,01; критерий Пирсона). Таким образом, можно предположить, что юноши, пытаясь воздействовать на эмоциональные состояние других, опираются на знания о том, что они сами чувствуют и по какой причине (Пример: «Чтобы меня вывести, достаточно сказать, что "Интерстеллар" – ерунда. Поэтому чтобы вывести этого человека, я говорю, что сериал "Стрела" – фигня. Он же любит эту фигню!»).

Также была установлена связь между внутриличностным управлением и межличностным управлением (0,419\*\*, значима на уровне 0,01; критерий Пирсона). Мы можем предположить, что она выражается в том, что юноши воздействуют на эмоции других таким же образом, как и на свои собственные (Пример: «Я советую друзьям: если ты напряжен, то займись физическими упражнениями или футболчик погоняй. Ну, короче, чтобы выплеснуть наружу эмоции через активную деятельность. Или при злобе тоже».).

**Результаты исследования группы девушек.** У девушек старшего подросткового возраста наиболее выраженными компонентами являются *эмпатия, понимание эмоций других и управление ими*. Наименее выражены такие компоненты, как *эмоциональная лабильность, управление собственными эмоциями и контроль экспрессии*.

В основном девушки очень хорошо понимают эмоции и чувства других людей и осознают причины, которые их вызвали; они способны сочувствовать и сопереживать другим людям, способны идентифицироваться с другим человеком и почувствовать то, что он ощущает, способны проникнуть в переживание другого человека. Соответственно они способны успешно воздействовать на эмоции других людей, регулировать их определенным образом, вызывать, поддерживать или прекращать определенные эмоциональные

состояния. В основном девушки данного возраста эмоционально отзывчивы, при этом, в отличие от юношей, для девушек более характерна некоторая эмоциональная ригидность, тенденция к застреванию на определенной эмоции и, соответственно, трудности с тем, чтобы как-то на эту эмоцию воздействовать. Они достаточно хорошо понимают свои собственные эмоции и чувства, осознают их и распознают причины, которые их вызвали, но, тем не менее, не всегда способны воздействовать на них и управлять ими, а также контролировать их невербальные проявления (рис. 2).

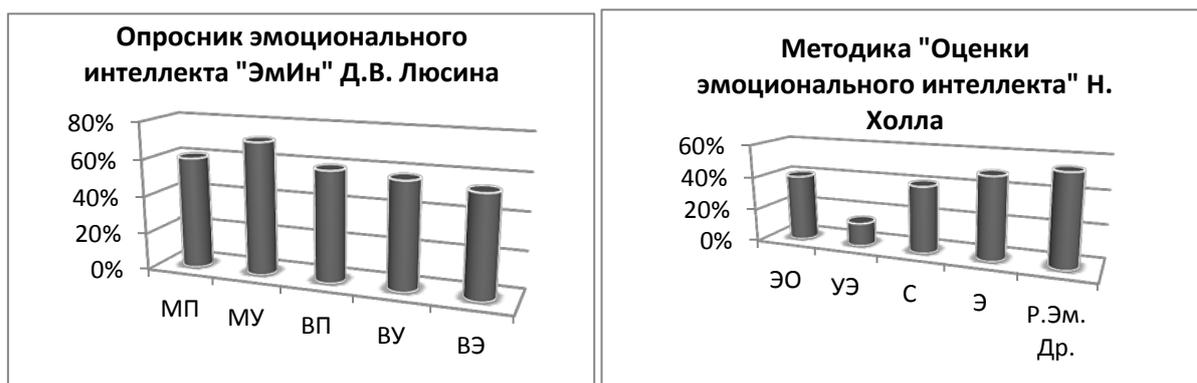


Рис. 2. Результаты проведения опросника «ЭМИн» и методики «оценки EQ» у девушек: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; ЭО – эмоциональная осведомленность; УЭ – управление эмоциями; С – самомотивация; Э – эмпатия; Р.Эм.Др. – распознавание эмоций других. Критерий Манна-Уитни,  $\alpha=0,01$ . Данные подтверждены корреляционным анализом

Выделенные нами в результате факторного анализа компоненты – *межличностное понимание эмоций, эмпатия и управление эмоциями других* – играют существенную роль в функционировании и развитии эмоционального интеллекта. Так, девушки склонны ориентироваться на других, быть внимательными к ним, замечать за ними какие-либо эмоции и проявления и затем обращаться к самим себе и сравнивать их со своими эмоциями и проявлениями, замечать их (или, наоборот, их отсутствие) за собой (связь между пониманием эмоций других и пониманием собственных эмоций подтверждена корреляционным анализом:  $0,377^{**}$ , значима на уровне  $0,01$ ; критерий Пирсона). Например, при проведении беседы после обратной связи, многие девушки отмечали, что сперва замечают некоторые эмоции или состояния за подругами, а потом переносят их на себя (Пример: «Она сказала, что завидует некоторым знакомым, и я начала приглядываться к себе и поняла, что, в принципе, тоже завидую им»; «Они все так разозлились! А я – нет. Непонятно, почему они так злились, меня это тоже, конечно, напрягло, но точно не так, как их»; «Я знаю, что маме тяжело, но она этого не показывает. Я за нее волнуюсь, поэтому меня раздражает, что она так делает. Хотя я на ее месте тоже бы не показывала».).

При управлении своими эмоциями девушки также опираются на выраженную у них способность управлять чужими эмоциями: они как бы переносят на себя ту стратегию, которую использовали при воздействии на эмоции других людей (связь между управлением чужими эмоциями и управлением своими подтверждена корреляционным анализом:  $0,471^{**}$ , значима на уровне  $0,01$ ; критерий Пирсона). При проведении беседы многие девушки соглашались с этим (Пример: «Когда у подруги мама ругалась с отчимом, я всегда ей говорила: "Тебя это не касается. А даже если и касается – берешь и не обращаешь внимания". Потом, когда у меня дома тоже были проблемы, я тоже думала – ладно, меня это тоже не касается».).

Таким образом, девушки хорошо понимают чужие эмоции и чувства, с большой успешностью управляют эмоциями других людей и менее успешно – своими собственными, в то время как у юношей, в отличие от девушек, в основной массе ведущим компонентом эмоционального интеллекта является эмоциональная лабильность, способность переключаться с одной эмоции на другую; юноши в основном успешно управляют своими эмоциями и менее успешно – эмоциями других. Видно значимое различие между юношами и девушками по уровню выраженности *эмпатии*. Эмпатия у юношей слабо выражена, в основном для них нехарактерна высокая эмоциональная отзывчивость и способность проникнуть в переживания другого человека, тогда как у девушек эта способность, напротив, является ведущей.

### Выводы

Полученные нами данные подтверждают гипотезу, согласно которой в эмоциональном интеллекте у детей старшего подросткового возраста существуют гендерные различия. Они проявляются в степени выраженности компонентов эмоционального интеллекта и его направленности: для юношей характерен **внутриличностный эмоциональный интеллект**, т. е. способности эмоционального интеллекта направлены в основном на себя; для девушек характерен **межличностный эмоциональный интеллект**, т. е. способности направлены в основном на другого человека.

В нашем исследовании было выявлено значимое различие между юношами и девушками по выраженности такого компонента, как эмоциональная лабильность: для юношей характерна высокая подвижность эмоций, эмоциональная неригидность, в то время как для девушек, наоборот, характерна эмоциональная ригидность, тенденция к застреванию на определенной эмоции. Данные корреляционного анализа показывают наличие связи между эмоциональной лабильностью и способностью произвольно управлять своими эмоциями и у юношей, и у девушек (корреляции 0,357\*\* и 0,497\*\* значимы на уровне 0,01; критерий Пирсона). Таким образом, высокая эмоциональная лабильность юношей способствует более успешному произвольному управлению своими эмоциями.

Подростковый возраст – это возраст, в котором осуществляется переход от детства к взрослости. Основными психологическими потребностями подростков являются общение со сверстниками, группирование, стремление к отделению от взрослых. От уровня развития эмоционального интеллекта зависит качество и эффективность общения, что в подростковом возрасте особенно важно, так как позволяет подростку успешно находить себе круг общения и поддерживать его, вливаться в группы сверстников, находить друзей, заводить близкие интимно-личностные отношения и поддерживать их.

Для подростка важны принятие, понимание и поддержка со стороны как сверстников, так и родителей. Благополучные отношения между подростком и взрослым складываются при осознании подростком, по выражению Т.В. Драгуновой, «общности в их жизни», при создании взрослым отношений сотрудничества, и очень важно, чтобы не только взрослый понимал эмоциональные состояния подростка, но и подросток мог понимать чувства и эмоции взрослого. Сфера человеческих взаимоотношений является для подростка главной, и от развития эмоционального интеллекта зависит, насколько успешной будет деятельность подростка в ней.

Данное исследование расширяет представление об эмоциональном интеллекте, а именно о специфике эмоционального интеллекта в старшем подростковом возрасте и гендерных особенностях развития эмоционального интеллекта. В исследовании выявляются ведущие компоненты эмоционального интеллекта у старших подростков.

Результаты исследования могут быть применены в возрастно-психологическом консультировании, в коррекционно-развивающей работе с подростками; на основании полученных данных могут быть сформулированы рекомендации по развитию эмоционального интеллекта подростков в зависимости от гендерной принадлежности.

## Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
3. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 26–28 октября, 1999 г.). СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. С. 25–26.
4. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53525.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml) (дата обращения: 04.02.2016).
5. Климакова М.В. Связь компонентов эмоционального интеллекта и типа межличностного общения в ранней юности // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Т. I (г. Москва, 21 апреля, 2016 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. С. 46–47.
6. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (г. Москва, 16–18 ноября, 2015 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 55–63.
7. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. № 4 С. 154–164.
8. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: «КСП+», 2003. 272 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.
10. Рыжов Д. М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний // МНКО. 2014. № 4 (47). С. 87–89.
11. Салогуб Е.В. Эмоциональный интеллект подростков: современное состояние проблемы [Электронный ресурс] // Смальта. 2014. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-podrostkov-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (дата обращения: 10.05.2016).

## Gender Differences in Emotional Intelligence in Adolescence

**Kochetova Yu.A.,**

*PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, juliya25@mail.ru*

**Klimakova M.V.,**

*PhD Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, mk-217@yandex.ru*

The article presents the analysis of gender differences in emotional intelligence (EQ) in adolescence. The hypothesis was based on the assumption that there are gender differences in EQ in adolescence. The research involved 111 15-16 years old students, 57 of whom were girls and 54 of whom were boys. An ascertaining experiment with using such measures as "EmIn" (D.V. Lyusin), method of "Assessment of EQ" (N. Hall) and "Diagnosis of gender identity" (S. Bem modified by V. A. Labunskaya, M. V. Burakova) were taken as a method. As a result, the hypothesis was confirmed, the leading components of EQ for boys and for girls were brought out, the qualitative description of the structure of EQ was given. The research expands the notion of the specifics and gender differences in EQ in adolescence. The obtained data could be used in the age-psychological counseling, in correctional and developmental work with adolescents, and the recommendations for development of EQ could be formulated.

**Keywords:** emotional intelligence, gender differences, gender identity, components of emotional intelligence, adolescence.

## References

1. Andreeva I.N. Emotsional'nyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii [Emotional Intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk: PGU, 2011. 388 p.
2. Goulman D. Emotsional'nyi intellekt [Emotional intelligence]. Moscow: AST, 2008. 478 p.
3. Garskova, G.G. Vvedenie ponyatiya «emotsional'nyi intellekt» v psikhologicheskuyu teoriyu [The introduction of the concept of "emotional intelligence" in psychological theory]. *Anan'evskie chteniya: tezisy nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Sankt-Peterburg, 26-28 oktyabrya, 1999g.) [*Ananiev's readings: Proceedings*]. Saint Peterburg: Publ. Sankt-Peterburgskogo un-ta, 1999, pp. 25 – 26.
4. Degtyarev A.V. «Emotsional'nyi intellekt»: stanovlenie ponyatiya v psikhologii [Elektronnyi resurs] ["Emotional intelligence": the emergence of concepts in psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2012, no. 2. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53525.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml) (Accessed: 04.02.2016).
5. Klimakova M.V. Svyaz' komponentov emotsional'nogo intellekta i tipa mezhlichnostnogo obshcheniya v rannei yunosti [Relationship between the components of emotional intelligence and the type of interpersonal communication in early adolescence]. *Molodye uchenye – stolichnomu obrazovaniyu*. Materialy Pyatnadtzatoi Gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Tom I (g. Moskva, 21 aprelya, 2016 g.) [*Young scientist to the capital education. Proceedings of the Fifteenth Urban Scientific and Practical Conference with international participation. Vol. I*]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2016, pp. 46–47.
6. Kochetova Yu.A. Struktura emotsional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste [The structure of emotional intelligence in adolescence]. *Gorizonty zrelosti*. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya (g. Moskva, 16 –18 noyabrya, 2015 g.) [*Horizons of maturity. Abstracts of the participants of the Fifth All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology*]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015, pp. 55–63

7. Lyusin D.V., Ovsyannikova V.V. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i lichnostnykh chert s nastroeniem [Relationship between Emotional Intelligence, Personality Traits and Mood]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2015, no. 4, pp. 154–164.
8. Orme G. Emotsional'noe myshlenie kak instrument dostizheniya uspekha [Emotional thinking as a means to achieve success]. Moscow: «KSP+», 2003. 272 p.
9. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. St. Peterburg: Publ. «Piter», 2000. 712 p.
10. Ryzhov D. M. Emotsional'nyi intellekt v sisteme psikhologicheskikh znaniy [Emotional intelligence in the system of psychological knowledge]. *MNKO [MNKO]*, 2014, no. 4 (47), pp. 87–89.
11. Salogub E. V. Emotsional'nyi intellekt podrostkov: sovremennoe sostoyanie problemy [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence of adolescents. Current status of the problem]. *Smal'ta [Smalta]*, 2014, no. 6. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-podrostkov-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (Accessed: 10.05.2016).

## Профилактика рискованного сексуального поведения посредством формирования психологической готовности к родительству

Крысько А.А.,

педагог-психолог, ГБОУ ГППЦ ДОгМ; аспирант ФГБОУ ВО МГППУ, Россия, Москва, here.made.ideas@gmail.com

Автор представляет результаты эксперимента по предупреждению рискованного сексуального поведения у подростков на основе формирования у них представлений о родительстве и детско-родительских отношениях, что позволяет построить образ репродуктивного поведения в настоящем и будущем. Программа разработана с учетом психологии современных подростков, в соответствии с принципами осознанности и ответственности, базируется на восстановительном подходе и ресурсном подходе к формированию психологической готовности к родительству М.Е. Ланцбург. Программа по развитию психологической готовности к родительству у подростков имеет два целевых ориентира: ближайший – предупреждение ранней беременности и снижение ее негативных последствий в случае возникновения ранней беременности и стратегический – подготовка к планированию и рождению желанного ребенка в будущем. Результаты доказывают, что представления подростков о семье зависят как от пережитого ими опыта в собственном детстве, так и от заданных в социально-политическом пространстве трендов обсуждения данной темы. Исследование показало, что на представления подростков о сексуальных отношениях, семье и родительстве можно целенаправленно влиять с помощью программы, опирающейся на знания возрастной психологии, ресурсный и восстановительный подходы и использующей релевантные данной возрастной группе интерактивные методы обучения.

**Ключевые слова:** рискованное сексуальное поведение, подростковый возраст, профилактика абортов и ранних беременностей, программа формирования родительских ценностей у подростков.

### Для цитаты:

Крысько А.А. Профилактика рискованного сексуального поведения посредством формирования психологической готовности к родительству [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090408

### For citation:

Krysko A.A. Prevention of Risky Sexual Behaviour through the Formation of Psychological Readiness to Parenthood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090408. (In Russ., abstr. in Engl.)

Современные исследования отмечают следующие тенденции: снижение возраста вступления в половые отношения, увеличение возраста вступления в брак, рост числа беременностей среди подростков 15–16 лет. По данным ООН за 2016 г., 30 беременностей приходится на 1 000 девушек в возрасте от 15 до 19 лет. По информации Росстата, ежегодно в России 1,5 тыс. детей рождаются у девушек в возрасте до 15 лет, 16–19 тыс. детей рождаются у девушек до 17 лет [4]. По данным министерства здравоохранения

Российской Федерации, за период 2010–2016 гг. ежегодно абортom закончились 57 % всех беременностей, при этом каждое пятое прерывание беременности делали девушки до 18 лет. Юные матери составляют одну из групп риска по расстройствам физического здоровья и девиантному материнству, большинство юных беременных прерывают свои контакты с социумом: родителями, учебными заведениями, друзьями [4]. Ряд авторов отмечают у современных школьников низкий уровень медицинской, включая контрацептивную, грамотности. Также внимание исследователей занимают рискованные паттерны, мотивы и последствия полового поведения подростков, дефицит площадок для обсуждения этических вопросов, связанных с добровольностью, осознанностью, безопасностью сексуальных отношений [4; 8]. В целях предотвращения ранних беременностей и абортов среди несовершеннолетних требуются создание эффективной программы профилактики сексуально-рискованного поведения, а также разработка комплексной системы сопровождения беременных подростков и юных матерей.

Анализ существующих научных и практических подходов к решению проблемы рискованного сексуального поведения подростков показывает, что методы и способы, основанные на информировании о контрацепции, заболеваниях, передающихся половым путем (ЗППП), малоэффективны [2]. Большинство программ профилактики информируют о рисках сексуальных отношений в подростковом возрасте и предлагают следующие варианты: а) воздержание до брака (материал программы основывается на пропаганде традиционных семейных ценностей); б) контрацептивная грамотность (даются сведения о способах и методах предупреждения беременности). Формальный характер мероприятий, недостаточный уровень подготовленности школьных специалистов к данной работе, табуированность самой темы обуславливают низкий уровень эффективности предпринимаемых мер.

Например, в России и Америке распространена практика проведения разового занятия, которое носит фрагментарный, информационный характер и раскрывает темы ВИЧ, СПИД, ЗППП. В Германии, Швеции, Финляндии чаще проводятся длительные, круглогодичные программы, направленные на комплексную профилактику рискованного сексуального поведения, где акцент делается на темах осознанности, заботы о себе, взаимоотношений, гендерной идентичности [10; 11]. В Германии и Швеции программа охватывает младшую и старшую школы, учитывая возрастные особенности участников. В исследованиях AIDS, CAF, BZgA отмечается, что профилактика рискованного поведения, в том числе сексуального, эффективна при условии комплексного системного подхода с подключением максимального количества участников образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) и если она имеет вид программы, проводимой на протяжении длительного времени или в форме кратковременных интенсивных мероприятий; в таких случаях у участников складывается целостное представление о феномене и они получают ряд необходимых навыков [10; 11; 12].

Для предупреждения рискованного сексуального поведения, а также ранних беременностей необходима системная работа, которая принимает во внимание особенности и потребности этого возраста, учитывает современные тенденции подросткового сообщества, опирается на принципы осознанности и ответственности, диалогичности [4; 5]. Поскольку отрочество предшествует тому периоду развития, когда становятся актуальными задачи создания семьи, рождения и воспитания детей, важно сформировать у подростков

представления о родительстве и детско-родительских отношениях как призму, через которую они посмотрят на свое настоящее и будущее [6]. Создание программы, способствующей профилактике рискованного сексуального поведения и развитию психологической готовности к родительству, имеет два целевых ориентира: ближайший – предупреждение подростковой беременности, а также снижение негативных последствий в случае возникновения ранней беременности и стратегический – подготовка к планированию и рождению желанного ребенка в будущем, формирование адекватных представлений о материнстве, отцовстве и детях раннего возраста, развитие родительских ценностей и компетенций.

В качестве альтернативы существующим методам профилактики рискованного сексуального поведения среди подростков была разработана программа, которая опирается на понятие психологической готовности к родительству. В основе программы лежит восстановительный подход, базирующийся на идее культурно-исторической психологии, гуманистических направлениях психотерапии [8; 9]. Разработка этой программы опиралась на ряд положений современной психологии развития, семейной и коррекционной психологии [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9]. Прежде всего, это – идея Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как системе отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание и направление процесса развития. Важным основанием является периодизация возрастного развития, предложенная Д.Б. Элькониним, где подростковый возраст рассматривается как возраст самоисследования, пересмотра мировоззрения. Другая основополагающая идея принадлежит А.Н. Леонтьеву, К.Н. Поливановой; она дает представление о ведущей деятельности в подростковом возрасте (общение, экспериментирование и исследование).

Психологическая готовность к материнству рассматривается С.Ю. Мещеряковой как специфическое личностное образование. Стержневой образующей этой готовности является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Системный подход к оценке ресурсов матери, предложенный М.Е. Ланцбург, позволяет выделить пять ресурсов: личностный, эмоциональный, когнитивный, операциональный и психофизиологический. Био-психо-социальный подход В.И. Брутмана дает возможность оценить факторы и условия формирования девиантного материнства, такие как негативный личный опыт детско-родительских отношений. Важной для реализации программы является опора на принципы восстановительного подхода, описанного В.В. Москвичевым, А.В. Тихомировой, в частности, принцип активной ответственности, принцип осознанности, принцип ориентации на ресурс, представление о социальной ситуации развития как о системе отношений подростка с окружающей социальной действительностью, где содержатся необходимые ресурсы.

Одним из факторов развития подростка выступает его собственная социальная активность, направленная на знакомство и присвоение заданных обществом ценностей. Эта активность формируется при взаимодействии подростка с социумом, поэтому вместе с изменениями в обществе происходят изменения в подростковой среде и как следствие – изменения в системе ценностей подростков.

При разработке программы, направленной на работу с подростковым сообществом, важно учитывать существующие тенденции в современной подростковой среде:

- перемещение и расширение среды общения подростков за счет Интернета;
- доступность недостоверной информации по таким важным для подростков темам, как взаимоотношения, любовь и сексуальность;
- отдаление сроков обретения самостоятельности, отделения от родителей;
- изменение мотивации к учебе у подростков в связи с введением различных тестовых систем оценки и как следствие – ориентация не на учебную деятельность, а на подготовку к тестированию;
- увеличение числа подростков, принимающих участие в политической деятельности как легального, так и нелегального характера;
- рост числа подростков, имеющих химическую зависимость, и одновременно с этим рост различных подростковых сообществ, агрессивно пропагандирующих здоровый образ жизни.

Собирательный образ современного подростка с учетом перечисленных тенденций получается противоречивым, так как, с одной стороны, он стремится к взрослости, финансовой независимости, самостоятельной жизни, участию в политике, а с другой – испытывает дефицит родительской поддержки, живого общения со сверстниками, способов саморегуляции и расслабления.

Нами был проведен формирующий эксперимент с использованием авторской программы «Формирование основ психологической готовности к родительству». Программа направлена на включение в семантическое поле подростков ценностей родительства, осмысление собственного опыта детско-родительских отношений, на построение образа будущей семьи. Программа предлагает подросткам взглянуть на сексуальные отношения с учетом этой перспективы.

Всего в исследовании участвовали 350 подростков, из них 200 подростков были задействованы в формирующем эксперименте, 150 подростков стали контрольной группой. В обучении по программе приняли участие восемь групп подростков в возрасте от 15 до 18 лет: четыре группы состояли только из девушек (80 участниц), четыре группы были смешанными (80 девушек и 40 юношей). Участники исследования являются учащимися образовательных организаций: школ, колледжей. 50 участниц исследования состояли на внутришкольном учете или на учете комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Основными причинами постановки на учет были ситуации, связанные с эпизодами употребления ПАВ, участием в драках, прогулами, самоповреждающим поведением. Все испытуемые не состояли в браке и не имели детей.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента проводилось обследование с помощью следующих методик:

- рисунок «**Я и мой ребенок**» (Г.Г. Филиппова). Данная методика представляет собой модификацию проективной методики «Рисунок моей семьи» и диагностирует образ ребенка и отношение к нему, а также отношение к материнской роли, отражает представление о характере взаимодействия матери и ребенка. По данной методике выделяются четыре типа отношения к ситуации предполагаемого материнства и беременности у подростков: благоприятная

ситуация; незначительные симптомы тревоги, неуверенности; тревога и неуверенность в себе; конфликт с беременностью или с ситуацией материнства;

- проективная методика **«Материнский ТАТ»** (О.В. Баженова, Л.Л. Баз, О.А. Копыл). В методике «Материнский ТАТ» в качестве стимульного материала использованы картины С. Красаускаса из цикла «Материнство», в полуабстрактной форме отражающие темы родительства, материнства, детско-родительских отношений. Инструкция и анализ данных используются так же, как и в классическом тематическом апперцептивном тесте. Фиксируются доминирующие переживания, выделяется тема отдельно для каждого рисунка, а также общая, объединяющая все карточки; анализируются характерные особенности образов, временная перспектива, представленная в рассказе (прошлое, настоящее, будущее);
- опросник **«Представления о родительстве и возрастных особенностях детей младенческого, раннего и дошкольного возраста»** (А.А. Крысько, М.Е. Ланцбург). В основе опросника лежит ресурсный подход, предложенный М.Е. Ланцбург, и блоки материнской сферы, выделенной Г.Г. Филипповой. Опросник содержит шесть частей, которые включают в себя вопросы, направленные на выявление: биографических данных; сведений о психологическом климате в родительской семье; ценностно-смысловых, эмоционально-потребностных и операциональных компонентов материнской сферы; понимания возрастных особенностей ребенка на каждом этапе его развития; предполагаемых стратегий воспитания; а также на оценку ресурсов психологической готовности к материнству. *Личностный ресурс* (направленность личности) включает в себя оценку следующих компонентов: мотивация рождения детей, место родительства в иерархии ценностей и потребностей, ценность ребенка, ценность материнства, потребность в материнстве и др. *Эмоциональный ресурс* содержит оценку компонентов: ориентация на эмоциональное состояние ребенка, эмоциональная компетентность, характер эмоционального отношения к ребенку и др. *Когнитивный ресурс* включает в себя знания об уходе за ребенком, знания о развитии, воспитании и обучении ребенка, готовность учиться, выбор преобладающего стиля родительского воспитания. *Операциональный ресурс* характеризует наличие в онтогенезе навыков по уходу за ребенком. Для оценки актуальности тем, упражнений и групповой динамики используется метод структурированного наблюдения, которое включает в себя: оценку эмоционального состояния участника на разных этапах эксперимента; выявление возникающих в процессе реализации программы проблем и трудностей; оценку включенности и заинтересованности участника (участников); степень удовлетворенности участием в программе, фиксирование ситуаций, вызывающих положительное или отрицательное настроение у подростков; анализ продуктов творческой деятельности; выявление основных тем, фраз, которые вызвали активный интерес у группы; анализ вопросов участников.

Констатирующий этап исследования показал преобладание конфликтного типа переживания ситуации предполагаемой беременности и материнства (62,5 %), это может означать конфликт между возрастными потребностями старших подростков и задачами материнства. Анализ параметра «стиль родительского воспитания» выявил преобладание

индифферентного стиля воспитания – 37,5 % выборов, это говорит о том, что тема воспитания детей вступает в противоречие с задачами, реализуемыми в данном возрасте; 25 % выборов участников свидетельствуют о том, что они не имеют определенного стиля; авторитарный, авторитетный и либеральный стили воспитания набрали по 12,5 % выборов каждый. Семантический анализ методики «Материнский ТАТ» показал, что у подростков преобладают темы и переживания, связанные с собственными детско-родительскими и романтическими отношениями (75 %).

В формирующей части программы используются групповой метод работы, интерактивные и арт-терапевтические методы:

- метод групповой работы с подростками, основанный на учете социальной ситуации развития, ведущей деятельности и учете особенностей современной подростковой среды, которые тесно связаны с культурно-историческими изменениями в обществе;
- метод деловой игры – моделирование ситуаций по заданным правилам с определенной задачей. Направлен на отработку навыков и исследование механизмов, процессов, феноменов;
- метод групповой тематической дискуссии, которая часто принимает острый характер, когда заявляемая проблема касается жизненных принципов и личных переживаний участников. При работе с группой подростков необходимо поддерживать конструктивные виды взаимодействия, укреплять отношения, поощрять обмен мнениями и опытом. Дискуссия помогает участникам видеть контексты нормативности и вариативности обсуждаемых феноменов. Регулярное включение дискуссионного метода способствует осмыслению полученной информации, выработке своего отношения;
- метод ролевой игры подразумевает разыгрывание сценоч спланированного или спонтанного характера, отражающих модели жизненных ситуаций. Он способствует наработке вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться участники программы, акцент в этом методе сделан на переживаниях, чувствах;
- кинотерапия – метод, который заключается в просмотре фильма /эпизодов фильма, сборе откликов и переживаний, выявлении центральной темы для каждого участника.

Учет специфики группы: возраста участников, половозрастного состава, истории отношений (класс, новая группа, отряд и т. п.), динамических процессов в группе позволяет спланировать и адаптировать программу каждый раз под потребности и возможности конкретного сообщества.

**Организационная структура программы** включает в себя пять тематических встреч длительностью от 1,5 ч до 3 ч, каждая имеет свою направленность.

**Встреча «Строим семью»** ориентирована на знакомство с основами семейной психологии. Она начинается со знакомства участников и последующего мозгового штурма на тему «Зачем человеку нужна семья?», что позволяет актуализировать собственный опыт, представления, социальные установки и дискурсы, вовлечь участников в процесс. В игре «Семейная психология» участники образуют группы по 3–4 человека, в каждой группе появляется «супружеская пара», «родители и ребенок» и «психолог», раздаются карточки с историями разных семей, после чего проигрывается ситуация консультации. Игра

затрагивает подростков возможностью исследования, экспериментирования с новыми для них социальными ролями, а одной из ее целей является актуализация субъект-объектной ориентации в отношении к ребенку в будущем. Данное упражнение вызывает у участников много эмоций, вопросов, откликов, кроме этого формируются представления о психологической помощи, ее задачах и методах, поскольку ведущий рассказывает о деятельности психолога, дает обратную связь участникам.

**Встреча «Быть родителем»** направлена на знакомство с психологией детско-родительских отношений. Она включает в себя лекционный блок о понятиях «детско-родительские отношения», «стили детско-родительских отношений» с последующим обсуждением. Участники пытаются осмыслить свои отношения с родителями, рассуждают о предпочитаемом будущем для своих будущих детей. Важным моментом встречи является актуализация у подростков представлений о своей социальной ситуации развития, о системе отношений, о том, где могут содержаться ресурсы. На встрече также обсуждается тема мотивов рождения детей.

На **встрече «Я – будущий родитель»** раскрывается содержание понятий «материнство/отцовство», происходит осознание родительской позиции, формирование представлений о родительских компетенциях. Проводится обсуждение, направленное на выявление основных качеств родителя при воспитании детей разных возрастов. Здесь возникает терапевтический момент, поскольку подростки могут рассказывать о своих отношениях с родителями, делиться тем, что помогает им меньше ссориться, какой именно заботы и поддержки им хочется, как это запрашивать, как договариваться. После обсуждения предлагается игра «Трудности родительства», где участники получают кейс с трудной ситуацией, например, «воровство в семье», «побеги из дома», «употребление ПАВ», «капризы по поводу игрушек» и т. п. Каждая команда или участник рассказывает о своей ситуации и путях ее решения, и все вместе обсуждают возможные варианты. Таким образом, подростки расширяют свое представление о том, как справиться с трудностями, в какой форме просить о поддержке и как на нее откликаться. Данное упражнение направлено на актуализацию активной ответственности и осознанности, что становится возможным за счет принятия на себя родительской роли.

**Встреча «Маленькая мама»** направлена на профилактику беременностей среди несовершеннолетних. Участники смотрят фильм о подростке-матери, происходит обсуждение рисков подростковой беременности, выясняется, где можно найти ресурсы при такой ситуации, где запрашивать помощь и поддержку. Подростки задают вопросы о влиянии ПАВ на репродуктивное здоровье, ходе беременности, формах социальной поддержки. При обсуждении фильма ведущий опирается на принцип осознанности, помогает участникам обнаружить, какие ресурсы у них есть, и распределить их по категориям: личностный, эмоциональный, когнитивный, операциональный, психофизиологический.

**Встреча «Лабиринт родительства»** ориентирована на проверку полученных знаний на практике с последующим обсуждением и анализом. Группа делится на две команды, которые придумывают друг для друга квест под названием «Лабиринт родительства». Участники могут использовать доступные материалы, пространство. Как правило у подростков много идей о том, как организовать квест; это могут быть квесты с загадками, с

локациями, онлайн-квест, квест-викторина. Создание квестов направленно на формирование активной ответственности, а форма задания захватывает подростков возможностью побыть в роли ведущего-создателя и, опираясь на свои знания, придумать собственный «продукт». После прохождения квестов происходит их обсуждение, а затем и рефлексия по поводу всей программы. У участников есть возможность высказывать свое мнение, задавать вопросы. Важным моментом является написание писем-откликов на программу. Участники заполняют форму обратной связи, в которой предлагается ответить на вопросы о том, было ли им интересно, полезно, а также придумать упражнение или тему, которая могла бы обогатить занятия.

Анализ результатов формирующего этапа исследования показал, что после прохождения программы преобладает адекватный тип переживания ситуации беременности и материнства (50 %). Участие в программе повышает выбор благоприятных стилей родительского воспитания: у участников увеличиваются показатели авторитетного стиля воспитания детей с 12,5 % на 50 % выборов в однородной группе и 65 % выборов в смешанной группе, отмечается снижение показателей авторитарного стиля. Прохождение программы влияет на уменьшение показателей отсутствия определенного стиля (с 25 % до 0 %), это говорит о том, что вовлечение подростков в разговор о родительстве подталкивает их к выбору стиля воспитания.

Качественный семантический анализ методики «Материнский ТАТ» выявляет возникновение тем (переживаний), связанных со своим будущим браком, родительством и планированием рождения детей (30 %). Это может говорить о том, что программа помогает ориентировать подростков на свое будущее, включить темы семьи и родительства в поле их сознательных размышлений. Анализ обратной связи от участников показал, что повышаются осознанность (это выражается в высказываниях о более внимательном отношении к собственным выборам в разных ситуациях, своему здоровью) и осведомленность о возможных способах предотвращения небезопасных ситуаций, изменяются представления о сексуальных отношениях с объектных в сторону субъектных, уважительных, включающих потребности и чувства, как свои, так и партнера.

Сравнительный анализ результатов формирующего исследования на однородной и смешанной группе показал, что выбор тем в группах различается [3]. В группе, которая состоит только из девушек, участницы затрагивают темы внешности, собственного материнства, поддержки молодой мамы. В смешанной группе девушки затрагивают темы безопасности половых связей, ценности партнерских отношений, а юноши затрагивают темы, связанные с воспитанием, влиянием детей на супружеские отношения. Смешанная группа оказывает большее влияние на сдвиг в сторону адекватного типа переживания (достоверность между показателями оценивалась с помощью критерия  $\chi^2$ , где  $\chi^2_{\text{эмп}} - 84,84$ ;  $\chi^2_{\text{кр}} - 21,66$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это может быть вызвано тем, что участники слышат мнения (получают обратную связь) о родительстве не только от представителей своего пола, но и от представителей противоположного пола.

Результат контент-анализа тем, поднимаемых участниками в рамках занятий, свидетельствует о том, что они, с одной стороны, связаны с опытом собственных детско-родительских отношений и отношениями между мужчинами и женщинами, с другой стороны, отражают популярный на данном отрезке времени дискурс, активно обсуждаемый

в СМИ, социальных сетях. Так, на встречах, проведенных в 2014–2015 гг., злободневными были вопросы, связанные с влиянием состава семьи на воспитание ребенка, традиционными семейными ценностями, ЛГБТ-семьями. На встречах, проведенных в 2015–2016 гг., особый интерес вызывали темы, связанные с абортами, телесностью. На встречах, проведенных в 2016–2017 гг., актуальными стали темы, связанные с домашним насилием, методами воспитания детей, возрастом согласия.

## Литература

1. *Авдулова Т.П.* Склонность к риску в отрочестве // Психология обучения. 2011. № 2. С. 43–52.
2. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / Под общ. ред. Л. М. Карнозовой. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. 328 с.
3. *Крысько А.А.* Формирование основ психологической готовности к родительству у девушек-подростков как элемент профилактики рискованного сексуального поведения [Электронный ресурс] // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. № 2. URL: <http://psychildhealth.ru/2017-02.html> (дата обращения: 11.09.2017).
4. *Крысько А.А., Ланцбург М.Е.* Представления о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек старшего подросткового возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko\\_Lancburg.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko_Lancburg.phtml) (дата обращения: 11.06.2017).
5. *Ланцбург М.Е.* Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15–26.
6. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml> (дата обращения: 11.06.2017).
7. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства/ Под общ. ред. И.В. Тепикиной. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 238 с.
8. *Хломов К.Д., Кондрашкин А.В.* Постановка проблемы: девиантное поведение подростков, социальная ситуация и Интернет // Юридическая психология. 2013. № 1. С. 18–24.
9. *Хломов К.Д., Москвичев В.В.* Восстановительный подход – инструмент организации помощи подросткам, находящимся в социально-дезадаптирующей ситуации // Сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития/ Под общ. ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2011. 300 с.
10. *Vabor Th.F., Higgins-Biddle J.C.* Brief Intervention for Hazardous and Harmful Drinking: A Manual for Use in Primary Care. Geneva: World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Dependence, 2001. Available at [http://whqlibdoc.who.int/hq/2001/WHO\\_MSD\\_MSB\\_01.6b.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2001/WHO_MSD_MSB_01.6b.pdf) (accessed June 15, 2009).
11. *Fritz K.E., Woelk G.B., Bassett M.T., McFarland W.C., Routh J.A.* The Association Between Alcohol Use, Sexual Risk Behavior and HIV Infection Among Men Attending Beer Halls in Harare, Zimbabwe // AIDS and Behavior. 2002. Vol. 6. P. 221–228.
12. *Ritter S., Koch F.* Möglichkeiten und Bedingungen zur Prävention von sexueller Gewalt // Brandl und Team. München: Werbeagentur, 2006. 92 p. Available at <http://www.eja->

muenchen.de/fileadmin/eja\_data/01\_BDKJ/0108\_Positionen/Sexualpaedagogik/BJR-  
SexuelleGewalt\_BS3.pdf

## Prevention of Risky Sexual Behaviour through the Formation of Psychological Readiness to Parenthood

Krysko A.A.,

*educational psychologist at Moscow city Psychological & Pedagogical Centre, PhD student, Moscow  
State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, here.made.ideas@gmail.com*

---

In the world there are tendencies of early entering into sexual relations and simultaneous withdrawal of the age of marriage, an increase in the number of early pregnancies and abortions among minors. Existing programs for the prevention of risky sexual behavior are ineffective, since they are one-time, narrowly focused. The author presents the results of an experiment on the prevention of risky sexual behavior in adolescents based on the formation of their ideas of parenting and child-parent relations, and through the prism of this topic, allowing to build an image of reproductive behavior in the present and future. The program is designed taking into account the psychology of modern adolescents, in accordance with the principles of awareness and responsibility, is based on a restorative approach and resource approach to the formation of psychological readiness for parenthood M.E. Lantsburg. The program for the development of psychological preparedness for parenting in adolescents has two targets: the nearest: preventing adolescent pregnancy and reducing its negative consequences in the event of an early pregnancy, and strategic - preparing for the planning and birth of the coveted child in the future. The results prove that the adolescents' views about the family depend both on the experiences they experienced in their own childhood and on the trends in the social and political space discussed in this topic. The study showed that adolescents' views on sexual relations, family and parenthood can be purposefully influenced through a program based on the knowledge of age-related psychology, resource and recovery approaches and using interactive methods of teaching relevant to this age group.

**Keywords:** recovery approach, risky sexual behavior, adolescence, principles, prevention

---

### References

1. Avdulova T.P. Sklonnost' k risku v otrochestve [Risk disposition in society]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of education]*, 2011, no.2, pp. 43-52.
2. Zer H. Vosstanovitel'noe pravosudie: novyi vzglyad na prestuplenie i nakazanie [Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice]. Karnozova L. M. (ed). Moscow: Tsentr «Sudebno-pravovaya reforma», 2002. 328 p.
3. Krys'ko A.A. Formirovanie osnov psikhologicheskoy gotovnosti k roditel'stvu u devushek-podrostkov kak ehlement profilaktiki riskovannogo seksual'nogo povedeniya [Features of the formation of psychological readiness for motherhood for femaiteenagers an example two types of groups: homogeneous and mixed]. *Voprosy psikhicheskogozdorov'ya detei i*

- podrostkov* [Matters of Psychological Health of Children and Adolescents], 2017, no.2, Available at: <http://psychildhealth.ru/2017-02.html> (Accessed: 11.09.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
4. Krysko A.A., Lantsburg M.E. Predstavleniya o materinstve i vozrastnykh osobennostyakh detei u devushek starshego podrostkovogo vozrasta [Representation of motherhood and age characteristics of infants in girls in their late teens]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko\\_Lancburg.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko_Lancburg.phtml) (Accessed: 11.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
  5. Lantsburg M.E. Rol' psikhologicheskoi podgotovki i podderzhki v realizatsii roditel'skikh funktsii [The role of psychological training and support in realization of parenting]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no.1, pp. 15–26.
  6. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2015, no. 3., pp. 1–11. Available at: [10.17759/psyedu.2015070301](http://10.17759/psyedu.2015070301). URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.html> (Accessed: 11.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
  7. Filippova G.G. Psikhologiya materinstva: uchebnoe posobie [Psychology of motherhood: textbook]. Tepikina I.V. (ed.). Moscow: Publ. Instituta psikhoterapii [Institute of psychotherapy publishing], 2002. 238 p.
  8. Khlomov K.D., Kondrashkin A.V., Postanovka problemy: deviantnoe povedenie podrostkov, sotsial'naya situatsiya i Internet [Problem statement: adolescents' deviant behavior, social situation and Internet]. *Yuridicheskaya psikhologiya* [Juridical psychology], 2013, no. 1, pp. 18–24
  9. Khlomov K.D., Moskvichev V.V. Vosstanovitel'nyi podkhod – instrument organizatsii pomoshchi podrostkam, nakhodyashchimsya v sotsial'no-dezadaptiruyushchei situatsii. In Obuhova L.F. (eds.), *Sbornik tezisov uchastnikov Tret'ei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya* [Restorative approach: an instrument of organization of help to adolescents in situation of socio-psychological disadaptation. The Third All-Russian conference of science and practice collection of abstracts]. Moscow: MSUPE, 2011.300 p.
  10. Babor, Thomas F., and John C. Higgins-Biddle. 2001. Brief Intervention for Hazardous and Harmful Drinking: A Manual for Use in Primary Care. Geneva: World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Dependence. Available at [http://whqlibdoc.who.int/hq/2001/WHO\\_MSD\\_MSB\\_01.6b.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2001/WHO_MSD_MSB_01.6b.pdf) (Accessed: 15.06. 2009)
  11. Fritz K. E., Godfrey B. Woelk, Mary T. Bassett, William C. McFarland, Janell A. Routh, Ocean Tobaiwa, and Ron D. Stall. The Association Between Alcohol Use, Sexual Risk Behavior and HIV Infection Among Men Attending Beer Halls in Harare, Zimbabwe. *AIDS and Behavior*, 2002. Vol. 6, pp. 221–228.
  12. Ritter S., Koch F. Möglichkeiten und Bedingungen zur Prävention von sexueller Gewalt. In: Lebenswut — Lebensmut. Frauen.Gesellschaft. Kritik. 2005. Centaurus Verlag & Media, Herbolzheim

## Чему игра Pokemon Go учит подростков и молодежь?

**Хломов К.Д.,**

*кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований, ФГБОУ ВО РАНХиНС, Москва, Россия, kyrill@rambler.ru*

**Давыдов Д.Г.,**

*кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проблем социализации в подростковом возрасте, ГБУ ГППЦ ДОГМ, Москва, Россия, davydovdg@gppc.ru*

В статье сообщается о результатах исследования подростков и юношей – пользователей игры Pokemon Go. Обсуждаются существующие в научной литературе гипотезы о роли игр с виртуальной и дополненной реальностью в современном обществе. Целью описанного исследования была проверка гипотез о связи личностных качеств, особенностей социальной ситуации (в частности, семейного контекста), представлений юношей и девушек о самих себе с фактом вовлеченности в игру Pokemon Go и с их отношением к этой игре. Приводятся результаты анализа структурированного уличного интервью с 44 игроками в Pokemon Go, раскрываются представления игроков о себе, своем социальном окружении и о смысле и субъективной ценности игры. Сделаны выводы о значении интеграции виртуальной, географической и социальной реальностей, влиянии окружения и отношения семьи на вовлеченность в игру, анализируются ее психологические механизмы. Обсуждается трансформация субъективного пространства через игру и смысловое изменение обыденного городского ландшафта, отмечается, что через игру подростки и молодые люди учатся смотреть на реальность, выходя за пределы обыденности.

**Ключевые слова:** молодежь, подросток, Pokemon Go, виртуальность, дополненная реальность, игра.

**Для цитаты:**

*Хломов К.Д., Давыдов Д.Г. Чему игра Pokemon Go учит подростков и молодежь? [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 86–98 doi: 10.17759/psyedu.2017090409*

**For citation:**

*Khломov K.D., Davydov D.G. What the Pokemon Go have study adolescents for? [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 86–98doi: 10.17759/psyedu.2017090409. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Согласно прогнозам, в середине нынешнего века мы будем жить в мире, представляющем смешение настоящей и виртуальной реальности [4]. Традиционное разделение на виртуальный и реальный мир становится все менее заметным, и это влияет на повседневную жизнь человека [1; 2]. Именно интеграцией виртуальной, географической и социальной реальностей и обращает на себя внимание игра Pokemon Go.

Игра для смартфонов Pokemon Go, вышедшая 2016 г. и сразу же завоевавшая популярность в мире (за шесть первых недель к игре присоединились более 500 млн чел.), вызвала широкую общественную реакцию и научную дискуссию [12; 16]. Ключевой особенностью игры является технология дополненной реальности: игрок перемещается по реальной местности, занимаясь поиском и «ловлей» мистических существ – покемонов (персонажей известного мультфильма), локализованных в привязанном к местности виртуальном пространстве. С помощью камеры смартфона игрок может поймать покемона, который потом участвует в игре, как в одиночном, так и групповом взаимодействии.

Значительную долю игроков в Pokemon Go составляют подростки и молодые люди. Подростковый возраст является переходным периодом, в котором ребенок обретает черты взрослого, однако увеличение длительности этого периода дает основания считать его отдельным, имеющим самостоятельное значение возрастом [3; 7]. Ключевая психологическая задача подростка – освоение ландшафта различных многомерных пространств: физического, экономического и политического мира, социальных норм и реальных межличностных отношений. Важная задача подростка – различение игры, фантазии и действительности. Подросток склонен к экспериментированию, к использованию нового, и именно поэтому изучение подростков предоставляет возможность «заглянуть в будущее», обнаруживая новые тенденции в развитии человека. Не случайно, увлечение современных подростков играми со смешением реальности и виртуальности привлекает внимание психологов, философов, культурологов и педагогов [10; 11; 14].

Важность умения различать границы перехода из одного пространства в другое может быть рассмотрена с позиции феноменологического подхода М. Хайдегера [15]. Подросток в игре продолжает реализовывать потребность быть в контакте с телом, физически перемещаться и трогать что-то. В реальном мире ориентиром является обратная связь – одновременно на телесном, социальном и личностном планах действительности, пока еще более многоконтекстуальной, чем виртуальность. Оказываясь в игровом пространстве, подросток может терять связь с другими пластами действительности. В традиционной компьютерной игре виртуальное измерение было отделено от социального, культурного и физического пространств.

В психолого-педагогических исследованиях о популярности игры и ее гипотетическом влиянии были высказаны неоднозначные оценки. Помимо традиционных опасений, сопровождающих развитие новых технологий (аддиктивное поведение, нарушение общения, вовлечение в опасные ситуации, скрытое управление социумом, использование для шпионажа и др.), дискуссия касалась, во-первых, потребностей, личностных особенностей и социальной ситуации, приводящих к увлеченности игрой, во-вторых, влияния этой игры на развитие человека.

Увлеченность в игру, по мнению Л.Н. Никитиной, происходит через заражение позитивными эмоциями других игроков, через желание подражать своим друзьям, или путем индентификации с эмоционально окрашенным образом покемона из популярного мультсериала их детства [6]. Обобщенный перечень мотивов, полученный на основе опроса игроков Pokemon Go и последующего факторного анализа, предлагается в исследовании Ч. Янг и Д. Лиу: развлечение, экстапизм, ностальгия, поддержание дружбы, установление отношений и достижение, при этом выраженность различных мотивов была по-разному связана с благополучием игроков [18].

Ожидание угрозы психическому здоровью в результате пересечения границы виртуальности и реальности сводится, прежде всего, к росту риска противоправного и асоциального поведения, травм, дорожно-транспортных происшествий, снижения личной безопасности игроков и развития зависимости от игры [5; 6; 8; 15]. Вместе с тем были описаны и положительные аспекты использования Pokemon Go: новые формы обучения,

увеличение физической активности, снижение вероятности суицидов, поддержка в лечении аутизма и социальной самоизоляции [10; 14; 17].

В ракурсе современной гуманитарной проблематики ряд исследователей поднимают следующий вопрос: каково личное место человека в смешанной виртуально-физической реальности? Здесь популярность игры Pokemon Go иллюстрирует переход к периоду пост-капитализма, предполагающему низкую ценность действительности (предметов, денег) и высокую – нематериальной сферы [8; 14; 15]. В этом смысле, согласно А. МакВиртеру, игра перестает быть игрой. Роль Pokemon Go в контексте «больше чем игра» отражается и в культурном плане: например, организация игрового пространства ограничена на территориях, имеющих особое значение в социуме [15].

На то обстоятельство, что одновременно с распространением мобильных технологий произошла трансформация общественных пространств в игровые территории, обращает внимание Ю. Хух. Подростки используют такие технологии для разделения своего пространства и пространства взрослых. При этом подростки преобразуют реальность с помощью виртуальности, что ранее было характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста [13].

Замечено, что волевая регуляция поведения, умение совершать выбор и нести ответственность существенно отличаются от таких же умений, сформировавшихся у подростков до эпохи Интернета. Онлайн-игроку предоставляется практически неограниченное число попыток социального взаимодействия. В результате, специфическим образованием, формирующимся в игре, становится навык легкого обретения нового и навык легкого переживания неудачи. Очевидно, в игре прорисовываются контуры общества нового типа: смена работы, репутации, близкого партнера, ресурсов – все это представляется легким [7].

Часто упоминаемая в публикациях СМИ опасность «ухода» пользователей Pokemon Go в виртуальную реальность конкретизируется в предположениях о потере самоконтроля, автономности и независимости. Среди негативных причин распространенности игры отмечают социальное неблагополучие подростков, предполагается, что подростки «уходят в виртуальность» из-за трудностей отношений в семье. Следуя подходу Л.Н. Никитиной, можно предположить, что молодые игроки в Pokemon Go будут склонны к эмоциональному заражению, потере самоконтроля и отказу от идентичности и уникальности в пользу общности и единения переживания эмоций [6]. Идентификация с покемонами, по мнению М. Хайвена, может осуществляться на основе мультикультурных ценностей «милоты» и «остроумия» [11].

Актуальность поставленных общественностью и научным сообществом вопросов требовала непосредственного обращения к подросткам и юношам, вовлеченным в игру. Целью нашего исследования явилась проверка гипотез о связи личностных качеств, особенностей социальной ситуации (в частности, семейного контекста), представлений молодого человека о самом себе с фактом вовлеченности в игру Pokemon Go и с его отношением к этой игре.

### **Описание процедуры исследования**

Исходя из целей исследования, был составлен перечень из 28 вопросов структурированного уличного интервью. Задаваемые вопросы касались степени вовлеченности в игру Pokemon Go и другие игры, самоописания личности игроков, их самооценки, особенностей социальной среды, распределения повседневного времени и отношения к игре самого игрока и окружающих. Интервью проводилось в Москве в августе 2016 г. Респондентами выступали подростки и юноши, играющие в Pokemon Go на улице.

Всего в опросе приняли участие 44 человека (65,9 % – мужчины). Возраст респондентов варьировался от 10 до 21 года (средний возраст – 15,2 лет). Большая часть (77,3 %) респондентов учатся в школе или недавно закончили ее, 18,2 % респондентов обучаются в вузе, 2,3 % работают.

Свободные ответы респондентов были подвергнуты контент-анализу. Для этого из содержания ответов были выделены типичные категории (топики). Выделение категорий осуществлялось отдельно для каждого вопроса путем поэтапной классификации и обобщения смысловых единиц текста. Всего в анализе участвовало 159 категорий, составившие порядковые и дихотомические переменные. Хотя респонденты временами давали уклончивые ответы на вопросы, ни один протокол интервью не состоял из таких ответов в значительной степени. Соответственно, все протоколы были признаны подлежащими обработке; необычные, шуточные и уклончивые ответы были закодированы в виде соответствующих категорий. Статистическая обработка результатов включала в себя частотный анализ и расчет критерия независимости хи-квадрат и осуществлялась с использованием пакета IBM SPSS 20.

### **Полученные результаты**

Интервью начиналось с вопросов о планах на будущее, о том, кем бы респондент хотел стать. Отвечая на этот вопрос, определенно высказались 63,4 % респондентов, при этом более половины (56,1 %) смогли назвать конкретную профессию. Виды досуга (хобби) респондентов представлены на рис. 1. Видно, что наиболее популярные увлечения связаны с активным образом жизни: занятием спортом, прогулками, путешествиями. Компьютерные игры были названы в немногим более 8 % случаев.

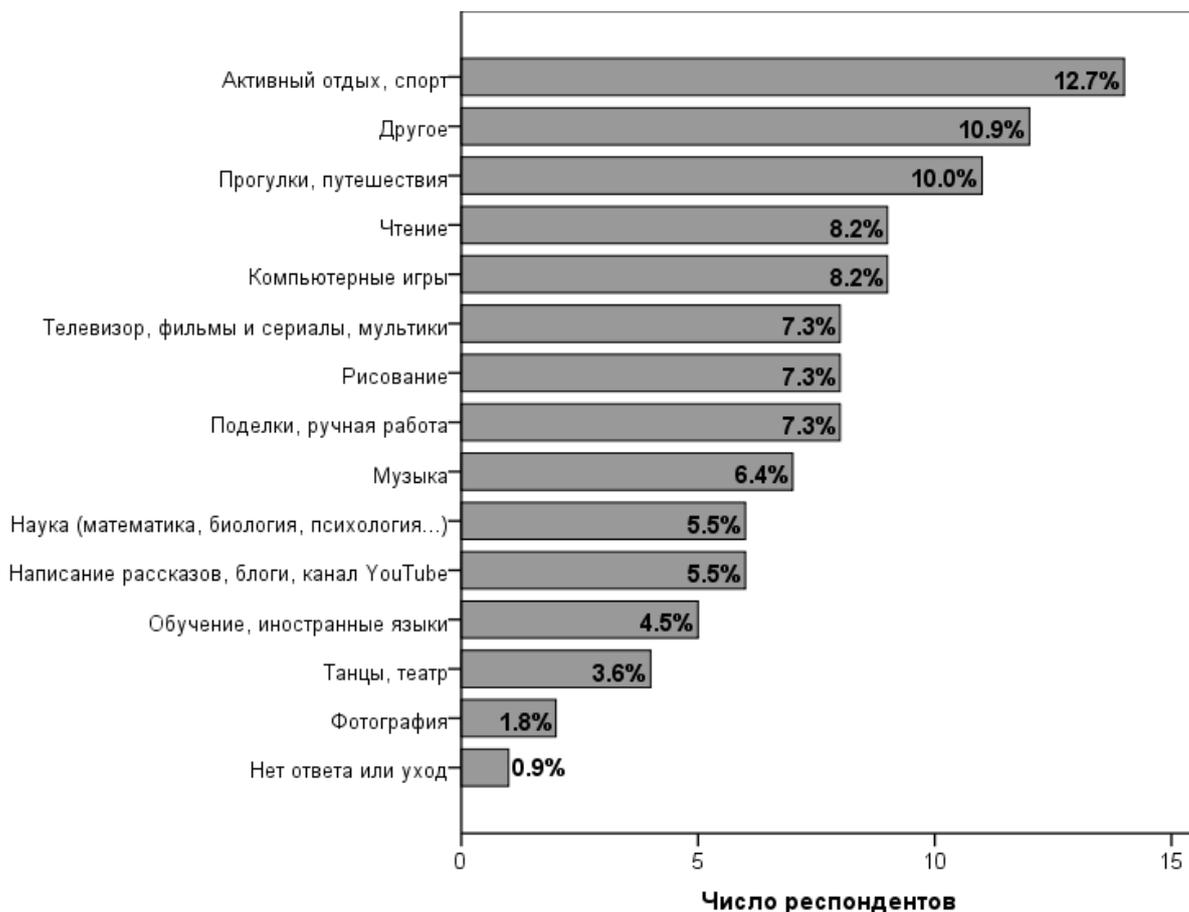


Рис. 1. Распределение респондентов по видам увлечений. Приведены проценты от общего числа названных вариантов. Респонденты могли назвать несколько вариантов

Большинство респондентов посвящают игре Pokemon Go довольно много времени, причем треть респондентов (33,3 %) тратят на нее в среднем более 3 ч в день, почти половина (48,7 %) отдает 1–3 ч в день и реже (17,9 %); встречаются респонденты, играющие эпизодически – менее 7 ч в неделю.

Анализ путей вовлечения в игру не подтверждает имеющиеся предположения о роли «эмоционального заражения» в межличностном общении [6], так как в двух третях случаев (65,1 %) респонденты узнавали об игре опосредованно – через рекламу, новости и публичные блоги в социальных сетях.

Заядлых геймеров среди опрошенных пользователей Pokemon Go оказалось немного (7,5 %). Значительная часть респондентов (37,5 %) в другие игры играют редко либо не играют вообще. Очевидно, для части игроков Pokemon Go не характерно постоянное погружение в мир компьютерных игр, это, скорее, возможность попробовать себя в чем-то новом.

Среди непосредственных побудителей начать играть в игру Pokemon Go респонденты назвали в первую очередь возможность играть во время прогулок и повод выйти на улицу (29,4 % от всех ответов) и технические характеристики игры, прежде всего, технологию дополненной реальности (13,2 %; рис. 2). Следует отметить и то, что игра привлекает положительными эмоциями (10,3 %). При этом «положительные эмоции» относительно чаще отмечали девушки (21,4 % по сравнению с 14,3 % ответов юношей), а

«новые места и достопримечательности» – несколько чаще выбирали юноши (17,9 % юношей по сравнению с 7,1 % ответов девушек). Указывали, что к игре их привлекла «шумиха, реакция других», только юноши (21,4 %).

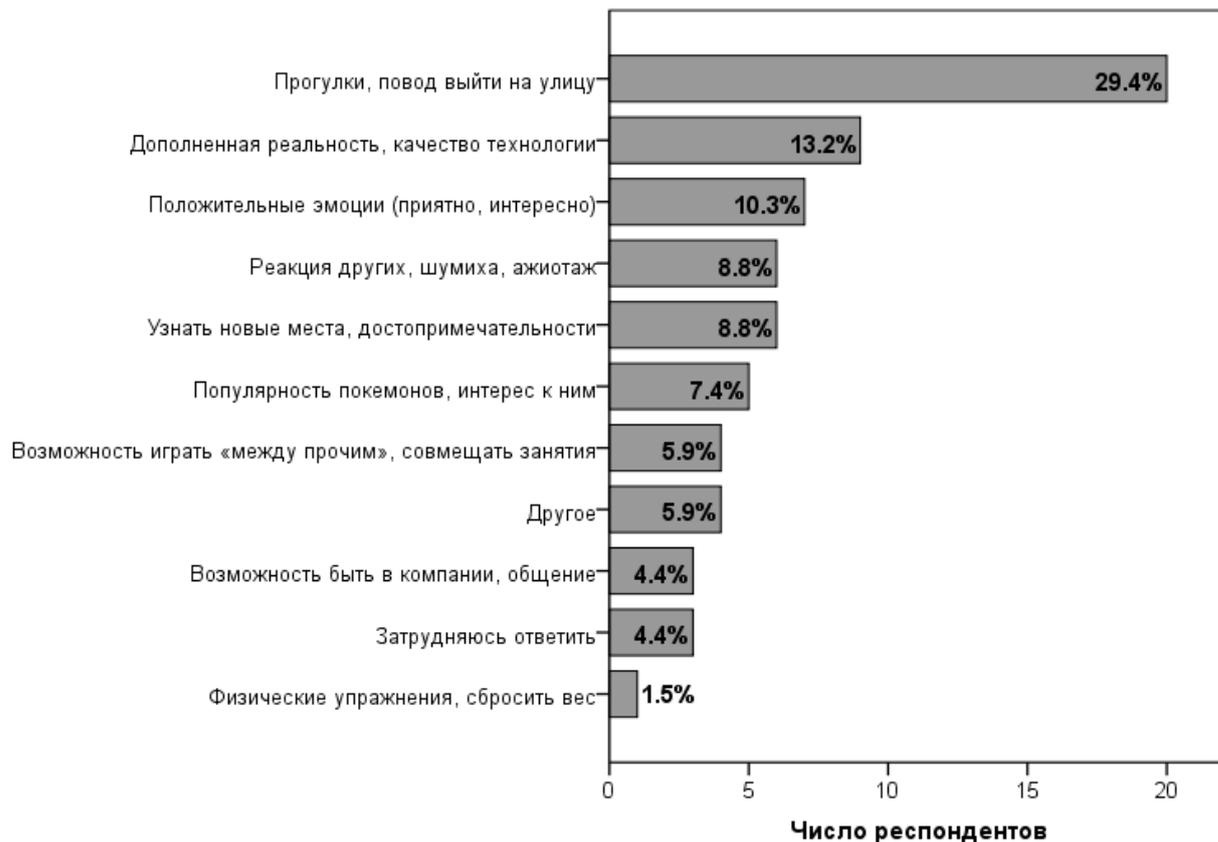


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Чем зацепила тебя игра Pokemon Go?»

Среди очевидных для респондентов целей достижения в игре (рис. 3.) почти не представлены такие, как поиск новых друзей.

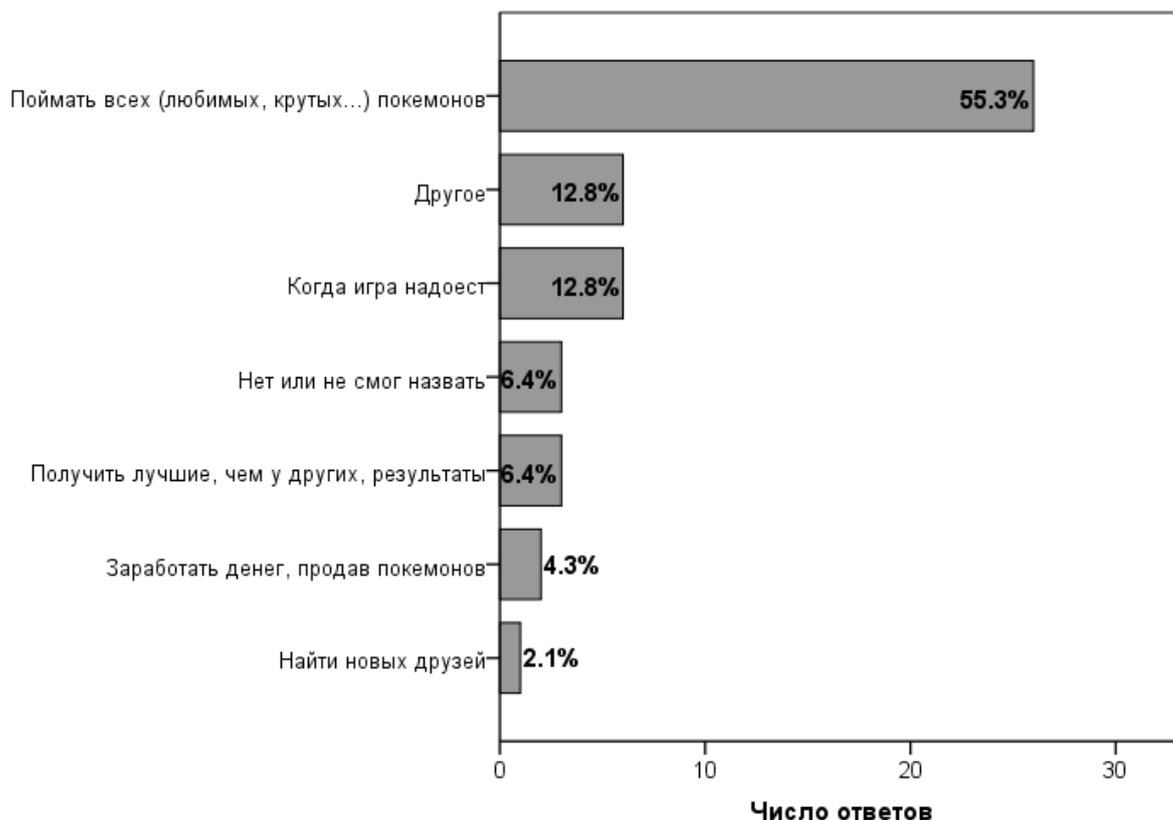


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос «Что будет являться для тебя кульминацией в данной игре?» (процент от общего числа ответов)

При этом оценивая свое реальное использование игры, респонденты отмечают, что фактической деятельностью в процессе игры становится не только «ловля покемонов (43,4 %), но и общение (35,8 %). Игра как средство общения для женщин значима менее (33,3 % против 50,0 % у мужчин). Общение чаще указывают те, кто достаточно сильно увлечен игрой. Пользователи, играющие в режиме «знакомства», сосредоточены скорее на «ловле покемонов» и не фиксируют общение как цель ( $\chi^2=11,1$  при  $df=2$ ,  $p=0,004$ ).

Самих покемонов пользователи игры воспринимают как положительных существ, разнообразных и иногда напоминающих животных, игрушек или мультяшных персонажей. Отвечая на вопрос «Что может быть противоположно покемону?», респонденты использовали такие категории, как зло и насилие, реальность, неинтересность, обыденность и традиционность, неодушевленность. Обобщая результаты анализа ответов, можно сказать, что ключевые характеристики образа покемонов соотносятся со сказочным миром, наполненным положительными эмоциями и противостоящим обыденному миру, который опасен, неинтересен и скучен. Вероятно, именно эти ключевые характеристики образа покемонов удачно сочетаются с технологией дополненной реальности и обеспечили этой игре необыкновенную популярность.

Вместе с тем пользователи игры скорее идентифицируют себя с реальным миром. Пытаясь ответить на прямой вопрос – назвать свои черты сходства с покемоном, 38,6 % респондентов заявили, что таких черт нет, и лишь 27,3 % респондентов могли назвать конкретное качество. На вопрос о наличии кумира 36,9 % опрошенных описали реального

человека, и лишь для 19,6 % кумир относится к области виртуального мира (персонаж комиксов, мультфильмов, игр).

Описание пользователями Pokemon Go своей семьи позволило уточнить характер влияния семейных отношений на склонность к «уходу» в виртуальную реальность. Наиболее часто в характеристике семьи встречаются положительные категории (рис. 4). Вместе с тем следует отметить значительную долю отказавшихся дать содержательный (28 %) ответ или отметивших негативные характеристики семьи (18 %).

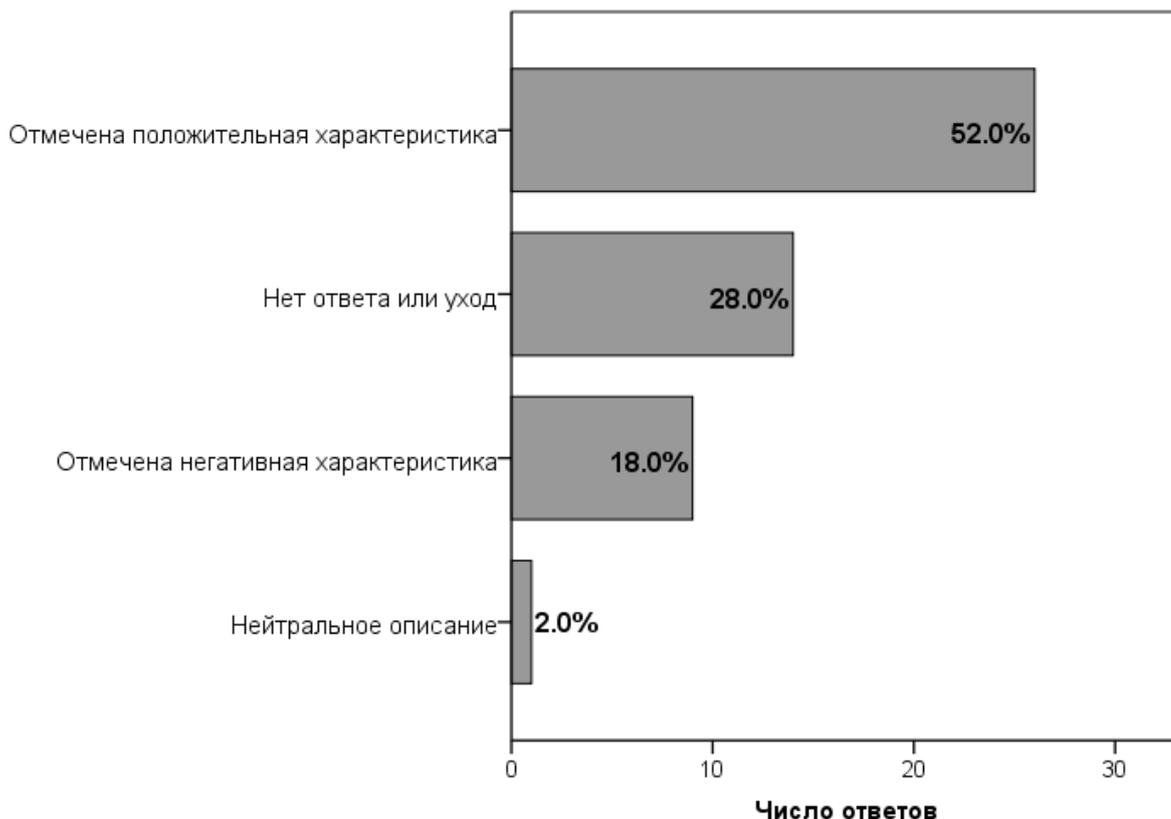


Рис. 4. Положительные, отрицательные и нейтральные категории в описании респондентами своей семьи

К увлечению игрой родители (семья) респондента относятся чаще всего положительно, негативное отношение встречается достаточно редко. Значительная часть родственников (49 %) равнодушны к факту игры либо совсем не интересуются досугом молодого человека и не знают об этом увлечении. Подростки и юноши, родители которых, по их мнению, не интересуются их досугом, имеют средний или высокий уровень вовлеченности (1–3 ч в день – 40,0 % респондентов, более 3 ч в день – 60,0 %). Типичными содержательными аттитюдами членов семьи по отношению к игре Pokemon Go являются: проявление интереса (41,2 % ответов), опасность шпионажа и влияния враждебных сил (23,5 %), пустая трата времени (11,8 %), дополнительная возможность для прогулок (11,8 %), общая тревога, представление о вредности (11,8 %).

Существует заметная связь между распространенностью этой игры в социальном окружении и степенью личной вовлеченности в игру ( $\chi^2=13,7$  при  $df=6$ ,  $p=0,012$ ). Так,

респонденты, играющие менее 1 ч в день, сообщают от том, что друзей, играющих в Pokemon Go, у них нет или их мало, тогда как у респондентов, играющих более 1 ч в день, около половины друзей увлечены этой игрой. Вероятно, для более значительной части опрошенных может быть характерным ощущение «продвинутости», ощущение себя «экспериментатором».

До увлечения игрой пользователи чаще предпочитали играть в компьютерные игры, смотреть фильмы, гулять (рис. 5).

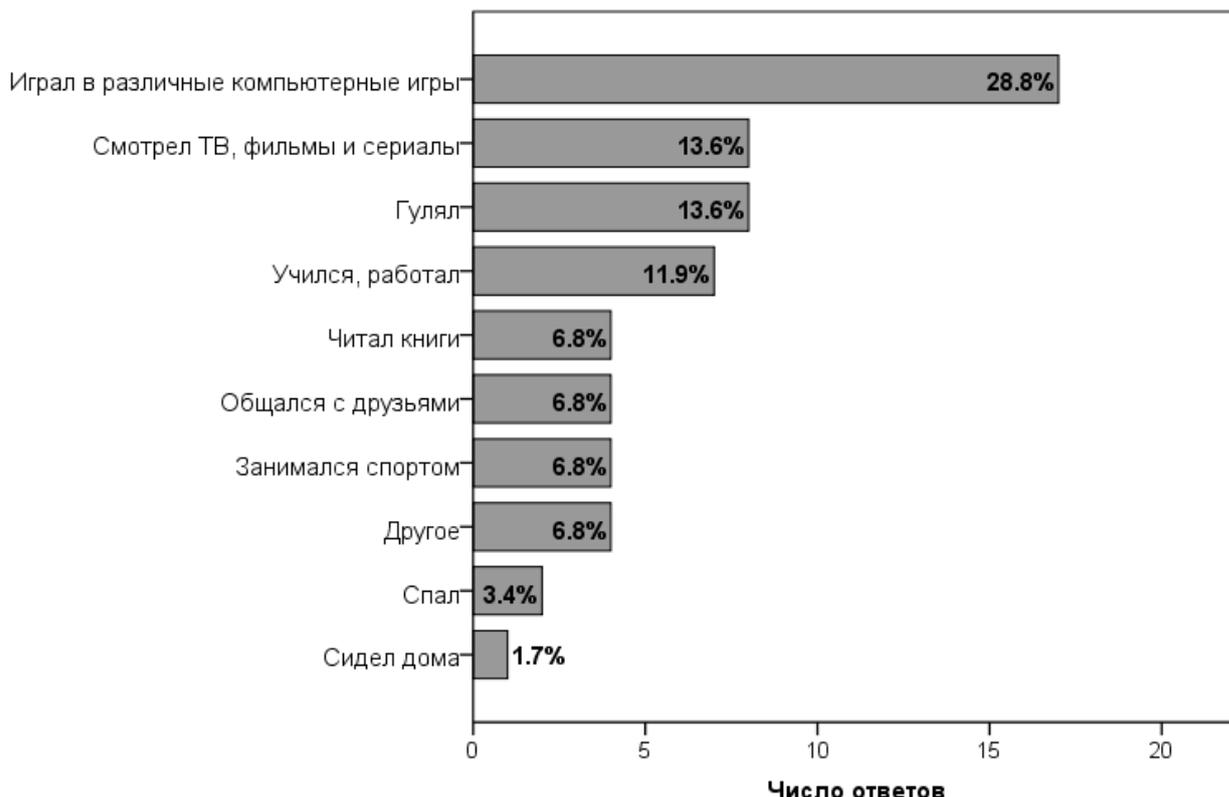


Рис. 5. Занятия респондентов до увлечения игрой

Наиболее популярным представлением о полезных последствиях игры является мнение об активном образе жизни, прогулках (23,5 %) и физическом совершенствовании (11,8 %). Это отвечает наиболее яркой особенности игры – требованию перемещаться – и созвучно социально одобряемым ценностям активного образа жизни.

### Выводы

Игра Pokemon Go не является значимым средством реализации потребности в общении, для этой потребности у молодых людей, очевидно, остается достаточно иных способов. Влияние социального окружения на приобщение к игре не значительно. Однако повышение личной вовлеченности в игру связано с распространенностью этой игры в социальном окружении.

В исследовании не выявлено связи игры с особенностями идентичности пользователей игры: в действительности они скорее идентифицируют себя с реальным миром. Не получило подтверждение и предположение о связи между самооценкой и степенью вовлеченности в игру. Очевидно, не велика роль и эмоционального заражения.

Предположение о связи между неблагополучной семейной ситуацией и вовлеченностью в игру также не получило подтверждения. В целом, большинство пользователей описали свою семью как благополучную, однако отмечается связь между равнодушием родителей к досугу подростка и степенью вовлеченности в игру.

Важным фактором, способствующим популярности Pokemon Go, является ее возможность трансформировать пространство. Прежде всего, игра учит преобразованию действительности в игровую реальность, обеспечивающую возможность ухода от родителей, однообразных будней реальности в вымышленный сказочный мир. Игра Pokemon Go явилась дальнейшим развитием тенденции превращения общественных пространств в игровые и, говоря шире, установления ценностей постиндустриального общества. Трансформация пространства в игре предстает и как смысловое изменение привычного городского ландшафта, когда подросток и юноша учатся смотреть по-другому, видеть то, чего раньше не видели.

### **Финансирование**

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-36-01317.

### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования коллег-психологов А.В. Духанину, Ф.Г. Жевлакова, Н.Н. Дементьева, Л.И. Мамонову, А.А. Капкова, О.Л. Скочычеву.

### **Литература**

1. *Асмолов А.Г., Асмолов Г.А.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3–16.
2. *Бойко О.М., Ениколопов С.Н., Казьмина О.Ю., Рябцева В.М., Щелокова О.А.* Пилотажное исследование поддерживающего потенциала использования Интернета в социальной адаптации психически больных [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64020.shtml> (дата обращения: 12.12.2017)
3. *Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д.* Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 31–38. doi:10.17759/jmfp.2016050204.
4. *Каку М.* Физика будущего. М.: Альпина нон-фикшн, 2012. 584 с.
5. *Мадатов О.Я.* «ПОКЕМОН ГОУ» как угроза военной безопасности РФ // Информационные войны. 2016. № 4(40). С. 80–83.
6. *Никитина Л.Н.* РОКЕМОН GO: массовость как результат воздействия эмоционального заражения и подражания, возникающие в связи с этим угрозы правопорядку и общественной безопасности // Научное обозрение. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2016. № 4. С. 47–55.
7. *Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П.* Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 4. С.118–133. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khlomov\\_Kondrashkin\\_Kuzin.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khlomov_Kondrashkin_Kuzin.phtml) (дата обращения: 02.03.2017).
8. *Чеклецов В.В.* Блокчейн, покемоны и промышленный Интернет // Философские науки. 2016. № 10. С. 140–147.

9. *Althoff T., White R.W., Horvitz E.* Influence of Pokémon Go on physical activity: study and implications [Электронный ресурс] // Journal of Medical Internet Research. 2016. Vol. 18. Iss. 12. P. 82–95. URL: <http://www.jmir.org/2016/12/e315>. DOI: 10.2196/jmir.6759 (дата обращения: 03.10.2017).
10. *Curti G.H., Aitken S., Bosco F.J.* A doubly articulated cartography of children and media as affective networks-at-play [Электронный ресурс] // Children's Geographies. 2016. Vol. 14. № 2. P. 175-189. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2015.1127325> (дата обращения: 02.03.2017).
11. *Haiven M.* Can pikachu save fannie mae? [Электронный ресурс] // Cultural Studies. 2012. Vol 26. № 4. P. 516–541 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2011.630480> (дата обращения: 02.03.2017).
12. *Hein C.* Pokemon Go is still going, with new content and big brand partnerships [Электронный ресурс] // ADWEEK. 20.02.2017. URL: <http://www.adweek.com/digital/pokemon-go-is-still-going-with-new-content-and-big-brand-partnerships/> (дата обращения: 02.03.2017).
13. *Huh Y.J.* Rethinking young children's digital game play outside of the home as a means of coping with modern life [Электронный ресурс] // Early Child Development and Care. P. 1–13. 30.09.2016. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1237512#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAzMDA0NDMwLjIwMTYuMTIzUzUxMj9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAW> (дата обращения: 02.03.2017).
14. *McGimpsey I, Tannock S., Lauder H.* Postcapitalism: a guide to our future [Электронный ресурс] // British Journal of Sociology of Education. 2016. Vol. 37. № 7. P. 1077–1090. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1223702> (дата обращения: 02.03.2017).
15. *McWhirter A.* Pokémon GO and No Man's Sky: sandbox gaming's next level in tech-heavy society // International Journal of Jungian Studies. 2017. Vol. 9. № 1. P. 66–71.
16. *Sarkar S.* Pokémon Go hits 650 million downloads [Электронный ресурс] // Polygon. 27.02.2017. URL: <http://www.polygon.com/2017/2/27/14753570/pokemon-go-downloads-650-million> (дата обращения: 02.03.2017).
17. *Tateno M., Skokauskas N., Kato, T.A., Teo A.R., Guerrero A.P.* New game software (Pokemon Go) may help youth with severe social withdrawal, hikikomori // Psychiatry Research. 2016. Vol. 246. P. 848–849.
18. *Yang C.C., Liu D.* Motives matter: Motives for playing Pokemon Go and implications for well-being // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 2016. Vol. 20. Iss.1. P. 52–57.

## What the Pokemon Go have study adolescents for?

**Khломov K.D.,**

*PhD (Psychology), Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, 1234567@yandex.ru*

**Davydov D.G.,**

*PhD (Psychology), Head of the Laboratory of adolescent socialization, Moscow City Psychology&Pedagogic Centre, Moscow, Russia, davydovdg@edu.mos.ru*

---

The paper reports the results of the research on the adolescents – Pokemon Go players. The hypotheses towards the role of the games with virtual and augmented reality within the modern society presented in the scientific literature are discussed. The aim of this research was to check the link between personal characteristics, the social situation factors (e.g. family context), young men images about him or herself, and meaning and personal value of the game. The results of the structured interviews with 44 adolescents playing Pokemon Go on the street are given; the players' representations towards themselves, their social environment, and the game are discovered. The conclusions about the meaning of the virtual, geographic, and social realities integration and social and family environment influence on the game involvement are made. The psychological mechanisms of the involvement into the game and the role of the social and family environment are discussed. In this article was made the conclusions about the role of virtual, geographic, social reality integration, social and family role, and psychological mechanism to be involved in the game. Subjective space transformation and the changes in everyday city landscape meanings conditioned by the game are discussed. The game allows the adolescents and youth to see the reality out of the everyday routine.

**Keywords:** adolescents, Pokemon Go, reality, virtuality, game.

---

### **Funding**

This work was supported by grant RFH № 15-36-01317.

### **Acknowledgements**

The authors are grateful for assistance in data collection Zhevlakov F.G, Mamonova L.I, Lazhinceva L.I., Kapkov A.A., Dementiev N.N., Skovycheva O.L.

### **References**

1. Asmolov A.G., Asmolov G.A. Ot My-mediya k Ya-mediya: transformatsii identichnosti v virtual'nom mire [From We-media to I-media: identity transformations in the virtual world]. *Voprosy psikhologii [Psychology questions]*, 2009, no. 3, pp. 3-16.
2. Boiko O.M., Enikolopov S.N., Kaz'mina O.Yu., Ryabtseva V.M., Shchelokova O.A. Pilotazhnoe issledovanie podderzhivayushchego potentsiala ispol'zovaniya Interneta v sotsial'noi adaptatsii psikhicheski bol'nykh [Elektronnyi resurs] [The pilot study of the supporting potential of internet-using in social adaptation of patients with mental disease]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2013, vol 2, no 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64020.shtml> (Accessed: 12.12.2017)
3. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlokov K.D. Perspektivy sovremennykh podrostkov v kontekste zhiznnoi traektorii [Elektronnyj resurs] [The modern adolescents perspectives in the context of their life trajectory]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016, vol 5, no. 2, pp. 31-38, doi:10.17759/jmfp.2016050204 (Accessed: 02.03.2017).
4. Kaku M. Fizika budushchego [Physics of the future]. Moscow: Publ. Al'pina non-fikshn, 2012, 584 p.
5. Madatov O.Ya. «POKEMON GOU» kak ugroza voennoi bezopasnosti RF [Pokemon Go as a threat for the military security]. *Informatsionnye voyny [Information wars]*, 2016, no. 4 (40), pp. 80-83.

6. Nikitina L.N. POKEMON GO: massovost' kak rezul'tat vozdeistviya emotsional'nogo zarazheniya i podrazhaniya, vznikayushchie v svyazi s etim ugrozy pravoporyadku i obshchestvennoi bezopasnosti [POKEMON GO: Massive participation as a result of the emotional exposure and imitation, and the resulting threats for the public order and societal security]. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2. Gumanitarnye nauki* [Scientific review. Series 2. Gymnasium Sciences], 2016, no. 4, pp. 47-55.

7. Khломov K.D., Kondrashkin A.V., Kuzin P.A., Kalyakina S.M., Tyul'kanova K.I., Medvedev D.P. Podrostok v onlain igre: vklyuchennoe nablyudenie i opyt sotsial'noi raboty [Elektronnyi resurs] [Adolescent in the online-game: observation and social work attempt]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychology science and education psyedu.ru], 2014, vol 6, no. 4, pp.118-133. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khломov\\_Kondrashkin\\_Kuzin.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khломov_Kondrashkin_Kuzin.phtml) (Accessed: 02.03.2017).

8. Chekletsov V.V. Blokchein, pokemony i promyshlennyy internet [Blockchain, pokemons, and the industrial internet]. *Filosofskie nauki* [Philosophy sciences], 2016, no. 10, pp. 140-147.

9. Althoff T., White R.W., Horvitz E. Influence of Pokémon Go on Physical Activity: Study and Implications. *Journal of Medical Internet Research*, 2016, vol. 18, iss. 12, pp. 82-95, URL: <http://www.jmir.org/2016/12/e315>. DOI: 10.2196/jmir.6759 (Accessed: 02.03.2017).

10. Curti G.H., Aitken S., Bosco F.J. A doubly articulated cartography of children and media as affective networks-at-play. *Children's Geographies*, 2016, vol. 14 no. 2, pp. 175-189, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2015.1127325> (Accessed: 02.03.2017).

11. Haiven M. CAN PIKACHU SAVE FANNIE MAE? *Cultural Studies*, 2012, vol. 26, no. 4, pp. 516-541, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2011.630480> (Accessed: 02.03.2017).

12. Hein C. Pokemon Go Is Still Going, With New Content and Big Brand Partnerships. *ADWEEK*, 20.02.2017, URL: <http://www.adweek.com/digital/pokemon-go-is-still-going-with-new-content-and-big-brand-partnerships/> (Accessed: 02.03.2017).

13. Huh Y.J. Rethinking young children's digital game play outside of the home as a means of coping with modern life. *Early Child Development and Care*, pp. 1-13, 30.09.2016. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1237512#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAzMDA0NDMwLjIwMTYuMTIzNzUxMj9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAW> (Accessed: 02.03.2017).

14. McGimpsey I, Tannock S., Lauder H. Postcapitalism: a guide to our future. *British Journal of Sociology of Education*, 2016, vol. 37, no. 7, pp. 1077-1090, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2016.1223702> (Accessed: 02.03.2017).

15. McWhirter A. Pokémon GO and No Man's Sky: sandbox gaming's next level in tech-heavy society. *International Journal of Jungian Studies*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 66-71.

16. Sarkar S. Pokémon Go hits 650 million downloads. *Polygon*, 27.02.2017. URL: <http://www.polygon.com/2017/2/27/14753570/pokemon-go-downloads-650-million> (Accessed: 02.03.2017).

17. Tateno M., Skokauskas N., Kato T.A., Teo A.R., Guerrero A.P. New game software (Pokemon Go) may help youth with severe social withdrawal, hikikomori. *Psychiatry Research*, 2016, vol. 246, pp. 848-849.

18. Yang C.C., Liu D. Motives Matter: Motives for Playing Pokemon Go and Implications for Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2016, vol. 20, iss. 1, pp. 52-57.

# Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности

Палкин К.А.

соискатель, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [pkonstantinanatolevich@mail.ru](mailto:pkonstantinanatolevich@mail.ru)

Рассматриваются наиболее распространенные в мире сферы исследования факторов, способных, по мнению ученых, в той или иной степени оказывать влияние на участие людей в волонтерской деятельности. Характеризуются такие направления исследований, как теория «человеческих ресурсов» и связанные с ней теории демократизации, государства всеобщего благоденствия, социального происхождения, а также теория индивидуальных личностных характеристик волонтеров, теория привязанности, теория идентичности, мотивационные теории и пр. В центре внимания – психологические составляющие личности индивидуума, которые, предположительно, могут являться важнейшими предикторами волонтерства. Проведенный анализ ряда работ, выполненных авторитетными зарубежными авторами и посвященных выявлению ключевых детерминант участия в волонтерской деятельности, позволяет выделить среди актуальных направлений одно из наиболее перспективных – всестороннее исследование психологических характеристик личности с целью формирования максимально достоверного представления о собирательной личности современного волонтера.

**Ключевые слова:** волонтерская деятельность, психологические характеристики, индивидуальные черты личности, детерминанты волонтерства.

## Для цитаты:

Палкин К.А. Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 99–107 doi: 10.17759/psyedu.2017090410

## For citation:

Palkin K.A. State and Perspectives of Studying of Psychological Determinants of Volunteer Activities [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 99–107 doi: 10.17759/psyedu.2017090410. (In Russ., abstr. in Engl.)

Феномен волонтерства представляет собой форму социальной активности, которая выражается в добровольной общественно полезной деятельности. **Критериями волонтерства**, позволяющими отделить данный общественный феномен от других видов просоциального поведения, являются:

- добровольность;
- собственная инициатива;
- деятельность, которая выражается в труде;
- общественно полезный характер труда;

- отсутствие у субъекта, занимающегося волонтерством, ожиданий финансового вознаграждения;
- деятельность, которая осуществляется в свободное время;
- деятельность, которая непосредственно не связана с защитой индивидом собственных интересов и решением личных проблем [1; 19; 24; 30].

Наряду с перечисленными критериями, феномен волонтерства необходимо рассматривать сквозь призму факторов психологического характера, совокупность которых может оказывать определенное влияние на готовность людей к участию в волонтерской деятельности [2; 30].

Насущной проблемой современного российского общества, развитие которого в текущем периоде демонстрирует острую потребность в волонтерской поддержке, является необходимость изучения и применения успешного опыта организации волонтерства за рубежом, в связи с чем особую актуальность приобретают исследования факторов участия населения в волонтерской деятельности. Такие знания могли бы принести пользу в рекрутерстве, выборе, расстановке, обучении, мотивации и удержании добровольческого персонала. В связи с этим непосредственный интерес представляют результаты исследований, характеризующие волонтера не только с учетом социально-демографических параметров, но и на основе факторов психологического характера – его личности, ценностей и установок.

К наиболее примечательным эмпирическим работам российских ученых следует отнести ту часть исследований феномена волонтерства, которая сконцентрирована преимущественно в социологии и педагогике. В этой связи следует отметить публикации Е.В. Великановой, Л.А. Кудринской, Е.А. Серовой, М.В. Певной, Н.В. Тарасовой и др. Психологическим аспектам волонтерства посвящены исследования таких отечественных авторов, как Л.В. Абдалина, Н.Г. Абрамян, Т.О. Арчакова, А.А. Власова, М.С. Горбулева, М.В. Григорович, Н.А. Деревянкина, М.С. Евдокимова, О.М. Кирилук, Т.Г. Киселева, Е.Л. Корнеева, У.П. Косова, У.П. Кретьова, А.Б. Купрейченко, А.А. Павлова, А.В. Соколов, Л. В. Шарахина и др. Отметим, что в публикациях указанных авторов основное внимание уделяется преимущественно мотивационной составляющей волонтерства, в то время как прочие психологические характеристики личности исследуются недостаточно.

В многочисленных зарубежных работах на тему предикторов и детерминант волонтерства значительная часть более ранних исследований сфокусирована в основном на выявлении демографических параметров, присущих волонтерам. В настоящее же время основной интерес мирового научного сообщества концентрируется в большей степени на причинных факторах участия в добровольческой деятельности, т. е. на получении знаний на основе поиска переменных или категорий переменных, указывающих на причинно-следственную связь с волонтерством.

Зарубежные исследования детерминант волонтерства распространяются на совокупность характеристик, именуемую на Западе «человеческими ресурсами» – термин, используемый для описания личностных «активов» (социальная прослойка, пол и т. д.), которые способствуют вступлению индивидуума в волонтерство или обуславливают его интерес к волонтерской работе [27; 29; 32]. В продолжение темы «человеческих ресурсов» как фактора, детерминирующего участие индивидуума в волонтерской деятельности, проблемы, связанные с измерением, сравнением и объяснением волонтерства в разных странах, достаточно подробно описаны в публикациях американских социологов М. Мьюсика и Д. Уилсона [26; 31, р. 343–369].

Наряду с этим ряд теорий был разработан с целью объяснить межстрановые различия в этом вопросе. Так, например, «теория демократизации» предполагает, что волонтерство, как правило, процветает в демократических странах. Данная теория направлена на то, чтобы объяснить, почему уровень развития волонтерства в постсоветских странах, где демократизация слабо развита, является самым низким в Европе [28].

«Теория государства всеобщего благоденствия» предполагает, что государственные затраты на общественное благо проистекают «из частных пожертвований времени или денег» [8, р. 912].

«Теория социального происхождения» утверждает, что уровень развития волонтерства зависит от отличий режимов, начиная от «либеральной» модели (которая опирается на частные инициативы и некоммерческие организации) до «традиционной» модели, где формы помощи выживающим ограничены и некоммерческий сектор крайне мал. Согласно данной теории, в «государственных» (Корея, Япония) и «традиционных» (Китай, Индия) странах наблюдается наиболее высокий уровень отказа от благотворительности и волонтерства, чем в других типах общества, а именно – в «либеральных» (США, Австралия, Новая Зеландия, Великобритания, Канада), «социал-демократических» (Финляндия) и «корпоративных» (Бельгия, Нидерланды, Израиль) [17, р. 283–294].

Эти данные в совокупности с результатами исследования, позволяющими вести поиск волонтеров среди категорий населения, оптимально соответствующих требованиям вовлечения в волонтерство по своим демографическим и социальным характеристикам, имеют немаловажное значение в сужении сферы поиска потенциальных волонтеров [9; 24]. Однако наука и некоммерческие организации нуждаются также в информации о том, какие психологические факторы влияют на участие в добровольческой деятельности.

Необходимо отметить, что результаты ряда зарубежных исследований указывают на несомненное существование определенных личностных характеристик, обуславливающих готовность человека к волонтерству. Влияние личностных особенностей используется в попытках объяснить, кто становится волонтером, как интенсивно и как долго такие люди готовы заниматься волонтерской деятельностью [13, р. 1353–1364].

С одной стороны, личностные характеристики определяют предпочтения конкретных результатов в конкретной ситуации, связанной с выбором индивида. Этот психологический аспект предполагает, что люди отталкиваются в своем просоциальном поведении от своих личных предпочтений и ценностей, обуславливающих уровень и характер личной ответственности за свои поступки. С другой стороны, характеристики личности определяют, какие ситуации являются наиболее привлекательными для людей, поскольку людям свойственно выбирать ситуации, соответствующие их личности. Данная линия исследований продолжает оставаться плодотворной и перспективной, рассматривая влияние характеристик личности на ее просоциальное поведение.

В частности, зарубежными исследователями подчеркивается, что волонтеры – это, как правило, общительные, умные и творческие люди. В качестве признаков, наиболее часто указываемых во взаимосвязи с волонтерской деятельностью, авторы исследований выделяют экстраверсию и уступчивость [12, р. 369–381; 23, р. 1719].

При этом пока не вполне ясным остается обстоятельство, почему экстраверты более склонны к волонтерству. В этой связи высказываются предположения, что, скорее всего, они принадлежат к общественным объединениям, а также другим видам вторичных групп, и по этой причине чаще привлекаются к волонтерской работе [22, р. 1474].

Опираясь на исследования личности, можно также предположить, что общительные и экстравертные люди в большей степени в состоянии справиться с большим количеством неудобных социальных ситуаций, в которые волонтеры часто попадают, тогда как люди, страдающие от социальной фобии или хронической (но не клинически серьезной) социальной тревожности, будут менее склонны к волонтерству [15].

Теория привязанности, в свою очередь, указывает на то, что только когда люди чувствуют себя достаточно безопасно, они готовы вкладывать свое время и энергию в то, что связано с чужими нуждами и страданиями. Согласно данной теории, позиция человека в сфере избегания привязанности указывает на степень, с которой он не доверяет добрым намерениям постороннего лица и стремится сохранить независимость и самостоятельность. Люди, избегающие привязанностей, вряд ли вольются в ряды волонтеров, что было подтверждено выводами голландских авторов [12, p. 64–74].

Теория о том, каким образом черты личности связаны с волонтерством, включает также сведения о том, что индивидуумы с более «устойчивой» личностью (высокая эмоциональная регуляция, социально квалифицированные и с тенденцией к положительной эмоциональности) демонстрируют более высокую склонность к волонтерству [4, p. 145–162].

Логично предположить, что сопереживающий человек (тот, кто умеет поставить себя на место других людей) имеет больше шансов стать волонтером. Так, на основе обработки данных масштабной социальной выборки, было обнаружено, что эмпатийное переживание положительно связано с волонтерством [11].

Однако в более позднем исследовании с использованием тех же данных указывается, что эмпатия оказывает лишь косвенное влияние на волонтерство, поскольку эмпатия «работает», только если она инициирует (пробуждает) чувство долга. Это интересный показатель того, что одних только эмоций недостаточно для мотивации волонтерства [30, p. 17].

Некоторыми зарубежными авторами волонтерство рассматривается как способ справиться с проблемами идентичности. Однако теория идентичности, скорее, объясняет саму приверженность человека волонтерству, нежели тот факт, почему люди вступают в круги волонтеров. В частности, в ходе обследования группы финских волонтеров было выявлено пять разных ролей идентичности: 1) влиятельный – борьба с несправедливостью и желание сделать мир лучше, активист, нонконформист, серьезный, движимый ценностями; 2) помощник – благожелательный, сострадательный, приносящий уют, понимающий; 3) движимый верой – несущий «в массы» свидетельство, миссию, выражение религиозности; 4) сообщество – ценность общности, лояльность, солидарность, генеративность; 5) успех – занимающий ответственные посты, лидерство, являющийся добропорядочным гражданином, отдающий долг обществу, берущий на себя ответственность, использующий таланты [14]. Результаты еще одного направления исследований фиксируют тот факт, что стремление выразить или усилить чувство личностной идентичности обуславливает склонность индивидуумов к волонтерской деятельности в случаях, когда эта деятельность близка им по сути [20, p. 889–907].

Для объяснения феномена волонтерства многими психологами используются мотивационные теории [3; 5; 10; 15; 18]. Среди этой категории направлений исследования наиболее популярной является функциональная теория, исследующая причины, цели, потребности, планы волонтерства. В рамках данной теории волонтерству рассмотрению подлежит ограниченный набор мотивов, которые волонтерская деятельность помогает удовлетворить [10; 16; 19].

Необходимо также отметить, что наряду с указанными направлениями и в отличие от авторов, настаивающих на значимой роли индивидуальных особенностей личности в выборе волонтерской стези, некоторые исследователи придерживаются позиции, в соответствии с которой психологические характеристики, в том числе мотивы, ценности и убеждения, не оказывают существенного влияния на готовность людей к волонтерству [6; 25; 31, р. 218–219]. Такая противоречивость точек зрения обуславливает необходимость более глубокого исследования роли, которая отводится индивидуальным психологическим чертам личности в принятии решения стать волонтером.

В целом, всю совокупность теоретических подходов к исследованию детерминант волонтерства можно условно разделить на три основные группы. Во-первых, это теории, которые сосредоточены на объяснении двух основных вопросов: кто такие волонтеры и почему люди вступают в ряды волонтеров. Во-вторых, это процессно-ориентированные или повествовательные теории, которые направлены на концептуализацию сложного характера волонтерства, объяснение того, как оно разворачивается в виде процесса с течением времени и во взаимодействии с окружающей средой. В-третьих, это теории, направленные на расширение уже накопленных знаний в указанной сфере, рассматривающие феномен волонтерства сквозь новые концептуальные призмы и ставящие под сомнение уже устоявшиеся доминирующие предположения.

Что касается дальнейших направлений работы в рассматриваемой сфере, то на уровне, характеризующем особенности личности, перспективными являются исследования феномена волонтерства, связанные, во-первых, с дальнейшим уточнением мотивов, лежащих в основе волонтерства и, во-вторых, с оценкой издержек и выгод в контексте различных объемов индивидуальных и социальных ресурсов. Третьим многообещающим направлением, в особенности для российской психологической науки, должно стать всестороннее исследование психологических характеристик личности волонтера.

Таким образом, наряду с демографическими и социальными факторами участия в волонтерской деятельности, исследованию которых посвящена преимущественная доля эмпирических работ зарубежных и отечественных авторов, необходимы дополнительные исследования, которые могли бы расширить уже имеющиеся знания в области формирования комплексного психологического портрета индивидуума, предрасположенного к эффективной волонтерской деятельности. В частности, речь идет о совокупности психологических составляющих – индивидуальных особенностей личности, с помощью исследования которых становится возможным формирование максимально достоверного представления о собирательной личности современного волонтера.

### **Благодарности**

Автор благодарит В.В. Рубцова за руководство, поддержку и помощь в ходе исследовательской работы.

### **Литература**

1. *Гулевич О.А., Шевелева И.А., Фомичев А.А.* Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 5–18.
2. *Корнеева Е.Л.* Основные направления исследования волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 131–141.
3. *Anderson J.C., Moore L.F.* The motivation to volunteer // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 1978. Vol. 7. № 30. P. 120–129.

4. *Atkins R., Hart D., Donnelly T.* The association of childhood personality type with volunteering during adolescence // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005. № 51. P. 145–162.
5. *Aydinli A., Bender M., Chasiotis A., van de Vijver F., Cemalcilar Z., Chong A., Yue X.* Cross-cultural study of explicit and implicit motivation for long-term volunteering // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2015. Vol. 45. № 2. P. 375–396.
6. *Bekkers R.* Giving and Volunteering in the Netherlands. *Sociological and Psychological Perspectives*. Utrecht, Netherlands: Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology, 2004. 256 p.
7. *Bekkers R.* Who gives what and when? A scenario study of intentions to give time and money // *Social Science Research*. 2010. № 39. P. 369–381.
8. *Carpenter J., Myers C.* Why volunteer? Evidence on the role of altruism, image and incentives // *Journal of Public Economics*. 2010. № 94. P. 911–920.
9. *Choi L.* Factors affecting volunteerism among older adults // *Journal of Applied Gerontology*. 2003. № 22(2). P. 179–196.
10. *Clary E. G., Snyder M.* The motivations to volunteer: theoretical and practical considerations // *Current Directions in Psychological Science*. 1999. Vol. 8. № 5. P. 156–159.
11. *Einolf C.* Empathic concern and prosocial behaviors: A test of experimental results using survey data // *Social Science Research*. 2008. № 37. P. 1267–1279.
12. *Erez A., Mikulincer M., Van Ijzendoorn M., Kroonenberg P.* Attachment, personality, and volunteering: placing volunteerism in an attachment-theoretical framework // *Personality and Individual Differences*. 2008. № 44. P. 64–74.
13. *Finkelstein M.* Predictors of volunteer time: The changing contributions of motive fulfillment and role identity // *Social Behavior and Personality*. 2008. № 36. P. 1353–1364.
14. *Gronlund H.* Identity and volunteering intertwined: Reflections on the values of young adults [Электронный ресурс] // *Voluntas*. 2008. № 22. URL: <https://doi.org/10.1007/s11266-011-9184-6> (дата обращения: 01.11.2017).
15. *Handy F., Cnaan R., Hustinx L., Kang Ch., Brudney J., Haski-Leventhal D., Holmes K. et al.* A Cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about résumé building? // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2010. Vol. 39. № 3. P. 498–523.
16. *Houle B., Sagarin B., Kaplan M.* A functional approach to volunteerism: Do volunteer motives predict task preference? // *Basic and Applied Social Psychology*. 2005. № 27(4). P. 337–344.
17. *Kang C., Handy F., Hunstinx L., Cnaan R. et al.* What gives? Cross-national differences in students' giving behavior // *Social Science Journal*. 2011. № 48. P. 283–294.
18. *Lang D.* *The Motivational Bases of Voluntary Action: Why Individuals Join Voluntary Organizations: A Thesis for the Degree Doctor of Philosophy (Social Psychology)*. Hamilton, Ontario: McMaster University, 1984. 441 p.
19. *Mannino C., Snyder M., Omoto A.* Why do people get involved? Motivations for volunteerism and other forms of action // *Dunning D. Social Motivation*. N. Y.: Taylor and Francis. 2011. P. 127–146.
20. *Matsuba M., Hart D., Atkins R.* Psychological and social structural influences on commitment to volunteering // *Journal of Research in Personality*. 2007. № 41. P. 889–907.
21. *Musick M., Wilson J.* *Volunteers: a Social Profile*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2008. 680 p.
22. *Okun M., Pugliese J., Rook K.* Unpacking the relation between extraversion and volunteering in later life: The role of social capital // *Personality and Individual Differences*. 2007. № 42. P. 1467–1477.
23. *Omoto A., Snyder M., Hackett J.* Personality and motivational antecedents of activism and social engagement // *Journal of Personality*. 2010. № 78. P. 1703–1734.
24. *Reed P., Selbee K.* Distinguishing characteristics of active volunteers in Canada // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2000. Vol. 29. № 4. P. 571–592.

25. *Rohs F.* Social background, personality and attitudinal factors influencing the decision to volunteer and level of involvement among adult 4-H leaders // *Journal of Voluntary Action Research*. 1986. № 15(1). P. 87–100.
26. *Salamon L.* Putting the civil society sector on the economic map of the world // *Annals of Public and Cooperative Economics*. 2010. № 81. P. 167–210.
27. *Taniguchi H.* Men's and women's volunteering: Gender differences in the effects of employment and family characteristics. // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2006. Vol. 35. № 1. P. 83–101.
28. *Voicu B., Voicu M.* Volunteers and volunteering in central and eastern Europe // *Sociologia*. 2009. № 41. P. 539–563.
29. *Webb N., Abzug R.* Do occupational group members vary in volunteering activity? // *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2008. Vol. 37. № 4. P. 689–708.
30. *Wilhelm M., Bekkers R.* Helping behavior, dispositional empathic concern and the principle of care // *Social Psychology Quarterly*. 2010. № 73(1). P. 11–32.
31. *Wilson J.* Volunteering // *Annual Review of Sociology*. 2000. № 26. P. 215–240.
32. *Wymer W.* The implications of sex differences on volunteer preferences // *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2011. № 22(4). P. 831–851.

## State and Perspectives of Studying of Psychological Determinants of Volunteer Activities

**Palkin K.A.,**

*Ph.D. student, Department of Social Psychology, MSUPE, Moscow, Russia, pkonstantinanatolevich@mail.ru*

---

The article discusses the most common in the world fields of study of the factors that, according to scientists, in varying degrees, are able to influence the participation of people in volunteer activities. The review running characteristic of such research areas as the theory of "human resources" and related theories of democratization, the welfare state, social background; theory of individual personality characteristics of volunteers; attachment theory; identity theory; motivational theories, etc. The focus is psychological components of the personality of the individual, which presumably can be the most important predictors of volunteering. The analysis of a number of studies, made by reputable foreign authors devoted to identifying key determinants of participation in volunteer activities, allows to select among the topical areas one of the most promising – a comprehensive study of psychological characteristics of personality with the goal of creating the most accurate representation of the collective identity of the modern volunteer.

**Keywords:** volunteer activities, psychological characteristics, individual personality traits, the determinants of volunteering.

---

### Acknowledgments

The author is grateful to Dr. V.V. Rubtsov for guidance, support and assistance during the research work.

## References

1. Gulevich O.A., Sheveleva I.A., Fomichev A.A. Pomoshch' kak stil' zhizni: psikhologicheskie aspekty volonterskoi deyatel'nosti [Helping as a Lifestyle: Psychological Aspects of Volunteering]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013, no. 2, pp. 5-18. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Korneeva E.L. Osnovnye napravleniya issledovaniya volonterskoi deyatel'nosti [The Main Directions of Research Volunteer Activities]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 131-141. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Anderson J. C., Moore L. F. The Motivation To Volunteer. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1978. Vol. 7, no. 30, pp. 120-129.
4. Atkins R., Hart D., Donnelly T. The Association of Childhood Personality Type With Volunteering During Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2005. no. 51, pp. 145-162.
5. Aydinli A., Bender M., Chasiotis A., Van de Vijver F., Cemalcilar Z., Chong A., Yue X. Cross-Cultural Study of Explicit and Implicit Motivation for Long-Term Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2015. Vol. 45, no. 2, pp 375-396.
6. Bekkers R. Giving and Volunteering in the Netherlands. Sociological and Psychological Perspectives. Utrecht, Netherlands: Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology, 2004. 256 p.
7. Bekkers R. Who Gives What and When? A Scenario Study of Intentions to Give Time and Money. *Social Science Research*, 2010, no. 39, pp. 369-381.
8. Carpenter J., Myers C. Why Volunteer? Evidence on the Role of Altruism, Image and Incentives. *Journal of Public Economics*, 2010, no. 94, pp. 911-920.
9. Choi L. Factors Affecting Volunteerism Among Older Adults. *Journal of Applied Gerontology*, 2003, no. 22(2), pp. 179-196.
10. Clary E. G., Snyder M. The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 1999. Vol. 8, no. 5, pp. 156-159.
11. Einolf C. Empathic Concern and Prosocial Behaviors: A Test of Experimental Results Using Survey Data. *Social Science Research*, 2008, no. 37, pp. 1267-1279.
12. Erez A., Mikulincer M., Van Ijzendoorn M., Kroonenberg P. Attachment, Personality, and Volunteering: Placing Volunteerism in an Attachment-Theoretical Framework. *Personality and Individual Differences*, 2008, no. 44, pp. 64-74.
13. Finkelstein M. Predictors of Volunteer Time: The Changing Contributions of Motive Fulfillment and Role Identity. *Social Behavior and Personality*. 2008, no. 36, pp. 1353-1364.
14. Gronlund H. Identity and volunteering intertwined: Reflections on the Values of Young Adults. *Voluntas*, 2008, no. №22. URL: <https://doi.org/10.1007/s11266-011-9184-6> (Accessed 01.11.2017).
15. Handy F., Cnaan R., Hustinx L, Kang Ch., Brudney J., Haski-Leventhal D., Holmes K. et al. A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2010. Vol. 39, no. 3, pp. 498-523.
16. Houle B., Sagarin B., Kaplan M. A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference? *Basic and Applied Social Psychology*, 2005, no. 27(4), pp. 337–344.
17. Kang C., Handy F., Hunstinx L., Cnaan R. et al. What Gives? Cross-National Differences in Students' Giving Behavior. *Social Science Journal*, 2011, no.48, pp. 283-294.
18. Lang D. *The Motivational Bases of Voluntary Action: Why Individuals Join Voluntary Organizations: A Thesis For the Degree Doctor of Philosophy (Social Psychology)*. Hamilton, Ontario: McMaster University, 1984. 441 p.

19. Mannino C., Snyder M., Omoto A. Why Do People Get Involved? Motivations for Volunteerism and Other Forms of Action. In D. Dunning, *Social Motivation*. New York, NY: Taylor & Francis, 2011, pp. 127-146.
20. Matsuba M., Hart D., Atkins R. Psychological and Social Structural Influences on Commitment to Volunteering. *Journal of Research in Personality*, 2007, no. 41, pp. 889-907.
21. Musick M., Wilson J. *Volunteers: a Social Profile*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2008. 680 p.
22. Okun M., Pugliese J., Rook K. Unpacking the Relation Between Extraversion and Volunteering in Later Life: The Role of Social Capital. *Personality and Individual Differences*, 2007, no. 42, pp. 1467-1477.
23. Omoto A., Snyder M., Hackett J. Personality and Motivational Antecedents of Activism and Social Engagement. *Journal of Personality*, 2010, no. 78, pp. 1703-1734.
24. Reed P., Selbee K. Distinguishing Characteristics of Active Volunteers in Canada. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2000. Vol. 29, no. 4, pp. 571-592.
25. Rohs F. Social Background, Personality and Attitudinal Factors Influencing the Decision to Volunteer and Level of Involvement Among Adult 4-H Leaders. *Journal of Voluntary Action Research*, 1986, no. 15(1), pp. 87-100.
26. Salamon L. Putting the Civil Society Sector on the Economic Map of the World. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 2010, no. 81, pp. 167-210.
27. Taniguchi H. Men's and Women's Volunteering: Gender Differences in the Effects of Employment and Family Characteristics. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2006. Vol. 35, no. 1. pp. 83-101.
28. Voicu B., Voicu M. Volunteers and Volunteering in Central and Eastern Europe. *Sociologia*, 2009, no. 41, pp. 539-563.
29. Webb N., Abzug R. Do Occupational Group Members Vary in Volunteering Activity? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2008. Vol. 37, no. 4, pp. 689-708.
30. Wilhelm M., Bekkers R. Helping Behavior, Dispositional Empathic Concern and the Principle of Care. *Social Psychology Quarterly*, 2010, no. 73(1), pp. 11-32.
31. Wilson J. Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 2000, no. 26, pp. 215-240.
32. Wymer W. The Implications of Sex Differences on Volunteer Preferences. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 2011, no. 22(4), pp. 831-851.

## Особенности креативности в подростковом возрасте

Шумакова Н.Б.,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф.Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, n\_shumakova@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей креативности подростков. Представлены результаты эмпирического исследования динамики вербальной и невербальной (рисуночной) креативности учащихся 4-х, 5-х и 7-х классов. Проверялась гипотеза, согласно которой возрастные особенности креативности подростков проявляются в ее качественном своеобразии, а не в количественных показателях беглости, гибкости и оригинальности. В рамках исследования проанализирован диагностический инструментарий и предложена оригинальная методика изучения вербальной и невербальной креативности. В исследовании приняли участие 147 московских школьников в возрасте от 10 до 14 лет. Показано, что динамика показателей вербальной и невербальной креативности в подростковом возрасте имеет противоположное направление: повышение вербальной креативности сопровождается снижением невербальной (на уровне тенденции). При этом возрастные особенности креативности подростков обнаруживаются в качественном своеобразии как вербальных, так и невербальных проявлений креативности.

**Ключевые слова:** креативность, возрастные особенности, младшие подростки, диагностика креативности.

### Для цитаты:

Шумакова Н.Б. Особенности креативности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 108–117 doi: 10.17759/psyedu.2017090411

### For citation:

Shumakova N.B. Special Features of Creativity at the Teenage Period [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 108–117 doi: 10.17759/psyedu.2017090411. (In Russ., abstr. in Engl.)

Потребность общества в кадрах, способных к творческому и критическому мышлению, постановке новых задач и поиску нестандартных решений в условиях новой, цифровой экономики быстро меняющегося мира, ставит перед образованием новые задачи, среди которых развитие инициативы и творческих способностей у обучающихся начинает занимать ведущее место. Вопросы о том, что такое креативность, как можно выявить творческий потенциал ребенка и как его развить, находятся в поле внимания исследователей и практиков уже несколько десятилетий. При всех различиях в существующих теоретических подходах современные исследователи принимают определение креативности как способности к созданию нового, оригинального продукта или идеи, адекватной контексту, предложенное Т.Любартом [6]. Тем не менее, вопрос о выявлении, оценке и динамике креативности детей и подростков остается не только дискуссионным, но и далеким от решения. Имеющиеся эмпирические данные весьма

противоречивы, что обусловлено как различиями в методах диагностики креативности, так и в условиях культурной и образовательной среды. Наименее изученным остается вопрос об особенностях развития креативности в подростковом возрасте, хотя именно этот период представляет, на наш взгляд, особый интерес. Это связано с тем, что на протяжении подросткового и далее юношеского возраста происходит развитие креативности как глубинного (личностного), а не только поведенческого (ситуативного) свойства [2; 3]. Исходя из этого, мы можем сделать предположение о возрастных особенностях креативности в младшем подростковом возрасте, которые могут проявляться преимущественно в ее качественном своеобразии, а не в уровне развития традиционно измеряемых характеристик креативности, таких как беглость, гибкость и оригинальность.

Успешность работы с подростками по развитию креативности в образовательном процессе во многом зависит от правильно подобранных условий микросреды, форм и методов, которые, в свою очередь, обусловлены возрастными особенностями проявления креативности. В связи с крайней малочисленностью отечественных исследований креативности у современных подростков, обучающихся в условиях реализации новых образовательных стандартов и новых форм аттестации результатов, изучение возрастных особенностей проявления креативности на протяжении младшего подросткового возраста становится актуальной задачей.

#### **Диагностика креативности в младшем подростковом возрасте**

Для выявления возрастных особенностей креативности младших подростков необходимо определить адекватный инструментарий. В зарубежной психологии современные представления о креативности как о сложном, мультиаспектном феномене, по-разному проявляющемся в разных областях, способствовали новой волне исследований и поиску новых инструментов оценки креативности школьников [8]. Анализ зарубежной литературы показывает, что наиболее значимой разработкой в области диагностики творческого потенциала у школьников можно считать методику ЕРос (Evaluation of Potential for Creativity), развиваемую под руководством Тодда Любарта [7; 9]. Методика предназначена для учащихся начальной и средней школы (до 6 класса включительно) и представляет собой синтез и расширение нескольких традиционных способов диагностики креативности (Дж.Гилфорд, П.Торранс, Р.Стернберг). Теоретическим основанием для этой методики служит представление о креативности как многокомпонентном конструкте, специфичном области проявления. Так, в оценку творческого потенциала включен не один, а два основных компонента – дивергентно-исследовательский процесс и интегративно-конвергентный, каждый из которых тестируется в двух разных областях – вербальной и графической.

Репертуар методик, применяемых в отечественной практике для выявления творческого потенциала у детей младшего подросткового возраста, достаточно ограничен. Самой популярной методикой до сих пор остается тест творческого мышления П.Торранса (ТТСТ), фигурная форма [1]. Одним из значимых ограничений в случае применения этой формы методики является ее мономодальность: творческая активность проявляется только в графической плоскости. Изучение такой активности в вербальной сфере требует применения другой, вербальной формы теста ТТСТ или вербального теста Дж.Гилфорда «Необычное использование», что в практике используется значительно реже. Кроме того, как правило, эта методика применяется самостоятельно и тогда опять возникает проблема ограничения изучения креативности подростков только одной, вербальной сферой, как это было, например, в лонгитюдном исследовании креативности, выполненным Е.И.Щеблановой [5].

Основываясь на отечественных исследованиях, согласно которым творчество можно определить как выход за пределы наличной ситуации либо имеющихся знаний

(Д.Б.Богоявленская, В.Н.Дружинин, А.М.Матюшкин, А.В.Петровский) и представлении А.М.Матюшкина об исследовательской активности как творческой, которая выражается в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, мы разработали оригинальную методику изучения креативности детей и подростков – «Образная и вербальная креативность» (ОВК). Такая методика должна отвечать нескольким требованиям. Во-первых, для проявления креативности необходима ситуация неопределенности и потенциальной многовариантности, что может быть обеспечено неопределенностью предъявляемого стимула. Во-вторых, проявление мотивационно-личностного компонента креативности возможно только в условиях отсутствия временного ограничения при выполнении заданий, что также было нами учтено при проведении методики. В-третьих, мы учли и современные представления о специфичности проявлений креативности в разных областях, что делает необходимым изучение креативности как минимум в вербальной и графической (изобразительной) сфере. Наконец, представления А.М.Матюшкина о формах исследовательской (творческой) активности в разные возрастные периоды послужили руководством для конструирования заданий новой методики [2]. Исходя из этого, предлагая детям для исследования один и тот же неопределенный стимул, мы включили в методику два задания: одно из них связано с выдвижением гипотез (в вербальном плане), а другое – с решением проблем (в графическом плане).

#### **Методика и процедура исследования**

С целью изучения возрастных особенностей проявления креативности в младшем подростковом возрасте мы использовали разработанную нами методику «Образная и вербальная креативность» (ОВК). Методика ОVK представлена двумя субтестами – вербальным и графическим. Это позволяет в рамках одного испытания получить данные об особенностях проявления креативности в вербальной и графической сфере. Имеется две, параллельные формы методики (А и В), позволяющие проводить повторные испытания для оценки динамики развития. В качестве стимульного материала мы использовали изображение искусственно созданного неопределенного объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов, природных объектов или живых существ, например, осьминога, медузу или космический корабль в случае формы А или же скелет, морской берег, паука – в случае формы В.

В вербальной части (субтест 1 «Гипотезы») дети получали лист бумаги с изображением неопределенного объекта. В задании предлагалось высказать как можно больше предположений о том, что это может быть, на что похоже. Все предположения необходимо было записать на специальном бланке.

Во второй части (субтест 2 «Рисунки») детям давали 5 листов бумаги, на каждом из которых размещено по 6 изображений этого же объекта. В задании предлагалось использовать данные изображения как основу для превращения их в новые, интересные картинки, пользуясь карандашами, ручками или фломастерами. Кроме того, необходимо было дать названия своим картинкам.

Методика проводилась в группе детей (от 8 до 15 человек), в бланковой форме. Время выполнения заданий не ограничивалось.

С помощью методики ОVK можно фиксировать все основные характеристики креативности, используемые в мировой практике, для каждого субтеста (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность). Кроме того, при анализе графического субтеста мы выделили дополнительную характеристику – визуальную трансформацию объекта (количество поворотов основной фигуры, которые произвел ребенок в процессе создания своих образов), что стало возможным в силу особенностей использованного нами исходного изображения, имеющего выраженную пространственную ориентацию.

Оригинальность гипотезы или рисунка оценивалась по частотному признаку, для чего был произведен частотный анализ результатов выполнения заданий во всей выборке. Максимальный результат – 5 баллов выставлялся в случае, если гипотеза или рисунок встречались менее чем в 1% случаев, 4 балла – если гипотеза или рисунок встречались менее чем в 2% случаев и так далее. При частоте встречаемости свыше 5% результат оценивался в 0 баллов. Оценивание рисуночной разработанности изображений в графическом субтесте проводилось общепринятым способом, предложенным П.Торрансом. Для оценки же вербальной разработанности мы использовали два показателя. Один из них – вербальная разработанность – определялся по результатам выполнения вербального субтеста «Гипотезы» на основании подсчета количества слов, уточняющих и развивающих гипотезу, а второй – вербальная изобразительная разработанность – по названию рисунка в графическом субтесте «Рисунки».

Удовлетворительные показатели надежности и конструктивной валидности методики ОВК были получены в исследовании на выборке 200 учащихся начальных классов в возрасте от 7 до 10,5 лет [4]. Оценка надежности методики для исследуемой возрастной группы также показала хорошие результаты ( $\alpha$  Кронбаха 0,78 для вербального субтеста и 0,77 – для рисуночного).

Всего в исследовании приняли участие 147 учащихся 4-х ( $n=47$ , средний возраст – 10,4), 5-х ( $n=61$ , средний возраст – 11,5) и 7-х классов ( $n=39$ , средний возраст – 13,5) средних общеобразовательных школ г. Москвы. Количество мальчиков и девочек в каждой возрастной группе было примерно одинаковым.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью SPSS Statistics 17.0.

#### Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В таблицах 1 и 2 представлены данные, полученные с помощью методики ОВК в разных возрастных группах. Сравнительный анализ показателей вербальной креативности в группах учащихся 4-х и 5-х классов с помощью  $t$ -критерия для независимых выборок позволил выявить статистически достоверные различия как по всем показателям, фиксируемым в субтесте «Гипотезы», так и по общему (суммарному) показателю вербальной креативности ( $p<0,01$ ).

Таблица 1

#### Средние значения показателей вербальной креативности в разных классах

Показатели креативности	Класс (возраст)		
	4 (10-11 лет)	5 (11-12 лет)	7 (13-14 лет)
Вербальная беглость M(SD)	14,01**(5,2)	23,89**(11,11)	19,58(8,83)
Вербальная гибкость M(SD)	10,48**(3,66)	3,02**(4,75)	12,32(4,97)
Вербальная оригинальность M(SD)	16,7**(14,2)	34,95**(23,56)	42,63(26,13)
Вербальная разработанность			

М(SD)	4,63**(3,19)	9,48**(6,55)*	13,16(9,99)*
Вербальная изобразительная разработанность М(SD)	5,56(5,02)	6,23(4,89)	7,26(5,14)
Вербальная креативность М(SD)	51,37**(25,34)	87,56**(41,24)	94,95(47,77)

*Примечание.* М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \*– различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\*– различия значимы,  $p < 0,01$ .

Учащиеся 5-х классов существенно превышают четвероклассников по вербальной беглости, гибкости, оригинальности и разработанности ( $p < 0,01$ ). Младшие подростки, по сравнению с младшими школьниками, демонстрируют значительно большую свободу в выдвигании разнообразных, оригинальных гипотез о неопределенном изображении, словесно детализируют их, уточняя и развивая разные аспекты основной идеи. Так, например, если для детей 4-х классов характерны «простые» гипотезы, без существенной детализации и представления ситуации или контекста, в котором получает определенность неизвестный объект, то в группе 5-классников все чаще встречаются варианты детализированных гипотез с описанием контекста рассмотрения. Такие гипотезы, как «клетка» или «много червей», типичны для большинства младших школьников, а такие, как «отпавшая клетка кожи» или «червяк, спящий в стоге сена» – хотя бы один раз встречаются у большинства младших подростков. Еще в большей мере эта особенность проявляется у старших подростков. Именно это и отражается при сравнительном анализе показателей вербальной креативности в группах учащихся 5-х и 7-х классов. Статистически значимые межгрупповые различия в данном случае выявляются только по одному показателю – «вербальная разработанность» ( $p < 0,05$ , t-критерий для независимых выборок).

Относительно возрастной динамики невербальной (рисуночной) креативности в подростковом возрасте, мы можем отметить достаточную стабильность практически всех показателей в изучаемый период (табл.2). Так, статистически значимые различия между 4-м и 5-м классами выявляются только по одному показателю – визуальная трансформация ( $p < 0,05$ ), а между 5-м и 7-м – рисуночная разработанность ( $p < 0,01$ ).

Таблица 2

**Средние значения показателей невербальной (рисуночной) креативности в разных классах**

Показатели креативности	Класс (возраст)		
	4 (10-11 лет)	5 (11-12 лет)	7 (13-14 лет)
Невербальная беглость М(SD)	18,59(7,4)	19,18(8,67)	15,79(7,24)
Невербальная гибкость М(SD)	12,59(4,66)	11,61(4,21)	11,11(4,47)

Невербальная оригинальность M(SD)	32,67(20,41)	31,34(21,36)	36,05(21,7)
Рисуночная разработанность M(SD)	32,67(12,34)	33,95 (16,88)**	14,95 (10,4)**
Визуальная трансформация M(SD)	5,11*(4,9)	3,18*(2,6)	3,95(3,2)
Невербальная креативность M(SD)	101,63(39,1)	99,26 (46,12) t	81,84 (39,3) t

Примечание. M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \*- различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы,  $p < 0,01$ ; t – различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$

Особенности возрастной динамики вербальной и невербальной (рисуночной) креативности наиболее наглядно иллюстрирует график (рис.1).

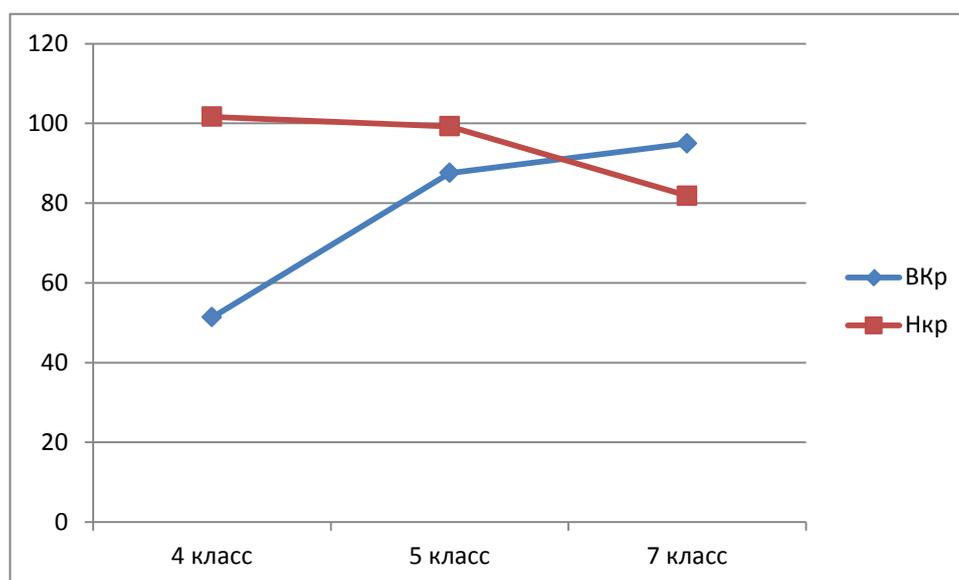


Рис.1. Динамика показателей вербальной (ВКр) и невербальной (НКр) креативности в подростковом возрасте

Важно отметить, что при отсутствии достоверных различий между изучаемыми группами практически по всем показателям, включая общий показатель невербальной креативности, снижение которого фиксируется лишь на уровне тенденции, подростки (как 5-х, так и 7-х классов) уступают 4-классникам в пространственной свободе оперирования образом при создании собственных изображений. Они существенно реже используют повороты и вращения при создании своих рисунков, поэтому оригинальность их изображений обусловлена главным образом содержанием, «сюжетом» рисунка, а не ракурсом или необычным видением обычного объекта. Кроме того, подростки 13-14 лет значительно меньше, чем младшие подростки и младшие школьники уделяют внимание детальной разработке рисунков, а высокие показатели рисуночной разработанности у них

связаны с содержательным своеобразием и сложностью сюжета. Именно качественное своеобразие рисунков 5-классников и еще чаще у 7-классников по сравнению с 4-классниками является характерной особенностью креативности подростков. В рисунках подростков все чаще обнаруживаются попытки визуализировать какие-то абстрактные понятия и эмоции, например, «вселенная», «очередь», «идея у человека», «мука». Это может свидетельствовать об успехах в развитии абстрактного мышления, достигнутых к этому возрасту, а также о возрастающем интересе к внутреннему миру человека, характерном для подросткового возраста. Основная линия изменений невербальной креативности в подростковом возрасте – переход от изображения отдельных предметов и явлений к сюжетам, динамическим процессам и сложным (абстрактным) понятиям. Это находит выражение и в названиях рисунков, например, «театр», «танцующие человечки», «два человека, размышляющих об одном и том же» вместо таких, как «девочка», «голова лошади» или «дерево зимой». Особенно ярко эти изменения прослеживаются в работах подростков с высокими показателями креативности, которых можно отнести к группе творчески одаренных школьников.

Сравнительный анализ показателей вербальной и невербальной креативности в группах учащихся как 4-х и 5-х, так и 5-х и 7-х классов разного пола не позволил выявить достоверных гендерных различий, связанных с возрастом, ни по одному показателю. Большая склонность к вербальной разработке идей, так же как и рисунков, на уровне тенденции обнаруживается у девочек подростков по сравнению с их сверстниками мальчиками.

Представленные в нашем исследовании результаты согласуются с ранее полученными данными о динамике вербальной креативности в подростковом возрасте [5]. В то же время, они существенно расширяют научные представления о проявлении креативности у подростков – о динамике невербальной креативности и ее соотношении с вербальной, а также о качественном своеобразии подростковой креативности.

### Выводы

Полученные нами результаты выявили следующую возрастную специфику креативности в подростковом возрасте:

1) количественный скачок в показателях вербальной креативности приходится на самый первый этап подросткового возраста (на 11-м или 12-м году жизни). Учащиеся 5-х классов существенно превышают четвероклассников по показателям вербальной креативности – беглости, гибкости, оригинальности и разработанности. На протяжении младшего подросткового возраста (с 5 по 7 классы) отмечается стабильность практически всех показателей вербальной креативности. Исключением является показатель «вербальная разработанность», рост которого свидетельствует о возрастающей способности подростков к развитию своих идей.

2) стабильность основных количественных показателей невербальной (рисуночной) креативности характерна для детей младшего подросткового возраста (с 5 по 7 классы).

3) тенденции в динамике показателей вербальной и невербальной креативности в подростковом возрасте имеют противоположное направление: повышение показателя вербальной креативности сопровождается снижением невербальной (рисуночной).

4) возрастные особенности креативности подростков обнаруживаются в ее качественном своеобразии. Переход от изображения отдельных предметов и явлений к сюжетам, динамическим процессам и сложным (абстрактным) понятиям характеризует своеобразие невербальной креативности, в то время как стремление к разработке сложных

гипотез – своеобразии вербальной креативности. Качественные особенности креативности подростков отражают их успехи в развитии абстрактного мышления, а также возрастающий интерес к внутреннему миру человека, по сравнению с младшими школьниками.

Обнаруженные нами возрастные особенности проявления креативности в подростковом возрасте могут быть использованы педагогами и психологами в образовательной практике для создания благоприятных условий развития креативности, а также выявления подростков с высокими творческими возможностями.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта № 17-06-00207/17 – ОГОН.

#### Литература

1. *Абдурахмонов Г.Н.* Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Abdurakhmonov.phtml> (дата обращения: 10.09.2017).
2. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
3. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ, 2003. 720 с.
4. *Шумакова Н.Б.* От концепции творческой одаренности А.М.Матюшкина к диагностике творческого потенциала школьников // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Международной научно-практической конференции / Под ред. Р.М. Шамионова (отв. ред.), М.А. Кленовой. М.: Издательство «Перо» [Электронное издание], 2017. С. 367–372.
5. *Щебланова Е.И., Шумакова Н.Б.* Выявление и развитие общей одаренности детей в школьном обучении // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012 / Под ред. В.В.Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 819–834.
6. *Baptiste Barbot B., Besançon M., Lubart T.* Assessing Creativity in the Classroom // The Open Education Journal. 2011. No. 4 (Suppl 2:M5). P. 124–132.
7. *Besançon M., Lubart T., Barbot B.* Creative giftedness and educational opportunities // Educational & Child Psychology. 2013. Vol. 30. No. 2. P.79–88.
8. *Lubart T., Guignard J.H.* The generality–specificity of creativity: A multivariate approach // Creativity: From potential to realization / E.L. Grigorenko, R.J. Sternberg (Eds.). Washington, DC, US: American Psychological Association, 2004. P. 43–56.
9. *Lubart T.* Creative giftedness: Its nature and measurement with EPoC // Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. 2012. Vol. 60. Issue 5. P. S102.

## Special Features of Creativity at the Teenage Period

Shumakova N.B.,

*Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Associate of the Psychological Institute RAE, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, n\_shumakova@mail.ru*

---

The article is devoted to a study of the aged differences in creativity of junior adolescents. The paper presents the results of an empirical study of the dynamics of verbal and nonverbal (figural) creativity of the school children of the 4th, 5th and 7th classes. The hypothesis tested was that the creativity of the adolescents characterized by special features which are manifested in its qualitative uniqueness, but not in the quantity indicators of fluency, flexibility and originality. Within the framework study is proposed the original test of the study of verbal and figural creativity. In the study took part 147 school boys and girls at the age from 10 to 14 years old. It was shown that the dynamics of the indices of verbal and figural creativity at the teenage period has opposite direction: an increase in verbal creativity is accompanied by reduction in the figural (at the level of tendency). The special features of adolescent's creativity are revealed in the qualitative uniqueness both of the verbal and nonverbal manifestations of the creativity.

**Keywords:** creativity, junior adolescents, diagnostics of creativity, aged differences in creativity.

---

### Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 17-06-00207/17 – ОГОН).

### References

1. Abdurahmonov G.N. Sociokul'turnye osobennosti razvitiya komponentov kreativnosti u mladshih shkol'nikov (na primere rossijskih i tadjikskih shkol'nikov) [Elektronnyj resurs] [Social and cultural characteristics of the development of creativity components in primary school children (on example of Russian and Tajik children)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, no. 7, no. 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Abdurakhmonov.phtml> (Accessed 10.12.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.)
2. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei [The psychology of general abilities]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 368 p.
3. Matyushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, education, creativity]. Moscow: Publ. MPSI, 2003. 720 p.
4. Shumakova N.B. Ot koncepcii tvorcheskoj odarennosti A.M.Matyushkina k diagnostike tvorcheskogo potenciala shkol'nikov [From A.M.Matyushkin's concept of creative giftedness to evaluation of schoolchildren creative potential]. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Social'naya psikhologiya lichnosti i akmeologiya" (g. Saratov, 19-20 oktyarya 2017 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Social psychology of personality"]. Moscow: Publ.«Pero» [Elektronnoe izdanie], 2017, pp. 367–372.
5. Shcheblanova E.I., Shumakova N.B. Vyyavlenie i razvitie obshchej odarennosti detej v shkol'nom obuchenii [Identification and development of the children general giftedness in school learning]. In Rubtsov V.V. (ed.) *Vek psihologii. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossijskoi akademii obrazovaniya. 1912-2012* [Century of psychology. To the 100- anniversary

of the psychological institute of the Russian academy of formation. 1912-2012. Saint-Petersburg: Nestor- history, 2012, pp. 819–834.

6. Baptiste Barbot B., Besançon M., Lubart T. Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 2011, no. 4 (Suppl 2:M5), pp. 124–132.
7. Besançon M., Lubart T., Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology*, 2013. Vol. 30, no. 2, pp. 79–88.
8. Lubart T., Guignard J.H. The generality-specificity of creativity: A multivariate approach // / In E.L. Grigorenko, R.J. Sternberg (eds.) *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC, US: American Psychological Association Press, 2004, pp. 43–56.
9. Lubart, T. Creative giftedness: Its nature and measurement with EPoC. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 2012. Vol. 60. Issue 5, p. 102.

## Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д. Червякова

Серова О.Е.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия, s\_olga953@mail.ru*

Гусева Е.П.,

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия, nauch\_arhiv@mail.ru*

Представлена информация о первой межрегиональной конференции, которую научно-педагогическая общественность Ярославской области посвятила памяти сотрудника Психологического института А.Д. Червякова – культуролога, историка психологии, методолога и организатора работы по формированию духовно-нравственного содержания учебных курсов для детей и подростков. В выступлениях на пленарном заседании докладчики предложили к обсуждению широкий спектр общеметодологических вопросов: нравственные уроки творческого наследия русских подвижников, ученых и педагогов; значение православной культуры в историческом образовательно-исследовательском контексте; практика изучения древнерусской литературы как фактор духовного становления студенческой молодежи; изучение в школе и вузе языка иконы как основа духовно-нравственного воспитания человека; духовно-нравственные критерии развития личности школьника в условиях современного образования; духовные основы психологической проблематики; этические и нравственные эталоны в работе педагога. Дискуссия на круглом столе «Молодежные субкультуры: традиции и девиации, духовно-нравственные и психолого-педагогические проблемы» развернулась по вопросам: субкультура как инструмент социализации и нравственного становления подростков; асоциальные практики в субкультурном пространстве; нравственно-психологические деструкции как следствие агрессивных субкультурных объединений; пути построения диалога поколений в современном образовательном пространстве; семья как важнейший ресурс противостояния асоциальным влияниям молодежных субкультур; духовные и нравственные традиции Ярославского края как средство противодействия влиянию деструктивных молодежных субкультур.

**Ключевые слова:** современное образование, культурно-нравственное просвещение, духовная традиция регионов.

### Для цитаты:

*Серова О.Е., Гусева Е.П. Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д. Червякова [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 118–124 doi: 10.17759/psyedu.2017090412*

### For citation:

*Serova O.E., Guseva E.P. The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 118–124 doi: 10.17759/psyedu.2017090412. (In Russ., abstr. in Engl.)*

19–20 мая 2017 г. в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» состоялась Межрегиональная научно-практическая конференция

Серова О.Е., Гусева Е.П. Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д.Червякова  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 118–124.

Serova O.E., Guseva E.P. The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 118–124.

**«Духовное пространство современного образования»**, посвященная памяти Алексея Дмитриевича Червякова.

Алексей Дмитриевич Червяков (1947–2007) – ученый-просветитель, культуролог, историк психологии, подвижник православной культуры, отечественной науки и образования, ведущий научный сотрудник Психологического института, безвременно ушедший из жизни 10 лет назад – 3 апреля 2007 г.

Всех, кому посчастливилось общаться с этим замечательным человеком, он восхищал своей высокой духовностью – качеством, все реже и реже встречающимся в наше время. Его отличало проникновенное чувство любви к России и к ее народу, глубочайшее чувство ответственности за судьбу отечественной науки, культуры и образования. Высокий профессионализм, разносторонность, энциклопедические знания, творческое горение научной мысли, а также неизменная внимательность и доброжелательность к людям, независимо от их возраста и положения, – все эти качества личности А.Д. Червякова производили неизгладимое впечатление на его коллег и последователей.

Алексей Дмитриевич был убежден, что возрождение духовно-нравственных традиций отечественной педагогической и психологической науки неразрывно связано с Православием как источником неисчислимых духовных богатств российской культуры. Этим позициям он твердо придерживался во всей своей деятельности в науке и образовании. Важнейшей задачей, направленной на преодоление разрушения государственности, он считал разработку реального, конкретно-исторического, духовно-нравственного содержания отечественного образования, формирующего уклад жизни общества.

Государственный подход Алексея Дмитриевича к делу образования в полной мере проявился в его утверждении, что обучение школьников может и должно быть не только *развивающим*, но и *воспитывающим*. Он писал, что познание мира ребенком, его интеллектуальное развитие обязательно должно корректироваться духовным и нравственным содержанием жизни общества, и указывал путь достижения этой цели. В школе необходимы, полагал он, интегрирующие курсы, связывающие образование с реальным миром Божиим. Таким интегрирующим курсом и являются учебные дисциплины *родниоведческого цикла*.

Национально-региональное содержание образования должно носить комплексный характер, при котором изучаются не только история края, но и весь блок родниоведческих (по своему основному смыслу) дисциплин – язык, история, словесность, география, основы государства и права, основы предпринимательской деятельности, ботаника, биология, история художественной культуры, изобразительное искусство, музыкальная культура, художественный труд, считал ученый.

Алексей Дмитриевич умел видеть далеко вперед, выстраивать перспективы развития науки и образования. Историческое наследие прошлого никогда не было для него отжившим, сданным в архив мертвым грузом, не востребованным в изменившихся условиях современности. Напротив, историко-культурные и духовно-нравственные традиции жизни русского общества, сложившиеся еще с древних веков, рассматривались им как неотъемлемая часть единого процесса развития отечественной науки и культуры. Ему было присуще целостное видение, проистекавшее из его православного мировоззрения. Науку он рассматривал не как способ самоосуществления, достижения собственных результатов, а как «свидетельствование творения мира Божиим».

Путь к восстановлению, укреплению и развитию того традиционного духовно-нравственного уклада жизни, вне которого существовать государство не может,

А.Д. Червяков видел в осознании социального значения учительства, места и роли в жизни общества Церкви, священника, врача, учителя через возрождение подлинных традиций российской социальной педагогики.

За годы работы по сохранению отечественного культурного наследия и книжных сокровищ у Алексея Дмитриевича сложилось твердое убеждение в том, что отечественная культура формировалась именно как *книжная* культура, и что книжная традиция способствует приобщению к духовно-нравственным и историко-культурным ценностям. Рассматривая развитие отечественной культуры как книжной культуры, Алексей Дмитриевич особое внимание уделял книге как «ансамблю», объединяющему различные области культуры (история, филология, наука, искусство, ремесленное производство, техника и др.) в контексте их исторического развития. Им была обоснована и разработана уникальная модель учебного плана, включающая в себя интереснейшие авторские программы предметов профессионального цикла: «Введение в книговедение»; «История книги»; «Каллиграфия»; «Палеография»; «Искусство книги»; «Введение в библиографию».

С этих же позиций он вел разработку содержания гуманитарных курсов для средних общеобразовательных школ, специальных учебных заведений и учреждений дополнительного образования.

В этом направлении под научным руководством А.Д. Червякова началась работа коллективов единомышленников – ученых и педагогов Москвы, Санкт-Петербурга, Тольятти в Костромской и Ярославской областях, в Белоруссии. В Москве был создан уникальный научно-образовательный комплекс – Московская городская Учительская семинария, взявший на себя решение целого ряда государственных и региональных задач в области образования, в Тольятти – первая в России кафедра «Православная педагогика» (впоследствии «Православная словесность» филологического факультета Тольяттинского государственного университета), ставившая задачу возрождения духовно-нравственных традиций отечественного образования.

Им был разработан и предложен ряд содержательных преобразований, при которых система дополнительного образования и сама школа составили бы единый образовательный комплекс. Такая четко продуманная во всех деталях система призвана способствовать укреплению социальной среды в конкретном регионе. При взаимопроникновении базового и дополнительного образования появляется возможность целенаправленно формировать уклад жизни детей за границами школы, создать действительную альтернативу анархизму улицы, разрушающему личность и здоровье детей.

За работу по реализации Программы «Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества» А.Д. Червяков был удостоен звания лауреата Премии Президента РФ в области образования (1998).

Многие просветительские начинания А.Д. Червякова успешно развиваются сегодня его учениками и соратниками в школах и вузах Ярославской области. Деятели науки и образования, а также православная общественность Ярославского края питают глубокое чувство благодарности к А.Д. Червякову, который оказывал им неоценимую консультативно-методологическую помощь. В течение нескольких лет, начиная с 2000 г., он активно сотрудничал с Ярославской епархией: был инициатором Свято-Игнатиевских образовательных чтений, проводимых в православной гимназии Ярославля, Романовских образовательных чтений, участником II Всероссийских Иринарховских чтений. С его участием было проведено 19 конференций, семинаров и образовательных чтений, издано 17 научно-методических сборников и авторских учебных программ, опубликовано 47 статей по

*Серова О.Е., Гусева Е.П.* Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д.Червякова  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 118–124.

*Serova O.E., Guseva E.P.* The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 118–124.

проблемам содержания образования, воспитания и обучения школьников. Считаю, что именно православные святые столетиями наполняли и должны наполнять и сегодня духовным и нравственным содержанием отечественное образование, А.Д. Червяков был инициатором изучения святых Ярославского края в качестве важнейшего фактора духовного воспитания подрастающего поколения.

Конференция **«Духовное пространство современного образования»** была задумана и осуществлена не только как знак уважения к памяти друга и учителя, но и как продолжение того важного разговора о судьбах отечественной культуры, науки и образования, который был начат многими из ее нынешних участников с Алексеем Дмитриевичем.

В подготовке программы мероприятий конференции, в работе по формированию ее целей и задач по приглашению епископа Рыбинского и Даниловского Вениамина (Н.И. Лихоманова), заведующего кафедрой теологии ЯГПУ, приняли участие ведущие научные сотрудники Психологического института Е.П. Гусева и О.Е. Серова – коллеги и единомышленники А.Д. Червякова. На пленарном заседании они также выступили с аналитическими докладами «Православное воспитание в современном образовательном пространстве: об историко-культурном наследии Алексея Дмитриевича Червякова» (Е.П. Гусева) и «Психология человека в духовном измерении: о последней научной теме Алексея Дмитриевича Червякова» (О.Е. Серова).

Соучредителями конференции «Духовное пространство современного образования» выступили ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», ФБГНУ «Психологический институт Российской академии образования», Центр профилактики зависимого поведения ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения Москвы».

При открытии конференции был оглашен приветственный адрес действительного члена РАО, директора Психологического института и ректора Московского государственного психолого-педагогического университета *Виталия Владимировича Рубцова*, в котором от лица московских коллег он поздравил собравшихся с проведением значимого межрегионального форума и отметил, что педагогическая, организационная и научно-методологическая работа А.Д. Червякова способствовала повышению уровня духовной культуры российского общества.

О непреходящем статусе методологии создания духовного пространства современного образования – стержневой культурно-просветительской проблемы конференции – и сложных аспектах ее практического воплощения в своем приветственном слове говорили духовный вдохновитель и председатель конференции владыка *Вениамин (Н.И. Лихоманов)*, зав. кафедрой теологии ЯГПУ, а также ректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского д. п. н. *М.В. Груздев* и проректор ЯГПУ по научной работе к. п. н. *А.М. Ходырев*.

На пленарном заседании прозвучали доклады: зав. кафедрой теологии ЯГПУ владыки *Вениамина (Н.И. Лихоманова)*; к. псих. н. ведущего научного сотрудника ПИ РАО *Е.П. Гусевой*; к. псих. н. ведущего научного сотрудника ПИ РАО *О.Е. Серовой*; д. физ.-матем. н. заместителя декана миссионерского факультета ПСТГУ профессора *А.Б. Ефимова*; д. п. н. зав. кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ профессора *С.Г. Макеевой*; д. п. н. профессора кафедры отечественной истории ЯГПУ *Л.Г. Архиповой*; д. филол. н. профессора кафедры русской литературы ЯГПУ *Г.Ю. Филипповского*; д. культурологии профессора кафедры журналистики и издательского дела ЯГПУ *Т.В. Юрьевой*; учителя ОПК Леснополянской начальной школы им. К.Д. Ушинского *Л.Н. Сусловой*; магистрантов педагогического факультета ЯГПУ.

В содержании докладов был представлен широкий спектр общеметодологических вопросов:

- нравственные уроки творческого наследия русских подвижников, ученых и педагогов;
- значение православной культуры в историческом образовательно-исследовательском контексте;
- практика изучения древнерусской литературы как фактор духовного становления студенческой молодежи;
- изучение в школе и вузе языка иконы как основа духовно-нравственного воспитания человека;
- духовно-нравственные критерии развития личности школьника в условиях современного образования;
- духовные основы психологической проблематики;
- этические и нравственные эталоны в работе педагога и практикующего психолога.

Участие магистрантов и представленные результаты теоретико-практической работы молодых ученых университета, выполненной в контексте тематики конференции, засвидетельствовали жизненность и значимость выдвинутых к рассмотрению на ней вопросов.

В ходе заседания было подчеркнуто, что значение подвижнической деятельности А.Д. Червякова на поприще православного просвещения сегодня особенно отчетливо осознается на фоне нарастания определенных негативных тенденций в современной молодежной среде.

Дискуссия по вопросу **«Молодежные субкультуры: традиции и девиации, духовно-нравственные и психолого-педагогические проблемы»** развернулась на круглом столе, который провела к. псих. н. медицинский психолог Центра профилактики зависимого поведения МНПЦ наркологии ДЗМ *С.В. Сафонцева*, принявшая участие в конференции по приглашению сотрудников Психологического института.

Наиболее активное обсуждение состоялось по следующим вопросам:

- субкультура как инструмент социализации и нравственного становления подростков;
- асоциальные практики в субкультурном пространстве;
- нравственно-психологические деструкции как следствие агрессивных субкультурных объединений;
- пути построения диалога поколений в современном образовательном пространстве;
- семья как важнейший ресурс противостояния асоциальным влияниям молодежных субкультур;
- духовные и нравственные традиции Ярославского края как средство противодействия влиянию деструктивных молодежных субкультур.

Заключительный вывод ведущей круглого стола С.В. Сафонцевой о том, что необходимо пересмотреть взгляд на молодежные субкультуры как на явление по преимуществу делинквентное и признать ее как среду, представляющую подростку определенные возможности для нравственного выбора, налаживать межпоколенческий диалог, основанный на отказе от прямолинейного мышления, часто свойственного «православным активистам», изучать вопрос «личностных смыслов», которыми подростки наделяют субкультуру, был поддержан всеми участниками обсуждения.

Одним из ярких событий конференции стала презентация уникального издания «Все мы – Христовы. Священнослужители и миряне земли Ярославской, пострадавшие в годы

*Серова О.Е., Гусева Е.П. Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д.Червякова*  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 118–124.

*Serova O.E., Guseva E.P. The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov*  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 118–124.

гонений за веру православную. 1918–1953». Работавшие над составлением книги епископ Рыбинский и Даниловский Вениамин (Лихоманов), монах Игнатий (Волков), Н.В. Жесткова, И.Г. Менькова опирались на документальные материалы Центрального и Ярославского архивов ФСБ России, архива УВД по Ярославской области, Государственного архива Ярославской области, архива Ярославской епархии. Как напомнил собравшимся владыка *Вениамин*, идейным вдохновителем издания несколько лет назад был А.Д. Червяков. Сегодня эта книга расценивается священниками и педагогами ярославских школ и вузов как источник подлинных знаний о православной культуре и жизни православных людей, как одно из немногих учебно-методических пособий, обладающих реальным нравственным и педагогическим потенциалом воспитания чувства любви к родной земле и вере наших предков.

Неотъемлемой частью конференции стала большая культурно-просветительская программа, в ходе которой гости из других городов смогли прикоснуться к великим духовным святыням Ярославского края.

Учитывая выраженную потребность со стороны российского общества в разрешении проблемы определения современных форм духовно-нравственного воспитания и образования, базирующихся на традиции отечественной православной культуры, профессор *Т.В. Юрьева* предложила придать систематический характер конференциям памяти А.Д. Червякова и сделать их проведение ежегодным.

Конференция выявила высокий уровень запроса педагогического состава региональных вузов на общеметодологическое оснащение работы в контексте духовно-нравственного воспитания и образования, на сотрудничество с учеными-психологами и специалистами в области практикоориентированной психологии и психотерапии в целях создания обучающих программ для детей и молодежи, программ для переподготовки школьных учителей и университетских преподавателей.

### **Благодарности**

Авторы благодарят всех ярославских коллег и лично епископа Рыбинского и Даниловского Вениамина (Н.И. Лихоманова) и ректора Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского д. п. н. М.В. Груздева за сохранение памяти о современном подвижнике отечественной культуры и науки А.Д. Червякове.

## **The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov**

**Serova O.E.,**

*PhD (Psychology), Leading Research Fellow, Laboratory of Psychology of Gifts, FSSI PI RAO,  
Moscow, Russia, s\_olga953@mail.ru*

**Guseva E.P.,**

*Серова О.Е., Гусева Е.П.* Духовное пространство современного образования: проблемы, теория, практика. Межрегиональная конференция памяти А.Д.Червякова  
Психолого-педагогические исследования  
2017. Том 9. № 4. С. 118–124.

*Serova O.E., Guseva E.P.* The Spiritual Space of Modern Education: Problems, Theory, Practice. The Interregional Conference in Memory of A. D. Chervyakov  
Psychological-Educational Studies  
2017. Vol. 9, no. 4, pp. 118–124.

*PhD (Psychology), Leading Research Fellow, Laboratory of Psychology of Gifts, FSSI PI RAO, Moscow, Russia, nauch\_arhiv@mail.ru*

---

The authors provided information on the first interregional conference of scientific and pedagogical community of the Yaroslavl region dedicated to the memory of the Psychological Institute employee A.D.Chervyakov - scholar, historian of psychology, methodology and organizer of work on the formation of spiritual and moral content of training courses for children and teenagers. In the plenary session speakers invited to discuss a wide range of General methodological issues: the moral lessons of the creative heritage of Russian ascetics, scholars and teachers; the importance of the Orthodox culture in historical educational research context; the practice of the study of old Russian literature as a factor in the spiritual development of students; studying in school and University language of the icon as the basis of spiritually-moral education of a person; moral criteria for the development of the individual student in the modern education; the spiritual foundations of psychological perspectives; ethical and moral standards in the work of the teacher. Discussion at the round table "Youth subculture: tradition and deviation, moral and psychological-pedagogical problems" turned on: a subculture as a tool of socialization and moral formation adolescents; antisocial practices in subcultural spaces; the moral and psychological degradation as a consequence of aggressive subcultural associations; the way to build a dialogue of generations in the modern educational space; the family as an important resource for the confrontation of anti-social effects of youth subcultures; the spiritual and moral traditions of the Yaroslavl region as a means to counter the influence of destructive youth subcultures.

**Keywords:** modern education, cultural and moral education, spiritual tradition of the regions.

---

### **Acknowledgements**

The authors thank all Yaroslavl colleagues and personally to the Bishop of Rybinsk, Danilov Benjamin (N. I. Lichomanov) and the rector of the Yaroslavl pedagogical University them. K. D. Ushinsky, doctor of pedagogical Sciences M. V. Gruzdev for the preservation of the memory of the modern devotee of Russian culture and science A. D. Chervyakov.