

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**2018**

**№ 3 (27)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

**Москва**

**2018**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2018.  
№ 3 (27). 156 с.

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

#### **Редакционная коллегия**

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),  
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),  
Абушкин Борис Михайлович, Арзуманов Юрий Леонидович,  
Бершедова Людмила Ивановна, Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),  
Дубровина Ирина Владимировна, Левченко Ирина Юрьевна,  
Казаренков Вячеслав Ильич, Карпова Наталия Львовна,  
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск)

#### **Редакционный совет**

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),  
Ананишнев Владимир Максимович (Москва), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),  
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),  
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),  
Леньков Сергей Леонидович (Москва), Романова Евгения Сергеевна (Москва),  
Рубцова Надежда Евгеньевна (Москва), Рычихина Элина Николаевна (Москва),  
Тюков Анатолий Александрович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору  
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
Регистрационный номер ПИ № ФС77–37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13–6518 от 01.12.2015 г.  
включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание  
ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс Роспечати: 80651

Зав. редакцией О. В. Чибискова

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе  
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
Регистрационный номер ЭИ № АС77–37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

© ГАОУ ВО МГПУ, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

### Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н., Смоловская Л. Б. Методика самооценки эмоционального тона и активности СЭТА.....	5
Шейнов В. П. Разработка теста «Психологические факторы риска виктимизации взрослого индивида» .....	14

### Психологические исследования

Романова Е. С., Бершедова Л. И. Информационно-психологическая безопасность подростков: системно-психологический анализ .....	26
Валявко С. М. Становление гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста .....	39
Березина И. Ю., Сумский Л. И., Михайлов А. Ю. Оценка памяти при транзиторной глобальной амнезии .....	50
Мартыненко И. В., Кондукова С. В. Особенности формирования коммуникативной готовности к школе дошкольников с общим недоразвитием речи.....	63
Карпов А. Б. Вовлеченность в работу — показатель трудовой мотивации сотрудников .....	74
Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	84
Иванова В. П. Интеллектуальная культура как системное образование.....	99

### История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. В. Ф. Малиновский.....	110
---	-----

### Социологические исследования

Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф. Функциональная организация импазо-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход.....	130
--	-----

### Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2018, № 3 (27) .....	145
Требования к оформлению статей.....	151

## CONTENTS

### **Theory and Method of Systems Psychology**

<b>Ryzhov B. N., Smolovskaya L. B.</b> The Technique for Self-Appraisal of Emotional Tone and Activity SETA.....	5
<b>Sheinov V. P.</b> Development of the Test «Psychological Factors of the Risk of Adult-Individual Victimization».....	14

### **Psychological Researches**

<b>Romanova E. S., Bershedova L. I.</b> Information and Psychological Security for Adolescents: Systemic and Psychological Analysis .....	26
<b>Valyavko S. M.</b> The Development of a Gender Identity in Children of Senior Preschool Age .....	39
<b>Berezina I. Yu., Sumskiy L. I., Mikhailov A. Yu.</b> Assessment of Memory in Transient Global Amnesia .....	50
<b>Martynenko I. V., Rondukova S. V.</b> Special Features in Development of Communicative Readiness for Schooling in Preschoolers with System Speech Disorders .....	63
<b>Karpov A. B.</b> Employee Engagement — a Factor of Work Motivation .....	74
<b>Brazgun S. N., Tkacheva V. V.</b> Issue of Dysfunctionality of the Families Who are Parenting Children with Disability .....	84
<b>Ivanova V. P.</b> Intellectual Culture as a System Approach in Education .....	99

### **History of Psychology and Psychology of History**

<b>Ivanov D. V.</b> Psychological Idea in Russia in the End of the XVIII – the Beginning of the XIX Century. V. F. Malynovsky.....	110
--	-----

### **Sociological Researches**

<b>Perevozkina Yu. M., Fedosov V. G., Prusse F.</b> Functional Organization of Impasa-Role Socialization of Youth: Metasystemic Approach .....	130
--	-----

### **Information**

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2018, № 3 (27) .....	145
Author Guidelines .....	151

УДК 159.9.072

## МЕТОДИКА САМООЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТОНА И АКТИВНОСТИ СЭТА

Б. Н. Рыжов,  
Л. Б. Смолвская,  
МГПУ, Москва

Статья посвящена описанию новой психодиагностической методики СЭТА (самооценка эмоционального тона и активности), предназначенной для оценки важных компонент эмоционального состояния — эмоционального тона и сопровождающей его активности. Представление этих показателей в виде двух ортогональных осей (шкала «Удовольствие» и шкала «Возбуждение») позволяет визуализировать совокупность возможных эмоциональных состояний как двумерный массив данных, или матрицу состояний размерностью  $8 \times 8$ , каждый элемент которой соответствует определенному соотношению качественной направленности и интенсивности переживаемой эмоции. Процедура тестирования заключается в фиксации испытуемым ячейки, наиболее соответствующей его актуальному состоянию.

Восходящая в методологическом плане к теории эмоций В. Вундта, методика СЭТА может использоваться как в бланковом варианте, так и в виде современной прикладной компьютерной программы-приложения, предназначенной для загрузки на смартфон, планшет или компьютер.

Для оценки эффективности использования методики СЭТА в 2018 году было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 62 испытуемых — 30 мужчин и 32 женщины в возрасте 18–28 лет. Испытуемым предлагалось просмотреть четыре видеоклипа, которые, как предполагалось, должны были провоцировать различные эмоциональные состояния. После просмотра каждого клипа испытуемые должны были оценить свое эмоциональное состояние по методике СЭТА и методике САН (самочувствие, активность, настроение).

Результаты проведенного исследования полностью подтвердили внутреннюю валидность и надежность методики СЭТА. Сравнительный анализ данных методик СЭТА и САН выявил корреляцию между шкалами «Удовольствие» СЭТА и «Самочувствие» САН ( $r = 0,417$ ), и между шкалами «Возбуждение» СЭТА и «Активность» САН ( $r = 0,527$ ), что свидетельствует о внешней валидности методики СЭТА.

Простота и удобность методики СЭТА как для испытуемого, так и для интерпретатора, а также возможность ее многократного использования и предельно малое время тестирования позволяют рекомендовать методику для экспресс-диагностики эмоционального состояния человека и его эмоциональных реакций при воздействии различных эмоциогенных стимулов. Методика СЭТА может найти применение в сфере образования и социальной защиты, а также в эргономических и маркетинговых исследованиях.

*Ключевые слова:* эмоциональный тон; эмоциональное состояние; активность, возбуждение; успокоение; удовольствие; неудовольствие; самодиагностика.

*Для цитаты:* Рыжов Б. Н., Смолвская Л. Б. Методика самооценки эмоционального тона и активности СЭТА // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 5–13.

### Введение

Современная психология располагает большим набором тестов-опросников для диагностики переживаемых человеком эмоциональных состояний [1; 4; 11; 12]. Среди них можно отметить предложенную в 1973 году

группой авторов (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай и М. П. Мирошников) методику САН (самочувствие, активность, настроение) [1; 9]; ряд модификаций этой методики, включающий разработанный в 1990 году Л. А. Курганским и Т. А. Немчиным тест оценки психической активации,

интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта [5]; методику «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса [2] и много других.

Однако, несмотря на малую по сравнению с многими психологическими тестами трудоемкость и относительно небольшое время тестирования, как правило, не превышающее 10–15 минут, современные тесты диагностики эмоциональных состояний не предназначены для многократного использования в течение суток и не могут использоваться для оперативной диагностики эмоциональных реакций, вызванных конкретным объектом или ситуацией при последовательном предъявлении нескольких эмоциогенных стимулов.

Одним из путей решения этой проблемы может быть непосредственная диагностика человеком своего состояния в ходе продолжающегося эмоциогенного воздействия. Развитие современных компьютерных средств коммуникации и облачных технологий позволяет свести длительность процедуры самодиагностики до минимальных значений, не превышающих нескольких секунд. При этом открывается возможность для многократного тестирования важных компонент эмоционального состояния — эмоционального тона [6] и сопровождающей его психической активации в режиме онлайн, непосредственно в процессе стимуляции или сразу после ее прекращения.

В этой связи, целью настоящей работы явилась разработка и апробация реализующей эти возможности методики оценки эмоционального тона и активации СЭТА.

### Методологические основания разработки методики СЭТА

В опубликованной в 1896 году работе «Очерк психологии» В. Вундт предложил концепцию экспериментальной психологии, ставшую итогом его многолетних психологических исследований [3]. Важной составной частью этой концепции явилась так называемая трехмерная теория чувств, многие положения которой, несмотря на не раз звучавшую критику многочисленных научных оппонентов, не утратили своего значения до нашего времени.

Согласно Вундту чувствования различаются интенсивностью и качественной направленностью. При этом Вундт выделяет три главных направления чувствований: «удовольствие / неудовольствие», «возбуждение / успокоение» и «напряженность / облегчение» [3: с. 99]. По отношению к общему ходу психических процессов направление «удовольствие / неудовольствие» отражает эмоциональный тон или важнейшую качественную характеристику наличного состояния. В отличие от этого два других направления связываются Вундтом с вектором изменения состояния от настоящего к будущему или от предшествующего состояния к настоящему. В первом случае, когда речь идет о том, какое влияние наличное состояние имеет на последующее состояние, Вундт указывает направление «возбуждение / успокоение», а во втором — когда анализируется влияние предшествующего состояния на наличное, он указывает направление «напряжение / облегчение» [3: с. 101].

Однако и сам Вундт на следующей странице своего труда замечает, что из выделенных им направлений только «удовольствие / неудовольствие» принято рассматривать как качественную характеристику чувствований. Остальные, по мнению большинства исследователей, причисляются к аффектам [3: с. 102], или, с современных позиций, к состояниям напряженности.

С этих позиций пары терминов «возбуждение / успокоение» и «напряжение / облегчение» также могут рассматриваться как синонимичные. В этой связи трехмерная схема Вундта может быть упрощена до двумерной. Для идентификации состояний в континууме «напряжение / облегчение» (в современных терминах: «напряженность / разрядка») предложено значительное число разнообразных методических средств. В большинстве из них применяется комплексный учет психофизиологических показателей [7; 10], позволяющий достаточно точно определять количественные характеристики состояний напряженности. В этой связи двумерную схему диагностики эмоционального состояния целесообразно ограничить двумя направлениями: «удовольствие / неудовольствие» (эмоциональный тон), и «возбуждение / успокоение» (психическая активация).

### Конструктивные и процедурные особенности методики СЭТА

Представление этих направлений в виде двух ортогональных осей или координат позволяет визуализировать совокупность возможных эмоциональных состояний как двумерный массив данных. Выделив в каждом состоянии четыре положительные градации интенсивности (максимально выраженное, выраженное, умеренное и слабовыраженное состояние) и такое же число отрицательных градаций, получаем матрицу состояний размерностью  $8 \times 8$ , каждый элемент которой соответствует определенному соотношению качественной направленности и интенсивности переживаемой эмоции (рис. 1).

состояний маркируется ярко-голубым цветом (циан, цифровой Web-код #00ffc6), градиентно переходящим при снижении интенсивности эмоций в белый цвет;

– зона 2 («возбуждение и удовольствие») при максимальной выраженности отображаемых состояний маркируется ярко-розовым цветом (маджента, цифровой Web-код #ff00b3), который так же градиентно переходит в белый цвет при снижении интенсивности эмоций;

– зона 3 («возбуждение и неудовольствие») маркируется красно-коричневым цветом (цифровой Web-код #7b1200), аналогично переходящим при снижении интенсивности эмоций в белый цвет;

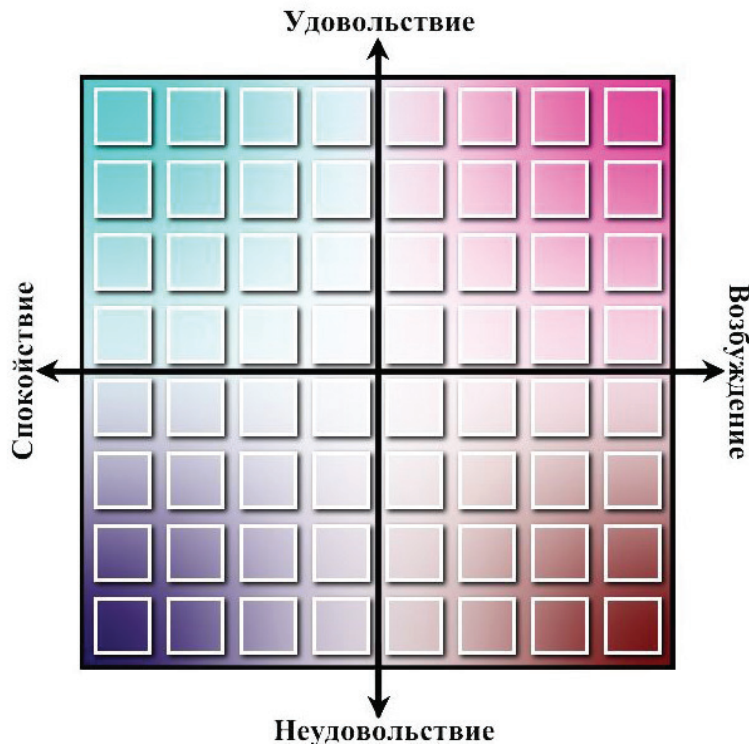


Рис. 1. Визуальная форма матрицы эмоциональных состояний

При этом ортогональные оси разделяют матрицу эмоциональных состояний на четыре смысловые зоны, или блока, имеющих различную цветовую маркировку, подобранную с учетом данных современной психологии цветового восприятия [8]:

– зона 1 («спокойствие и удовольствие») при максимальной выраженности отображаемых

– зона 4 («спокойствие и неудовольствие») маркируется темно-фиолетовым цветом (цифровой Web-код #25134d), также переходящим при снижении интенсивности в белый цвет.

Таким образом, область наиболее насыщенных цветовых оттенков расположена на периферии матрицы, соответствуя наиболее выраженным эмоциональным состояниям. Напротив,

область пересечения осей в центре матрицы, соответствующая минимальной выраженности эмоций, маркирована наименее насыщенным цветом, приближающимся к белому (см. рис. 1).

Технически методика СЭТА может быть реализована в бланковом варианте и в виде приложения, размещенного на сайте <http://systempsychology.ru/> и предназначена для загрузки на смартфон, планшет или компьютер<sup>1</sup>. После загрузки и активации компьютерного варианта методики на экране используемого устройства предъясняется регистрационная форма, предназначенная для идентификации пользователя (рис. 2, поз. а). Введенные пользователем персональные данные запоминаются и приписываются всем ответам пользователю до вхождения в новую сессию.

Затем пользователю предъясняется основная тестовая форма с цветной матрицей

эмоциональных состояний (рис. 2, поз. б) и предлагается оценить свое эмоциональное состояние, прикоснувшись к соответствующей этому состоянию ячейке, изображенной на экране матрицы. Для идентификации ситуации, вызвавшей эмоциональное состояние, над матрицей в верхней части экрана предусмотрено окно «Комментарий к оценке» (рис. 2, поз. б). Введя в это окно признак ситуации, пользователь получает возможность четко фиксировать условия возникновения эмоциональной реакции.

Процедура тестирования может повторяться любое желаемое число раз, в том числе при смене эмоциогенных объектов и ситуаций. При этом все результаты тестирования будут автоматически накапливаться в базе данных.

### Обработка данных

В компьютерном варианте содержащийся в приложении скрипт выдает данные, доступные для дальнейшей обработки в различных программах, например Microsoft Excel.

<sup>1</sup> Компьютерная версия методики СЭТА написана на языке PHP. При разработке использовались базы данных SQL. Методика включает в себя 4 php-страницы.

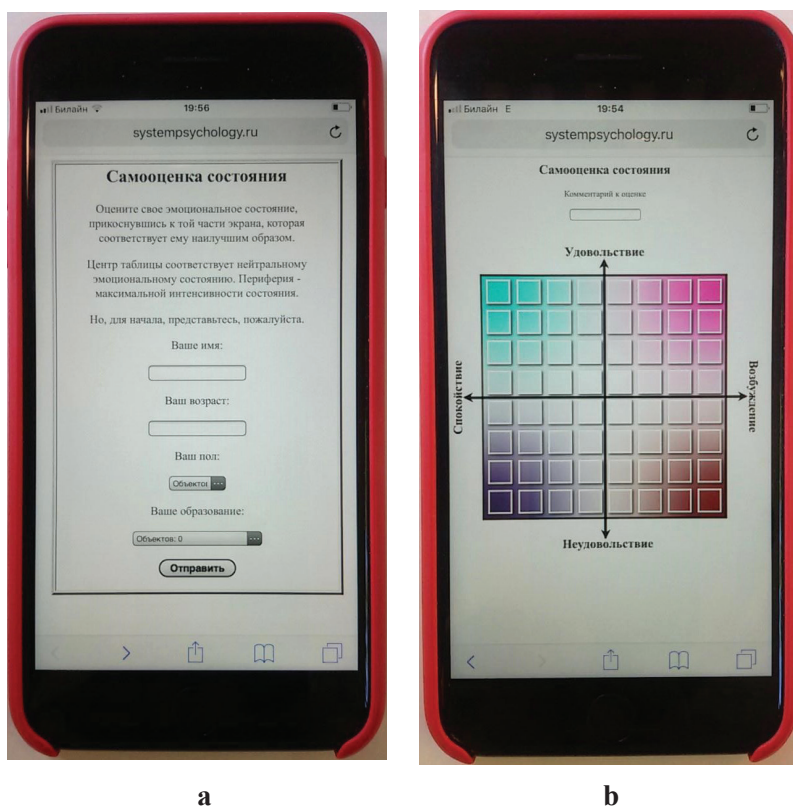


Рис. 2. Методика СЭТА на экране смартфона:

- а — регистрационная форма методики;
- б — тестовая форма методики



Эти данные представляют собой индексы (двухзначные числа), которые соответствуют выбранной ячейке матрицы состояний (рис. 3). При этом ячейке, соответствующей максимальному неудовольствию и спокойствию, присваивается индекс «0;0»<sup>2</sup>; ячейке, соответствующей максимальному удовольствию и возбуждению, — индекс «7;7»; ячейке, соответствующей максимальному удовольствию и спокойствию, — индекс «7;0»; а ячейке, соответствующей максимальному неудовольствию и возбуждению, — индекс «0;7». Центральной ячейки не существует, а минимальные значения оцениваемых показателей группируются в центральной части матрицы:

- индекс «3;3» — скорее неудовольствие и спокойствие;
- индекс «4;3» — скорее удовольствие и спокойствие;
- индекс «3;4» — скорее неудовольствие и возбуждение;
- индекс «4;4» — скорее удовольствие и возбуждение.

<sup>2</sup> Первая цифра индекса соответствует оценке состояния по шкале «Удовольствие»; вторая — по шкале «Возбуждение».

Для идентификации конкретного пользователя предусмотрена ячейка `gandom`, в которую помещается уникальное для каждого пользователя число-идентификатор, подбираемый генератором случайных чисел. Идентификатор позволяет опознать пользователя в общем массиве данных, если с методикой в рамках одной сессии одновременно работает несколько человек.

В приложении также фиксируются введенное пользователем имя (или ник), пол, возраст и образование пользователя. Однако указание этих параметров не является необходимым для продолжения работы методики. Дополнительно накапливается информация о времени выполнения методики (учитывается временная точка, в которой пользователь выполнил оценку своего состояния и ввел комментарий к ситуации).

В бланковом варианте индекс выбранной испытуемым ячейки и вся необходимая поясняющая информация заносятся в протокол исследования.

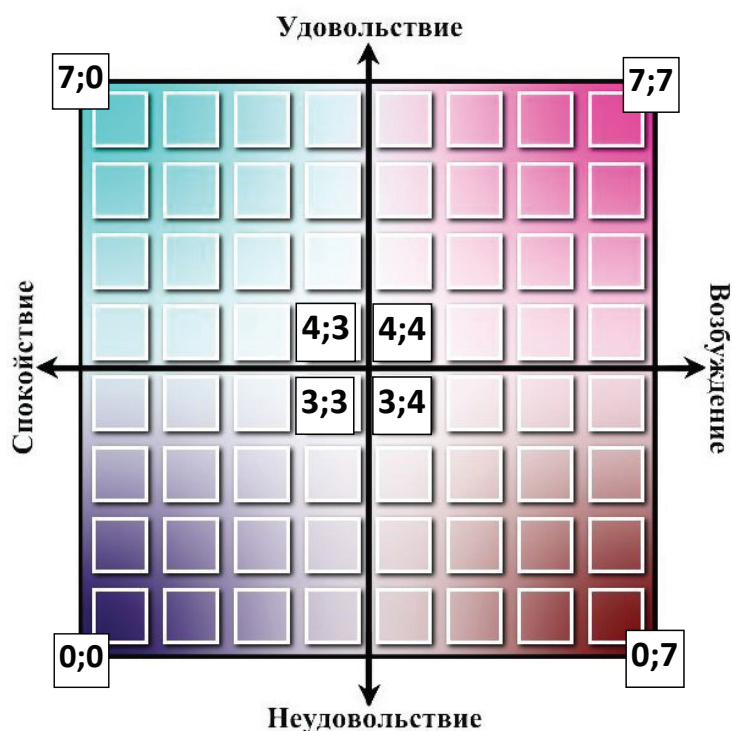


Рис. 3. Пример индексации ячеек в тестовой матрице СЭТА

### Оценка валидности и надежности методики СЭТА

Для оценки эффективности использования методики СЭТА в 2018 году было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 62 испытуемых — 30 мужчин и 32 женщины в возрасте 18–28 лет, из которых 47 были членами московского военно-исторического клуба «Арма», а 15 — студентами различных московских университетов.

Испытуемым предлагалось просмотреть четыре видеоклипа, которые, как предполагалось, должны были провоцировать различные эмоциональные состояния. После просмотра каждого клипа испытуемые должны были оценить свое эмоциональное состояние по методике СЭТА и методике САН. Продолжительность каждого клипа составляла 3–4 минуты, при этом отобранные видеоматериалы имели следующее содержание и назначение:

- первый клип представлял релаксвидео, демонстрирующее монотонное движение рыбок в аквариуме в сопровождении тихой, медленной музыки. Этот клип был предназначен для успокоения пользователя;

- второй клип был видеожумореской, представлявшей забавные движения фигурки животного, пародирующей исполнение популярной латиноамериканской мелодии. Просмотр добродушного, юмористического видео, как предполагалось, должен был вызвать непродолжительное чувство удовольствия у зрителя;

- третий клип представлял фрагмент фильма ужасов и был предназначен для провокации состояния напряженности и возбуждения испытуемого;

- четвертый клип содержал кадры кинохроники времен Второй мировой войны, включенные в фильм М. Ромма «Обыкновенный фашизм» (1965 г.), запечатленные в нем преступления нацистского режима, как предполагалось, должны были вызвать негодование и явное неудовольствие зрителя.

На рисунке 4 представлены обобщенные по всей выборке результаты самодиагностики своего состояния испытуемыми по методике СЭТА в фоновом режиме (перед просмотром клипов) и после просмотра каждого видеосюжета.

Как видно из рисунка 4, свое фоновое состояние испытуемые оценивали как достаточно спокойное и удовлетворенное (средний по группе фоновый индекс составил «4,62; 2,24»). Просмотр релаксвидео имел прогнозируемое, хотя и слабовыраженное успокаивающее воздействие (средний по группе индекс — «4,65; 1,74»). Фоновое чувство удовлетворения при этом практически оставалось неизменным. Сравнительно небольшой релаксирующий эффект мог быть связан с тем, что использованный клип включал лишь начальный фрагмент (первые 4 минуты) более продолжительной программы релаксвидео. Полное время просмотра этой программы составляло 17 минут. Включение в клип только фрагмента этой программы диктовалось необходимостью сохранить единый формат времени для всех применявшихся в исследовании клипов, хотя и было связано с неизбежным снижением достигаемого эффекта.

Просмотр видеожуморески также дал прогнозируемый результат. Эмоциональный тон полученного впечатления испытуемые характеризовали как удовольствие, а свою активность — как нейтральную между возбуждением и спокойствием. При этом усредненный индекс их состояния составил «5,53; 3,36», превысив по обоим шкалам фоновые значения почти на 1 пункт размерности шкалы.

Просмотр фрагмента фильма ужасов также оправдал исходное предположение о его влиянии на состояние испытуемых. Эмоциональный тон полученного впечатления и активность оценивались как скорее неудовольствие и возбуждение (усредненный индекс состояния составил «3,01; 4,07»).

Наконец, просмотр кинохроники реальных преступлений, совершенных нацистским режимом в годы Второй мировой войны, прогнозируемо вызвал самые яркие негативные эмоции (усредненный индекс состояния испытуемых составил «1,65; 4,14»). Свое состояние после просмотра испытуемые оценивали как возбуждение и явное неудовольствие.

Таким образом, результаты проведенного исследования полностью соответствовали ожиданиям, что является важным аргументом, подтверждающим внутреннюю валидность методики СЭТА.

Для проверки надежности методики СЭТА полученные результаты были подвергнуты

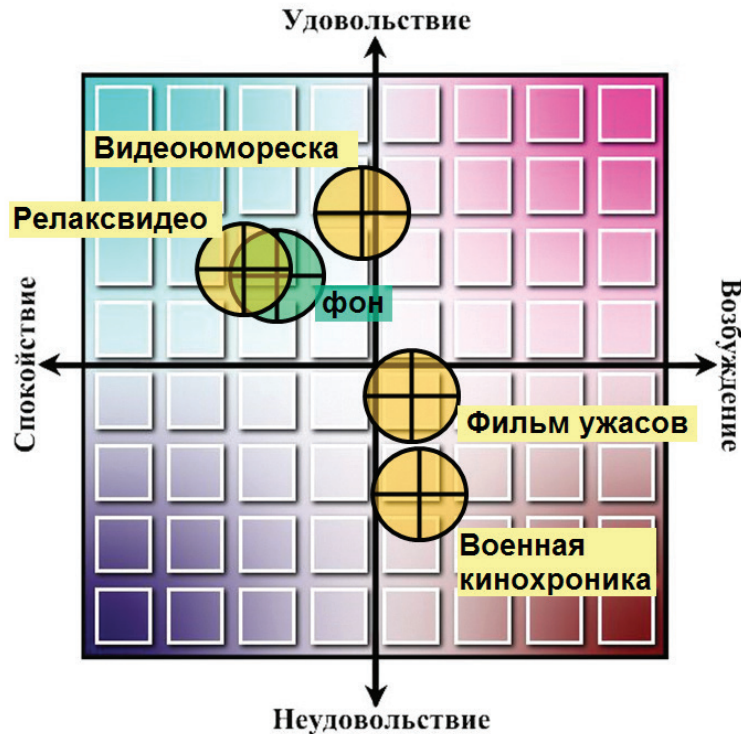


Рис. 4. Усредненные результаты самооценки состояния испытуемых по методике СЭТА в фоновом режиме и после просмотра видеоклипов

дополнительному анализу. Общая группа испытуемых была в случайном порядке разбита на две равные выборки по 31 человеку в каждой. Для этих выборок по каждой из двух шкал методики («Удовольствие», «Возбуждение») по всем полученным в исследовании данным были рассчитаны среднее значение и среднеквадратическое отклонение индивидуальной суммы полученных индексов. Сравнение данных обеих выборок по каждой шкале выявило их высокую корреляцию: коэффициент Пирсона для шкалы «Удовольствие» составил  $r_{удовл} = 0,971$ ; а для шкалы «Возбуждение»  $r_{возб} = 0,962$ . Выявленная таким образом устойчивость полученных результатов свидетельствует о надежности методики СЭТА.

Заключительная часть исследования была посвящена сравнительному анализу данных методик СЭТА и САН, полученных после просмотра видеоклипов. При этом рассматривались пары шкал:

- методика СЭТА, шкала «Удовольствие» — методика САН, шкала «Самочувствие»;
- методика СЭТА, шкала «Возбуждение» — методика САН, шкала «Активность».

Проведенный корреляционный анализ показал, что между шкалами «Удовольствие» СЭТА и «Самочувствие» САН наблюдается умеренная корреляция ( $r = 0,417$ ), а между шкалами «Возбуждение» СЭТА и «Активность» САН — существенная корреляция ( $r = 0,527$ ). С учетом объема выборки полученные коэффициенты корреляции являются статистически значимыми при  $p < 0,01$  (критерий Стьюдента), указывая на наличие тесной статистической взаимосвязи между сравниваемыми показателями. Тем самым результаты проведенного анализа свидетельствуют о внешней валидности методики СЭТА.

### Заключение

В настоящей работе предложена методика СЭТА, предназначенная для оценки важных компонент эмоционального состояния — эмоционального тона и сопровождающей его психической активации. Восходящая в методологическом плане к теории чувств В. Вундта, методика СЭТА может использоваться

как в бланковом варианте, так и в виде современной прикладной компьютерной программы-приложения, предназначенной для загрузки на смартфон, планшет или компьютер.

Пилотажное исследование эффективности методики СЭТА при использовании специально подобранных видеосюжетов выявило ее высокую надежность, а также внутреннюю и внешнюю валидность.

Простота и удобность методики СЭТА как для испытуемого, так и для интерпретатора, а также возможность ее многократно использовать и предельно малое время

тестирования позволяют рекомендовать методику для экспресс-диагностики эмоционального состояния человека и его эмоциональных реакций при воздействии различных эмоциональных стимулов. Методика СЭТА может найти применение в деятельности психологических служб в сфере образования и социальной защиты, а также в эргономических исследованиях, связанных с оценкой перспективных человеко-машинных систем, и маркетинговых исследованиях при определении реакции пользователей на новые виды предлагаемых продуктов и услуг.

### Литература

1. Барканова О. В. (сост.) Методики диагностики эмоциональной сферы. Вып. 2. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов / сост. А. Карелин. М.: Эксмо, 2006. 416 с.
3. Вундт В. Очерк психологии. М.: Типо-литография Товарищества И. Н. Кушнерев и Ко, 1897. 385 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 375 с.
6. Ланге Н. Н. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1996. 342 с.
7. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
8. Пертренко В. Ф., Кучеренко В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1987. № 3. С. 70–83.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
10. Рыжов Б. Н. Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–25.
11. Nikonovs I. Evaluation of emotional state, heart rate frequency and skiing technique in ski hiking // Pol. J. Sport Tourism. 2015. № 22. P. 41–45.
12. Ekman P., W. V. Friesen, Ph. Ellsworth Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings / ed. by A. P. Goldstein, L. Krasner. N. Y.: Pergamon Press Inc., 2013. 191 p.

### THE TECHNIQUE FOR SELF-APPRAISAL OF EMOTIONAL TONE AND ACTIVITY SETA

*B. N. Ryzhov,  
L. B. Smolovskaya,  
MCU, Moscow*

The article is devoted to the description of a new psychodiagnostic technique SETA (Self-appraisal of emotional tone and activity), designed to assess the important components of the emotional state — an emotional tone and its accompanying activity. To represent these indicators, the form of two orthogonal axes (with two scales — «Pleasure» and «Excitement») was chosen. It allows to visualize a set of possible emotional states as a two-dimensional array of data or a matrix of states (the dimension is  $8 \times 8$ ), each element of which corresponds to a certain point of qualitative orientation and intensity of the emotion experienced.

The test procedure is as follows: a person should fix his current appropriate state and fill it in the relevant cell of the test area.

In accordance with the methodological terms of V. Wundt's emotions theory, the SETA technique can be used both in a blank version or in a modern computer application program version — it can be downloaded to a smartphone or computer.

To assess the effectiveness of the use of the SETA method in 2018, a pilot study was conducted, and 62 people participated in it — 30 men and 32 women, aged 18–28 years. They were asked to watch four video episodes, supposed to provoke different emotional states. After watching each video episodes, the subjects were asked to assess their emotional state according to SETA technique and SAN technique.

The results of the study have been fully confirmed by the internal validity and reliability of the SETA technique. A comparative analysis of SETA and SAN methodologies showed that there is a correlation between the «Fun» and «well-being» scales ( $r = 0,417$ ), and between the «Excitation» and «Activity» scales ( $r = 0,527$ ), indicating external validity of the technique SETA.

The simplicity and convenience of the SETA technique in use for both the subject and the interpreter as well as the possibility of its repeated use together with a short testing time allows us to recommend a technique for a rapid diagnostics of the emotional state of a person and his emotional reactions under the influence of various emotional stimuli. The SETA technique can be applied in the field of education and social protection as well as in ergonomic and marketing researches.

*Keywords:* emotional tone; emotional state; activity, excitement; calm; pleasure; displeasure; self-diagnosis.

*For citation:* Ryzhov B. N., Smolovskaya L. B. The technique for self-appraisal of emotional tone and activity SETA // Systems psychology and sociology. 2018. № 3 (27). P. 5–13.

### References

1. **Barkanova O. V.** Methods of diagnosis of the emotional sphere. Issue. 2. Krasnoyarsk: Litera-print, 2009. 237 p.
2. Great encyclopedia of psychological tests / ed. by A. Karelin. M.: Eksmo, 2006. 416 p.
3. **Wundt V.** Essay of psychology. M.: Typo-lithography of the Partnership I. N. Kushnerev and Ko, 1897. p. 385.
4. **Ilyin E. P.** Emotions and feelings. St. Petersburg: Peter, 2001. 752 p.
5. **Istratova O. N.** Psychodiagnosics. Collection of best tests / om. Istratov, T. V., Excuse. Rostov n/D: Phoenix, 2006. 375 p.
6. **Lange N. N.** Selected psychological works. M.; Voronezh, 1996. 342 p.
7. **Leonova A. B.** Psychodiagnosics of human functional States. M.: Moskow state university, 1984. 200 p.
8. **Petrenko V. F., Kucherenko V. V.** The relationship of emotions and color // Vestnik MGU. Episode 14. Psychology. 1987. № 3. P. 70–83.
9. Practical psychodiagnosis. Methods and tests / ed. by D. J. Raygorodskogo. Samara: BAKHRAKH-M, 2001. 672 p.
10. **Ryzhov B. N.** System psychometrics of tension // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 5–25.
11. **Nikonovs I.** Evaluation of emotional state, heart rate frequency and skiing technique in ski hiking // Polish Journal of Sport Tourism. 2015. № 22. P. 41–45.
12. **Ekman P., W. V. Friesen, Ph. Ellsworth** Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings / ed. by A. P. Goldstein, L. Krasner. N. Y.: Pergamon Press Inc., 2013. 191 p.

## РАЗРАБОТКА ТЕСТА «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ВИКТИМИЗАЦИИ ВЗРОСЛОГО ИНДИВИДА»

В. П. Шейнов,  
БГУ, Минск, Республика Беларусь

Виктимность — склонность стать жертвой преступления, несчастного случая, умышленных действий других людей. Виктимизация — событие насилия или опыт переживания насилия, процесс превращения лица в жертву преступного посягательства, а также результат этого процесса. Целью данного исследования явилась разработка надежного и валидного теста для оценки психологических факторов риска виктимизации взрослого индивида. Задания для соответствующего опросника, дифференцирующие степени проявления виктимизации, получены с помощью комбинации экстернальной, дедуктивной и индуктивной стратегий. В пилотажном исследовании участвовали две контрастные группы испытуемых численностью 389 и 400 человек соответственно, сравнение показателей которых позволило отобрать дифференцирующие задания. Доказано, что сконструированный тест риска виктимизации удовлетворяет трем стандартным критериям надежности (внутренняя согласованность, надежность частей теста, ретестовая устойчивость). Разработанный тест валиден, поскольку удовлетворяет всем известным критериям валидности: валидности в процессе конструирования теста, валидности содержательной, «очевидной», текущей (диагностической), консенсусной, конструктивной, конвергентной, контрастной, гендерной. Шкалы (субтесты) теста диагностируют семь типов виктимизации: общую и реализованную виктимизацию, склонность к агрессивному, саморазрушающему, зависимому и некритичному типу виктимизации и степень незащищенности индивида от манипуляций. Виктимизация, диагностированная этим тестом, положительно коррелирует со склонностью к рисковому поведению, тревожностью, депрессией и низким самоуважением и отрицательно связана с асертивностью — все это отвечает сущности виктимизации. Стандартизация разработанного теста проведена на репрезентативной выборке из 563 мужчин и 513 женщин. Репрезентативность выборок в исследовании обеспечена широким представительством испытуемых по полу, возрасту, образованию, профессии, должностному положению, социальному статусу, региону проживания и подтверждается нормальным распределением результатов тестирования.

*Ключевые слова:* психологические факторы; риск виктимизации; надежность; валидность; рисковое поведение; тревожность; депрессия; самоуважение; асертивность; мужчины; женщины.

*Для цитаты:* Шейнов В. П. Разработка теста «Психологические факторы риска виктимизации взрослого индивида» // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 14–25.

### Введение

Виктимность (от лат. *victima* — жертва) — склонность стать жертвой преступления. Виктимизация — событие насилия или опыт переживания насилия, процесс превращения лица в жертву преступного посягательства, а также результат этого процесса. «Виктимизация — это не просто процесс превращения личности или социальной общности в жертву, а скорее — в жертву потенциальную, это процесс повышения степени виктимности» [7: с. 226].

Реализации процесса виктимизации способствуют многие факторы и в том числе психологические особенности потенциальной жертвы.

Для подростков существует разработанный О. О. Андронниковой тест «Методика исследования склонности к виктимному поведению (МСВП)» [2]. Отсутствие подобного теста для взрослых сдерживает экспериментальные исследования этой категории лиц.

За рубежом также не удалось обнаружить теста, выявляющего психологические факторы виктимизации взрослых. В то же время имеется не менее пяти тестов для исследования виктимизации подростков, в их числе: 1) используемый чаще других JVQ — Juvenile Victimization Questionnaire (Опросник по виктимизации для несовершеннолетних) [19]; 2) RVQ-R — Victimization Questionnaire (Опросник по виктимизации) — Revised [18];

3) MPVS-RB [14]; 4) OVS — Online Victimization Scale (Онлайн-опросник «Шкала виктимизации») [22]. Имеется опросник для родителей CARAS — Child Abuse Risk Assessment Scale (Шкала оценки риска жестокого обращения с ребенком) [16], измеряющий их социальные и психологические качества, которые являются факторами риска в части насилия над детьми. С помощью указанных тестов их авторами получен ряд результатов по виктимизации подростков, некоторые из этих результатов использованы в этой работе.

*Целью* данного исследования явилась разработка надежного и валидного теста для оценки психологических факторов риска виктимности взрослого индивида.

### Методы исследования

Специфика изучаемого конструкта — виктимизация индивида — предопределила выбор в качестве стратегии создания теста комбинацию экстеральной, дедуктивной и индуктивной стратегий. Экстеральная стратегия основывается на сравнении контрастных групп. В соответствии с дедуктивной стратегией отобраны тестовые задания, непосредственно связанные с проявлениями диагностируемого конструкта — виктимизацией. Индуктивная стратегия позволила сократить число тестовых заданий посредством анализа корреляционных связей между наблюдаемыми переменными, «позволяя данным говорить самим за себя» [5: с. 166].

*Статистическая обработка* осуществлялась с помощью пакета SPSS, версия 20.00 [9]. В данном исследовании принят уровень значимости  $p = 0,05$ .

Для проведения *пилотажного исследования* были отобраны две контрастные группы испытуемых, сравнение показателей которых могло отобразить те задания для опросника, которые выявляют риск виктимизации. Одна группа образована из тех, кто не был жертвой насилия, другая — из тех, кто был.

В первую группу испытуемых вошли слушатели курсов повышения квалификации в Академии последипломного образования (АПО, г. Минск) — учителя, директора школ и их заместители, руководители и воспитатели

детских садов, психологи, дефектологи — и слушатели Республиканского института высшей школы (РИВШ, г. Минск) — преподаватели и специалисты технических, гуманитарных, творческих и военных вузов Белоруссии, руководители и специалисты предприятий различных форм собственности. Тестирование (анонимное, под шифрами) проводилось на занятиях по повышению квалификации, поскольку психодиагностика включена в программы этих занятий. Для исследования оставлены те из испытуемых данной группы, которые не становились жертвами преступных действий. Их общая численность составила 389 человек, из них 198 женщин в возрасте 22–78 лет ( $M = 49,4$ ) и 191 мужчина (24–77 лет,  $M = 48,6$ ).

Сложность образования контрастной группы, составленной из жертв насилия, достаточно многочисленной, чтобы изучать ее, применяя статистические методы, происходит оттого, что эти люди рассредоточены в пространстве и времени и диагностировать их в большом количестве не представляется возможным. Тем более что для создания теста нужно иметь группы большой численности: для проверки надежности создаваемого теста — не менее 200 мужчин и 200 женщин [5: с. 177]. Поэтому мы воспользовались следующим соображением: виктимизации подвержены и те, кто совершил преступные действия против других лиц или общества, но сам стал жертвой своего преступления, отбывая нелегкое наказание в местах лишения свободы. Поэтому во вторую группу (контрастную для невиктимных граждан первой группы) были отобраны 400 заключенных из исправительных колоний Белоруссии — 200 женщин в возрасте 23–69 лет ( $M = 37,2$ ) и 200 мужчин — 18–67 лет ( $M = 35,3$ ). Половина женщин и мужчин находится в заключении впервые, другая половина отбывает второй, третий и т. д. сроки заключения в условиях общего и усиленного режимов содержания. Подбор испытуемых и их тестирование осуществлены по нашей методике специалистами и психологами мужских и женских исправительных колоний Департамента исполнения наказаний МВД Республики Беларусь.

Индивид может оказаться жертвой преступных действий, например мошенничества.

Мошенничество — манипуляция криминального содержания, но некриминальные манипуляции имеют на своем счету еще больше жертв<sup>1</sup>. Подвержены манипуляции и законопослушные индивиды, и нарушители закона, поскольку в преступную деятельность часто вовлекают (особенно молодых) именно манипулятивным путем. Таким образом, в качестве первой группы заданий для возможного включения в разрабатываемый тест мы взяли 20 заданий теста НЗМ — авторского опросника «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» [10].

Поскольку маркеры риска виктимизации подростков могут в той или иной мере проявиться впоследствии у взрослого человека, то вторую группу заданий мы заимствовали из методики МСВП О. О. Андронниковой [2], включив в рассмотрение все выделенные в ней семь шкал (субтестов): шкалу социальной желательности ответов (шкала Ж), пять шкал склонностей: 1) к агрессивному поведению (шкала А); 2) к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (шкала С); 3) к гиперсоциальному поведению (шкала Г); 4) к зависимому и беспомощному поведению (шкала З); 5) к некритичному поведению (шкала Н) — и шкалу «Реализованная виктимизация» (шкала Р). В дополнение к этим семи шкалам МСВП введем в рассмотрение еще шкалу «Сумма», или «Общий риск виктимизации (ОРВ)», — сумму показателей семи шкал МСВП, дающую интегративную, комплексную оценку риска виктимизации.

Выделенные из двух названных методик девять шкал были проанализированы на предмет способности дифференцировать виктимизацию взрослых.

Ранее установлено, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипуляций [10: с. 153]. Если в таком проявлении риска виктимизации, как незащищенность от манипуляций, виктимизация женщин и мужчин выражены по-разному, то не исключено, что и в других проявлениях виктимизации половые различия также могут оказаться существенными. Поэтому было принято решение создавать тесты виктимизации параллельно для мужчин и для женщин.

И только в случае совпадения отбираемых заданий создать из них общий тест.

### Конструирование теста

Первым шагом стало нахождение шкал, выявляющих риск виктимизации у взрослых — по результатам сравнения средних значений показателей женщин и мужчин в контрастных группах. В столбцах таблиц 1 и 2 выделены средние значения показателей исходных шкал у виктимных заключенных, статистически значимо превосходящие соответствующие средние значения у невиктимных законопослушных граждан, а в последних строках таблиц указаны двусторонние уровни значимости  $p < ,001$ , при которых различия средних значений статистически достоверны. Достоверность различий проверялась с помощью программы «*t*-критерий для независимых выборок» пакета SPSS-20.00 [9].

Семь столбцов таблиц 1 и 2, где различия достоверны, указывают шкалы, дифференцирующие виктимизацию у мужчин и у женщин.

Чтобы с большей уверенностью провести границы между показателями риска виктимизации законопослушных испытуемых и тех, кто стал жертвой собственных противоправных действий, в таблицах приведены минимальные и максимальные значения средних значений, зафиксированные в группах осужденных, совершивших разные виды преступлений. Оказалось, что и наиболее низкие показатели риска виктимизации групп заключенных статистически значимо превосходят аналогичные показатели законопослушных граждан.

При этом наиболее высокие показатели шкал зафиксированы у рецидивистов — мужчин и женщин, отбывающих более суровое наказание за опасные насильственные преступления: убийства, тяжкие телесные повреждения, грабежи, разбои. Таким образом, исследуемые показатели характеризуют не только наличие факторов виктимизации, но и уровень риска виктимизации.

Из таблиц 1 и 2 следует, что и для мужчин, и для женщин две шкалы не дифференцируют риск виктимизации — шкала Ж (социальной

<sup>1</sup> Шейнов В. П. Макиавеллизм личности: кто умело манипулирует людьми. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2012. 416 с.



Таблица 1

Средние значения показателей исходных шкал для виктимных и невиктимных женщин (N = 398)

Группа	Средние значения	Шкала НЗМ	Шкала Ж	Шкала А	Шкала С	Шкала Г	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Шкала Сумма
Невиктимные	Общее	20,02	3,93	7,69	7,17	7,67	7,77	7,54	6,08	47,88
Виктимные	Общее	<b>24,27</b>	3,36	<b>10,01</b>	<b>10,04</b>	7,33	<b>9,4</b>	<b>10,22</b>	<b>8,06</b>	<b>60,41</b>
	Минимум	23,47	3,02	9,68	9,94	6,00	8,94	9,58	7,83	55,83
	Максимум	26,69	4,67	12,73	10,65	8,67	10,31	10,52	9,67	67,11
Значимость		,000		,000	,000		,000	,000	,000	,000

Таблица 2

Средние значения показателей исходных шкал для виктимных и невиктимных мужчин (N = 391)

Группа	Средние значения	Шкала НЗМ	Шкала Ж	Шкала А	Шкала С	Шкала Г	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Шкала Сумма
Невиктимные	Общее	20,95	3,70	8,87	7,98	7,35	7,62	7,70	6,50	48,77
Виктимные	Общее	<b>26,85</b>	3,24	<b>10,59</b>	<b>10,05</b>	7,10	<b>9,09</b>	<b>8,92</b>	<b>7,78</b>	<b>56,79</b>
	Минимум	25,8	3,00	9,85	9,80	7,50	8,67	8,57	7,50	54,5
	Максимум	30,62	3,69	11,17	10,75	8,13	9,60	9,29	8,44	60,06
Значимость		,000		,000	,000		,000	,000	,000	,000

желательности) и шкала Г (гиперсоциального поведения). Примечательно, что результаты тестирования по этим двум шкалам отрицательно коррелируют с результатами тестирования по дифференцирующим шкалам как в мужской, так и в женской выборке — это служит еще одним доказательством отсутствия связи шкал Ж и Г с риском виктимизации взрослых. В силу сказанного шкалы Ж и Г исключаются из дальнейшего рассмотрения.

В то же время все корреляции между дифференцирующими шкалами имеют только положительный знак и у мужчин, и у женщин, что свидетельствует о том, что они представляют единый комплекс, характеризующий разные проявления риска виктимизации.

Таким образом, задания, входящие в семь дифференцирующих шкал могут претендовать на включение в тест, конструируемый как для мужчин, так и для женщин: это шкалы НЗМ, А, С, З, Н, Р и общий риск виктимизации. Однако в окончательную версию опросника следует включать только те задания дифференцирующих шкал, которые *дискриминативны*, т. е. ответы на них измеряют те же психологические характеристики, что и сама шкала.

Дискриминативность заданий проверена нами с помощью коэффициентов корреляции каждого задания с общим баллом шкалы.

Они были вычислены для всех дифференцирующих шкал, и (в соответствии с рекомендациями [5: с. 174]) из них удалены те задания, коэффициенты корреляции которых с общим баллом шкалы оказались меньше, чем 0,2. В результате шкала А сократилась с 27 до 14 заданий, шкала С — с 21 до 9, шкала З — с 19 до 11, шкала Н — с 19 до 10, шкала Р — с 18 до 10. Шкала общего риска виктимизации сократилась с 86 до 54 заданий. Шкала НЗМ прошла это испытание без изменений.

Важно, что удаленные задания были недискриминативны и для женской, и для мужской выборок. В результате дискриминативность сокращенных дифференцирующих шкал повысилась как на женской, так и на мужской выборке.

Необходимым условием *надежности* создаваемого теста является внутренняя согласованность (*гомогенность*) всех входящих в него шкал. Мера гомогенности — стандартизованная альфа Кронбаха оказалась недостаточно высокой как для исходных, так и для большинства дифференцирующих шкал. Применяя в два приема имеющуюся в SPSS процедуру «Альфа Кронбаха при удалении пункта» [9], мы изъяли часть заданий, увеличив этим гомогенность шкал до показателей, представленных в последней строке таблицы 3. В результате второго сокращения три шкалы — НЗМ,

З и Р — не претерпели изменений. Оказалось, что рекомендуемые к удалению задания были одинаковы и для женской, и для мужской выборок. Это, во-первых, позволило создать тест, пригодный для обоих полов, а во-вторых, полное совпадение оставшихся заданий у мужчин и женщин служит косвенным подтверждением того, что оставшиеся задания субтестов описывают прежний конструкт.

В таблице 3 отражено последовательное улучшение показателя гомогенности, начиная с исходного состояния шкал, затем — после первого и второго их сокращений. После всех проведенных сокращений шкала А уменьшилась до 13 заданий, шкала С — до 5, шкала З — до 11, шкала Н — до 6, шкала Р — до 10, шкала общей виктимизации — с 86 до 40 заданий. Как показал анализ, дальнейшее сокращение количества заданий может лишь ухудшить показатели гомогенности дифференцирующих шкал.

Процедура отбора пунктов шкал была продублирована посредством непараметрического эксплораторного факторного анализа: оказалось, что отобранные задания характеризуются высокими факторными нагрузками и для женской, и для мужской выборок.

Сокращение числа заданий при рассмотрении их для взрослых вполне ожидаемо и естественно, поскольку изначально они в методике О. О. Андронниковой отбирались для подростков, не все маркеры виктимизации которых могут проявиться в случае взрослых.

Может возникнуть вопрос: не отразится ли сокращение количества пунктов в шкалах на валидности этих шкал? С целью проверки этого были вычислены корреляции между результатами тестирования испытуемых по исходным и по сокращенным шкалам. Результаты, представленные в таблице 4, показывают самую высокую степень их коррелированности ( $p < ,001$ ). Это свидетельствует о том, что содержание конструкта, полученного в результате сокращения шкал, вполне соответствует исходному. Проведенный далее подробный анализ валидности теста подтвердит данное соображение.

### Проверка надежности разработанного теста виктимизации

В соответствии с общепринятой процедурой [1: с. 110–118; 5: с. 176–177] проверка надежности проводилась в три этапа: 1) на внутреннюю согласованность (гомогенность); 2) на надежность частей теста; 3) повторным тестированием (ретест). Поскольку тест состоит из семи шкал (субтестов), то проведены проверки каждой шкалы.

1. Как видно из строки «Исходное (состояние)» таблицы 3, показатели *внутренней согласованности* исходных шкал в большинстве случаев были довольно низкими. Значения альфа Кронбаха меньше 0,6 считаются признаком ненадежности теста [16]. Удаление части

Таблица 3

#### Стандартизованная альфа Кронбаха на мужских (М) и женских (Ж) выборках ( $N = 789$ )

Состояние шкал	Шкала А		Шкала С		Шкала З		Шкала Н		Шкала Р		Шкала НЗМ	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
Исходное	,661	,478	,254	,333	,394	,387	,341	,138	,157	,147	,789	,775
Первое сокращение	,768	,566	,470	,388	,668	,661	,475	,374	,617	,606	,789	,775
Второе сокращение	,783	,613	,626	,637	,668	,661	,704	,600	,617	,606	,789	,775

Таблица 4

#### Корреляции результатов тестирования по исходным и сокращенным шкалам ( $N = 400$ )

Испытуемые	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация
Женщины	,868	,881	,859	,808	,832	,891
Мужчины	,935	,852	,917	,897	,907	,922

заданий позволило получить вполне приемлемые показатели гомогенности шкал, составляющих сконструированный тест виктимизации.

2. Проверка *надежности частей теста* проведена путем деления шкал на две части. В соответствии с рекомендациями специалистов по психодиагностике [1: с. 114] использовано разбиение шкал на четные и нечетные номера заданий как наиболее надежный способ защиты от возможной неэквивалентности частей шкал.

Степень надежности эквивалентных половин шкал, характеризуемая коэффициентами половинного расщепления Спирмена – Брауна и Гуттмана, представлена в таблице 5. Из нее следует, что надежность частей всех шкал находится на приемлемом уровне как для мужской, так и для женской выборок.

3. Проверка надежности теста *повторным тестированием* проведена нами в двух контрастных группах испытуемых — невиктимных и виктимных. Первую — составили слушатели групп переподготовки АПО и РИВШ БГУ — представители различных профессий, специальностей, должностных статусов. Всего участвовало в этом тестировании 202 женщины и 194 мужчины в возрасте от 25 до 48 лет. Интервал между тестированиями групп составил 5 недель.

В таблице 6 представлены корреляции результатов тестирования. Все они статистически значимы при  $p < ,001$ . Из таблицы 6 видно, что ретестовая надежность находится на хорошем уровне.

В таблице 7 представлены корреляции результатов тестирования с интервалом четыре недели групп виктимных испытуемых — осужденных, отбывающих наказание в исправительных колониях, — 200 мужчин и 200 женщин. Все корреляции статистически значимы при  $p < 0,001$ . Из таблицы видно, что ретестовая надежность находится на хорошем уровне.

Таким образом, надежность теста риска виктимизации установлена по разным (контрастным) группам испытуемых и соответствует всем необходимым критериям надежности.

### Проверка валидности разработанного теста виктимизации

Проверка валидности теста проведена по всем известным типам валидности [1; 5: с. 181–182; 6]: 1) валидации в процессе конструирования теста; 2) валидности

Таблица 5

Коэффициенты половинного расщепления Спирмена – Брауна и Гуттмана ( $N = 789$ )

Коэффициенты	Шкала А		Шкала С		Шкала З		Шкала Н		Шкала Р		Шкала НЗМ	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
Спирмена – Брауна	,812	,642	,674	,658	,703	,685	,718	,612	,626	,613	,837	,826
Гуттмана	,806	,639	,648	,639	,698	,679	,711	,710	,623	,611	,829	,823

Таблица 6

Корреляции результатов тестирования преподавателей с их повторным тестированием ( $N = 396$ )

Испытуемые	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация	Шкала НЗМ
Женщины	,868	,781	,859	,808	,832	,851	,941
Мужчины	,935	,852	,917	,897	,907	,922	,918

Таблица 7

Корреляции результатов тестирования осужденных с их повторным тестированием ( $N = 400$ )

Осужденные	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация	Шкала НЗМ
Женщины	,734	,729	,730	,725	,741	,867	,911
Мужчины	,803	,701	,794	,706	,755	,885	,949

содержательной; 3) «очевидной»; 4) текущей диагностической; 5) консенсусной; 6) конструктивной; 7) конвергентной; 8) контрастной; 9) гендерной.

1. *Валидизация в процессе конструирования теста.* В процессе конструирования в тест были включены только задания, непосредственно связанные с диагностируемым конструктом — виктимизацией личности: это относится и к авторскому тесту незащищенности индивида от манипуляций, и к методике О. О. Андронниковой виктимного поведения подростков. В процессе описанного выше эмпирического анализа этих заданий из них отобраны наиболее отвечающие надежности и валидности теста.

2. *Содержательная (внутренняя) валидность* [6: с. 46] обеспечена отбором в качестве окончательного стимульного материала ситуаций, напрямую связанных с психологическими факторами виктимизации, значимых для мужчин и женщин различных социальных групп и возрастов.

3. *«Очевидная» (доверительная, внешняя) валидность* показывает, насколько тест выглядит обоснованным для испытуемых, когда они в процессе сообщения им результатов узнают о предмете тестирования [6: с. 42]. О выполнении этого критерия свидетельствует то, что никто из многочисленных испытуемых не усомнился в предмете тестирования и своем результате. Многие из тех, у кого разработанный тест выявил повышенный риск виктимизации, признавались в наличии у них соответствующих проблем.

4. *Текущая (диагностическая) валидность* теста имеет место, поскольку с его помощью испытуемые получают «диагноз существующего положения» [6: с. 140] — в какой степени индивид подвержен виктимизации в настоящее время.

5. *Консенсусная валидность* — «установление связи (корреляции) тестовых данных с данными, полученными от внешних экспертов, хорошо знакомых с тестируемыми» [6: с. 38]. В качестве внешних экспертов для заключенных выступили участники судебных заседаний, изучившие дело обвиняемых и назначившие им наказание, то есть осуществившие их виктимизацию. Их вывод о реальной виктимизации преступивших закон коррелирует с повышенными показателями виктимизации

у заключенных для всех семи шкал теста. Для шкалы НЗМ консенсусная валидность подтверждена предыдущим исследованием [11: с. 152], в котором экспертами выступили учителя гимназии, хорошо (много лет) знающие друг друга. «Каждый случай подобной корреляции доказывает, что мы имеем дело и с валидным тестом, и с “валидным экспертом”» [8: с. 113]. Это же утверждал мэтр валидизации Д. Т. Кэмпбелл: «Предполагаемая валидность обоих измерителей повышается, когда между ними имеет место согласие» [15: с. 548].

6. *Конструктивная валидность* «включает как все уже рассмотренные типы валидности» [1: с. 134], так и конвергентную, контрастную и гендерную валидность, проверяемые далее.

7. *Конвергентная валидность* означает, что тест должен иметь «высокие корреляции с другими переменными, с которыми он должен коррелировать, исходя из теоретических предположений» [1: с. 151].

О. О. Андронниковой [2] установлено, что виктимное поведение подростков положительно связано со склонностью к рисковому поведению, личностной тревожностью и низкой самооценкой. Согласно зарубежным исследованиям подростковая виктимизация связана с увеличением симптомов тревоги [18; 20], депрессии [18] и низкой самооценкой [14]. Естественно ожидать, что эти особенности виктимизации подростков найдут то или иное проявление и при переходе их во взрослое состояние.

Связь виктимизации с указанными качествами мы проверили на группах слушателей РИВШ смешанного состава общей численностью 292 человек — 139 мужчин и 153 женщины в возрасте от 23 до 74 лет. Склонность к рисковому поведению (рисковость) измеряли тестом Шуберта [13], тревожность и депрессию — адаптированной [12] Госпитальной шкалой тревоги и депрессии [23], уровень самоуважения — адаптированным [3: с. 365] личностным опросником Розенберга [21].

Данные таблицы 8 показывают, что ожидаемые положительные связи виктимности взрослых индивидов с их склонностью к рисковому поведению, с тревожностью и депрессией и отрицательная — с самоуважением, полностью подтвердились.

Таблица 8

Корреляции виктимности с рисковостью, тревожностью, депрессией и самоуважением ( $N = 292$ )

	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация
Рисковость		,730/,000		,310/,007	,313/,029	,363/,003
Тревожность	,539/,000	,239/,037	,414/,003	,606/,000	,387/,006	,637/,000
Депрессия			,469/,000			,289/,003
Самоуважение	-,461/,023	-,431/,036	-,298/,002	-,381/,046		-,401/,025

Примечание. Числители — коэффициенты корреляции Пирсона, знаменатели — двусторонняя статистическая значимость.

Определенной защитой от виктимизации индивида является его ассертивность. «Ассертивность — это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои интересы и права, не попирая при этом прав других людей. Ассертивное поведение не имеет целью причинить вред другим людям» [4: с. 40]. Показано<sup>2</sup>, что приведенное определение объединяет взгляды авторов, внесших значительный вклад в изучение ассертивности. Ассертивность является конструктивной альтернативой зависимому поведению, манипуляции и агрессии; ассертивность индивидов измерялась нами соответствующим авторским тестом, надежность и валидность которого доказана [11].

В соответствии с определениями виктимизации и ассертивности они должны отрицательно коррелировать между собой. Мы проверили это на группе из 78 курсантов (половина юношей, половина девушек) первого и второго курсов Академии авиации (Минск, Беларусь) и на группе преподавателей — слушателей РИВШ численностью 142 человека (73 женщины, 69 мужчин в возрасте от 21 года до 76 лет). Таблица 9 показывает наличие отрицательной связи между шкалами теста виктимности и ассертивностью. Отрицательная связь шкалы НЗМ

с ассертивностью была установлена нами ранее [11: с. 112–113].

Таким образом, *конвергентная валидность теста виктимности установлена.*

О конвергентной валидности свидетельствуют и другие связи. Так, шкала НЗМ положительно коррелирует с другими шкалами теста виктимизации, что отвечает сущности этих шкал и подтверждает достоверность соответствующих расчетов: у преподавателей — корреляция НЗМ с реализованной виктимизацией ( $r = ,185, p = ,027$ ), с зависимым поведением ( $r = ,162, p = ,047$ ) и с общей виктимизацией ( $r = ,194, p = ,020$ ), у курсантов — с реализованной виктимизацией ( $r = ,250, p = ,043$ ).

8. *Валидизация методом контрастных групп.* В качестве таких контрастных групп сравнивались: а) 389 невиктимных мужчин и женщин; б) 400 виктимных мужчин и женщин, отбывающих наказание за совершенные ими преступления. Пересчет их ответов по сокращенным дифференцирующим шкалам, представленный в таблице 10, показал более высокие показатели теста как у виктимных мужчин (четные строки таблицы), так и у виктимных женщин (нечетные строки).

Другой парой контрастных групп являются мужчины и женщины, сравнение показателей которых приведено ниже.

9. *Валидизация по гендерному признаку.* Поскольку мужчины по сравнению с женщинами в целом: а) менее защищены от манипуляций [10]; б) более агрессивны; в) обладают большим

<sup>2</sup> Шейнов В. П. Детерминанты ассертивного поведения // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 28–37.

Таблица 9

Корреляции виктимизации с ассертивностью ( $N = 220$ )

Испытуемые	Шкала А	Шкала З	Шкала Р	Общая виктимизация
Курсанты	-,240/,049	-,526/,000	-,283/,021	-,346/,004
Преподаватели		-,339/,000	-,147/,048	

Таблица 10

Средние значения показателей шкал теста виктимизации для женщин и мужчин ( $N = 789$ )

Испытуемые	Пол	Тест НЗМ	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация
Невиктимные	Женщины	20,02	4,75	2,96	3,88	3,52	3,59	13,34
	Мужчины	20,95	5,24	3,74	3,71	3,68	3,57	14,11
Виктимные	Женщины	24,27	7,41	4,30	4,72	4,76	4,77	26,88
	Мужчины	26,85	6,26	4,72	4,43	4,12	4,27	24,91

числом саморазрушающих привычек, то среднее значение шкал НЗМ, А и С для мужчин должно быть выше аналогичного показателя для женщин. Женщины же в целом более зависимы, чем мужчины, поэтому их показатели по шкале З должны превосходить показатели мужчин. Представленные в таблице 10 средние значения показателей шкал для женщин и мужчин, как виктимных, так и невиктимных, отвечают этим гендерным стереотипам. Все различия в шкалах НЗМ, А, С и З статистически значимы при принятом двустороннем уровне значимости  $p = ,05$ .

Результаты пунктов 1–9 позволяют сделать вывод о том, что, в силу удовлетворения всем критериям валидности, предлагаемый тест виктимизации является валидным.

### Стандартизация теста

В таблице 11 приведены нормы для мужчин и женщин, представленные в средних величинах и показателях стандартного отклонения. Они позволяют выразить отличие индивидуального результата конкретного испытуемого от среднего значения в единицах стандартного отклонения.

При вычислении нормативных показателей мы руководствовались рекомендациям

по стандартизации тестов [5: с.182–183]: достаточно большие выборки (более 500 испытуемых) и репрезентативность выборок. Нормативные показатели вычислены по выборкам из 563 женщин и 513 мужчин. Репрезентативность выборок обеспечена широким представительством испытуемых по полу, возрасту, образованию, профессии, должностному положению, социальному статусу и региону проживания, а также нормальным распределением выборок.

Нормальное распределение результатов тестирования является необходимым условием того, что выборки представляют собой «репрезентативные срезы популяции» [1: с. 201]. Это условие здесь выполнено.

Результаты тестирования групп проверялись по одновыборочному критерию Колмогорова – Смирнова на соответствие закону нормального распределения. Вычисление статистики  $Z$  и относящейся к ней вероятности ошибки  $p$  показало, что распределения всех изучаемых переменных при принятом уровне значимости  $p = 0,05$  вполне соответствуют нормальному распределению. Это позволило применить параметрические методы статистического анализа.

Тем самым репрезентативность выборок подтверждена и статистическим анализом.

Таблица 11

Нормативные показатели шкал теста виктимности для мужчин и женщин ( $N = 1076$ )

Пол испытуемых	Показатели	Шкала НЗМ	Шкала А	Шкала С	Шкала З	Шкала Н	Шкала Р	Общая виктимизация
Женщины ( $N = 563$ )	Среднее значение	20,02	5,04	2,98	3,92	3,58	3,66	19,18
	Стандартное отклонение	5,18	2,51	1,59	1,95	1,59	1,57	5,55
Мужчины ( $N = 513$ )	Среднее значение	20,95	5,47	3,80	3,79	3,70	3,64	20,47
	Стандартное отклонение	6,34	3,18	1,77	1,70	1,93	1,50	6,23

**Выводы**

1. Разработанный тест психологических факторов риска виктимизации для взрослых удовлетворяет стандартным критериям надежности: внутренняя согласованность, надежность частей теста, ретестовая надежность.

2. Тест валиден, удовлетворяет всем критериям валидности: 1) валидации в процессе конструирования теста; 2) валидности содержательной; 3) «очевидной»; 4) текущей (диагностической); 5) консенсусной; 6) конструктивной; 7) конвергентной; 8) контрастной; 9) гендерной.

3. Семь шкал (субтестов) теста диагностирует семь типов виктимизации: общую и реализованную виктимизацию, склонности к агрессивному, саморазрушающему, зависимому и некритичному типу виктимизации и незащищенность от манипуляций.

4. Тест стандартизован: приведены нормы для мужчин и женщин, представленные в средних величинах и показателях стандартного отклонения.

5. Виктимизация взрослых, диагностированная этим тестом, положительно связана со склонностью к рисковому поведению, тревожностью, депрессией, низким самоуважением и отрицательно — с асертивностью.

**Литература**

1. **Анастаси А., Урбина С.** Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
2. **Андронникова О. О.** Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири: сб. науч. тр.: в 2 ч. Вып. 9. Ч. 1. Новосибирск: НГПИ, 2004. С. 11–25.
3. **Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С.** Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 632 с.
5. **Бурлачук Л. Ф.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2010. 351 с.
6. **Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.** Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
7. **Вишневецкий К. В.** Виктимизация: факторы, условия, уровни // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 226–227.
8. **Гильбух Ю. З.** Актуальные проблемы валидации психологических тестов // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 108–118.
9. **Наследов А. Д.** SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
10. **Шейнов В. П.** Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
11. **Шейнов В. П.** Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
12. Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации. Госпитальная шкала тревоги и депрессии / под ред. А. Н. Беловой, О. Н. Щепетовой. М.: Антидор, 2002. 440 с.
13. Энциклопедия психодиагностики / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Т. 2. Психодиагностика взрослых. Самара: БАХРАМ-М, 2009. 672 с.
14. **Betts L. R., Houston J. E., Steer O. L.** Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale-Revised (MPVS-R) and the Multidimensional Peer Bullying Scale (MPVS-RB) // Journal Genet Psychol. 2015. Jan-Apr. V. 176 (1–2). P. 93–109.
15. **Campbell D. T.** Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // Am. Psychologist. 1960. V. 15. P. 546–553.
16. **Chan K. L.** Evaluating the Risk of Child Abuse: The Child Abuse Risk Assessment Scale // Journal of Interpersonal Violence. 2012. V. 27. № 5. P. 951–973.
17. **Cronbach L. J.** Coefficient alpha and intimal structure of tests // Psychometrika. 1981. V. 16. № 3. P. 297–334.
18. **Dempsey A., Storch E.** Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood // Psychology in the Schools. 2008. V. 45 (4). P. 310–322.

19. **Finkelhor D., Hamby S., Ormrod R., Turner H.** The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms // *Child Abuse & Neglect*. 2005. V. 29 (4). P. 383–412.
20. **Lee K. M., Shellman A. B., Osmer S. C., Day S. X., Dempsey A. G.** Peer Victimization and Social Anxiety: An Exploration of Coping Strategies as Mediators // *Journal of School Violence*. 2016. V. 15. № 4. P. 406–423.
21. **Rosenberg M.** Self-Esteem Scale // *Measures of Social Psychological Attitudes* / ed. J.P. Robinson, P.R. Ann Shaver. Arbor. Institute for Social Research. 1972. P. 98–101.
22. **Tynes B., Rose C., Williams D.** The Development and Validation of the Online Victimization Scale for Adolescents. *Cyberpsychology* // *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2010. V. 4 (2). Article 2. Retrieved from: URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4237/3282>.
23. **Zigmond A. S., Snaith R. P.** The hospital anxiety and depression scale // *Acts Psychiatry Scand*. 1983 Jun. № 67 (6). P. 361–370.

### DEVELOPMENT OF THE TEST «PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE RISK OF ADULT-INDIVIDUAL VICTIMIZATION»

*V. P. Sheinov,*  
Republican Institute of Higher Education,  
Minsk, Republic of Belarus

Victimness — the tendency to become a victim of crime, accident, intentional actions of other people; victimization — an event of violence or experience of experiencing violence, the process of turning a person into a victim of criminal assault, and the result of this process. The purpose of this study was to develop a reliable and valid test to assess the psychological risk factors of victimization. Tasks for the corresponding questionnaire, which differentiate the degree of manifestation of victimization, are obtained by using a combination of external, deductive and inductive strategies. In the pilot study, two contrasting groups of subjects, numbering 389 and 400 people, participated, comparing the indicators of which allowed to select differentiating tasks. It is shown that the constructed victimization risk test satisfies three standard reliability criteria (internal consistency, reliability of test parts, retest stability). The developed test is valid because it meets all known validity criteria: validation in the process of test design, validity of meaningful, «obvious», current and prognostic, consensus, constructive, convergent, contrast, gender. The scales (subtests) of the test diagnose seven types of victimization: general and realized victimization, propensity to aggressive, self-destructive, dependent and uncritical type of victim behavior and the degree of insecurity from manipulation. Victimization diagnosed with this test is positively correlated with a propensity for risky behavior, with anxiety, depression and low self-esteem and is negatively associated with assertiveness — all this corresponds to the essence of victimization. Standardization of the developed test was carried out on a representative sample of 563 men and 513 women. Representativeness of samples in the study is provided by a wide representation of the subjects by sex, age, education, profession, job position, social status, region of residence and is confirmed by the normal distribution of test results.

*Keywords:* psychological factors; risk of victimization; reliability; validity; risk behavior; anxiety; depression; self-esteem; assertiveness; men; women.

*For citation:* Sheinov V. P. Development of the test «Psychological factors of the risk of adult-individual victimization» // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 3 (27). P. 14–25.

### References

1. **Anastasi A., Urbina S.** Psychological testing. St. Petersburg: Peter, 2002. 688 p.
2. **Andronnikova O. O.** Test of propensity to victim behavior // *Development of humanities in Siberia: collected works: in 2 v. № 9. Part 1.* Novosibirsk: NGPU, 2004. P. 11–25.
3. **Bodalev A. A., Stolin V. V., Avanesov V. S.** General psychodiagnosis. Spb.: Rech, 2000. 440 p.
4. *Comprehensive psychological dictionary* / ed. by B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. Spb.: Prime-EVROZNAK, 2004. 632 p.



5. **Burlachuk L. F.** Psychodiagnostics. St. Petersburg: Peter, 2010. 351 p.
6. **Burlachuk L. F., Morozov S. M.** Handbook dictionary on psychodiagnostics. St. Petersburg: Peter, 2004. 688 p.
7. **Vishnevetsky K. V.** Victimization: factors, conditions, levels // Theory and practice of social development. 2014. № 4. P. 226–227.
8. **Gilbukh Yu. Z.** Actual problems of validating psychological tests // Questions of psychology. 1978. № 5. P. 108–118.
9. **Nasledov A. D.** SPSS. Computer analysis of data in psychology and social sciences. St. Petersburg: Peter, 2005. 416 p.
10. **Sheinov V. P.** Development of a questionnaire for assessing the degree of insecurity of an individual from manipulative influences / Questions of psychology. 2012. № 4. P. 147–154.
11. **Sheinov V. P.** Development of the assertiveness test satisfying the requirements of reliability and validity // Questions of psychology. 2014. № 2. P.107–116.
12. Scales, tests and questionnaires in medical rehabilitation. The hospital scale of anxiety and depression / ed. by A. N. Belova, O. N. Sheppetova. M.: Antidor, 2002. 440 p.
13. Encyclopedia of psychodiagnostics / ed.-comp. D.Ya. Raygorodsky. T. 2. Psychodiagnostics of adults. Samara: BAHRAM-M, 2009. 672 p.
14. **Betts L. R., Houston J. E., Steer O. L.** Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale-Revised (MPVS-R) and the Multidimensional Peer Bullying Scale (MPVS-RB) // Journal Genet Psychol. 2015. Jan-Apr. V. 176 (1–2). P. 93–109.
15. **Campbell D.T.** Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // Am. Psychologist. 1960. V. 15. P. 546–553.
16. **Chan K. L.** Evaluating the Risk of Child Abuse: The Child Abuse Risk Assessment Scale // Journal of Interpersonal Violence. 2012. V. 27. № 5. P. 951–973.
17. **Cronbach L.J.** Coefficient alpha and intimal structure of tests // Psychometrica. 1981. V. 16. № 3. P. 297–334.
18. **Dempsey A., Storch E.** Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood // Psychology in the Schools. 2008. V. 45 (4). P. 310–322.
19. **Finkelhor D., Hamby S., Ormrod R., Turner H.** The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms // Child Abuse & Neglect. 2005. V. 29 (4). P. 383–412.
20. **Lee K. M., Shellman A. B., Osmer S. C., Day S. X., Dempsey A. G.** Peer Victimization and Social Anxiety: An Exploration of Coping Strategies as Mediators // Journal of School Violence. 2016. V. 15. № 4. P. 406–423.
21. **Rosenberg M.** Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / ed. J.P. Robinson, P.R. Ann Shaver. Arbor. Institute for Social Research. 1972. P. 98–101.
22. **Tynes B., Rose C., Williams D.** The Development and Validation of the Online Victimization Scale for Adolescents. Cyberpsychology // Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2010. V. 4 (2). Article 2. Retrieved from: URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4237/3282>.
23. **Zigmond A. S., Snaith R. P.** The hospital anxiety and depression scale // Acts Psychiatry Scand. 1983 Jun. № 67 (6). P. 361–370.

УДК 159.99

## ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Е. С. Романова,  
Л. И. Бершедова,  
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема информационно-психологической безопасности подростков на основе системно-психологического анализа, предполагающего определение не только сущностных характеристик феномена информационно-психологической безопасности, но и психологических механизмов его развития. Информационно-психологическая безопасность (ИПБ) определяется как психологическая характеристика личности, призванная обеспечить защищенность подростков в информационной среде. Содержательные особенности ИПБ детей выводятся исходя из понимания угроз информационным воздействиям, их механизмов и последствий негативного влияния, внешних и внутренних факторов опасности. В качестве внешних факторов выделяются манипулятивные воздействия на личность подростка, его сознание и эмоционально-волевую сферу, источники иллюзорной реальности, ресурсы, пропагандирующие жестокость и насилие, кибербуллинг. Внутренние источники опасности анализируются в контексте индивидуально-личностных характеристик и особенностей самосознания подростков. К особой группе риска отнесены подростки с признаками неблагополучия в межличностных отношениях и общении. На основе этих данных ИПБ определяется как системно организованное образование, отражающее совокупность трех компонентов — объектного, субъектного, интересубъектного, — взаимодействие и согласованность которых определяет меру защищенности детей от негативных воздействий информационной среды.

В материалах статьи освещается вопрос о психологических механизмах развития, которые позволяют инициировать повышение защитных функций информационно-психологической безопасности подростков. Структурно-функциональная система психологических механизмов отражает основные проблемы развития информационно-психологической безопасности подростков и построена с учетом активизации механизмов всех уровней — универсальных, обобщенных и конкретно действующих в определенной ситуации. Выбор психологических механизмов осуществлялся на основе возрастных особенностей подростков и тех проблем, которые препятствуют их эффективной защите от негативных информационных воздействий.

В заключительной части статьи представлена концептуальная модель развития информационно-психологической безопасности подростков, универсальность которой позволяет в схематической форме воспроизвести процесс формирования информационно-психологической безопасности подростков в совокупности функционально взаимосвязанных компонентов и механизмов их развития как целостной системы.

*Ключевые слова:* информационно-психологическая безопасность; психологические механизмы развития; концептуальная модель информационно-психологической безопасности.

*Для цитаты:* Романова Е. С., Бершедова Л. И. Информационно-психологическая безопасность подростков: системно-психологический анализ // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 26–38.

### Введение

Информационно-психологическая безопасность (ИПБ) подростков является одной из наиболее актуальных проблем современной науки и психолого-педагогической практики. Особая

незащищенность детей этого возраста, их сензитивность по отношению к информационному пространству обусловлена не только качественным своеобразием процессов их психофизиологического и личностного развития, но и спецификой информационных воздействий, которые

в большинстве своем имеют неконтролируемый характер. В многочисленных научных исследованиях установлено, что в более широком понимании современное информационное пространство становится одной из ведущих форм социализации детей, что приводит к кардинальному изменению их социальной ситуации развития, снижению значимости традиционных институтов социализации — семьи и школы. Большую опасность представляют сайты, нацеленные на изменение психических состояний, сознания и личности детей, пропагандирующие насилие, жестокость, агрессию, террор, отвержение социальных норм и ценностей. Следствием взаимодействия подростков с этими ресурсами становятся различные формы аддиктивного поведения, нарушение социально-психологической адаптации, снижение учебной мотивации, виктимизация, фрустрированность, серьезные проблемы с психологическим, психическим и физическим здоровьем. В отдельных трагических случаях это прямая угроза жизни подростка.

Стремительное развитие возможностей информационных средств, расширение технологий, многообразие способов и методов влияния на детей инициирует создание и развитие системно организованной структуры защиты, способной противостоять самым разнообразным негативным воздействиям. В такой постановке первостепенное значение приобретают вопросы определения содержательной сущности информационно-психологической безопасности подростков, психологических механизмов ее развития и создания психолого-педагогического сопровождения этих процессов.

### **Информационно-психологическая безопасность подростков как социально-психологический феномен**

Понятие «информационно-психологическая безопасность» состоит из трех смыслообразующих элементов: безопасность, психологическая и информационная безопасность, которые и определяют его сущностные характеристики. Традиционно безопасность трактуется как отсутствие опасности со стороны внешних по отношению к человеку условий.

Ограниченность такого понимания феномена безопасности преодолевается в современных научных исследованиях, где смысловая интерпретация этого понятия включает не только безопасность бытия, но и безопасность человека. Это означает, что среда и человек в понимании безопасности неотделимы. Безопасность человека детерминирована субъективными и объективными факторами, включает в себя как психологические, так и физические аспекты. Важную роль в обеспечении безопасности играет общество. Основой безопасности выступает наличие определенного баланса между угрозами внешней среды и способностью человека к их преодолению. С этих позиций именно человек, его система взглядов и отношений со средой, индивидуально-психологические особенности, чувства, состояния и переживания рассматриваются как некий потенциал обеспечения безопасности. Психологический контекст безопасности является, таким образом, центральным в понимании этой сложной многомерной проблемы [2].

Безопасность как социально-психологический феномен рассматривается, с одной стороны, с учетом разнообразных средовых угроз, имеющих психологически атрибутивный характер и воздействующих на человека, с другой стороны, в личностном аспекте, отражающем психологические характеристики защищенности человека в разных жизненных ситуациях. При этом безопасность личности подразумевает отношения человека со средой, его индивидуальные ресурсные возможности, определяющие готовность противостоять опасностям разного характера. Информационно-психологическая безопасность выступает одной из форм безопасности психологической.

В последнее десятилетие проведено большое число исследований, посвященных этой теме, где представлен широкий спектр подходов и определений информационно-психологической безопасности человека как социально-психологического феномена [1; 3; 4; 10]. Понятие «информационно-психологическая безопасность» анализируется в контексте проблем информационных угроз и опасностей, целевых функций информации как специфического средства воздействия, особенностей воздействий и их негативных последствий

для человека, внешних и внутренних факторов, возрастных характеристик взаимодействия с Интернетом, способов психологической защиты от его негативного влияния. Функциональным назначением информационно-психологической безопасности выступает сохранение целостности личности и создание условий ее развития в информационной среде.

Содержательные характеристики информационно-психологической безопасности обусловлены характером информационных воздействий на психику человека и готовностью личности противодействовать им с опорой на различные способы и средства психологической защиты. Понимание угроз информационных воздействий, их механизмов и последствий негативного влияния на человека, выводит нас на определение внешних и внутренних факторов информационно-психологической безопасности подростков.

В качестве внешних (особенно опасных для подростков) факторов выступают, прежде всего, манипулятивные воздействия на личность (группу), ее сознание и эмоционально-волевую сферу с целью побуждения субъекта к действиям в ущерб собственным интересам. Такого рода воздействия выступают способом изменения поведения и психических характеристик детей [5; 6; 8]. Не менее опасными выступают источники иллюзорной реальности, действия людей, преследующих свои цели, а также действия различных объединений и группировок, использующих средства психологического воздействия, что выступает потенциальным источником угроз для личности. Вызывают тревогу такие ресурсы, как кибербуллинг и кибертеррор, кибермошенничество, порносайты, сайты азартных игр, о насилии, алкоголе и наркотиках. Их контент направлен на пропаганду насилия и жестокости, агрессии и ненависти, отвержение социальных норм и ценностей. Следствием взаимодействия подростков с этими ресурсами становятся различные формы аддиктивного поведения, которые выражаются в нарушениях сна, отсутствии интереса к реальному миру, снижении учебной мотивации, нарушении адаптации, построении деструктивного образа мира и т. п. [13; 14; 18; 21]. Более частными проявлениями неблагополучия являются

повышение агрессивности, поведенческие нарушения, виктимизация, тревожность и фрустрированность, нарушения ценностно-смысловой системы [4; 15–17].

Внутренние факторы опасности «заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и функционирования, в индивидуально-личностных характеристиках индивида» [5: с. 51]. В качестве таких факторов риска выступают определенные личностные характеристики и индивидуальные особенности самосознания подростков, порождающие неуверенность в себе, застенчивость, неспособность к самовыражению, отсутствие увлечений и интереса к разным видам досуговой и учебной деятельности [2; 18; 20; 21]. Спровоцированная этими качествами психологическая зависимость от информационного пространства оказывает в целом негативное влияние на процессы психического и личностного развития детей.

Уязвимыми по отношению к негативным воздействиям информационной среды являются подростки с признаками неблагополучия в межличностных отношениях и общении, имеющие определенные проблемы в учебной деятельности, отсутствие доверительных отношений в семье [12; 16; 17; 19]. К особой группе риска относятся подростки, переживающие насилие, отвержение, терроризирование, изоляцию, эксплуатацию, игнорирование, страх в отношениях с учителями, несправедливость, школьный буллинг, виктимизацию. Характер ущерба для таких подростков может проявляться в дезориентации, потере индивидуальной уникальности, духовной деградации, разрушении субъектности и личностной определенности.

Представленные данные свидетельствуют о том, что содержательно информационно-психологическая безопасность подростков приобретает специфические характеристики и может рассматриваться как системно организованное образование, отражающее совокупность трех компонентов — объектного, субъектного, интерсубъектного, — взаимодействие и согласованность которых определяет меру защищенности детей от негативных воздействий информационной среды.

**Объектный компонент** — это характеристики внешних по отношению к детям

воздействий информации, представляющие для них наибольшую опасность и угрозу. Манипулятивный характер этих воздействий, использование разнообразных средств, способов внушения и подавления личностной активности ставит вопрос о формировании у подростков особой установки готовности действовать в таких ситуациях определенным, заранее отработанным образом. Мера безопасности детей как объектов информационной угрозы в данном случае определяется наличием конкретных знаний об опасностях интернет-среды, особенностях ее воздействия на личность и его последствиях. Готовность детей к противодействию связана с формированием интенциональной направленности, в основе которой, с одной стороны, умение распознавания, оценки, понимания и осмысливания вредоносных воздействий, с другой стороны, навыки мгновенного ситуативного реагирования, связанные с применением определенных механизмов защиты. Формирование такой готовности как средства защиты предполагает расширение перцептивных, когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых, рефлексивных ресурсов детей.

**Субъектный компонент** включает факторы индивидуальной внутренней защищенности подростка как субъекта информационно-психологической безопасности и отражает особенности его отношений к себе, людям, миру, признанными важнейшими в понимании личности. В развернутом виде эти отношения накладывают отпечаток на все психические процессы, состояния, свойства и выражают субъективное пространство подростка, в котором избирательно и пристрастно презентуется окружающий его мир. Ценностно-смысловая основа и активно деятельная направленность отношений выступает гарантом психологической защиты, механизмом фильтрации разного рода информационных воздействий. Однако в силу переходного состояния подростка система его отношений неустойчива и противоречива, что порождает для него определенные проблемы во взаимодействии с информационным пространством. Это проявляется в приоритетном выборе определенной группой детей компьютерных игр, кибербуллинге, посещении сайтов,

демонстрирующих насилие, жестокость, отрицание социальных норм и ценностей. Причины подобных интересов и поведения детей находятся в их внутреннем мире, качественном своеобразии их субъективных отношений, модальность, сознательность, устойчивость, интенсивность, доминантность, ценностная основа которых задают меру активности подростков в информационной среде.

**Интерсубъектный компонент** отражает особенности взаимодействия подростка с окружающей его социальной средой. Психологическое благополучие детей в школе, группе сверстников, семье определяет наличие у него коллективного субъекта защиты, способного оказать срочную и своевременную помощь и поддержку в любых ситуациях информационного взаимодействия. Понимание содержательных процессов социализации детей в различных социальных структурах является основой создания психологически комфортной, культуросообразной, здоровьесберегающей и безопасной среды. Такая среда актуализирует психологические механизмы позитивного развития личности подростков, межличностных и межгрупповых отношений, которые создают особую атмосферу сотворчества, сотрудничества, познавательной активности, положительного мировосприятия эмоционального благополучия и психологической безопасности, что в целом меняет траектории и содержание взаимодействия подростков с информационным пространством.

Информационно-психологическая безопасность подростков как системно-структурированное психологическое образование может характеризоваться разной степенью развития и интеграции ее компонентов. При этом каждый из компонентов функционально ответствен за определенное содержание процесса формирования информационно-психологической безопасности как средства защиты детей от негативных воздействий информационного пространства. В связи с этим возникает вопрос о психологических механизмах развития, которые позволяют инициировать повышение защитных функций информационно-психологической безопасности подростков как в целом, так и на уровне каждого из выделенных компонентов.

### Психологические механизмы развития информационно-психологической безопасности подростков

Психологические механизмы изучаются в контексте проблем активности как средства ее осуществления и регуляции. Большинство исследователей подчеркивают, что психологические механизмы отражают процесс личностного развития человека, ибо объясняют конкретные процессы преобразования объектов развития. Особого рода отражение в психологических механизмах различных компонентов психической системной организации, определяющей поведение и деятельность человека, позволяет говорить о целостной психологической системе механизмов, которая обеспечивает (в постоянном режиме или ситуативно) выполнение развивающих, формирующих и регулятивных функций. Разная степень обобщенности и неоднородности механизмов, их специфическая организация позволяет выделить, по определению психологов, три уровня функционирования:

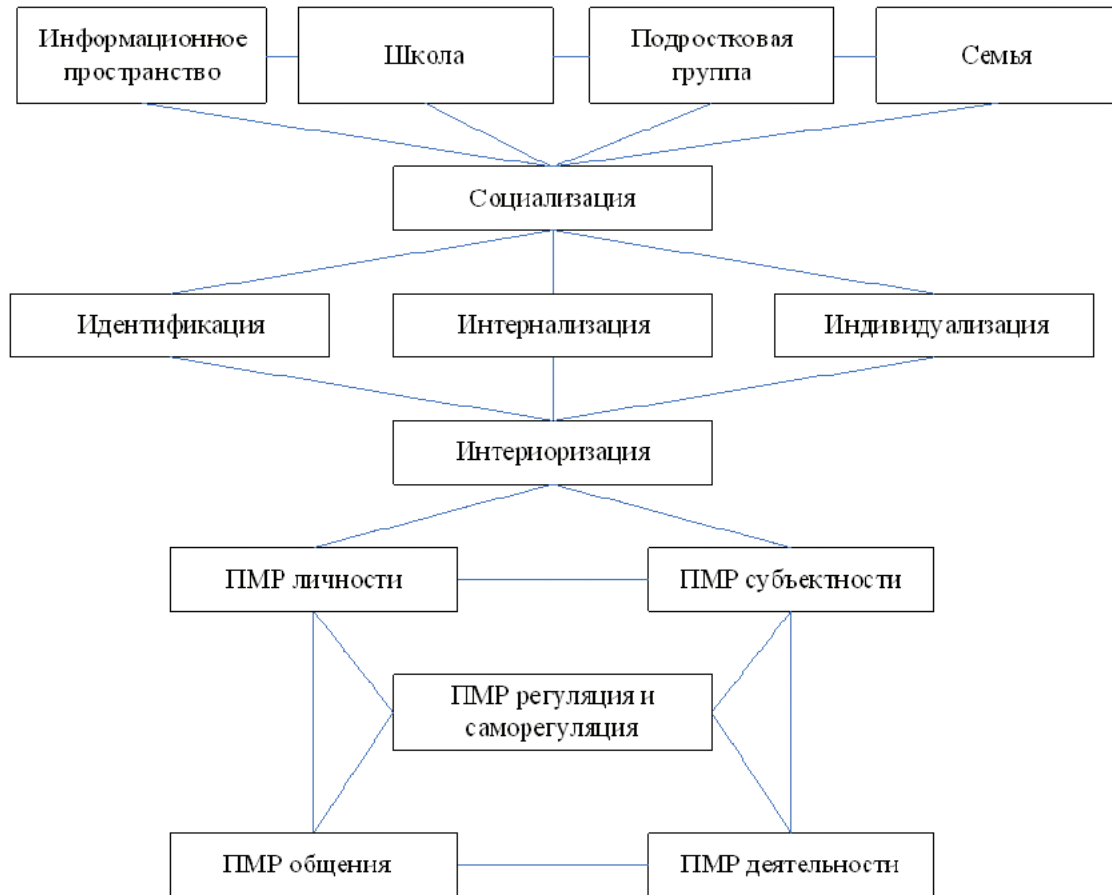
- механизмы, способные обеспечивать активность поведения в конкретной ситуации;
- более обобщенные механизмы, определяющие активность поведения в самых разнообразных условиях и ситуациях;
- механизмы, имеющие статус всеобщего, функционирующие в широком спектре жизненных ситуаций. Такие механизмы являются «исходными, генерализованными, так как их универсальность и высокая обобщенность позволяют объяснить многие психологические явления» [9: с. 16]. Функционирование механизмов как единой взаимосвязанной системы повышает их эффективность. Построение такой системы психологических механизмов предполагает учет следующих моментов:
  - концептуальной основой системной организации психологических механизмов является структура регуляции;
  - психологический механизм может быть включен в более общий психологический механизм и включать в себя другие. Это означает, что в разной мере все механизмы включают особенности механизма интериоризации как механизма механизмов, ибо как генетически исходный и базовый он задает основы понимания функционирования других;

– степень активизации различных механизмов для обеспечения регулирующих и формирующих функций обусловлена характером ситуации, индивидуально-психологическими особенностями человека и его деятельности.

На базе этих позиций была разработана структурно-функциональная система психологических механизмов, отражающая основные проблемы развития информационно-психологической безопасности подростков. Система построена с учетом активизации механизмов всех уровней — универсальных, обобщенных, конкретно действующих в определенной ситуации. Выбор психологических механизмов осуществлялся на основе возрастных особенностей подростков и тех проблем, которые препятствуют их эффективной защите от негативных информационных воздействий (рис. 1).

Ведущими универсальными психологическими механизмами развития в подростковом возрасте являются социализация, идентификация, интернализация, индивидуализация и интериоризация, экстериоризация. Социализация подростков рассматривается как важнейший механизм его социокультурного развития, в рамках которого происходит включение детей в систему общественных отношений, присвоение нравственно-моральных, культурных, социальных норм и ценностей, усвоение социальных ролей, формирование мировоззрения. Доминирующими институтами социализации выступают школа и семья.

В подростковом возрасте не следует умалять влияние на процесс социализации подростковой группы, друзей и сверстников, нормы, идеалы и ценности которых могут стать для ребенка более значимыми. Широкая приобщенность подростков к информационному пространству ставит проблему их социализации и в условиях этой среды. Особое значение в рамках процесса социализации отводится механизму идентификации, в основе которого находится выбор (осознанный или неосознанный, вынужденный или добровольный) подростком социальных эталонов и ориентиров. Идентификация означает отождествление подростком себя на основе сильной эмоциональной связи с определенной группой или человеком и принятие их норм, смыслов, ценностей как собственных.



**Рис. 1.** Структурно-функциональная система психологических механизмов развития информационно-психологической безопасности подростков

Освоение и принятие ценностей в процессе социализации осуществляется с помощью механизма интернализации, который предполагает сознательное восприятие ценностей окружающей среды, активное воспроизводство их в поведении и деятельности, а также принятие на себя ответственности.

Характерная для подросткового возраста взаимосвязь процессов социализации с процессами индивидуализации обусловлена становлением в этот период субъектности детей, отражающей интранаправленную активность, обращенность к себе, углубление внутреннего мира. Результатом взаимодействия процессов социализации и индивидуализации выступают жизненные цели, стратегии, ценности, смыслы. Интериоризация как «механизм механизмов» реализует процесс субъективизации общекультурных норм и ценностей в высшие психические функции личности,

личные убеждения и взгляды и выступает психологическим механизмом формирования смысловой сферы подростка. Как осознанный процесс интериоризация связана с выбором тех ценностей и смыслов, которые удовлетворяют потребности человека. В этом процессе важную роль играют как эмоциональные и когнитивные аспекты, так и волевые компоненты.

В качестве обобщенных психологических механизмов выступают механизмы развития личности и субъектности подростков, саморегуляции, общения и деятельности, в совокупности обеспечивающие новый уровень развития личности, ее саморегулятивной системы, повышение активности в общении и деятельности. В каждой из этих групп функционируют достаточно конкретные и однородные механизмы, актуализуемые ситуацией и индивидуально-психологическими характеристиками подростка. Личностные механизмы

развития обеспечивают формирование качеств и свойств личности и представляют собой совокупность социальных, психологических и психических условий. Механизмы развития субъектности определяют становление таких характеристик, как активность, свобода выбора, самостоятельность, ответственность, способности саморазвития, самоорганизации и саморегуляции личности. Повышение активности подростков в общении и деятельности связано с формированием гуманных, психологически комфортных отношений в образовательном пространстве школы, семьи, подростковой группе. Благополучие детей в этой сфере — один из основных факторов информационно-психологической безопасности подростков. Деятельностные механизмы выявляются на основе определения факторов, влияющих на успешность, активность, результативность деятельности и способов ее выполнения.

Центральными в структурно-функциональной системе психологических механизмов развития являются механизмы саморегуляции, становление которых приходится на подростковый возраст [7; 11]. Сложная система осознанной саморегуляции выступает средством реализации произвольной активности, мобилизации психологических ресурсов на достижение результатов в деятельности и выстраивается в последовательной логике функционирования конкретных процессов, связанных с планированием, выбором действий, оценивания и коррекции. У подростков саморегулятивные механизмы способствуют преодолению трудных ситуаций, регуляции психических состояний, независимости поведения, принятию самостоятельных решений, формированию эмоциональной и психологической устойчивости, организации деятельности, продуктивности произвольной активности. Саморегуляция является средством управления в эмоциональной сфере, деятельности, в социальных и межличностных отношениях и выступает как внутренний механизм активизации субъектности подростка и становления его самосознания.

Системное оформление представленной модели психологических механизмов обеспечивает ее полифункциональность, когда изменения в одном элементе приводят к актуализации других, что в итоге преобразует

систему в целом. На конкретном уровне система открыта для дополнений в соответствии с особенностями индивидуальной истории взаимодействия с информационным пространством ребенка или подростковой группы.

Несмотря на высокую, даже в теоретическом плане, сложность данной проблемы, мы стремились отразить идеализированно интегральный характер функционирования психологических механизмов развития как основы формирования информационно-психологической безопасности подростков, полноценно обеспечивающей защищенность детей от негативного влияния информационного пространства. Эффективность этого процесса в практике работы с подростками обусловлена целенаправленной реализацией специально организованной комплексной социально-педагогической и психологической деятельности, активизирующей психологические механизмы развития в соответствии со структурным оформлением информационно-психологической безопасности подростков и специфической проблемностью каждого из ее компонентов.

### **Концептуальная модель развития информационно-психологической безопасности подростков**

В основу концептуальной модели заложено исходное понимание информационно-психологической безопасности как средства защиты подростков от негативного влияния информационного пространства и психологических механизмов развития как инструментов ее формирования. Универсальность модели позволяет в схематической форме воспроизвести процесс формирования информационно-психологической безопасности подростков в совокупности функционально взаимосвязанных компонентов и механизмов их развития как целостной системы.

В построении концептуальной модели развития у подростков ИПБ мы опирались на определенные **методологические подходы**, выступающие средствами преобразования и познания объективной реальности



и отражающие направленность и алгоритм научного исследования.

Системный подход реализует представление об информационно-психологической безопасности подростков и механизмах ее развития как системе, источник преобразования которой заложен в ней самой. Такой подход позволяет рассматривать информационно-психологическую безопасность подростков в совокупности ее компонентов, многообразии свойств и разносторонности связей, т. е. система выступает как дифференцированное целое. Рассмотрение информационно-психологической безопасности подростков в качестве элемента макросистемы позволяет понять особенности ее формирования и развития в социальной, образовательной среде и информационном пространстве. Это значит, что исследование информационно-психологической безопасности подростков неотделимо от изучения условий ее функционирования и множественности тех отношений, в которых она проявляется. Сложное строение информационно-психологической безопасности подростков предполагает системное строение психологических механизмов развития как ее детерминант.

Процессуально-динамический подход отражает разные формы функционирования информационно-психологической безопасности подростков во времени и раскрывает психологические механизмы ее осуществления. В этом контексте механизмы развития в структуре информационно-психологической безопасности подростков можно представить как функциональные способы ее преобразования, в результате которых повышается уровень организованности и эффективности ее функционирования в разных видах деятельности и сферах взаимодействия. Процессуальный подход углубляет понимание психологических механизмов развития, реализующих преобразование информационно-психологической безопасности на всех ее уровнях — объектном, субъектном, интерсубъектном, и в системе взаимодействия подростков с информационным пространством.

Деятельностный подход реализует понимание формирования информационно-психологической безопасности подростков в процессе

деятельности, выступающей первопричиной ее структурных, функциональных, динамических качественных преобразований. Деятельностный подход дает возможность обогащать технологическое содержание педагогической работы, структурировать и организовывать активные формы реализации деятельности подростков, расширять мотивационно-побудительную сферу их личности, способствовать формированию ценностей. Основное значение в рамках данного подхода отводится ведущей — общественно полезной деятельности детей, открывающей для них новые сферы общественной жизни и социальные связи, личные индивидуальные отношения с людьми. Наполненная личностной значимостью для подростка, ведущая деятельность обуславливает интеграцию всех свойств и качеств его личности, которые выражают его отношение к себе, людям, миру.

Личностный подход центрируется на личности подростка, процессах ее становления. Личностная направленность исследования связана с пониманием личности как совокупности внутренних условий, преломляющих все внешние воздействия. С этих позиций личность подростка рассматривается в контексте выделения тех качеств и свойств, которые в совокупности определяют защищенность подростка в информационном пространстве и определяют его психологическую безопасность.

Субъектный подход определяет отношение к подростку как к субъекту информационно-психологической безопасности, реализующему конкретную защиту через координацию выбора целей и собственных индивидуальных ресурсов. Развитие подростка в этом качестве ориентирует психолого-педагогическую работу на инициацию различных форм внешней и внутренней активности, регулирующей субъектное отношение подростка к себе, людям, миру.

Концептуальная модель развития информационно-психологической безопасности подростков включает следующие блоки: целевой, содержательный, технологический, критерийно-диагностический.

**Целевой блок** отражает цель исследования — формирование информационно-психологической безопасности подростков как средства защиты от негативных воздействий информационного пространства. Мы исходили

из понимания информационно-психологической безопасности как интегрального, системно организованного психологического образования, полноценное функционирование которого определяет защиту подростков от многообразных форм, способов, средств негативного влияния информационной среды. Формирование информационно-психологической безопасности подростков обусловлено целенаправленной реализацией специально организованной комплексной социально-педагогической и психологической деятельности, активизирующей психологические механизмы развития в соответствии с психологическим содержанием ИПБ. Субъектами модели выступают подросток как активный субъект информационно-психологической безопасности; учителя, родители — субъекты коллективной безопасности подростка как организаторы процесса формирования информационно-психологической безопасности детей и создания психологически комфортной и безопасной среды для ребенка на уровне школы, подростковой группы и семьи. Формирование ИПБ детей реализуется в условиях построения субъект-субъектных отношений в диадах «подросток – учитель», «подросток – родитель», «подросток – сверстник». Объектом формирования выступают проблемные зоны в психологическом содержании информационно-психологической безопасности.

**Содержательный блок** отражает психологическое наполнение ИПБ подростков и систему психологических механизмов, активация которых в рамках процессов социализации и индивидуализации обеспечивает формирование полноценно функционирующей ИПБ.

Структурное оформление ИПБ включает совокупность трех компонентов — объектного, субъектного, интересубъектного, — взаимодействие и согласованность которых определяет меру защищенности подростков от негативных воздействий информационной среды. Объектный компонент — это характеристики внешних по отношению к детям воздействий информации, представляющих для них наибольшую угрозу, и готовность подростков им противодействовать. Субъектный компонент включает факторы индивидуальной внутренней защищенности подростка как субъекта информационно-

психологической безопасности и демонстрирует особенности его отношений к себе, людям, миру, отражающие значимые для защищенности характеристики личности. Интересубъектный компонент отражает характеристики коллективного субъекта защиты подростка и выражает меру его благополучия в образовательной, семейной и подростковой среде. Каждый из компонентов функционально ответственен за определенное содержание информационно-психологической безопасности, их взаимодействие и согласованность определяет меру защищенности подростков от негативных воздействий информационной среды.

Структурно-функциональная система психологических механизмов развития построена с учетом активизации механизмов всех уровней — универсальных, обобщенных, конкретно действующих в определенной ситуации, — и в соответствии со структурным оформлением информационно-психологической безопасности подростков. На объектном уровне — активизация перцептивных, когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых, рефлексивных, регулятивных ресурсов детей с целью формирования у подростков готовности к противодействию как средства защиты. На субъектном уровне — активизация регулятивных, личностных механизмов и механизмов субъектности с целью развития факторов индивидуальной внутренней защищенности подростка как субъекта информационно-психологической безопасности. На интересубъектном уровне — активизация регулятивных механизмов общения, межличностных отношений и деятельности с целью формирования коллективного субъекта защиты подростков. Системная активизация психологических механизмов на каждом уровне информационно-психологической безопасности подростков обеспечивает комплексное воздействие и обуславливает полноценное формирование информационно-психологической безопасности детей как средства защиты от разнообразных негативных влияний информационной среды.

**Технологический блок** отражает широкий спектр методов, способов, технологий обучения, развития, воспитания и психолого-педагогической коррекции комплексной социально-педагогической и психологической

деятельности. Системно-структурное оформление информационно-психологической безопасности как психологического образования предполагает своеобразие технологического обеспечения на уровне каждого из компонентов. На объектном уровне реализуются обучающие и развивающие программы. На субъектном уровне используются психолого-педагогические технологии развивающего и психокоррекционного характера, нацеленные на преобразование и развитие отношений подростков к себе, людям, миру. На интересубъектном уровне технологическое обеспечение реализует цель создания психологически безопасной и комфортной среды ребенка и включает специализированные технологии психологической коррекции с детьми группы риска, психологическое просвещение учителей, родителей с целью повышения их психологической культуры и грамотности, специальную подготовку взрослых по вопросам информационно-психологической безопасности подростков.

**Критериально-диагностический блок** отражает критерии сформированности информационно-психологической безопасности подростков как средства защиты от негативных воздействий информационного пространства и их диагностическую оценку. В качестве критериев выступают функциональные свойства на каждом уровне информационно-психологической безопасности.

Показателем на объектном уровне является сформированность готовности подростков к противодействию внешних по отношению к ним негативных воздействий информационной среды. Критериями оценивания выступают характеристики его мотивационной, эмоциональной и регулятивной сферы, критического мышления.

Показателями на субъектном уровне выступают факторы индивидуальной внутренней защищенности подростка как субъекта информационно-психологической безопасности. Критериями оценивания является система

отношений подростка к себе, людям, миру, отражающие значимые для защищенности характеристики личности.

Показателями на интересубъектном уровне являются характеристики коллективно-субъекта защиты подростка. Критериями оценивания становятся особенности межличностных отношений подростка в школе, в подростковой группе и семье, характеристики его общения и деятельности.

Психодиагностический пакет для оценки сформированности информационно-психологической безопасности подростков и эффективности социально-педагогической и психологической программы ее развития включает надежные, стандартизированные методы психодиагностики, сформированные в пакеты в соответствии со структурным оформлением информационно-психологической безопасности подростков.

## Заключение

Сформированная концептуальная модель развития у подростков информационно-психологической безопасности отражает совокупность целевых, содержательных, технологических, критериально-диагностических характеристик, необходимых для достижения поставленной цели, — формирование информационно-психологической безопасности подростков как средства их защиты от негативных воздействий информационного пространства. Эффективность процессов формирования информационно-психологической безопасности подростков определяется целенаправленной, системно-организованной психолого-педагогической деятельностью учителей, педагогического коллектива школы, родителей на всех структурно-функциональных уровнях безопасности как психологического образования.

## Литература

1. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. М.: РАН, 2009. 136 с.
2. Басва И. К. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
3. Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П., Морозова Т. Ю. Информационно-психологическая безопасность подростков: психодиагностика. М.: Ритм, 2017. 308 с.

4. **Грачев Г. В.** Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
5. **Грачев Г. В.** Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
6. **Доценко Е. Л.** Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Речь, 2004. 304 с.
7. **Конопкин О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2007. 864 с.
8. **Кара-Мурза С. Г.** Манипуляции сознанием. М.: Эксмо, 2007. 864 с.
9. **Леонтьев В. Г.** Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
10. **Лызь Н. А.** Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. Таганрог: Таганрогский радиотехнический университет, 2005. 305 с.
11. **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 124 с.
12. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П.** Психологические грани семьи. М.: ОнтопРИНТ, 2015. 398 с.
13. **Brown Christina F., Demaray Michelle K., Secord Stephanie M.** Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes // *Computers in Human Behavior*. V. 35. June 2014. P. 12–21.
14. **Gómez-Guadix M., Gini G.** Individual and class justification of cyberbullying and cyberbullying perpetration: A longitudinal analysis among adolescents // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016. V. 44. P. 81–89.
15. **Grattan A.** Internet Addiction and Other Behavioral Addictions Child and Adolescent // *Psychiatric Clinics of North America*. 2016. V. 25. № 3. P. 509–520.
16. **Karabacak K., Öztunç M., Eksioğlu S., Duygu Gür Erdoğan, Kübra Selim.** Determination of the Level of Being Cyber Bully / Victim of Eighth Grade Students of Elementary Schools *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 176. P. 846–853.
17. **Kokkinos Constantinos M., Nafsika A., Angelos M.** Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2014. V. 35. № 3. P. 204–214.
18. **Landoll Ryan R., La Greca Annette M., Lai Betty S., Chan Sherilynn F., Herge Whitney M.** Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms // *Journal of Adolescence*. 2015. V. 42. P. 77–86.
19. **Packard E.** Children and the Internet It's fun, but does it make you smarter? // *Monitor on Psychology*. November 2007. V. 38. № 10. P. 44.
20. **Salicetia F.** Internet Addiction Disorder (IAD) // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 191. P. 1372–1376.
21. **Stringer H.** Psychologists are working with teens, teachers, parents and the tech industry to raise awareness of and prevent cyberbullying Raising a generation to be safe and kind online // *Monitor on Psychology*. April 2017. V. 48. № 4. P. 18. URL: <http://www.apa.org/monitor/2017/04/kind-online.aspx> (дата обращения: 07.05.2018).
22. **Tekkanat E., Topaloglu M.** The Assessment of High Schoolers' Internet Addiction *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 205. P. 664–670.
23. **Wang Jing, Iannotti Ronald J., Luk Jeremy W.** Bullying Victimization Among Underweight and Overweight U.S. Youth: Differential Associations for Boys and Girls // *Journal of Adolescent Health*. 2010. V. 47. № 1. P. 99–101.
24. **Wright Michelle F.** Adolescents' emotional distress and attributions for face-to-face and cyber victimization: Longitudinal linkages to later aggression // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2017. V. 48. P. 1–13.

**INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY FOR ADOLESCENTS:  
SYSTEMIC AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

*E. S. Romanova,  
L. I. Bershedova,  
MCU, Moscow*

In the article the problem of information and psychological security for adolescents is considered on the basis of a system-psychological analysis that assumes the definition of not only the essential characteristics of the phenomenon of information-and-psychological security, but also the psychological mechanisms of its development. Information and psychological security is defined as a psychological characteristic of the individual, designed to ensure the security of adolescents in the information environment. The content characteristics of the child's IPI are derived from an understanding of the threats to information impacts, their mechanisms and the consequences of negative impacts, external and internal hazards. As external, manipulative effects on the adolescent's personality, his consciousness and emotional-volitional sphere, sources of "illusory reality", resources propagating cruelty and violence, cyberbullying are singled out. Internal sources of danger are analyzed in the context of individual and personal characteristics and characteristics of adolescents' self-awareness. To a special group of risk are adolescents with signs of trouble in interpersonal relationships and communication. On the basis of these data, the IPS is defined as a systemically organized entity that reflects the aggregate of three components — object, subject, intersubject, whose interaction and coherence determines the measure of the protection of children from the negative influences of the information environment.

The materials of the article cover the issue of psychological mechanisms of development, which allow initiating an increase in the protective functions of information and psychological safety of adolescents. The structural and functional system of psychological mechanisms reflects the main problems of the development of information and psychological safety for adolescents and is constructed taking into account the activation of mechanisms at all levels — universal, generalized and specifically acting in a particular situation. The choice of psychological mechanisms was carried out on the basis of age characteristics of adolescents and those problems that hinder their effective protection from negative information impacts.

The final part of the article presents a conceptual model of the development of information and psychological safety for adolescents, whose versatility allows in a schematic form to reproduce the process of formation of information and psychological safety of adolescents in the aggregate of functionally interrelated components and mechanisms of their development as an integrated system.

*Keywords:* information-psychological security; psychological mechanisms of development; a conceptual model of information-psychological security.

*For citation:* Romanova E. S., Bershedova L. I. Information and psychological security for adolescents: systemic and psychological analysis // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 3 (27). P. 26–38.

**References**

1. **Astakhova L. V., kharlampieva T. V.** Critical thinking as means of ensuring information and psychological security of a person. M.: Russian Academy of Sciences, 2009. 136 p.
2. **Baeva I. K.** Psychological security in education. SPb: Soyuz, 2002. 271 p.
3. **Bershedova L. I., Richikhina E. N., Nabatnikova L. P., Morozova T. Y.** Information-psychological security of adolescents. Psychodiagnostics. M.:RITM, OOO, 2017. 308 p.
4. **Grachev G. V.** Personality and society: information and psychological security and psychological protection. M.: PERSE, 2003. 304 p.
5. **Grachev G. V.** Information and psychological security of personality: the state and possibilities of psychological protection. M.: publishing house of RAGS, 1998. 125 p.
6. **Dotsenko E. L.** Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and defense. SPb.: Rech, 2004. 304 p.
7. **Konopkin O. A.** Psychological mechanisms of regulation of activity. M.: Publishing house LENAND, 2007. 864 p.
8. **Kara-Murza S. G.** Manipulation of consciousness. M: Eksmo, 2007. 864 p.

9. **Leontiev V. G.** Motivation and psychological mechanisms of its formation. Novosibirsk: Novosibirsk polygraph combine, 2002. 264 p.
10. **Lyiz N. A.** The development of security of a person during the educational process in University. Taganrog: Taganrog Radio Engineering University. 2005. 305 p.
11. **Romanova E. S., Grebennikov L. R.** Psychological defense Mechanisms. Genesis. Functioning. Diagnosis. Mytishi: Talant, 1996. 124s.
12. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Richikhina E. N., Nabatnikova L. P.** Psychological features of a family. M: Ontoprint, 2015. 398 p.
13. **Brown Christina F., Demaray Michelle K., Secord Stephanie M.** Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes // *Computers in Human Behavior*. V. 35. June 2014. P. 12–21.
14. **Gámez-Guadix M., Gini G.** Individual and class justification of cyberbullying and cyberbullying perpetration: A longitudinal analysis among adolescents // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016. V. 44. P. 81–89.
15. **Grattan A.** Internet Addiction and Other Behavioral Addictions Child and Adolescent // *Psychiatric Clinics of North America*. 2016. V. 25. № 3. P. 509–520.
16. **Karabacak K., Öztunç M., Eksioğlu S., Duygu Gür Erdoğan, Kübra Selim.** Determination of the Level of Being Cyber Bully / Victim of Eighth Grade Students of Elementary Schools *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 176. P. 846–853.
17. **Kokkinos Constantinos M., Nafsika A., Angelos M.** Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2014. V. 35. № 3. P. 204–214.
18. **Landoll Ryan R., La Greca Annette M., Lai Betty S., Chan Sherilynn F., Herge Whitney M.** Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms // *Journal of Adolescence*. 2015. V. 42. P. 77–86.
19. **Packard E.** Children and the Internet It's fun, but does it make you smarter? // *Monitor on Psychology*. November 2007. V. 38. № 10. P. 44.
20. **Salicetia F.** Internet Addiction Disorder (IAD) // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 191. P. 1372–1376.
21. **Stringer H.** Psychologists are working with teens, teachers, parents and the tech industry to raise awareness of and prevent cyberbullying Raising a generation to be safe and kind online // *Monitor on Psychology*. April 2017. V. 48. № 4. P. 18. URL: <http://www.apa.org/monitor/2017/04/kind-online.aspx> (accessed: 07.05.2018).
22. **Tekkanat E., Topaloglu M.** The Assessment of High Schoolers' Internet Addiction *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 205. P. 664–670.
23. **Wang Jing, Iannotti Ronald J., Luk Jeremy W.** Bullying Victimization Among Underweight and Overweight U.S. Youth: Differential Associations for Boys and Girls // *Journal of Adolescent Health*. 2010. V. 47. № 1. P. 99–101.
24. **Wright Michelle F.** Adolescents' emotional distress and attributions for face-to-face and cyber victimization: Longitudinal linkages to later aggression // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2017. V. 48. P. 1–13.

## СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. М. Валявко,  
МГПУ, Москва

Начиная с прошлого века в обществе активно обсуждаются проблемы гендерного равенства, нивелирования гендерных границ. Нередко издания сообщают о том, что идет настоящая гендерная война. Многие научные области всерьез рассматривают вопрос отмены гендерного деления. Психологи же отстаивают иную точку зрения на гендерные различия, указывая на существующие особенности гендерного поведения.

Современная наука различает понятия «пол» и «гендер». Пол (т. е. биологические особенности) человека изначально считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. Под гендером, или гендерно маркированными репрезентациями, понимается усвоение и воспроизведение личностью знаков гендерной культуры. Несомненно, что биологические характеристики пола преломляются в индивидуальном сознании через призму социальных представлений, т. е. в процессе воспитания и социализации индивида путем усвоения гендерных стереотипов, распространенных в обществе и общественных институтах: семье, СМИ и т. д. Гендерная социализация в современном обществе представлена двумя стратегиями — традиционной (дифференцированной по полу) и альтернативной (эгалитарной, результат гендерной социализации). Но и они также вариативны: есть разные варианты мужской идентичности — мужественности, и разные варианты женской идентичности — женственности.

В статье обсуждается проблема становления гендерной идентичности в старшем дошкольном возрасте при нормальном и нарушенном речевом развитии. По материалам данного исследования, усвоение гендерных стандартов мальчиков с речевым дизонтогенезом идет быстрее, чем у девочек. Это позволило автору выдвинуть гипотезу о компенсации речевых недостатков через другие неречевые репрезентации, в частности путем демонстрирования признаков типичного гендерного поведения.

*Ключевые слова:* гендер; гендерная идентичность; гендерные различия; гендерное поведение; половозрастная идентификация; психологический возраст; старшие дошкольники; нарушения речевого развития; общее недоразвитие речи.

*Для цитаты:* Валявко С. М. Становление гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 39–49.

### Введение

К сожалению, современные традиции воспитания девочек постепенно утрачивают главную суть, переставая подчеркивать ценность женской ролевой модели, сведя ее проявления к мужским законам. Мужчина и женщина рассматриваются как близнецы, имеющие идентичное мировоззрение, поведение, жизненные ценности и приоритеты. Мода XX века даже предложила стиль унисекс. Разделение гардероба на одежду для мужчин и одежду для женщин становится все более условным, в том числе и по гендерным предпочтениям цвета одежды. Единственным отличием становится половая конституция. Однако по мере развития научных

исследований стало ясно, что с психофизиологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий [22]. Многие исследователи даже считают, что единственное четкое и значимое биологическое различие между женщинами и мужчинами заключается в их роли в воспроизводстве потомства. Бесспорно, что такие «типичные» различия полов, как, например, высокий рост, больший вес, мышечная масса, физическая сила мужчин рассматриваются как весьма непостоянные и гораздо меньше связанные с полом, чем было принято думать. Подобные представления уничтожают уникальность двух разных миров, причиняют непоправимый вред отношениям в обществе и семье.

Приобщение к гендерным стандартам начинается в самом раннем детстве, в процессе гендерной социализации. А сама гендерная социализация в современном обществе представлена двумя стратегиями — традиционной, дифференцированной по полу, и альтернативной — эгалитарной, индивидуально ориентированной [8]. А гендерная идентичность — это результат гендерной социализации. И она также вариативна. Есть разные варианты мужской идентичности — мужественности, и разные варианты женской идентичности — женственности [10].

Понятие «пол человека» традиционно используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Семантика же понятия «гендер» продолжает развиваться с 1968 года, когда Р. Столлер предложил психологам использование его, противопоставив понятию «пол». Гендер представляет собой совокупность всех социокультурных составляющих пола, так называемых знаков, или маркеров, гендера [9]. К гендерно-маркированным репрезентациям относится поведение, внешний вид, характерологические особенности личности и т. д.

Отечественные и западные ученые в целом придерживаются совершенно разных взглядов на гендерную проблематику. В современных зарубежных исследованиях внимание акцентируется не на гендерных различиях, а на гендерном сходстве [17; 21; 22]. Активно проходят гендерные исследования в образовании, в том числе и специальном [12; 13; 14; 18; 23], этнические исследования [5; 16], исследования в области психического здоровья [11; 20], семейного воспитания [19]. Гендерная проблематика изучается при создании условий для вовлечения мужчин в воспитание детей и ведение домашнего хозяйства; в отношении женщин — для развития их способностей, которые затем могут проявиться в публичной, а не в приватной сфере. Поскольку реально появляются разные варианты семей, они также нуждаются в психологической помощи, исследуются в том числе и гомосексуальные семьи. Одна из популярных тем — всестороннее изучение мужественности и ее разных вариантов (например, [15]).

## Организация и методики исследования

В представленном исследовании была предпринята попытка проанализировать зачатки гендерной идентичности мальчиков и девочек дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Цель данного исследования — определение особенностей становления гендерной идентичности дошкольников с общим недоразвитием речи, как мальчиков, так и девочек. В ходе проделанной работы был подобран комплекс методик, соответствующих цели исследования.

Для достижения цели исследования был подобран и применен следующий блок методик: «Беседа с детьми» Н. К. Радиной и А. А. Никитиной [10]; методика «Совместное сочинение историй» Л. Э. Семеновой [9]; «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской [1]. Был проведен количественный и статистический анализ полученных результатов. Анализ сопряженности в эмпирическом исследовании осуществлялся при помощи метода описательной статистики статистического пакета программы Excel и IBM SPSS statistics 22 version. Кроме того, использовался *t*-критерий Стьюдента, для выявления значимых связей — ранговый коэффициент корреляции Спирмена (*R*), который позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Общее число испытуемых — 120 человек. Экспериментальную группу (далее — группа 1) составили дети, состояние речевой функции которых квалифицировалось психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) как «общее недоразвитие речи» (ОНР) и относилось к третьему уровню ОНР, согласно классификации Р. Е. Левиной. Экспериментальная группа включала 60 дошкольников (30 мальчиков и 30 девочек). Дети посещали дошкольные группы компенсирующей направленности. Заключение о состоянии речи подтвердили учителя-логопеды, работающие с детьми. Возрастной диапазон обследуемых детей — от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 9 месяцев; средний паспортный возраст детей составил 5 лет 9 месяцев. Все дети имели нормальное интеллектуальное



развитие, сохранены слух и зрение. Дошкольники проживали в Москве и были воспитанниками дошкольного отделения «Сказка» лица № 504.

Состав контрольной группы — 60 дошкольников. Участники исследования квалифицированы как дети с нормальным интеллектуальным развитием, сохраненным зрением и слухом. Из них 30 девочек, 30 мальчиков (средний паспортный возраст — 5 лет 9 месяцев).

Таким образом, были сформированы две контрастные группы с верифицированными диагнозами, что обуславливает диагностическую валидность оценки уровня сформированной гендерной идентичности старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием. Равное распределение испытуемых по полу и возрасту позволяет получить более достоверные результаты.

#### Результаты исследования гендерной идентичности дошкольников и их обсуждение

Целью методики «Беседа с детьми» стало выявление предпочтений в выборе игр, игрушек, партнеров по игре, изучение содержания и выполнения игровых задач (ролей, действий), уточнение знаний об особенностях принятия гендерных стандартов мальчиков и девочек [9]. В таблице 1 представлен разброс ответов в группах дошкольников.

У детей экспериментальной группы и контрольной группы преобладают полные ответы, однако есть вопросы, на которые дети не смогли исчерпывающе ответить (32 % — дети с ОНР и 19,3 % детей, имеющих норму развития). Наибольшие затруднения у дошкольников с ОНР вызвали вопросы: «У вас в группе очень много

не только разных игрушек, но и игр. Ты в них играешь? С кем из детей тебе нравится играть в игры в группе, на прогулке?»; «Если в вашей игре нужно выбрать водящего или главного героя (персонажа), как вы это делаете (считалка, кто хочет, тот и будет, и т. д.)»; «Представь, что вы стали играть в игру “На какого сказочного героя я похож”. Кем бы ты был, каким героем? Почему?» На них не ответили 6 % детей с недоразвитием речи. Дети с нормальным развитием дали ответы на все вопросы. Отмечено, что у них наибольшее затруднение вызвал вопрос: «У вас в группе очень много не только разных игрушек, но и игр. Ты в них играешь?»

Сравнивая показатели по полу в обеих группах, можно заметить, что различия несущественны, чего нельзя сказать о различиях между группами (см. рис. 1). Дошкольники с общим недоразвитием речи при ответах на вопросы выбирали чаще всего игрушки, соответствующие гендерным стереотипам. Мальчики выбирали игрушки для мальчиков, иногда нейтральные, действия с куклой описывали неохотно. Девочек в партнеры по игре выбирали редко. В игре в семью выбирали роли папы, иногда мамы. Аналогично поступали девочки, выбирая игрушки, традиционно свойственные девочкам (куклы), иногда нейтральные. Действия с машинами они комментировали мало. В соответствии с предложенными в методике критериями оценки в экспериментальной группе было выявлено, что у большинства (80 % испытуемых с ОНР) средний уровень предпочтений в выборе игр (игрушек, партнеров по игре). Им несвойственна инициативность в игровой деятельности. У 20 % наблюдается высокий уровень предпочтений в выборе игр (игрушек, партнеров по игре). Эти дошкольники были инициативны, охотно и развернуто отвечали на все вопросы.

Таблица 1

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Беседа с детьми» (в %)

	Число ответов на все вопросы	Число частичных ответов	Не ответил	Среднее число набранных баллов
Дошкольники с ОНР	54,6	32	6	55,7
Дошкольники с нормальным развитием речи	72,6	19,3	0	64,3

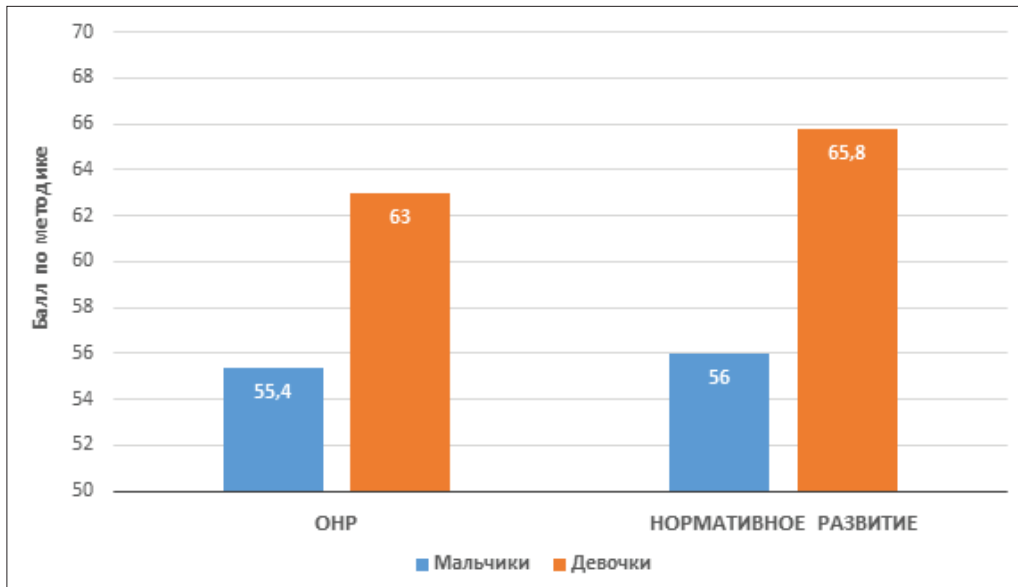


Рис. 1. Результаты по методике «Беседа с детьми» (распределение по полу)

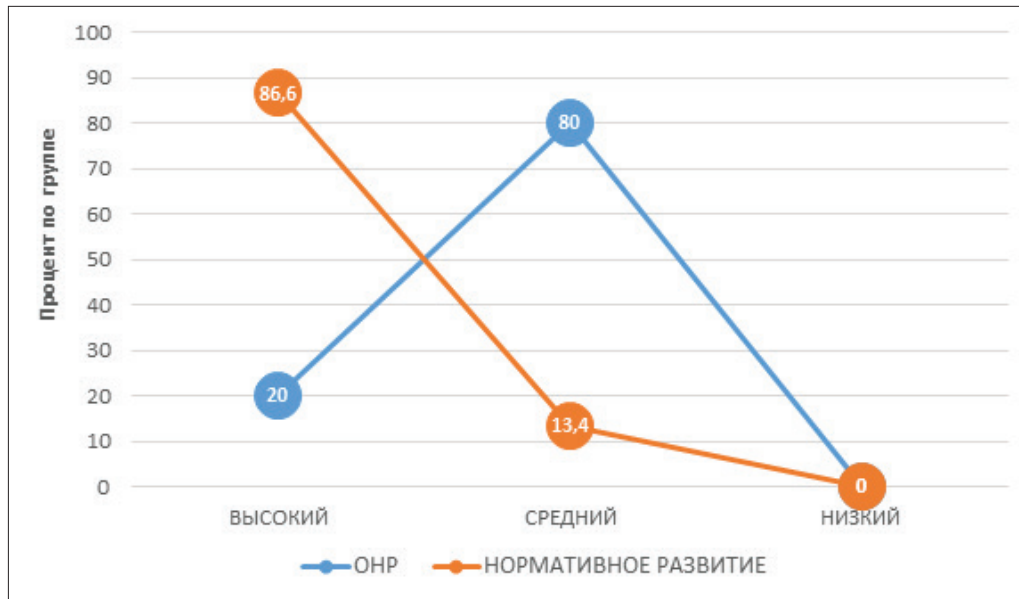
Дошкольники с нормой в развитии при ответах на вопросы также чаще всего выбирали игрушки, более свойственные их полу, иногда нейтральные. В игре в семью мальчики выбирали роль папы или брата, сына. Девочки чаще всего выбирали роль мамы или дочери. В соответствии с предложенными критериями оценки в контрольной группе было выявлено, что у 86,6 % испытуемых высокий уровень предпочтений в выборе игр (игрушек, партнеров по игре). Им свойственна инициативность в игровой деятельности, они охотно и развернуто отвечали на поставленные вопросы. У 13,4 % дошкольников выявлен средний уровень предпочтений в выборе игр (игрушек, партнеров по игре). Эти дошкольники были малоинициативными, часть вопросов была ими проигнорирована. На рисунке 1 показано качественное различие экспериментальной группы и контрольной группы по методике «Беседа с детьми».

Существенно, что нормально развивающихся дошкольников с высоким уровнем предпочтений в выборе игр (игрушек, партнеров по игре) в 4 раза больше, чем в группе ОНР. Дошкольников с низким уровнем предпочтений в выборе игр (игрушек и партнеров по игре) не оказалось в обеих группах (см. рис. 2). Наши данные подтверждают имеющиеся немногочисленные сведения

о развитии игровой деятельности при ОНР в дошкольном детстве.

Различия, описанные выше, достоверно значимы. В сравнении предпочтений в выборе игр, игрушек и партнеров по играм в группах дошкольников с ОНР и нормально развивающихся дошкольников значение  $t_{эмн} = 6,2$  превосходит критическое значение зоны значимости как для уровня  $p < 0,01$ , так и для уровня  $p < 0,05$ . Следовательно, дошкольники с ОНР значительно различаются по данному показателю от нормально развивающихся сверстников. Различия между мальчиками и девочками дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не находятся в зоне значимости  $t_{эмн} = 0,2$ . Сравнение средних показателей по данной методике говорит о незначительном различии в показателях: девочки ОНР —  $M = 56$ ; мальчики ОНР —  $M = 55,4$ . Их нормально развивающиеся сверстники также различаются незначительно.

Методика «Совместное сочинение историй» предполагала индивидуальную психодиагностическую работу с испытуемыми, которая заключалась в сочинении ребенком по заданному экспериментатором ориентиру четырех вариантов историй: 1) о девочке, которая всем нравилась; 2) о девочке, которая никому не нравилась; 3) о мальчике, который всем нравился; 4) о мальчике, который никому



**Рис. 2.** Графическое сравнение уровней инициативности в игровой деятельности у дошкольников с ОНР и с нормальным речевым развитием

не нравился [9]. Анализ результатов представлен в таблице 2.

В результате индивидуальной беседы с дошкольниками экспериментальной группы по методике «Совместное сочинение историй» можно сделать выводы о гендерных представлениях детей. Мальчики дошкольного возраста предпочитали сочинять истории о мальчике, который всем нравился, и затруднялись в сочинении историй, где главным героем являлась девочка. Девочки дошкольного возраста лучше сочиняли истории о девочке, которая всем нравилась. Наибольшие затруднения у девочек вызвал рассказ о мальчике, который никому не нравился. Следовательно, в дошкольном детстве имеет место лучшее представление о ребенке своего пола. Дошкольникам, как мальчикам, так и девочкам, проще дается сочинение историй о положительном, а не отрицательном герое. Это

объясняется тем, что дошкольникам свойственен высокий уровень самооценки, а также недостаточной сформированностью, размытостью критериев социальной приемлемости поведения детей.

По итогам индивидуальной беседы с дошкольниками контрольной группы можно сделать следующие выводы. Только один ребенок (мальчик) затруднился в сочинении истории о хорошей девочке — не смог ответить на вопрос, за что ее могли наказывать? У 100 % испытуемых выявлен высокий уровень становления гендерных представлений. Испытуемые развернуто отвечали на вопросы, с удовольствием сочиняли истории на предложенные темы. Имена позитивных и негативных мужских и женских персонажей чаще всего имели ассоциацию с реальными людьми. Параллельно сочинениям дошкольники рассказывали о своей жизни, о родителях,

Таблица 2

**Сравнительные результаты диагностики групп по методике «Совместное сочинение историй» (в баллах)**

	Баллы за сочиненные истории				Средний балл по группе
	История 1	История 2	История 3	История 4	
Дошкольники с ОНР	8,7	8,7	8,6	7,3	34
Дошкольники с нормальным развитием речи	9,9	10	10	10	38,5

домашних животных, братьях и сестрах. Таким образом, гендерные представления дошкольников обеих групп находятся в пределах нормы возрастного развития.

Рассматривая сравнение двух выборок испытуемых по методике «Совместное сочинение историй», следует отметить, что в группах дошкольников с ОНР и нормально развивающихся дошкольников значение  $t_{эмт} = 3,3$  превосходит критическое значение зоны значимости как для уровня  $p < 0,01$ , так и для уровня  $p < 0,05$ . Следовательно, дошкольники с общим недоразвитием речи значимо отличаются по данному показателю от нормально развивающихся дошкольников. Различия между мальчиками и девочками дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не находятся в зоне значимости  $t_{эмт} = 1,1$ . Сравнение средних показателей по данной методике говорит о незначительном различии в показателях: девочки ОНР —  $M = 35,4$ ; мальчики ОНР —  $M = 32,6$ .

Используемая методика Н. Л. Белопольской [1] применяется для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста. Поскольку она широко известна, опустим в данном тексте описание стимульного материала и процедуры проведения. Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике исследования детского самосознания и половозрастной идентификации представлены в таблице 3.

В результате индивидуальной беседы с мальчиками экспериментальной группы по методике «Половозрастная идентификация» были получены следующие данные. Правильное построение возрастных периодов было выполнено подавляющим большинством детей (28 из 30). Два ребенка совершили незначительные ошибки, перепутав картинки «бабушки» и «дедушки». На этапе выяснения сформированности половозрастной идентификации 80 % (24 из 30 детей) идентифицировали себя как дошкольников. Шестеро участников (или 20 %) выбрали карточку с изображением школьника. В беседе с девочками, имеющими ОНР, выявилась более низкая сформированность тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста: треть из них (10 девочек) продемонстрировали правильную последовательность возрастных периодов, но 20 девочек допустили ошибки. Также девочкам с ОНР более, чем мальчикам, свойственны ошибки в идентификации себя по возрасту. Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным развитием присутствует как частичное, так и полное формирование половозрастной идентификации.

По итогам проведения диагностики с дошкольниками контрольной группы было установлено следующее. Правильное выкладывание последовательности возрастных периодов было выполнено всеми мальчиками и девочками

Таблица 3

Сравнительные результаты диагностики групп по методике «Половозрастная идентификация» (в %)

Распределение детей	Показатель: построение последовательности возрастных периодов				Показатель: характеристика сформированности половозрастной идентификации			
	Правильное построение		Неправильное построение		Половозрастная идентификация сформирована и соответствует возрасту ребенка	Половозрастная идентификация не соответствует возрасту, сформирована неправильно		
	ОНР	Норма	ОНР	Норма		ОНР	Норма	
Мальчики (%)	93	100	6,6	0	80	66,6	20	33,3
Мальчики (общее число)	28	30	2	0	24	20	6	10
Девочки (%)	33,3	100	66,6	0	66,6	60	33,3	40
Девочки (общее число)	10	30	20	0	20	18	10	12

с нормальным развитием. На этапе выяснения сформированности половозрастной идентификации 20 мальчиков и 18 девочек идентифицировали себя как дошкольников. Карточку с изображением школьника выбрали 10 мальчиков и 12 девочек. Подобные ошибки у экспериментальной и контрольной групп связаны с психологическим возрастом старших дошкольников и объясняются тем, что в исследовании участвовали дети подготовительных групп, и процесс подготовки к школе подходил к логическому завершению [2; 3]. Дети обеих групп имеют близкий уровень сформированности половозрастной идентификации. Статистически значимых различий нет.

Сравнение двух выборок испытуемых по результатам изучения детского самосознания и половозрастной идентификации привело к следующим результатам. В группах дошкольников с ОНР и нормально развивающихся дошкольников значение  $t_{\text{эмп}} = 0,3$  находится в зоне незначимости, так как не превосходит критическое значение зоны значимости (для  $p < 0,01$  и для  $p < 0,05$ ). Следовательно, дошкольники с общим недоразвитием речи по данному показателю несущественно отличаются от нормально развивающихся дошкольников.

При сравнении результатов девочек с общим недоразвитием речи и их нормально развивающихся сверстниц, значение  $t_{\text{эмп}} = 2,8$  превосходит критическое значение зоны значимости как для уровня  $p < 0,01$ , так и для уровня  $p < 0,05$ . Следовательно, девочки с общим недоразвитием речи достоверно значимо отличаются по данному показателю от нормально развивающихся девочек. Сравнение средних показателей по данной методике: девочки с ОНР —  $M = 1,4$ ; девочки с нормальным развитием —  $M = 1,73$ . При сравнении результатов мальчиков с общим недоразвитием речи с их нормально развивающимися сверстниками значение  $t_{\text{эмп}} = 2,2$  находится в зоне неопределенности для уровня  $p < 0,05$ .

Различия между мальчиками и девочками дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находятся в зоне значимости  $t_{\text{эмп}} = 2,8$ , что превосходит критическое значение зоны значимости как для уровня  $p < 0,01$ , так и для уровня  $p < 0,05$ . Сравнение средних показателей по данной методике говорит о значительном

различии в показателях: девочки с ОНР —  $M = 1,4$ ; мальчики с ОНР —  $M = 1,73$ . Различия между мальчиками и девочками дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находятся вне зоны значимости.

По результатам корреляционного анализа был сделан вывод о наличии статистически значимых корреляций между результатами, полученными при проведении исследований с детьми с общим недоразвитием речи. Соответствующее гендерному стереотипу поведение детей обеих групп имеет тесную взаимосвязь с их половозрастной идентификацией ( $r = 0,675$ ) и их гендерными представлениями ( $r = 0,566$ ). У дошкольников контрольной группы также выявлено наличие статистически значимой взаимосвязи между половозрастной идентификацией и гендерными представлениями. Эти взаимосвязи, на наш взгляд, могут рассматриваться как векторы гендерного воспитания дошкольников.

### Заключение

Подводя итог, можно отметить, что полученные в исследовании результаты гендерных предпочтений детей с разными вариантами психического развития подтверждают факт преобладания в детской среде репродуктивного типа гендерной субъектности, для которого характерно воспроизводство доминирующих в современной культуре традиционных гендерных норм и стандартов. Иными словами, в период старшего дошкольного – младшего школьного возраста подавляющее большинство детей становится гендерно-стереотипизированными субъектами, что, в свою очередь, закладывает основы для дальнейшего развития гендерной личности.

Случаи сознательного отклонения от традиционных гендерных норм, т. е. проявления гендерной нестандартности, как правило, имеют место только при наличии ряда условий, среди которых реальный жизненный опыт, предоставляющий примеры гендерной нестереотипности значимых взрослых, и интеллектуальные (в том числе и вербальные) возможности для его переработки. Следовательно, особенности становления гендерной

идентичности ребенка во многом могут быть обусловлены спецификой его развития, в том числе и речевого.

### Выводы

Результаты, полученные в ходе данного исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1. Установлено, что дошкольники, как из контрольной, так и из экспериментальной групп, отдают предпочтение игрушкам традиционным для мальчиков и девочек, а также нейтральным. В партнеры по игре дошкольники чаще всего выбирают детей своего пола.

2. В процессе сочинения дошкольниками по заданному ориентиру четырех вариантов историй была получена разнообразная по своему содержанию информация, не ограниченная изначально заданным материалом. Гендерные представления дошкольников обеих групп находятся в пределах нормы, однако результат дошкольников с ОНР статистически ниже результата нормально развивающихся сверстников.

3. Дошкольникам с общим недоразвитием речи присущ средний и низкий уровень ответов по выявлению предпочтений при выборе игр, содержания и выполнении игровых задач, ролей, действий в соответствии с гендерным поведением мальчиков и девочек. Их сверстникам с нормальным речевым развитием в большей степени присущ средний и высокий уровень при выборе игр и игрушек. Выявление предпочтений детей подтверждено наличием статистически достоверных различий между группами.

4. Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах дошкольного онтогенеза в изучаемых группах статистически различается незначительно. Однако у мальчиков с общим недоразвитием речи этот процесс идет быстрее в сравнении с девочками.

5. Гендерное поведение детей обеих групп имеет тесную взаимосвязь с половозрастной идентификацией и представлениями о своей гендерной роли. Также выявлено наличие взаимосвязи между половозрастной идентификацией и гендерными представлениями у детей экспериментальной и контрольной групп, что может рассматриваться как рекомендованные направления гендерного воспитания.

Таким образом, сформулированная ранее гипотеза, что существуют особенности становления гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи, подтвердилась частично — в отношении мальчиков с ОНР. Полагаем, что это связано с более сложным характером гендерной социализации мальчиков. Традиционно к мальчикам и родителями, и воспитателями предъявляются более жесткие требования. Им меньше дают возможности проявлять мягкость, эмпатию и другие «немужские» эмоции, в то же время гнев, агрессия в определенном контексте одобряемы как соответствующие мужской гендерной роли. Это проявляется и в словесной интерпретации правил поведения, выполнения определенных поручений, предпочтений в выборе игр, игрушек, партнеров и т. д. [2; 4; 6; 7]. Возможно, педагогам и родителям стоит использовать альтернативные, «непатриархальные» стратегии гендерного воспитания и показывать гендерно нестереотипные паттерны поведения.

### Литература

1. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования самосознания. М.: Когито-Центр, 2009. 234 с.
2. Валявко С. М. Изучение психологического возраста дошкольников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 49–56.
3. Валявко С. М., Аверьянова Е. В. Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием. М.: Буки-Веди, 2013. 142 с.
4. Заиграева Н. В. Гендерная проблематика в изучении и сопровождении детей и подростков с дизонтогенезом психики // Дефектология. 2014. № 2. С. 43–51.
5. Линн К. Расы. Народы. Интеллект. М.: АСТ. 2014. 380 с.
6. Никитина А. А. Особенности гендерной социализации современных мальчиков // Психолог в детском саду. 2012. № 1. С. 42–52.

7. **Овчинникова Т. С., Валявко С. М.** Организация управления дошкольным образовательным учреждением в системе коррекционного образования // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 12. С. 104.
8. **Семенова Л. Э.** Содержание основных моделей процесса гендерной социализации в современном обществе // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 143–147.
9. **Семенова Л. Э.** Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2009. 308 с.
10. **Радина Н. К., Никитина А. А.** Социальная психология мужественности: социально-психологический подход. М.: БОРГЕС, 2011. 168 с.
11. **Benjamin J.** Shadow of Other: Intersubjectivity and gender in psychoanalysis. N. Y., 2000. 150 p.
12. **Berdine William H., Meyer, Stacie A.** Assessment in special education. Little, Brown and Company. Boston; Toronto, 1987. 444 p.
13. From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education / ed. by L. Grunberg. Bucharest: Cepes. 2011. 251 p.
14. Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and Current Situation in Europe // Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2010. 144 p.
15. **Kiselica M., Englar-Carlson M.** Englar-Carlson Identifying, Affirming, and Building upon Male Strengths: The Positive Psychology. Positive Masculinity Model of Psychotherapy with Boys and Men // Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training. 2010. № 47. P. 276–287.
16. **Lynn R.** Race differences in intelligence: creative and creative achievement // The Mankind Quarterly. 2007. № 48 (2). P. 157–168.
17. Population structure and human variation / ed. by G. A. London – New York – Melbourne: Harrison. Press Cambridge, 1977. 271 p.
18. **Rampino T., Taylor M.** Gender differences in educational aspirations and attitudes // Institute for Social and Economic Research. 2013. P. 53.
19. **Biblarz, T.J., Stacey, J.** How does the gender of parents matter? // Journal of Marriage and Family. 2010. № 72. P. 3–22.
20. **Sansone R. A., Sansone L. A.** Gender patterns in borderline personality disorders // Innovation in Clinical Neuroscience. 2011. № 8 (5). P. 16–20.
21. The Social Psychology of Female-Male Relations. A Critical Analysis of Central concept / ed. by Ricard D. Ashmore, Franses Del Boca. Elsevier. 2013. 368 p.
22. **Tinsley C., Ely R.** What Most People Get Wrong About Men and Women // Harvard Business Review. 2018. June. URL: <https://hbr.org/2018/05/what-most-people-get-wrong-about-men-and-women> (дата обращения: 25.06.2018).
23. **Zahn-Waxler C., Shirtcliff E. A., Marceau K.** Disorders of Childhood and Adolescence // Gender and Psychopathology. 2008. № 4. P. 275–303.

## THE DEVELOPMENT OF A GENDER IDENTITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

*S. M. Valyavko,*  
MCU, Moscow

Since the last century the problems of gender equality or even leveling of gender boundaries have been actively discussed in society. Often some publications report that there is a real «gender war». Many scientific branches are seriously considering the abolition of gender division. Psychologists insist upon a different point of view on gender differences, pointing to the existing features of gender behavior.

Modern science distinguishes the terms «sex» and «gender». Sex (i. e. the biological features) refers to the main psychological and social differences between women and men. Gender or gender-marked representations is referred to signs of gender culture that a person learns and reproduces. There is no doubt that the biological characteristics of sex are refracted in the individual consciousness through the social representations, i. e., in the process of education and socialization of the individual through the assimilation of gender stereotypes prevalent in society and social institutions: family, the mass media and etc. Gender

socialization is represented by two strategies in the modern society: traditional (differentiated by sex) and alternative (egalitarian, the result of gender socialization). But they are also variable: there are different variants of male identity — masculinity and different variants of female identity — femininity.

The article considers the problem of the development of a gender identity in older preschool age children with normal and impaired speech development. According to the study, the assimilation of gender standards in boys with speech dysontogenesis is faster than in girls. This allowed the author to form a hypothesis that compensation of speech defects goes through the other non-speech representations, in particular, by showing signs of typical gender behaviour.

*Keywords:* gender; gender identity; gender differences; gender behaviour; age and sex identification; psychological age; senior preschoolers; speech disorders; general underdevelopment of speech.

*For citation:* Valyavko S. M. The development of a gender identity in children of preschool age // Systems psychology and sociology. 2018. № 3 (27). P. 39–49.

### References

1. **Belopolskaya N. L.** Age and sex identification. Methods of self-consciousness research. M.: Kogito-Tsentr, 2009. 234 p.
2. **Valyavko S. M.** Study of psychological age of preschool children with General underdevelopment of speech // Systems psychology and sociology. 2014. № 1 (9). P. 49–56.
3. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Value orientations of the senior preschool age children with speech disabilities and normative speech development. M.: Buki-Vedi, 2013. 142 p.
4. **Zaigraeva N. V.** Gender issues in children and adolescents with mental dysontogenesis // Defectology. 2014 № 2. P. 43–51.
5. **Lynn K.** Races. Peoples. Intelligence. M.: AST. 2014. 380 p
6. **Nikitina A. A.** Features of gender socialization in modern boys // Psychologist in kindergarten. 2012. № 1. P. 42–52.
7. **Ovchinnikova T. S., Valyavko S. M.** The organization of management of preschool educational institution in the system of correctional education // Bulletin of University (State University of management). 2008. № 12. P. 104.
8. **Semenova L. E.** The content of the main models for the process of gender socialization in modern society // Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2009. № 3. P. 143–147.
9. **Semenova L. E.** The development of the child's gender behaviour in the early stages of onto - and dysontogenesis. N. Novgorod: NSPU, 2009. 308 p.
10. **Radina N. K., Nikitina A. A.** Social psychology of masculinity: socio-psychological approach. M.: BORGES, 2011, 168 p.
11. **Benjamin J.** Shadow of Other: Intersubjectivity and gender in psychoanalysis. N. Y., 2000. 150 p.
12. **Berdine William H., Meyer, Stacie A.** Assessment in special education. Little, Brown and Company. Boston; Toronto, 1987. 444 p.
13. From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education / ed. by L. Grunberg. Bucharest: Cepas. 2011. 251 p.
14. Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and Current Situation in Europe // Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2010. 144 p.
15. **Kiselica M., Englar-Carlson M.** Englar-Carlson Identifying, Affirming, and Building upon Male Strengths: The Positive Psychology. Positive Masculinity Model of Psychotherapy with Boys and Men // Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training. 2010. № 47. P. 276–287.
16. **Lynn R.** Race differences in intelligence: creative and creative achievement // The Mankind Quarterly. 2007. № 48 (2). P. 157–168.
17. Population structure and human variation / ed. by G. A. London – New York – Melbourne: Harrison. Press Cambridge, 1977. 271 p.
18. **Rampino T., Taylor M.** Gender differences in educational aspirations and attitudes // Institute for Social and Economic Research. 2013. P. 53.
19. **Biblarz, T.J., Stacey, J.** How does the gender of parents matter? // Journal of Marriage and Family. 2010. № 72. P. 3–22.



20. **Sansone R. A., Sansone L. A.** Gender patterns in borderline personality disorders // *Innovation in Clinical Neuroscience*. 2011. № 8 (5). P. 16–20.
21. *The Social Psychology of Female-Male Relations. A Critical Analysis of Central concept* / ed. by Ricard D. Ashmore, Franses Del Boca. Elsevier. 2013. 368 p.
22. **Tinsley C., Ely R.** What Most People Get Wrong About Men and Women // *Harvard Business Review*. 2018. June. URL: <https://hbr.org/2018/05/what-most-people-get-wrong-about-men-and-women> (Accessed: 25.06.2018).
23. **Zahn-Waxler C., Shirlcliff E. A., Marceau K.** Disorders of Childhood and Adolescence // *Gender and Psychopathology*. 2008. № 4. P. 275–303.

УДК 159.91

## ОЦЕНКА ПАМЯТИ ПРИ ТРАНЗИТОРНОЙ ГЛОБАЛЬНОЙ АМНЕЗИИ

И. Ю. Березина,  
Л. И. Сумский,  
А. Ю. Михайлов,

НИИ скорой помощи им. Н. В. Склифосовского, Москва

Для оценки функционального состояния базисных систем головного мозга и структур, обеспечивающих работу аппаратов памяти у пациентов с транзиторной глобальной амнезией (ТГА) было обследовано 12 пациентов (средний возраст —  $67,83 \pm 9,97$  лет) с наличием эпизодов ТГА. Группу контроля составили 15 здоровых испытуемых (средний возраст —  $30,1 \pm 1,8$ ). ЭЭГ, а также слуховой вызванный потенциал, связанный с событием (ССП), — P300 — регистрировали на электроэнцефалографе «Нейрон-Спектр-5» фирмы «НейроСофт» (Россия). Для локализации эквивалентных дипольных источников (ЭДИ) патологической активности, а также компонента P300 использовалась программа BrainLoc 6.0 (Россия). Проведенное исследование показало, что в 75 % случаев на ЭЭГ у пациентов с ТГА регистрируется пароксизмальная активность, доминирующая в левом полушарии с локализацией ЭДИ этих колебаний в медио-базальных отделах височной доли слева, или представленная билатеральными, генерализованными разрядами, преимущественно «острых волн» с локализацией ЭДИ этих колебаний в медио-базальных отделах лобной и височной доли с двух сторон. По данным слухового вызванного потенциала, связанного с событием, отмечалось удлинение латентного периода (ЛП) компонентов N200, P300 и снижение амплитуды ответа в обоих полушариях. Максимальное снижение амплитуды компонента P300, а также удлинение его ЛП было зарегистрировано в лобно-височных отведениях.

*Ключевые слова:* транзиторная глобальная амнезия; ЭЭГ; слуховой вызванный потенциал, связанный с событием (P300).

*Для цитаты:* Березина И. Ю., Сумский Л. И., Михайлов А. Ю. Оценка памяти при транзиторной глобальной амнезии // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 50–62.

## Введение

Память является базисным свойством любого живого организма. Расстройство, а тем более разрушение системы памяти для любой особи, включая человека, является критическим вследствие лишения ее возможности адекватного взаимодействия с окружающей средой. Даже относительно кратковременные нарушения работы сложноорганизованной системы, которая подразумевается при рассмотрении вопроса памяти, «выключают» человека из всех витально значимых аспектов жизнедеятельности и могут приводить к возникновению серьезных социальных проблем.

Снижение памяти в пожилом и старческом возрасте — процесс ожидаемый, и его развитие происходит постепенно. Нарушение памяти или выпадение определенных временных интервалов при различных заболеваниях и травмах общеизвестна и предсказуема,

в то время как при транзиторной глобальной амнезии (ТГА), помимо глубокого выпадения памяти, положение усугубляется непредсказуемостью возникновения этого состояния [1; 3; 5; 13; 19; 35; 36]. Неожиданное, внезапно возникающее расстройство памяти лишает человека возможности попытаться предупредить или, по крайней мере, подготовиться к этому периоду. Ряд исследований показали, что некоторые нарушения функции памяти могут сохраняться в течение нескольких месяцев после острого эпизода ТГА [11; 16; 30; 44].

Учитывая витальную необходимость нормального функционирования процессов памяти, любые повреждения структурных и системных аппаратов, приводящие к необратимым разрушениям какого-либо из этапов процесса памяти достаточно подробно исследованы [5; 15; 21; 23; 26]. Однако эпизоды неожиданного пароксизмального расстройства процессов памяти с последующим практически полным

восстановлением в течение нескольких часов или суток, остаются малоизученными [45].

Считается, что ТГА — мультифакторное состояние, возникновение которого может объясняться рядом причин, ведущими из которых предполагают наличие локальной ишемии, нарушения венозного кровотока, влияние эпилептогенных механизмов, однако ни один из вышеперечисленных факторов до настоящего времени не является окончательно доказанным [13; 37; 48; 55; 63]. Это повышает вероятность того, что возникновение ТГА может быть связано с несколькими патофизиологическими механизмами, вызывающими преходящие нарушения памяти. Даже применение современных методов, позволяющих оценить функциональную активность системных механизмов работы мозга (ЭЭГ, ВП, фМРТ, ОФЭКТ) до сегодняшнего дня не показали однозначных результатов [7; 9; 15; 20; 27; 33; 42]. В то же время отсутствие четких представлений о патогенезе ТГА в значительной степени блокирует возможность разработки адекватных методов и препаратов, способных предотвратить развитие синдрома эпизода ТГА.

Поскольку данные о состоянии когнитивных функций у пациентов с ТГА противоречивы и существует мало систематических комплексных исследований в этом направлении, а также учитывая социальную, а нередко и витальную значимость этого состояния, предполагалось проанализировать показатели суммарной спонтанной электрической активности головного мозга (ЭЭГ) и слухового вызванного потенциала, связанного с событием (P300) у пациентов с эпизодами ТГА, с целью оценки степени нарушения функционального состояния базисных систем головного мозга, а также структур, обеспечивающих работу аппаратов памяти.

### Материал и методы

Обследовано 12 пациентов (средний возраст —  $67,8 \pm 9,9$  лет) с наличием эпизодов транзиторной глобальной амнезии. По данным анамнеза, у десяти пациентов отмечались эпизоды ТГА без потери сознания и судорог;

у двух пациентов эпизоды ТГА сопровождались кратковременной потерей сознания, которые протекали с судорожными подергиваниями. МРТ-исследование головного мозга, которое было выполнено 11 пациентам, в семи наблюдениях показало наличие единичных очагов в белом веществе головного мозга, вероятно, сосудистого генеза, в четырех случаях органической патологии головного мозга на МРТ выявлено не было. По данным триплексного сканирования брахиоцефальных артерий (БЦА), во всех наблюдениях гемодинамически значимых стенозов БЦА выявлено не было. В одном наблюдении была выявлена гипоплазия левой позвоночной артерии, в двух случаях — S-образная гемодинамически незначимая извитость внутренней сонной артерии с двух сторон.

Всем больным регистрировали электроэнцефалограмму, а также слуховой вызванный потенциал, связанный с событием (ССП) — P300, — на аппарате «Нейрон-Спектр – 5» фирмы «НейроСофт» (Россия, г. Иваново)<sup>1</sup>. Запись проводили соответственно международной схеме расположения электродов: 10–20 % с референциальным электродом на мочке уха с каждой стороны. Проводился частотно-спектральный анализ с использованием быстрого преобразования Фурье. Для локализации эквивалентных дипольных источников (ЭДИ) патологической активности использовалась программа BrainLoc 6.0 (Россия). Анализировали эквивалентные источники с коэффициентом дипольности 95 и выше. При записи СПП звуковые стимулы двух тональностей подавали в случайном порядке согласно традиционной парадигме (odd-ball paradigm) с межстимульным интервалом 1 секунда через наушники одновременно на оба уха. Пациентам давали инструкцию считать звуки более высокого тона, которые предъявлялись реже в случайной последовательности (соотношение значимого / незначимого стимулов — 20:80). Продолжительность подачи стимула — 50 мс; интенсивность стимула (значимого и незначимого) —

<sup>1</sup> Настоящие данные приведены авторами в материалах научно-практической конференции с международным участием в Санкт-Петербурге 22–24 ноября 2017 г.

80 дБ (SPL); частота наполнения для незначимого стимула — 1000 Гц, для значимого стимула — 2000 Гц. Нижняя полоса пропускания частот усилителя — 0,5 Гц, верхняя полоса пропускания — 50 Гц, эпоха анализа — 950 мс. Усреднялось 100 ответов. Анализировали компоненты N100, P200, N200, P300 ССП. У этих компонентов измеряли пиковые латентности, амплитуду как межпиковую амплитуду N100 / P200, N200 / P300 и их межполушарную разницу [2]. Для анализа изменений параметров слухового ССП у пациентов с ТГА учитывались нормативные данные, полученные при обследовании 15 здоровых испытуемых (группа контроля), которые не предъявляли жалоб и не имели в анамнезе психических и неврологических заболеваний (средний возраст —  $30,1 \pm 1,8$ ). Статистическая обработка полученных данных была проведена при помощи программного пакета Statistica 10.0. Полученные данные представлены как медиана значений и межквартильный интервал (Ме (25 %; 75 %)).

### Полученные результаты

Во всех наблюдениях выявлялись изменения суммарной спонтанной электрической активности головного мозга (от легких изменений до выраженных) с признаками нарушения функциональной активности образований диэнцефального уровня. При этом только в трех (25 %) наблюдениях на ЭЭГ не была зарегистрирована эпилептиформная активность, однако отмечалось увеличение индекса низкочастотного бета-ритма как диффузного характера, так и в виде билатеральных вспышек, регистрируемых по передним областям с некоторым преобладанием амплитуды колебаний слева и локализацией ЭДИ этих колебаний в медио-базальных отделах левой височной доли. Во всех остальных случаях (9 человек, 75 %) была выявлена пароксизмальная активность: в семи наблюдениях она была представлена колебаниями по типу феномена «острая волна» генерализованного характера с преобладанием амплитуды колебаний слева (рис. 1) и с локализацией ЭДИ данных колебаний в медио-базальных отделах левой

височной доли (рис. 1); в двух случаях наряду с колебаниями типа «острая волна» регистрировались комплексы «острая волна / медленная волна» генерализованного характера (рис. 2) и локализацией ЭДИ данных колебаний в медио-базальных отделах височной доли с двух сторон, чаще — слева, в медио-базальных отделах лобной доли с двух сторон (рис. 2). Полученные изменения на ЭЭГ у пациентов с ТГА можно представить в трех вариантах: **I вариант** (3 человека, 25 %) — отсутствие изменений на ЭЭГ (показатели ЭЭГ укладывались в вариативный диапазон возрастной физиологической нормы) либо наличие минимальных изменений, выражающихся в нарушении амплитудно-частотных характеристик альфа-ритма с увеличением индекса и мощности бета-ритма. Эпилептиформной активности как в фоновой ЭЭГ, так и при проведении нагрузочных проб не выявлено. **II вариант** (7 человек, 58 %) — наличие пароксизмальной активности, представленной феноменами «острая волна» преимущественно генерализованного характера с преобладанием амплитуды колебаний слева. **III вариант** (2 человека, 17 %) — наличие пароксизмальной активности, представленной как феноменами «острая волна» генерализованного характера, так и комплексами «острая волна / медленная волна» генерализованного характера с преобладанием амплитуды колебаний слева.

При анализе данных слухового ССП у всех испытуемых группы контроля отмечалось отчетливое выделение основных компонентов ответа. Основные параметры слухового ССП у 15 здоровых испытуемых группы контроля представлены в таблице 1.

При сравнении показателей латентного периода (ЛП) и амплитуды компонентов N100, P200 ССП в группе пациентов с ТГА существенных отклонений, по сравнению с группой контроля, не наблюдалось (табл. 2). В то же время при анализе показателей ЛП и амплитуды компонентов N200, P300 слухового ССП у пациентов с ТГА отмечаются достоверные изменения, по сравнению с группой контроля, в виде снижения амплитуды и удлинения ЛП поздних компонентов ответа (табл. 2).

В восьми случаях отмечалась межполушарная асимметрия с преобладанием нарушений

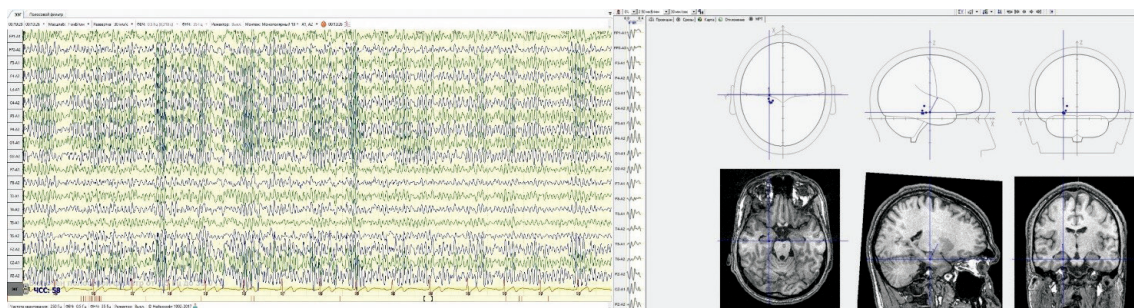


Рис. 1:

Слева: множественная пароксизмальная активность типа феномена «острая волна», генерализованного характера с преобладанием амплитуды колебаний в левом полушарии.  
Справа: локализация эквивалентных дипольных источников пароксизмальных колебаний «острая волна» в медио-базальных отделах височной доли левого полушария.

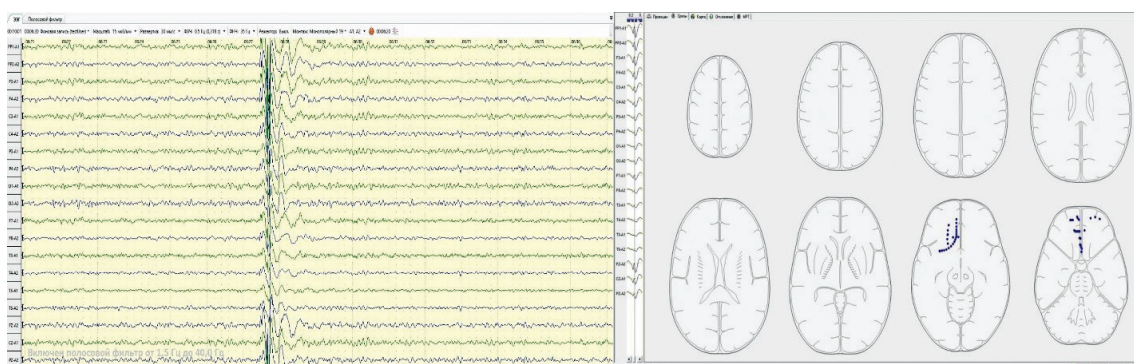


Рис. 2:

Слева: пароксизмальная активность типа комплекса «острая волна – медленная волна» генерализованного характера.  
Справа: локализация эквивалентных дипольных источников пароксизмальных колебаний «острая волна – медленная волна» в медио-базальных отделах лобной доли с двух сторон.

Таблица 1

Показатели латентного периода и амплитуды основных компонентов слухового ССП в группе контроля (Me (Q25; Q75))

Показатели	P100	N100	P200	N200	P300
Латентный период / ЛП (мс)	40 (30; 45)	75 (65; 90)	170 (160; 185)	220 (210; 230)	330 (310; 340)
Амплитуда (мкВ)		N100 / P200 – 14,0 (11; 16)		N200 / P300 – 22 (18; 25)	

Таблица 2

Показатели латентного периода и амплитуды основных компонентов слухового ССП в группе пациентов с ТГА (Me (Q25; Q75))

Показатели	P100	N100	P200	N200	P300
Латентный период / ЛП (мс)	45 (35; 50)	80 (70; 85)	180 (175; 190)	262,5 (250;275)*	375 (355;410)*
Амплитуда (мкВ)		N100 / P200 – 10,0 (8; 12)*		N200 / P300 – 12 (10; 16)*	

Примечание. \* Статистически достоверные различия с контролем ( $p < 0,05$ ).

амплитудно-временных показателей в левом полушарии. Максимальное увеличение времени ЛП компонента P300, а также снижение амплитуды отмечалось в лобно-височных отведениях. По данным программы BrainLoc 6.0 ЭДИ компонента P300 у пациентов с ТГА локализовались преимущественно в структурах лимбической системы: в медиальной коре лобной доли (33 %), латеральной коре височной доли и гиппокампе (67 %), как правило, левого полушария (67 %).

### Обсуждение результатов

Данные, полученные нейровизуализационными методами, позволяют предположить при ТГА вовлеченность в процесс структур, которые, по современным представлениям, связаны с когнитивными процессами и памятью: образования оральных отделов лимбической системы, префронтальная кора, — структур, обеспечивающих функцию памяти [10–12; 40; 57; 62; 63]. Применение позитронно-эмиссионной томографии (ПЭТ) [9; 29] или однофотонной эмиссионной компьютерной томографии (ОФЭКТ) [29; 46] выявило снижение перфузии или метаболизма в таламусе, миндалине, медиальных отделах височной доли, особенно в гиппокампе, а также префронтальной коре во время острой и подострой стадий ТГА [9; 29; 46]. Функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) позволила выявить даже более прицельное поражение определенных участков гиппокампа — полей СА1 и СА3 [10–12]. По результатам фМРТ, очаги поражения с повышенной интенсивностью сигнала селективно распределялись в поле СА1 аммонова рога гиппокампа [10; 57; 58]. Показано, что небольшое повреждение гиппокампа встречается в 70 % случаев у пациентов с ТГА [11; 12; 57], в связи с чем преходящие нарушения в сети памяти, включая гиппокамп, по-видимому, отражают наиболее важные патофизиологические механизмы, влияющие на возникновение эпизодов ТГА. Считается, что нарушение возникает вследствие определенных проблем с кровоснабжением этих зон, либо с морфологическим нарушением просвета сосуда, либо его спазма [41; 43; 51]; как вариант

рассматривается нарушение венозного оттока в этой области [39].

Если вопрос, с нарушением функции каких структур связано расстройство памяти при ТГА, не вызывает у исследователей выраженных разногласий, то вопрос о причине неожиданного расстройства памяти остается дискуссионным. Часть исследователей рассматривает как триггер этого состояния ситуацию, наблюдающуюся при эпилептических приступах, предполагая, что в основе ТГА лежит тот же нейрофизиологический механизм, что и при эпилепсии [55; 63]. В противоположность этой позиции другие авторы считают, что в качестве основы ТГА, скорее всего, следует рассматривать сосудистый спазм [41; 43; 51].

Развести эти две позиции как по психологическим, так и по клиническим данным весьма проблематично. Однако распространенное представление о том, что эпизоды ТГА могут возникать у пациентов, начиная со среднего возраста, когда в сердечно-сосудистой системе начинаются возрастные изменения и значительно повышается шанс критического спазма сосудов, не совсем соответствует действительности. Отмечены случаи развития ТГА у молодых людей, что в определенной степени снижает уверенность в концепции чисто сосудистого генеза ТГА. В то же время сам принцип внезапности возникновения расстройства памяти наводит на мысль об эпилептических механизмах. В определенной степени подтверждением этой позиции служит наличие пароксизмальной активности на ЭЭГ, выявленной у 75 % обследованных пациентов.

Проведенное исследование показало, что только в 25 % случаев у пациентов с ТГА показатели ЭЭГ, отражающие функциональное состояние мозга как целостной системы, укладывались в вариативный диапазон возрастной физиологической нормы либо регистрировались минимальные изменения, выражающиеся в нарушении амплитудно-частотных характеристик альфа-ритма с увеличением индекса и мощности бета-ритма. Однако в большинстве случаев (75 %) у пациентов с ТГА на ЭЭГ регистрировалась пароксизмальная активность, при этом она обнаруживалась либо только в левом полушарии с локализацией ЭДИ данной активности в медио-базальных отделах левой

височной доли, либо носила двухсторонний характер с локализацией ЭДИ в медио-базальных отделах лобной и височной долей одной из сторон. При этом отмечено преобладание изменений на ЭЭГ в левом полушарии, что согласуется с рядом исследований о латерализации изменений на ЭЭГ при ТГА. Наличие пароксизмальной активности на ЭЭГ по типу феноменов «острая волна», «пики», высокоамплитудные разряды колебаний тета-частотного диапазона с их доминированием в левых височных отведениях подтверждается рядом других исследований [22; 31; 38; 53]. Так, К. У. Хелсфилд с соавторами [31] показал наличие на ЭЭГ пароксизмальных колебаний по типу феномена «острая волна», регистрируемых преимущественно в задней височной области слева, а также разрядов тета-частотного диапазона генерализованного характера у пациента с четырехкратными эпизодами ТГА, которые длились не менее трех часов. Подобные изменения регистрировались на ЭЭГ в течение 6 месяцев наблюдения. Авторы предполагают, что возможные изменения на ЭЭГ связаны с нарушением работы образований левой височной доли вследствие снижения перфузии в задней левой височной доли в связи с наличием признаков острого нарушения мозгового кровообращения в бассейне задней мозговой артерии слева [31].

Можно предполагать, что нейрональные механизмы, ответственные за появление пароксизмальных колебаний в суммарной спонтанной электрической активности мозга при локализации источника непосредственно или по морфофункциональным связям, в структурах, обеспечивающих функцию памяти, при своей активации могут приводить к альтерации различных этапов работы аппаратов памяти. У обследованных пациентов токовой источник выявленных пароксизмальных колебаний чаще всего локализовался в структурах, функционально обеспечивающих различные этапы процесса памяти.

Считается, что в обеспечении произвольного запоминания ведущую роль играют лобные доли коры, особенно левой лобной доли, а также медио-базальные отделы височной доли, преимущественно левого полушария, временная гипоперфузия которых может

приводить к модально-неспецифическим нарушениям памяти, что подтверждается результатами SPECT, показывающими значительное снижение регионарного мозгового кровотока в данных областях мозга у пациентов с ТГА [16; 28; 46]. В соответствии с литературой возникновение на ЭЭГ билатеральной активности связывают с изменением работы морфофункциональных связей структур оральных отделов лимбической системы, в частности гиппокампа и гиппокампально-таламических связей [34; 50; 60; 61]. Таким образом, отмеченные современными нейровизуализационными методами изменения в структурах, связанных с аппаратами памяти, могут объяснять нарушения, выявленные на ЭЭГ и указывать на функциональную заинтересованность образований оральных отделов лимбической системы преимущественно левого полушария. Зоны представленности пароксизмальной активности и зоны локализации эквивалентных дипольных источников данной пароксизмальной активности входят в известную функциональную сеть пассивного режима работы мозга [24; 54], которая, по представлениям некоторых авторов, участвует в процессах автобиографической и эпизодической памяти [6; 17].

Дискуссионным остается вопрос о повреждении конкретного этапа сложного механизма памяти при ТГА. Если рассматривать упрощенно память как составную часть когнитивного процесса, состоящего из периодов восприятия, анализа, запоминания и воспроизведения, то мнения исследователей, альтерация какого из периодов может объяснять возможность возникновения синдрома ТГА, расходятся. Ряд авторов считает, что нарушается преимущественно процесс анализа и запоминания полученной информации, указывая на то, что при регрессировании симптомов антероградной и ретроградной амнезии информация о самом периоде ТГА может быть утрачена [8; 14; 18; 25; 52]. В то же время другие исследователи указывают, что во время реабилитационного периода постепенно восстанавливаются и события, происходившие непосредственно в момент протекания эпизода ТГА, что дает основания предполагать, что основное нарушение возникает на этапе извлечения следа и его актуализации [18; 45].

Согласно современным представлениям о механизмах генерации звукового вызванного потенциала, связанного с событиями, показатели компонента N200 [47; 56] отражают процесс восприятия и опознания, а процесс принятия решения и запоминания проявляется в параметрах компонента P300 [47; 56; 59], при этом считается, что основные структуры, участвующие в этом процессе располагаются в височной доле. Амплитудное соотношение компонентов N200/P300, по представлению ряда авторов, дает возможность оценивать объем оперативной памяти [32; 47; 56].

Проведенное исследование показало, что до компонента N200 латентные периоды ранних компонентов (N100, P200) не отличаются от показателей группы контроля, что, в свою очередь, указывает на нормативные параметры физического проведения слухового сигнала на периферическом отрезке слухового

анализатора. В то же время латентные периоды более поздних (P300) колебаний, когда начинается обработка полученной информации, достоверно увеличивается, что рассматривается как нарушение процессов опознания и запоминания полученной информации.

### Заключение

Таким образом, можно предполагать, что у больных с ТГА страдает не только процесс извлечения следа памяти, но, вероятно, и этап формирования самой энграммы. Выявленная у 75 % исследованных пациентов пароксизмальная активность, наряду с морфологической деструкцией и нарушением кровообращения в структурах височной доли, не позволяет исключить возможную роль эпилептогенных механизмов в развитии ТГА.

### Литература

1. Березина И. Ю., Сумский Л. И., Михайлов А. Ю. Показатели ЭЭГ и P300 при транзиторной глобальной амнезии // Клиническая нейрофизиология и нейрореабилитация: материалы Пятой науч.-практ. конф. с междунар. участием: Научно-практический журнал «Вестник клинической нейрофизиологии» (спец. выпуск) (Санкт-Петербург, 22–24 ноября 2017 г.). СПб., 2017. С. 77–78.
2. Березина И. Ю., Бадалян А. В., Сумский Л. И., Гольдфарб Ю. С. Динамика электроэнцефалографических и психофизиологических показателей при острых отравлениях нейротоксикантами на этапе реабилитации на фоне различных методов лечения // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2017. № 117 (2). С. 53–63. DOI: 10.17116/jnevro20171172153-63
3. Гнездицкий В. В. Обратная задача ЭЭГ и клиническая электроэнцефалография (картирование и локализация источников электрической активности мозга). М.: МЕДпресс; информ, 2004. 624 с.
4. Холодова Н. Б., Рыжов Б. Н., Жаворонкова Л. А. Состояние высших психических функций у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. № 105 (10). С. 57–58.
5. Agosti C., Borroni B., Akkawi N. M., De Maria G., Padovani A. Transient global amnesia and brain lesions: new hints into clinical criteria // Eur. J. Neurol. 2008. № 15 (9). P. 981–984. DOI: 10.1111/j.1468-1331.2008.02250.x
6. Andrews-Hanna J. R. The brain's default network and its adaptive role in internal mentation // Neuroscientist. 2012. № 18. P. 251–270. DOI: 10.1177/1073858411403316
7. Auyeung M., Tsoi T. H., Cheung C. M., Fong D. Y., Li R., Chan J. K., Lau K. Y. Association of diffusion weighted imaging abnormalities and recurrence in transient global amnesia // J. Clin. Neurosci. 2011. № 18 (4). P. 531–534. DOI: 10.1016/j.jocn.2010.08.019
8. Awh E., Vogel E. K., Oh S. H. Interaction between attention and working memory // Neuroscience. 2006. № 139 (1). P. 201–208. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2005.08.023
9. Baron J. C., Petit-Taboué M. C., Le Doze F., Desgranges B., Ravenel N., Marchal G. Right frontal cortex hypometabolism in transient global amnesia. A PET study // Brain. 1994. № 117 (Pt 3). P. 545–552.
10. Bartsch T., Alfke K., Stingle R., Rohr A., Freitag-Wolf S., Jansen O., Deuschl G. Selective affection of hippocampal CA-1 neurons in patients with transient global amnesia without long-term sequelae // Brain. 2006. № 129 (Pt 11). P. 2874–2884. DOI: 10.1093/brain/awl248
11. Bartsch T., Alfke K., Deuschl G., Jansen O. Evolution of hippocampal CA-1 diffusion lesions in transient global amnesia // Ann. Neurol. 2007. № 62 (5). P. 475–480. DOI: 10.1002/ana.21189



12. **Bartsch T., Alfke K., Wolff S., Rohr A., Jansen O., Deuschl G.** Focal MR spectroscopy of hippocampal CA-1 lesions in transient global amnesia // *Neurology*. 2008. № 70 (13). P. 1030–1035. DOI: 10.1212/01.wnl.0000306633.06027.33
13. **Bartsch T., Deuschl G.** Transient global amnesia: functional anatomy and clinical implications // *Lancet Neurol*. 2010. № 9 (2). P. 205–214. DOI: 10.1016/S1474-4422(09)70344-8
14. **Blumenfeld R. S., Ranganath C.** Dorsolateral prefrontal cortex promotes long-term memory formation through its role in working memory organization // *J. Neurosci*. 2006. № 26 (3). P. 916–925. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2353-05.2006
15. **Bogousslavsky J., Regli F., Delaloye B., Delaloye-Bischof A., Assal G., Uske A.** Loss of psychic self-activation with bithalamic infarction. Neurobehavioural, CT, MRI and SPECT correlates // *Acta. Neurol. Scand*. 1991. № 83 (5). P. 309–316.
16. **Borroni B., Agosti C., Brambilla C., Vergani V., Cottini E., Akkawi N., Padovani A.** Is transient global amnesia a risk factor for amnesic mild cognitive impairment? // *J. Neurol*. 2004. № 251 (9). P. 1125–1127. DOI: 10.1007/s00415-004-0497-x
17. **Buckner R. L., Andrews-Hanna J. R., Schacter D. L.** The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease // *Ann. N.Y. Acad. Sci*. 2008. № 1124. P. 1–38. DOI:10.1196/annals.1440.011
18. **Caffarra P., Moretti G., Mazzucchi A., Parma M.** Neuropsychological testing during a transient global amnesia episode and its follow-up // *Acta. Neurol. Scandinavica*. 1981. № 63 (1). P. 44–50.
19. **Cattaino G., Querin F., Pomes A., Piazza P.** Transient global amnesia // *Acta. Neurol. Scand*. 1984. № 70 (6). P. 385–390.
20. **Chung Y. A., Jeong J., Yang D. W., Kang B. J., Kim S. H., Chung S. K., Sohn H. S., Peterson B. S.** A Tc-99m SPECT study of regional cerebral blood flow in patients with transient global amnesia // *Neuroimage*. 2009. № 47 (1). P. 50–55. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2008.11.011
21. **Crowell G. F., Stump D. A., Biller J., McHenry L. C. Jr, Toole J. F.** The transient global amnesia–migraine connection // *Arch. Neurol*. 1984. № 41 (1). P. 75–79.
22. **Fisher C. M.** Transient global amnesia. Precipitating activities and other observations // *Arch. Neurol*. 1982. № 39 (10). P. 605–608.
23. **Fisher C. M., Adams R. D.** Transient global amnesia // *Acta. Neurol. Scand*. 1964. № 40 (Suppl. 9). P. 1–83.
24. **Fox M. D., Raichle M. E.** Spontaneous Fluctuations in Brain Activity Observed with Functional Magnetic Resonance Imaging // *Nature Reviews Neuroscience*. 2007. № 8. P. 700–711.
25. **Gallassi R., Lorusso S., Stracciari A.** Neuropsychological findings during a transient global amnesia attack and its follow-up // *Ital. J. Neurol. Sci*. 1986. № 7 (1). P. 45–49.
26. **Gallassi R., Stracciari A., Morreale A., Lorusso S., Rebutti G. G., Lugaresi E.** Transient global amnesia: neuropsychological findings after single and multiple attacks // *Eur. Neurol*. 1993. № 33 (4). P. 294–298.
27. **Gil R., Neau J. P., Bailbé M.** The recording of cognitive evoked potentials during and after transient global amnesia: report of three cases // *Neurophysiol. Clin*. 2001. № 31 (2). P. 114–120.
28. **Grill-Spector K., Henson R., Martin A.** Repetition and the brain: neural models of stimulus-specific effects // *Trends. Cogn. Sci*. 2006. № 10 (1). P. 14–23. DOI: 10.1016/j.tics.2005.11.006
29. **Guillery B., Desgranges B., de la Sayette V., Landeau B., Eustache F., Baron J. C.** Transient global amnesia: concomitant episodic memory and positron emission tomography assessment in two additional patients // *Neurosci. Lett*. 2002. № 325 (1). P. 62–66.
30. **Guillery-Girard B., Quinette P., Desgranges B., Piolino P., Viader F., de la Sayette V., Eustache F.** Long-term memory following transient global amnesia: an investigation of episodic and semantic memory // *Acta. Neurol. Scand*. 2006. № 114 (5). P. 329–333. DOI: 10.1111/j.1600-0404.2006.00625.x
31. **Heathfield K. W., Croft P. B., Swash M.** The syndrome of transient global amnesia // *Brain*. 1973. № 96 (4). P. 729–736.
32. **Ito J., Yamao S., Fukuda H., Mimori Y., Nakamura S.** The P300 event-related potentials in dementia of the Alzheimer type. Correlations between P300 and monoamine metabolites // *Electroencephalogr. Clin. Neurophysiol*. 1990. № 77 (3). P. 174–178.
33. **Jaffe R., Bender M. B.** EEG studies in the syndrome of isolated episodes of confusion with amnesia “transient global amnesia” // *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry*. 1966. № 29 (5). P. 472–474.
34. **Jager T., Szabo K., Griebe M., Bazner H., Möller J., Hennerici M. G.** Selective disruption of hippocampus-mediated recognition memory processes after episodes of transient global amnesia // *Neuropsychologia*. 2009. № 47 (1). P. 70–76. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.08.019

35. **Jäger T., Bätzner H., Kliegel M., Szabo K., Hennerici M. G.** The transience and nature of cognitive impairments in transient global amnesia: a meta-analysis // *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 2009. № 31 (1). P. 8–19. DOI: 10.1080/13803390801955193
36. **Kessler J., Markowitsch H. J., Rudolf J., Heiss W. D.** Continuing cognitive impairment after isolated transient global amnesia // *Int. J. Neurosci.* 2001. № 106 (3–4). P. 159–168.
37. **Kirshner H. S.** Transient global amnesia: a brief review and update // *Curr. Neurol. Neurosci. Rep.* 2011. № 11 (6). P. 578–582. DOI: 10.1007/s11910-011-0224-9
38. **Kushner M. J., Hauser W. A.** Transient global amnesia: a case-control study // *Ann. Neurol.* 1985. № 18 (6). P. 684–691.
39. **Lampl Y., Sadeh M., Lorberboym M.** Transient global amnesia — not always a benign process // *Acta. Neurol. Scand.* 2004. № 110 (2). P. 75–79. DOI: 10.1111/j.1600-0404.2004.00275.x
40. **Lee H. Y., Kim J. H., Weon Y. C., Lee J. S., Kim S. Y., Youn S. W., Kim S. H.** Diffusion-weighted imaging in transient global amnesia exposes the CA1 region of the hippocampus // *Neuroradiology.* 2007. № 49 (6). P. 481–487. DOI: 10.1007/s00234-007-0213-5
41. **Levasseur M., Baron J. C., Sette G., Legault-Demare F., Pappata S., Mauguière F., Benoit N., Tran Dinh S., Degos J. D., Laplane D.** Brain energy metabolism in bilateral paramedian thalamic infarcts. A positron emission tomography study // *Brain.* 1992. № 115 (Pt 3). P. 795–807.
42. **Logar C., Ladurner G., Enge S., Skvarc A., Lechner H.** The value of the EEG in patients with transient global amnesia // *EEG EMG Z Elektroenzephalogr. Elektromyogr. Verwandte. Geb.* 1981. № 12 (3). P. 158–160.
43. **Mathew N. T., Meyer J. S.** Pathogenesis and natural history of transient global amnesia // *Stroke.* 1974. № 5 (3). P. 303–311.
44. **Marín-García E., Ruiz-Vargas J. M.** Memory and metamemory during transient global amnesia: a comparative study about long-term follow up // *Rev. Neurol.* 2011. № 53 (1). P. 15–21.
45. **Mazzucchi A., Moretti G., Caffarra P., Parma M.** Neuropsychological functions in the follow-up of transient global amnesia // *Brain.* 1980. № 103 (1). P. 161–178.
46. **Näätänen R., Paavilainen P., Rinne T., Alho K.** The mismatch negativity (MMN) in basic research of central auditory processing: a review // *Clin. Neurophysiol.* 2007. № 118 (12). P. 2544–2590. DOI: 10.1016/j.clinph.2007.04.026
47. **Patel S. H., Azzam P. N.** Characterization of N200 and P300: selected studies of the event-related potential // *Int. J. Med. Sci.* 2005. № 2 (4). P. 147–154.
48. **Pantoni L., Lamassa M., Inzitari D.** Transient global amnesia: a review emphasizing pathogenic aspects // *Acta. Neurol. Scand.* 2000. № 102 (5). P. 275–283.
49. **Pavarini S. Cl., Brigola A. G., Luchesi B. M., Souza É. N., Rossetti E. S., Fraga F. J., Guarisco L., Terassi M., Oliveira N. A., Hortense P., Pedroso R. V., Ottaviani A. C.** On the use of the P300 as a tool for cognitive processing assessment in healthy aging: A review // *Dement. Neuropsychol.* 2018. № 12 (1). P. 1–11. DOI: 10.1590/1980-57642018dn12-010001
50. **Pepin E. P., Auray-Pepin L.** Selective dorsolateral frontal lobe dysfunction associated with diencephalic amnesia // *Neurology.* 1993. № 43 (4). P. 733–741.
51. **Poser C. M., Ziegler D. K.** Temporary amnesia as a manifestation of cerebrovascular insufficiency // *Trans. Am. Neurol. Assoc.* 1960. № 85. P. 221–223.
52. **Quinette P., Guillery B., Desgranges B., de la Sayette V., Viader F., Eustache F.** Working memory and executive functions in transient global amnesia // *Brain.* 2003. № 126 (Pt 9). P. 1917–1934. DOI: 10.1093/brain/awg201
53. **Quinette P., Guillery-Girard B., Dayan J., de la Sayette V., Marquis S., Viader F., Desgranges B., Eustache F.** What does transient global amnesia really mean? Review of the literature and thorough study of 142 cases // *Brain.* 2006. № 129 (Pt 7). P. 1640–1658. DOI: 10.1093/brain/awl105
54. **Raichle M. E.** The brain's default mode network // *Annu. Rev. Neurosci.* 2015. № 38. P. 413–427.
55. **Rowan A. J., Protass L. M.** Transient global amnesia: clinical and electroencephalographic findings in 10 cases // *Neurology.* 1979. № 29 (6). P. 869–872.
56. **Salil H. P., Pierre N. A.** Characterization of N200 and P300: Selected Studies of the Event-Related Potential // *Int. J. Med. Sci.* 2005. № 2 (4). P. 147–154.
57. **Sander K., Sander D.** New insights into transient global amnesia: recent imaging and clinical findings // *Lancet Neurol.* 2005. № 4 (7). P. 437–444. DOI: 10.1016/S1474-4422(05)70121-6
58. **Sedlaczek O., Hirsch J. G., Grips E., Peters C. N., Gass A., Wöhrle J., Hennerici M.** Detection of delayed focal MR changes in the lateral hippocampus in transient global amnesia // *Neurology.* 2004. № 62 (12). P. 2165–2170.

59. **Trinka E., Pfisterer G., Unterrainer J., Staffen W., Wranek U., Löscher N. W., Ladurner G.** Multimodal event-related potential P3 after transient global amnesia // *Eur. J. Neurol.* 2000. № 7 (1). P. 81–85.
60. **Wagner A. D., Shannon B. J., Kahn I., Buckner R. L.** Parietal lobe contributions to episodic memory retrieval // *Trends. Cogn. Sci.* 2005. № 9 (9). P. 445–453. DOI: 10.1016/j.tics.2005.07.001
61. **Wang Y., Toprani S., Tang Y., Vrabcic T., Durand D. M.** Mechanism of highly synchronized bilateral hippocampal activity // *Exp. Neurol.* 2014. № 251. P. 101–111. DOI: 10.1016/j.expneurol.2013.11.014
62. **Weon Y. C., Kim J. H., Lee J. S., Kim S. Y.** Optimal diffusion-weighted imaging protocol for lesion detection in transient global amnesia // *AJNR Am. J. Neuroradiol.* 2008. № 29 (7). P. 1324–1328. DOI: 10.3174/ajnr.A1105
63. **Yang Y., Kim S., Kim J. H.** Ischemic evidence of transient global amnesia: location of the lesion in the hippocampus // *J. Clin. Neurol.* 2008. № 4(2). P. 59–66. DOI: 10.3988/jcn.2008.4.2.59

## ASSESSMENT OF MEMORY IN TRANSIENT GLOBAL AMNESIA

*I. Yu. Berezina,*

*L. I. Sumskiy,*

*A. Yu. Mikhailov,*

Sklifosovsky Institute for Emergency Medicine, Moscow

To assess the functional state of the basic systems of the brain and structures for the operation of the machines memory in patients with transient global amnesia (TGA) 12 patients (average age —  $67,8 \pm 9,9$  years) with the presence of TGA episodes were examined. The control group consisted of 15 healthy subjects (average age of  $30,1 \pm 1,8$ ). EEG and auditory event-related potential (P300) were recorded on electroencephalograph “Neuron-Spectrum-5”, the company “Neurosoft” (Russia). To localize equivalent dipole sources abnormal activity and the P300 component was used “BrainLoc 6.0” (Russia) [4]. The study showed that in 75 % cases, EEG in patients with TGA registered paroxysmal activity dominant in the left hemisphere with localization of equivalent dipole sources these oscillations in medio-basal parts of the temporal lobe on the left, or submitted to bilateral, generalized discharges, mainly “sharp waves” with equivalent dipole sources localization of these oscillations in medio-basal parts of the frontal and temporal lobes on both sides. According auditory event-related potential associated with the event celebrated the lengthening of the latent period components, N200, P300 and reduction of response amplitude in both hemispheres. Maximum extension of the latent period component P300 and the amplitude decrease was observed in the fronto-temporal leads.

*Keywords:* transient global amnesia; EEG; auditory event-related potential (P300).

*For citation:* Berezina I. Yu., Sumskiy L. I., Mikhailov A. Yu. Assessment of memory in transient global amnesia // *Systems Psychology and Sociology.* 2018. № 3 (27). P. 50–62.

## References

1. **Berezina I. Yu., Sumskiy L. I., Mikhailov A. Yu.** EEG and P300 in transient global amnesia // *Clinical neurophysiology and neurorehabilitation: materials of the Fifth scientific paper. prakt. Conf. with international. participation: Scientific and practical journal «Journal of clinical neurophysiology»* (special. issue) (St. Petersburg, 22–24 November 2017). SPb., 2017. P. 77–78.
2. **Berezina I. Yu., Badalyan A. V. Sumskiy L. I., Goldfarb Yu. S.** Dynamics of electroencephalographic and psychophysiological indicators of acute poisoning neurotoxicants on the stage of rehabilitation on the background of different methods of treatment // *J. Sib. neuralgic. and psychiatry them. S. S. Korsakov.* 2017. № 117 (2). P. 53–63. DOI: 10.17116/jnevro20171172153-63.
3. **Gnezditsky V. V.** Inverse problem of EEG and clinical electroencephalography (mapping and localization of sources of electrical activity of the brain). M.: Medpress; inform, 2004. 624 p.
4. **Kholodova N. B., Ryzhov B. N., Zhavoronkova L. A.** Higher mental functions in Chernobyl liquidators // *Zhurnal neurologii i psikiatrii imeni S.S. Korsakova.* 2005. № 105 (10). P. 57–58.
5. **Agosti C., Borroni B., Akkawi N. M., De Maria G., Padovani A.** Transient global amnesia and brain lesions: new hints into clinical criteria // *Eur. J. Neurol.* 2008. № 15 (9). P. 981–984. DOI: 10.1111/j.1468-1331.2008.02250.x

6. **Andrews-Hanna J. R.** The brain's default network and its adaptive role in internal mentation // *Neuroscientist*. 2012. № 18. P. 251–270. DOI: 10.1177/1073858411403316
7. **Auyeung M., Tsoi T. H., Cheung C. M., Fong D. Y., Li R., Chan J. K., Lau K. Y.** Association of diffusion weighted imaging abnormalities and recurrence in transient global amnesia // *J. Clin. Neurosci.* 2011. № 18 (4). P. 531–534. DOI: 10.1016/j.jocn.2010.08.019
8. **Awh E., Vogel E. K., Oh S. H.** Interaction between attention and working memory // *Neuroscience*. 2006. № 139 (1). P. 201–208. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2005.08.023
9. **Baron J. C., Petit-Taboué M. C., Le Doze F., Desgranges B., Ravenel N., Marchal G.** Right frontal cortex hypometabolism in transient global amnesia. A PET study // *Brain*. 1994. № 117 (Pt 3). P. 545–552.
10. **Bartsch T., Alfke K., Stingele R., Rohr A., Freitag-Wolf S., Jansen O., Deuschl G.** Selective affection of hippocampal CA-1 neurons in patients with transient global amnesia without long-term sequelae // *Brain*. 2006. № 129 (Pt 11). P. 2874–2884. DOI: 10.1093/brain/awl248
11. **Bartsch T., Alfke K., Deuschl G., Jansen O.** Evolution of hippocampal CA-1 diffusion lesions in transient global amnesia // *Ann. Neurol.* 2007. № 62 (5). P. 475–480. DOI: 10.1002/ana.21189
12. **Bartsch T., Alfke K., Wolff S., Rohr A., Jansen O., Deuschl G.** Focal MR spectroscopy of hippocampal CA-1 lesions in transient global amnesia // *Neurology*. 2008. № 70 (13). P. 1030–1035. DOI: 10.1212/01.wnl.0000306633.06027.33
13. **Bartsch T., Deuschl G.** Transient global amnesia: functional anatomy and clinical implications // *Lancet Neurol.* 2010. № 9 (2). P. 205–214. DOI: 10.1016/S1474-4422(09)70344-8
14. **Blumenfeld R. S., Ranganath C.** Dorsolateral prefrontal cortex promotes long-term memory formation through its role in working memory organization // *J. Neurosci.* 2006. № 26 (3). P. 916–925. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2353-05.2006
15. **Bogousslavsky J., Regli F., Delaloye B., Delaloye-Bischof A., Assal G., Uske A.** Loss of psychic self-activation with bithalamic infarction. Neurobehavioural, CT, MRI and SPECT correlates // *Acta. Neurol. Scand.* 1991. № 83 (5). P. 309–316.
16. **Borroni B., Agosti C., Brambilla C., Vergani V., Cottini E., Akkawi N., Padovani A.** Is transient global amnesia a risk factor for amnesic mild cognitive impairment? // *J. Neurol.* 2004. № 251 (9). P. 1125–1127. DOI: 10.1007/s00415-004-0497-x
17. **Buckner R. L., Andrews-Hanna J. R., Schacter D. L.** The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease // *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 2008. № 1124. P. 1–38. DOI: 10.1196/annals.1440.011
18. **Caffarra P., Moretti G., Mazzucchi A., Parma M.** Neuropsychological testing during a transient global amnesia episode and its follow-up // *Acta. Neurol. Scandinavica*. 1981. № 63 (1). P. 44–50.
19. **Cattaino G., Querin F., Pomes A., Piazza P.** Transient global amnesia // *Acta. Neurol. Scand.* 1984. № 70 (6). P. 385–390.
20. **Chung Y. A., Jeong J., Yang D. W., Kang B. J., Kim S. H., Chung S. K., Sohn H. S., Peterson B. S.** A Tc-99m SPECT study of regional cerebral blood flow in patients with transient global amnesia // *Neuroimage*. 2009. № 47 (1). P. 50–55. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2008.11.011
21. **Crowell G. F., Stump D. A., Biller J., McHenry L. C. Jr, Toole J. F.** The transient global amnesia–migraine connection // *Arch. Neurol.* 1984. № 41 (1). P. 75–79.
22. **Fisher C. M.** Transient global amnesia. Precipitating activities and other observations // *Arch. Neurol.* 1982. № 39 (10). P. 605–608.
23. **Fisher C. M., Adams R. D.** Transient global amnesia // *Acta. Neurol. Scand.* 1964. № 40 (Suppl. 9). P. 1–83.
24. **Fox M. D., Raichle M. E.** Spontaneous Fluctuations in Brain Activity Observed with Functional Magnetic Resonance Imaging // *Nature Reviews Neuroscience*. 2007. № 8. P. 700–711.
25. **Gallassi R., Lorusso S., Stracciari A.** Neuropsychological findings during a transient global amnesia attack and its follow-up // *Ital. J. Neurol. Sci.* 1986. № 7 (1). P. 45–49.
26. **Gallassi R., Stracciari A., Morreale A., Lorusso S., Rebucci G. G., Lugaresi E.** Transient global amnesia: neuropsychological findings after single and multiple attacks // *Eur. Neurol.* 1993. № 33 (4). P. 294–298.
27. **Gil R., Neau J. P., Bailbé M.** The recording of cognitive evoked potentials during and after transient global amnesia: report of three cases // *Neurophysiol. Clin.* 2001. № 31 (2). P. 114–120.
28. **Grill-Spector K., Henson R., Martin A.** Repetition and the brain: neural models of stimulus-specific effects // *Trends. Cogn. Sci.* 2006. № 10 (1). P. 14–23. DOI: 10.1016/j.tics.2005.11.006
29. **Guillery B., Desgranges B., de la Sayette V., Landeau B., Eustache F., Baron J. C.** Transient global amnesia: concomitant episodic memory and positron emission tomography assessment in two additional patients // *Neurosci. Lett.* 2002. № 325 (1). P. 62–66.

30. **Guillery-Girard B., Quinette P., Desgranges B., Piolino P., Viader F., de la Sayette V., Eustache F.** Long-term memory following transient global amnesia: an investigation of episodic and semantic memory // *Acta. Neurol. Scand.* 2006. № 114 (5). P. 329–333. DOI: 10.1111/j.1600-0404.2006.00625.x
31. **Heathfield K. W., Croft P. B., Swash M.** The syndrome of transient global amnesia // *Brain.* 1973. № 96 (4). P. 729–736.
32. **Ito J., Yamao S., Fukuda H., Mimori Y., Nakamura S.** The P300 event-related potentials in dementia of the Alzheimer type. Correlations between P300 and monoamine metabolites // *Electroencephalogr. Clin. Neurophysiol.* 1990. № 77 (3). P. 174–178.
33. **Jaffe R., Bender M. B.** EEG studies in the syndrome of isolated episodes of confusion with amnesia “transient global amnesia” // *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry.* 1966. № 29 (5). P. 472–474.
34. **Jager T., Szabo K., Griebe M., Bazner H., Möller J., Hennerici M. G.** Selective disruption of hippocampus-mediated recognition memory processes after episodes of transient global amnesia // *Neuropsychologia.* 2009. № 47 (1). P. 70–76. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.08.019
35. **Jäger T., Bänzner H., Kliegel M., Szabo K., Hennerici M. G.** The transience and nature of cognitive impairments in transient global amnesia: a meta-analysis // *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 2009. № 31 (1). P. 8–19. DOI: 10.1080/13803390801955193
36. **Kessler J., Markowitsch H. J., Rudolf J., Heiss W. D.** Continuing cognitive impairment after isolated transient global amnesia // *Int. J. Neurosci.* 2001. № 106 (3-4). P. 159–168.
37. **Kirshner H. S.** Transient global amnesia: a brief review and update // *Curr. Neurol. Neurosci. Rep.* 2011. № 11 (6). P. 578–582. DOI: 10.1007/s11910-011-0224-9
38. **Kushner M. J., Hauser W. A.** Transient global amnesia: a case-control study // *Ann. Neurol.* 1985. № 18 (6). P. 684–691.
39. **Lampl Y., Sadeh M., Lorberboym M.** Transient global amnesia — not always a benign process // *Acta. Neurol. Scand.* 2004. № 110 (2). P. 75–79. DOI: 10.1111/j.1600-0404.2004.00275.x
40. **Lee H. Y., Kim J. H., Weon Y. C., Lee J. S., Kim S. Y., Youn S. W., Kim S. H.** Diffusion-weighted imaging in transient global amnesia exposes the CA1 region of the hippocampus // *Neuroradiology.* 2007. № 49 (6). P. 481–487. DOI: 10.1007/s00234-007-0213-5
41. **Levasseur M., Baron J. C., Sette G., Legault-Demare F., Pappata S., Mauguière F., Benoit N., Tran Dinh S., Degos J. D., Laplane D.** Brain energy metabolism in bilateral paramedian thalamic infarcts. A positron emission tomography study // *Brain.* 1992. № 115 (Pt 3). P. 795–807.
42. **Logar C., Ladurner G., Enge S., Skvarc A., Lechner H.** The value of the EEG in patients with transient global amnesia // *EEG EMG Z Elektroenzephalogr. Elektromyogr. Verwandte. Geb.* 1981. № 12 (3). P. 158–160.
43. **Mathew N. T., Meyer J. S.** Pathogenesis and natural history of transient global amnesia // *Stroke.* 1974. № 5 (3). P. 303–311.
44. **Marin-García E., Ruiz-Vargas J. M.** Memory and metamemory during transient global amnesia: a comparative study about long-term follow up // *Rev. Neurol.* 2011. № 53 (1). P. 15–21.
45. **Mazzucchi A., Moretti G., Caffarra P., Parma M.** Neuropsychological functions in the follow-up of transient global amnesia // *Brain.* 1980. № 103 (1). P. 161–178.
46. **Näätänen R., Paavilainen P., Rinne T., Alho K.** The mismatch negativity (MMN) in basic research of central auditory processing: a review // *Clin. Neurophysiol.* 2007. № 118 (12). P. 2544–2590. DOI:10.1016/j.clinph.2007.04.026
47. **Patel S. H., Azzam P. N.** Characterization of N200 and P300: selected studies of the event-related potential // *Int. J. Med. Sci.* 2005. № 2 (4). P. 147–154.
48. **Pantoni L., Lamassa M., Inzitari D.** Transient global amnesia: a review emphasizing pathogenic aspects // *Acta. Neurol. Scand.* 2000. № 102 (5). P. 275–283.
49. **Pavarini S. Cl., Brigola A. G., Luchesi B. M., Souza É. N., Rossetti E. S., Fraga F. J., Guarisco L., Terassi M., Oliveira N. A., Hortense P., Pedroso R. V., Ottaviani A. C.** On the use of the P300 as a tool for cognitive processing assessment in healthy aging: A review // *Dement. Neuropsychol.* 2018. № 12 (1). P. 1–11. DOI: 10.1590/1980-57642018dn12-010001
50. **Pepin E. P., Auray-Pepin L.** Selective dorsolateral frontal lobe dysfunction associated with diencephalic amnesia // *Neurology.* 1993. № 43 (4). P. 733–741.
51. **Poser C. M., Ziegler D. K.** Temporary amnesia as a manifestation of cerebrovascular insufficiency // *Trans. Am. Neurol. Assoc.* 1960. № 85. P. 221–223.
52. **Quinette P., Guillery B., Desgranges B., de la Sayette V., Viader F., Eustache F.** Working memory and executive functions in transient global amnesia // *Brain.* 2003. № 126 (Pt 9). P. 1917–1934. DOI: 10.1093/brain/awg201

53. **Quinette P., Guillery-Girard B., Dayan J., de la Sayette V., Marquis S., Viader F., Desgranges B., Eustache F.** What does transient global amnesia really mean? Review of the literature and thorough study of 142 cases // *Brain*. 2006. № 129 (Pt 7). P. 1640–1658. DOI: 10.1093/brain/awl105
54. **Raichle M. E.** The brain's default mode network // *Annu. Rev. Neurosci.* 2015. № 38. P. 413–427.
55. **Rowan A. J., Protass L. M.** Transient global amnesia: clinical and electroencephalographic findings in 10 cases // *Neurology*. 1979. № 29 (6). P. 869–872.
56. **Salil H. P., Pierre N. A.** Characterization of N200 and P300: Selected Studies of the Event-Related Potential // *Int. J. Med. Sci.* 2005. № 2 (4). P. 147–154.
57. **Sander K., Sander D.** New insights into transient global amnesia: recent imaging and clinical findings // *Lancet Neurol.* 2005. № 4 (7). P. 437–444. DOI: 10.1016/S1474-4422(05)70121-6
58. **Sedlaczek O., Hirsch J. G., Grips E., Peters C. N., Gass A., Wöhrle J., Hennerici M.** Detection of delayed focal MR changes in the lateral hippocampus in transient global amnesia // *Neurology*. 2004. № 62 (12). P. 2165–2170.
59. **Trinka E., Pfisterer G., Unterrainer J., Staffen W., Wranek U., Löscher N. W., Ladurner G.** Multimodal event-related potential P3 after transient global amnesia // *Eur. J. Neurol.* 2000. № 7 (1). P. 81–85.
60. **Wagner A. D., Shannon B. J., Kahn I., Buckner R. L.** Parietal lobe contributions to episodic memory retrieval // *Trends. Cogn. Sci.* 2005. № 9 (9). P. 445–453. DOI: 10.1016/j.tics.2005.07.001
61. **Wang Y., Toprani S., Tang Y., Vrabc T., Durand D. M.** Mechanism of highly synchronized bilateral hippocampal activity // *Exp. Neurol.* 2014. № 251. P. 101–111. DOI: 10.1016/j.expneurol.2013.11.014
62. **Weon Y. C., Kim J. H., Lee J. S., Kim S. Y.** Optimal diffusion-weighted imaging protocol for lesion detection in transient global amnesia // *AJNR Am. J. Neuroradiol.* 2008. № 29 (7). P. 1324–1328. DOI: 10.3174/ajnr.A1105
63. **Yang Y., Kim S., Kim J. H.** Ischemic evidence of transient global amnesia: location of the lesion in the hippocampus // *J. Clin. Neurol.* 2008. № 4(2). P. 59–66. DOI: 10.3988/jcn.2008.4.2.59

УДК 159.922

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*И. В. Мартыненко,*  
Национальный педагогический университет  
имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина,  
*С. В. Кондукова,*  
детский сад № 37 ОАО «РЖД», Москва

В статье представлены теоретико-экспериментальные подходы к понятию «коммуникативная готовность», его содержательные характеристики относительно детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) первичного генеза. В более ранних работах авторов были описаны результаты экспериментального изучения коммуникативной деятельности детей указанной категории, анализ которых позволил констатировать недостаточную сформированность компонентов коммуникативной готовности к школе: коммуникативных средств и умений, стойкой структурно-организованной коммуникативной деятельности, коммуникативного арсенала личности детей с ОНР.

С целью системного воздействия определены направления, этапы и содержание психокоррекционной работы, направленной на формирование коммуникативной готовности детей с системным недоразвитием речи, обоснованы теоретические подходы и принципы коррекционно-развивающей работы с детьми, опосредованной — с педагогами, родителями.

Коррекционно-развивающее воздействие на коммуникативное развитие детей с системными нарушениями речевого развития старшего дошкольного возраста осуществлялось с помощью трехкомпонентной психокоррекционной системы работы, которая предполагала следующие этапы: информационно-активизирующий, мотивационно-развивающий, продуктивно-деятельностный, вербально-репродуктивный и креативно-преобразующий. Каждый этап представлен с уточнением содержательных и организационных особенностей работы с педагогами, родителями, детьми.

Предложенные психокоррекционные технологии использованы с целью совершенствования и развития структурно-организованной коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в совокупности операционных (коммуникативных умений и средств) и личностных (коммуникативных черт) ее составляющих. Общность описанных компонентов оказала комплексное влияние на коммуникативное развитие ребенка с недоразвитием речи, что позволит ему успешно общаться не только в деловых учебных ситуациях, но и в неформальной обстановке с ровесниками и взрослым.

*Ключевые слова:* коммуникативная деятельность; коммуникативная готовность к школе; дети старшего дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; психокоррекционная работа.

*Для цитаты:* Мартыненко И. В., Кондукова С. В. Особенности формирования коммуникативной готовности к школе дошкольников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 63–73.

**Введение**

Важнейшей задачей комплексной подготовки ребенка к школе является обеспечение психологической готовности его к школьному обучению, внутри которой могут быть выделены различные компоненты: когнитивный, личностный, социальный. Эти компоненты в совокупности определяют указанный психологический феномен, однако отсутствие

или ограниченность каждого из них негативно отражается на состоянии психологической готовности к школе и свидетельствует о ее недостаточной сформированности в целом.

В результате многочисленных исследований психологической готовности дошкольника к школе в ее структуре была выделена такая составляющая, как коммуникативная готовность, которая анализируется специалистами преимущественно в сопоставлении

с процессом коммуникативного развития ребенка [5; 6; 9; 14; 17 и др.]. Результаты зарубежных исследований готовности детей к школьному обучению также содержат данные о том, что коммуникативная готовность занимает особое место в процессе адаптации ребенка к школьной жизни и обучению [24; 27; 31; 35 и др.].

Коммуникативная готовность к школе определяется через сформированность адекватного отношения к себе, ровесникам и взрослым, произвольное общение с ними [21]; смысловой аспект социального взаимодействия, предполагающий формирование у ребенка умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты с взрослыми и сверстниками, способствующие его социальной общности, становлению как личности и переходу к новой социальной позиции школьника [5]; комплекс динамических, структурно-уровневых психических новообразований, представленный совокупностью вербального, невербального и интерактивного компонентов коммуникативной деятельности детей [6]; в качестве многопланового образования, характеризующегося достаточным уровнем психического (коммуникативного) развития ребенка, степенью его коммуникативной (языковой, речевой) компетенции, умением ставить и решать в процессе общения речевые задачи [15].

Готовность к школе и коммуникативное развитие ребенка рассматриваются авторами в общем контексте его социализации, с учетом речевого развития, усложнения характера общения с взрослыми, сверстниками, а также с точки зрения умения решать в процессе общения с людьми различные по характеру коммуникативные и речевые задачи [5–7; 15; 31].

Исследователи называют следующие основные критерии сформированности коммуникативной готовности к школьному обучению:

- умение организовать общение в разных видах деятельности;
- наличие стойкой коммуникативной мотивации и гуманистической направленности;
- умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно,
- умение ясно выражать свои мысли;
- сформированность адекватного отношения к взрослому, к сверстнику и к самому себе, произвольное общение с окружающими;

- способность сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных видах деятельности (общение, игра, учение), в различных моделях и ситуациях общения;

- активность и адекватность в использовании вербальных и невербальных средств общения, доминирование внеситуативно-личностной над ситуативно-деловой и познавательной формы общения [2; 5; 6; 9; 13–15; 21; 25; 30; 34].

### Постановка проблемы исследования

Обобщение имеющихся теоретических данных позволило выделить в структуре коммуникативной готовности к школе такие наиболее важные компоненты, как *сформированность структурно-организованной коммуникативной деятельности, достаточное овладение коммуникативными умениями, наличие комплекса личностных коммуникативно-направленных черт*, которые составляют коммуникативный арсенал личности детей.

С учетом современных тенденций реформирования образования на всем постсоветском пространстве, его направленности на личность и общую гуманизацию проблема коммуникативной готовности к школе вышла за рамки педагогической проблематики и приобретает все большее социально-психологическое значение. Очевидно, что от состояния коммуникативной готовности зависит успешность школьной и социальной адаптации детей, эффективность освоения школьных знаний, результативность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками.

Особенную актуальность заявленная проблема формирования коммуникативной готовности к школе приобретает применительно к детям с нарушениями речевого развития, основной контингент которых, согласно психолого-педагогической классификации нарушений речи, составляют дети с общим недоразвитием речи, у которых нарушается формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Такое состояние речевого развития свидетельствует о системном характере его нарушений, а первичная сохранность интеллекта и физиологического слуха означает первичный



генез системных нарушений речевого развития (далее по тексту — ОНР) [10].

Отмечается, что общее речевое недоразвитие препятствует общению ребенка, которое не становится личностной ценностью; способствует возникновению отрицательных психологических особенностей его личности, таких как замкнутость, нерешительность, стеснительность и др. [1–3; 21]; порождает специфические поведенческие черты и особенности речевого поведения: ограниченную контактность в общении с взрослыми и сверстниками, негативизм, замедленную включаемость в ситуацию общения, агрессивность, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в речь собеседника и др. [2; 7; 16; 17].

В то же время результаты исследований содержат весомые данные, которые подтверждают, что недостаточный опыт общения, отсутствие или недостаток коммуникативной деятельности приводят к замедлению темпа развития детской речи. Несовершенство коммуникативных умений, речевая инактивность препятствуют полноценному социальному развитию этих детей, их социальной адаптации [11; 14; 15; 21].

Вышеописанные компоненты коммуникативной готовности к школе детей с недоразвитием речи рассматривались учеными в контексте их речевой деятельности [19; 22; 23; 26; 29; 32]; с позиций анализа невербальных коммуникативных действий [11] диалогического взаимодействия в игровой деятельности [8] в ходе изучения личностных черт этих детей [2; 3; 21 и др.]. При этом коммуникативную дезадаптацию исследователи называют специфической закономерностью развития детей с речевым недоразвитием [4; 28 и др.] и отмечают незрелость мотивационного этапа их коммуникативной деятельности, недоразвитие речевых средств и коммуникативных умений [12; 18], коммуникативные трудности на всех этапах ее реализации [7; 11; 20]. Эти особенности приводят к сужению круга общения детей с речевыми нарушениями, детерминируют дефицитность их личностного развития и социальную дезадаптацию в дальнейшем.

Однако специальных исследований коммуникативной готовности к школе детей с ОНР первичного генеза в единстве их структурно-организованной деятельности общения, коммуникативных умений и коммуникативного

арсенала личности проведено не было. Такое состояние проблемы побудило к проведению экспериментального исследования коммуникативной деятельности 486 детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста, анализ результатов которого свидетельствует о комплексе коммуникативных нарушений этих детей:

- они недостаточно овладевают не только речевыми, но и экспрессивно-мимическими, предметно-действенными средствами общения;

- ограниченно используют информационные, интерактивные, перцептивные коммуникативные умения;

- коммуникативная деятельность является нестойкой и ситуативной, преобладают ситуативно-деловые формы общения с взрослым и ровесниками;

- недостаточная активность в общении обусловлена слабой коммуникативной направленностью, а также инфантильностью и бедностью коммуникативных личностных черт [19; 20].

Ведущими типами коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи, по типологии И. В. Мартыненко, являются пассивно-стереотипный и операционно-дефицитарный, которые в целом характерны для 65,5 % детей с речевым недоразвитием и несвойственны детям с нормальным речевым развитием. Оба типа характеризуются значительными коммуникативными трудностями вхождения и поддержания контакта с партнером, обусловленными недостаточным состоянием сформированности коммуникативных умений и коммуникативных качеств личности, структуры деятельности общения. Эти данные свидетельствуют о распространенности дефицитарных типов коммуникативной деятельности с разной степенью выраженности коммуникативных трудностей у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи, что указывает на недостаточную коммуникативную готовность к школе этих детей [20].

Таким образом, несмотря на психолого-педагогическое воздействие и систематическую логопедическую коррекцию в условиях специального дошкольного учреждения, дети старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи психологически не готовы к школе по коммуникативным показателям. Описанное выше обусловило необходимость разработки системы психокоррекционной работы, направленной на интенсификацию развития и формирования компонентов коммуникативной деятельности, преодоление коммуникативных трудностей старших дошкольников с ОНР, развитие их коммуникативного потенциала.

**Описание системы  
психокоррекционной работы по развитию  
коммуникативного потенциала  
дошкольников с недоразвитием речи.  
Основные технологии воздействия**

Теоретический анализ литературных источников и состояние коррекционно-развивающих и образовательных услуг детям с речевыми недостатками на Украине засвидетельствовал недостаточную направленность современных программ на развитие коммуникативной сферы, а именно: личностной, деятельностной и структурной составляющих коммуникативного развития. В содержании работы по подготовке к школе отмечается недостаток задач, предусматривающих развитие коммуникативных качеств личности и структурных компонентов деятельности общения. Специальные психокоррекционные программы и методики [1; 8; 9; 17; 18; 19 и др.], разработанные с учетом специфики коммуникативного развития детей с речевым недоразвитием, направлены преимущественно на отдельные компоненты общения без системного воздействия на все его составляющие. Такое состояние свидетельствует об актуальности проблемы коммуникативного развития у детей с ОНР, что обуславливает необходимость разработки и апробации системного психокоррекционного воздействия с привлечением детей, их родителей и педагогов.

На основе вышеупомянутых результатов эмпирического исследования была разработана психокоррекционная система коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи [20].

Цель психокоррекционной системы заключалась в совершенствовании и развитии структурно организованной коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи в совокупности операционных (коммуникативных умений и средств) и личностных (коммуникативного арсенала) ее составляющих.

В соответствии с целью психокоррекционное воздействие было направлено, прежде всего, на формирование тех компонентов коммуникативного развития детей с ОНР, которые являются определяющими его факторами:

- информационно-коммуникативные, перцептивные и интерактивные коммуникативные умения;
- коммуникативный арсенал: лидерские качества, организаторские способности, эмпатия, креативность, стремление к сотрудничеству;
- продуктивное общение в семье и адекватное осознание родителями коммуникативных трудностей их детей.

Методологическую основу экспериментальной работы составили следующие теоретические подходы:

- деятельностный, который в данном контексте определял необходимость формирования структурно-организованной поэтапной коммуникативной деятельности;
- личностно ориентированный, который предполагал опору на личность как активного субъекта коммуникативного взаимодействия, носителя ценностей, мотивов, установок, стиля;
- системный, который предусматривал влияние на базовые составляющие коммуникативной деятельности с привлечением референтных лиц в системе отношений дошкольника с ОНР как субъекта общения, определял методы и формы организации коммуникативной среды;
- личностно-коммуникативный, который определял необходимость учета взаимозависимости личности и общения с акцентированием работы вокруг коммуникативного арсенала и потенциала личности ребенка с ОНР.

Внедрение психокоррекционной работы координировалось психологом, который обеспечивал оптимизацию коммуникативной

среды в образовательном учреждении, проводил групповые психокоррекционные занятия в форме коммуникативного тренинга [20]. Педагоги (воспитатели, логопеды) осуществляли коррекционно-развивающее воздействие на коммуникативную деятельность ребенка с ОНР вне занятий с психологом. Суть педагогической работы заключалась в насыщении занятий, режимных моментов, игровой деятельности такими заданиями, которые предусматривали активное использование вербальных и невербальных средств общения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Кроме того, предполагалась такая организация игровой деятельности детей, которая способствовала бы активизации и закреплению коммуникативных умений, личностных черт и полноценной структуры коммуникативной деятельности.

На занятиях проводилась работа с мультипликационными и литературными персонажами, моделирование различных ситуаций общения с опорой на наглядность, которая отражала рутинные и хорошо знакомые моменты жизни старших дошкольников с нарушениями речевого развития (утреннее пробуждение, подарки от родителей, домашние поручения, встречи с друзьями, конфликты с ними, общение с воспитателем). Основным являлось создание коммуникативно-развивающей игровой среды, которая побуждала ребенка к активности и предполагала проведение различных игр (коммуникативных, дидактических, подвижных, музыкальных, игр-драматизаций), психогимнастики, бесед, совместной продуктивной деятельности.

Психокоррекционная работа в условиях дошкольного образовательного учреждения предусматривала прямое и опосредованное влияние на коммуникативное развитие старших дошкольников с ОНР первичного генеза путем внедрения трех составляющих: методически-развивающей работы с педагогами, просветительно-развивающей с родителями, коррекционно-развивающего воздействия на коммуникативную деятельность детей.

Методически-развивающая работа с педагогами осуществляется психологом с целью повышения их личностно-профессиональной компетентности в проблеме развития коммуникативной деятельности детей с ОНР

и гармонизации педагогического общения с ними. К этой работе привлекались все члены педагогического коллектива, которые решают задачи коммуникативного развития детей указанной группы, однако ведущим среди педагогов в реализации разработанной системы был воспитатель логопедической группы.

Просветительно-развивающая работа с родителями была направлена на гармонизацию психологически оптимального общения в семье, личностно-диалогического, основанного на субъект-субъектном взаимодействии, а также предполагала ознакомление родителей с возрастными нормами, условиями оптимизации и ролью взрослого в коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи.

Важной составляющей опосредованного воздействия на коммуникативное развитие старших дошкольников с ОНР являлась трансформация и оптимизация коммуникативной среды. Психологически комфортная коммуникативная среда обеспечивала достаточный опыт общения ребенка с ОНР с взрослыми и сверстниками и предполагала активное субъект-субъектное взаимодействие.

Основной психокоррекционной технологией прямого влияния на коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР стал коммуникативный тренинг, который проводился психологом один раз в неделю на групповых психокоррекционных занятиях в течение 8 месяцев. Реализация базовых составляющих тренинга осуществлялась психологом, а закрепление и повторение приобретенных умений и знаний — педагогами во время прогулок, режимных моментов и свободной деятельности детей во второй половине дня.

Тренинг включал 5 этапов, каждый из которых предусматривал проведение от 4 до 8 занятий, а его задачи соответствовали поэтапным целям психокоррекционной системы:

- информационно-активизирующий этап был направлен на активизацию коммуникативной потребности детей и коммуникативной деятельности в целом с опорой на невербальные средства общения;

- мотивационно-развивающий этап был ориентирован на активизацию целеполагания,

антиципации и коммуникативного планирования с учетом поведения и намерений коммуникативного партнера;

– продуктивно-деятельностный — предполагал развитие гибкости и устойчивости коммуникативного взаимодействия с партнером (партнерами);

– вербально-репродуктивный этап был направлен на развитие речевого общения в ситуациях группового взаимодействия;

– креативно-преобразующий — был ориентирован на развитие устойчивости, гибкости и позитивной гуманистической направленности общения в различных коммуникативных ситуациях [19; 20].

Структура каждого тренингового занятия охватывала следующие составляющие: ритуалы приветствия и прощания, психогимнастику, беседы с моделированием коммуникативных ситуаций, игровую / продуктивную деятельность, совместное обсуждение итогов с детьми [19; 20].

#### Результаты апробации предложенной системы коммуникативного развития дошкольников

Исследование по апробации программы коммуникативного развития дошкольников проходило на базе детских дошкольных учреждений № 127, № 753, № 9, № 576 города Киева (Украина), детских дошкольных учреждений № 37, № 25 города Львова (Украина), детского дошкольного учреждения № 21 города

Белая Церковь (Украина). Экспериментальная выборка охватывала 240 родителей, 36 педагогов, 120 детей старшего дошкольного возраста с ОНР, которые составили экспериментальную группу (далее — ЭГ) и подлежали экспериментальному коррекционно-развивающему воздействию; и 120 детей контрольной группы указанной нозологии (далее — КГ), в работе с которыми разработанная система не применялась.

В результате апробации описанной системы с использованием психокоррекционных технологий коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР констатированы положительные качественные сдвиги в развитии всех его компонентов, что свидетельствует о ее эффективности. Обобщение полученных данных подтвердило положительную динамику в развитии таких показателей коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР, как расширение круга коммуникативных мотивов с увеличением доли внеситуативно-личностных (на 11,67 % — в общении с взрослыми, и на 20,00 % — с детьми), устойчивости (на 43,33 %), планирования (на 17,5 %) и самоконтроля (на 22,5 %).

В структуре коммуникативного арсенала констатирован наибольший рост таких показателей, как коммуникабельность (на 15,33 %), направленность на взаимодействие с другими детьми (на 10 %), эмпатия (на 10 %). Незначительные положительные изменения (на 5–6 %) были выявлены в состоянии лидерских качеств, организаторских способностей, самостоятельности и креативности (рис. 1).

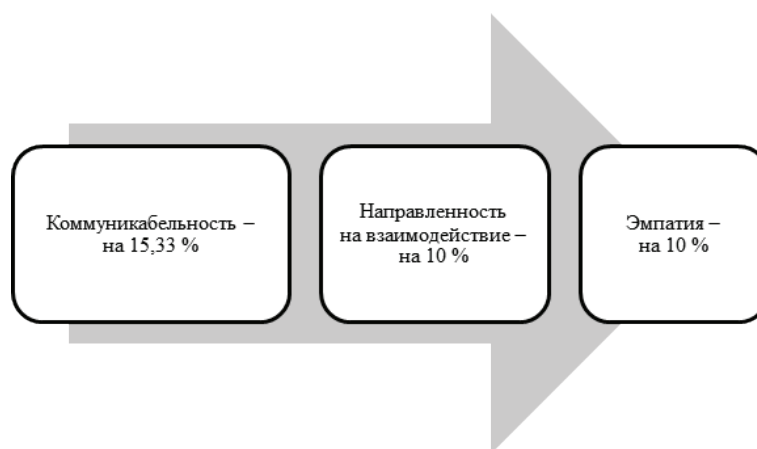


Рис. 1. Рост основных составляющих коммуникативного арсенала личности старших дошкольников с ОНР

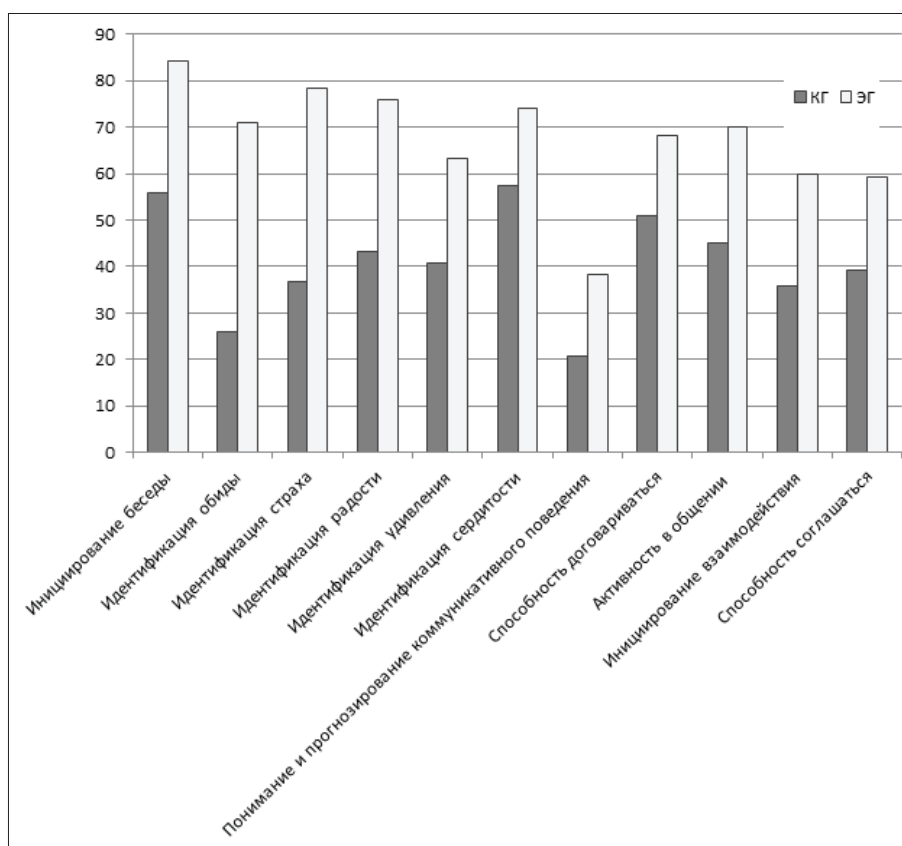
Установлено, что в структуре коммуникативных умений в экспериментальной группе на 25,83 % стало больше детей, которые инициируют вопросы в процессе беседы, и на 28,33 % выросло число детей, которые стремятся рассказывать о чем-то окружению; улучшились показатели идентификации эмоций: обиды — у 45 % детей; страха — у 41,67 %; выраженной радости — у 32,5 % детей; удивления — 22,5 %; сердитости — у 16,67 %. Наименьшие изменения коснулись способности идентифицировать задумчивость (рост показателей на 5 %) и приветливость (увеличение на 4,7 %). На 17,5 % выросла способность к пониманию и прогнозированию коммуникативного поведения окружающих. В состоянии интерактивных коммуникативных умений наибольшие позитивные изменения обнаружены по следующим показателям: способность договариваться — на 17,5 %, активность — на 25 %, инициирование

взаимодействия — на 24,17 %, умение соглашаться с предложениями партнера — на 20 % (см. рис. 2).

### Заключение

В результате целенаправленной коррекционно-развивающей работы произошли качественные изменения в развитии различных компонентов коммуникативного развития, которые свидетельствуют о готовности детей к школе, а именно:

- нормализация структурной организации коммуникативной деятельности, развитие ее гибкости, что позволило расширить способности детей к решению различных коммуникативных задач;
- расширение коммуникативного арсенала личности ребенка, в структуре которого наибольшее развитие получили коммуникативность, организаторские способности,



**Рис. 2.** Динамика состояния коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР в результате психокоррекционного воздействия (данные представлены в %):

КГ — контрольная группа; ЭГ — экспериментальная группа

эмпатия, что привело к общей коммуникативной направленности и активизации детей;

– развитие коммуникативных умений, что способствовало устранению коммуникативных трудностей операционного и в меньшей степени — рефлексивного и базового уровней (по классификации А. Г. Самохваловой [14]).

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной

системы коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР и возможности рекомендовать базовые ее технологии (коммуникативный тренинг, оптимизацию коммуникативной среды средствами методически-развивающей работы с педагогами, просветительско-развивающей — с родителями) для дальнейшего внедрения в работу образовательных учреждений по подготовке детей с речевыми недостатками к школьному обучению.

### Литература

1. **Артамонова С. В.** Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2009. 22 с.
2. **Валявко С. М.** Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2006. 24 с.
3. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием. М.: Буки-Веди, 2013. 144 с.
4. **Волковская Т. Н.** К проблеме изучения коммуникативной дезадаптации дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56 (8). С. 322–327.
5. **Евдокишина О. В.** Педагогическое проектирование процесса коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 155–159.
6. **Канунникова Е. О.** Педагогические условия формирования коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста: на примере детей с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курск, 2007. 193 с.
7. **Ковылова Е. К.** Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Н. Новгород, 2011. 264 с.
8. **Коржевина В. В.** Развитие вербальных средств в общении у детей 3–4 лет с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2006. 22 с.
9. **Кравцова Е. Е.** Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
10. **Левина Р. Е.** Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2013. 366 с.
11. **Леханова О. Л.** Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 208 с.
12. **Павлова О. С.** Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 17 с.
13. **Пирожено Т. А.** Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Киев: Нора-принт, 2002. 310 с.
14. **Самохвалова А. Г.** Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2011. 432 с.
15. **Степанова Е. В.** Коммуникативная готовность дошкольника к учебе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 16 с.
16. **Усольцева Н. К.** Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1996. 19 с.
17. **Федосеева Е. Г.** Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999. 220 с.
18. **Шеремет М. К.** Формирование словарного запаса у старших дошкольников в процессе подготовки к школьному обучению. Киев: Слово. 2016. 187 с.
19. **Мартиненко І. В.** Комунікативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 129 с.
20. **Мартиненко І. В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.

21. **Bates E.** Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: where do we go from here? // *Brain and Language*. 2004. № 88. P. 248–253.
22. **Bishop D. V. M.** What causes Specific Language Impairment in children? // *Current Directions in Psychological Science*. 2006. V. 15. P. 217–221.
23. **Caughy M. O.** Health and environmental effects on the academic readiness of school-age children // *Developmental Psychology*. 1996. № 32. P. 515–522.
24. **Chase-Lansdale P. L., Gordon R. A., Brooks-Gunn J., P. K.** Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. NY: Russell Sage Foundation, 1997. 356 p.
25. **Conti-Ramsden G.** Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations / G. Conti-Ramsden, N. Botting // *Journal of Speech Language & Hearing Research*. 1999. V. 42 (5). P. 195–200.
26. **Crnic K., Lamberty G.** Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives // *Early Education and Development*. 1994. № 5(2). P. 91–106.
27. **Durkin K., Conti-Ramsden G.** Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment // *Child Development*. 2007. V. 78. P. 1441–1457.
28. **Joanisse M. F., Seidenberg M. S.** Phonology and syntax in specific language impairment: evidence from a connectionist model // *Brain and Language*. 2003. № 86. P. 40–56.
29. **Homer B. D., Tamis-LeMonda C. S.** The development of social cognition and communication // Psychology Press. 2013. 378 p.
30. **Pramling N., Pramling I.** School readiness and school's readiness // *Contemporary debates in childhood education and development*. 2012. P. 133.
31. **Rice M. L., Tomblin J. B.** Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: relationships with nonverbal IQ over time // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2004. № 47. P. 816–834.
32. **Spackman M. P.** Understanding emotions in context: the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions // *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2006. № 41 (2). P. 173–188.
33. **Stipek, D. J., Ryan, R. H.** Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go // *Developmental Psychology*. 1997. № 33(4). P. 711–723.
34. **Stolinská D. P., Rašková M., Šmelová E.** Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School // *Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12–14 May 2016, Moscow, Russia. M., 2016. P. 240–246.*
35. **Teo A, Carlson E., Mathieu P. J., Egeland B., Sroufe L. A.** A prospective longitudinal study of prosocial predictors of achievement // *Journal of School Psychology*. 1996. № 34. P. 285–306.

## SPECIAL FEATURES IN DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE READINESS FOR SCHOOLING IN PRESCHOOLERS WITH SYSTEM SPEECH DISORDERS

*I. V. Martynenko,*

National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kiev, Ukraine,

*S. V. Kondukova,*

Kindergarten № 37 at the JSCo «RZD», Moscow

The article presents theoretical and experimental approaches to the concept of «communicative readiness», its content characteristics regarding the children of senior preschool age with system speech disorders (SSD) of primary genesis. The findings of the experimental study of the communicative activity in children of this category are described in the article. The review of the obtained results allowed the authors to conclude that the following components of communicative readiness for the school education were insufficiently developed: means of communication and communicative skills, stable structurally organized communicative activity, and personal communicative arsenal of the children with SSD.

For the purpose of systemic intervention, the directions, stages and content of psycho-correctional work aimed at the development of communicative readiness of children with system speech disorders were defined. The authors also provide theoretical background for correctional and educational work with children directly, and with the teachers and their parents indirectly.

Correction and developmental influence on the communicative development of children with system speech disorders of senior preschool age was carried out with the help of the three-component psycho-correctional work system, involving five stages of implementation: informative and activating; motivational and developing; productive and activity; verbal and reproductive; creative and transformative. Each stage is presented with detailed description of its content and administrative features concerning cooperation with the teachers, parents and children.

The proposed psycho-correctional technologies were used to improve and develop structurally organized communicative activity of children of senior preschool age with system speech disorders combining its operational (communication skills) and personal (communicative features) components. The complex of the described components allowed providing comprehensive influence on the communicative development of the children with SSD, which, in the authors' opinion, will allow the children to communicate successfully not only within trained situations, but also in the informal environment with peers and adults

*Keywords:* communicative activity; communicative readiness for school; children of the senior preschool age; the General underdevelopment of the speech; psychocorrection work.

*For citation:* Martynenko I. V., Kondukova S. V. Special features in development of communicative readiness for schooling in preschoolers with system speech disorders // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 3 (27). P. 63–73.

### References

1. **Artamonova S. V.** Overcoming communication disorders in older preschoolers with general underdevelopment of speech by means of corrective-developing environment: a thesis of dis. ... PhD in pedagogical sciences: 13.00.03. M., 2009. 22 p.
2. **Valyavko S. M.** Motivation features of senior preschool children with general underdevelopment of speech: a thesis of dis. ... PhD in psychology sciences. M. 2006. 24 p.
3. **Valyavko S. M., Averyanova E. V.** Value orientations in children of the senior preschool age with speech disorders and normative speech development. M.: Buki-Vedi, 2013. 144 p.
4. **Volkovskaya T. N.** To the problem of communicative disadaptation studying in preschool children with general underdevelopment of speech // Problems of modern pedagogical education. 2017. № 56 (8). P. 322–327.
5. **Avdokushina O. V.** Pedagogical designing of process of communicative readiness of preschool children // Pedagogical education in Russia. 2014. № 10. P. 155–159.
6. Pedagogical conditions of formation of communicative readiness for school education of children of the senior preschool age: on the example of children with the General underdevelopment of the speech: a thesis of dis. ... PhD in pedagogical sciences: 13.00.01. Kursk, 2007. 193 p.
7. **Kopylova E. K.** Psycho-correction technology communicative development of children of senior preschool age with General speech underdevelopment: a thesis of dis. ... PhD in psychological sciences: 19.00.10. N. Novgorod, 2011. 264 p.
8. **Korzhevina V. V.** Development of verbal means of communication in children 3-4 years old with speech and language disorders: a thesis of dis. ... PhD in pedagogical sciences: 13.00.03. M., 2006. 22 p.
9. **Kravtsova E. E.** Psychological problems of children's readiness for school. M.: Pedagogica, 1991. 152 p.
10. **Levina R. E.** The basis of the theory and practice of a speech therapy. M.: Alyans, 2013. 366 p.
11. **Lekhanova O. L.** the use of nonverbal means of communication in correctional and speech therapy work with preschool children with ONR: a thesis of dis. .... PhD in pedagogical sciences. M., 2008. 208 p.
12. **Pavlova O. S.** formation of communicative activity in children of preschool age with General underdevelopment of speech: a thesis of dis. ... PhD in pedagogical sciences. M. 1998. 17 p.
13. **Pirozhenko T. A.** Communicative and speech development of the child. Kyiv: Nora-print. 2002. 310 p.
14. **Samohvalova A. G.** Communication difficulties of the child: problems, diagnosis, correction: educational and methodical manual. St. Petersburg: Speech, 2011. 432 p.
15. **Stepanova E. V.** communicative readiness of preschool children to school: a thesis of dis. ... PhD in psychological sciences: 19.00.07. M., 1999. 16 p.



16. **Usoltseva N. K.** the formation of the prerequisites of dialogical communication in children of preschool age with General underdevelopment of speech: a thesis of dis. ... PhD in pedagogical sciences: 13.00.03. M., 1996. 19 p.
17. **Fedoseeva E. G.** formation of communication skills in children of preschool age with General underdevelopment of speech: a thesis of diss. ... PhD in pedagogical sciences: 13.00.03. M., 1999. 220 p.
18. **Sheremet M. K.** the formation of vocabulary in older preschoolers in preparation for school. Kyiv: Word. 2016. 187 p.
19. **Мартиненко І. В.** Комунікативний тренінг дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 129 с.
20. **Мартиненко І. В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ.: ДІА, 2016. 304 с.
21. **Bates E.** Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: where do we go from here? // *Brain and Language*. 2004. № 88. P. 248–253.
22. **Bishop D. V. M.** What causes Specific Language Impairment in children? // *Current Directions in Psychological Science*. 2006. V. 15. P. 217–221.
23. **Caughy M. O.** Health and environmental effects on the academic readiness of school-age children // *Developmental Psychology*. 1996. № 32. P. 515–522.
24. **Chase-Lansdale P. L., Gordon R. A., Brooks-Gunn J., P. K.** Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. NY: Russell Sage Foundation, 1997. 356 p.
25. **Conti-Ramsden G.** Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations / G. Conti-Ramsden, N. Botting // *Journal of Speech Language & Hearing Research*. 1999. V. 42 (5). P. 195–200.
26. **Crnic K., Lamberty G.** Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives // *Early Education and Development*. 1994. № 5(2). P. 91–106.
27. **Durkin K., Conti-Ramsden G.** Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment // *Child Development*. 2007. V. 78. P. 1441–1457.
28. **Joanisse M. F., Seidenberg M. S.** Phonology and syntax in specific language impairment: evidence from a connectionist model // *Brain and Language*. 2003. № 86. P. 40–56.
29. **Homer B. D., Tamis-LeMonda C. S.** The development of social cognition and communication // *Psychology Press*. 2013. 378 p.
30. **Pramling N., Pramling I.** School readiness and school's readiness // *Contemporary debates in childhood education and development*. 2012. P. 133.
31. **Rice M. L., Tomblin J. B.** Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment: relationships with nonverbal IQ over time // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2004. № 47. P. 816–834.
32. **Spackman M. P.** Understanding emotions in context: the effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions // *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2006. № 41 (2). P. 173–188.
33. **Stipek, D. J., Ryan, R. H.** Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go // *Developmental Psychology*. 1997. № 33(4). P. 711–723.
34. **Stolinská D. P., Rašková M., Šmelová E.** Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School // *Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12–14 May 2016, Moscow, Russia*. M., 2016. P. 240–246.
35. **Teo A, Carlson E., Mathieu P. J., Egeland B., Sroufe L. A.** A prospective longitudinal study of prosocial predictors of achievement // *Journal of School Psychology*. 1996. № 34. P. 285–306.

## ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В РАБОТУ — ПОКАЗАТЕЛЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ

*А. Б. Карпов,*  
НПФ «Материя Медика Холдинг», Москва

В статье приводится обзор литературы, посвященный проблеме вовлеченности в работу сотрудников. Выявлены несоответствие большого числа различных теорий рабочей мотивации потребностям современных организаций, отсутствие единой универсальной теоретической модели, а также методики, способной измерить степень ее выраженности для конкретной деятельности в организации. Все это позволило бы работодателю создать организационные механизмы стимулирования высокой эффективности труда. Вводится понятие вовлеченности в работу как показателя высокой производительности работников.

В статье приводятся результаты исследования вовлеченности в работу сотрудников фармацевтической компании «НПФ «Материя Медика Холдинг». По результатам исследования обсуждаются закономерности проявления факторов вовлеченности в работу, субъективного восприятия коллег у сотрудников различных функциональных групп, а также взаимосвязь вовлеченности с эффективностью работы сотрудников и их увольнениями в разных подразделениях в предшествующий исследованию и последующий периоды.

*Ключевые слова:* вовлеченность в работу; рабочая мотивация; организационная психология; удовлетворенность; эффективность; текучесть кадров; бизнес-показатели; организационная приверженность; результативность.

*Для цитаты:* Карпов А. Б. Вовлеченность в работу — показатель трудовой мотивации сотрудников // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 74–83.

### Введение

Среди актуальных задач современной организационной психологии одной из главных является изучение психологических основ рабочей мотивации. Исследование движущих сил сегодняшних работников привлекает большое внимание как руководителей предприятий, предпринимателей разного уровня, так и ученых, представителей теоретических направлений социологии и менеджмента, экономики и в особенности психологии [4]. От того, насколько мотивированы сотрудники выполнять свою работу, зависит их ориентация на цели организации, желание обеспечивать необходимый результат, а иногда и сверхрезультат, что, в свою очередь, является основой для эффективной работы предприятия [7; 11].

Мотивация в базовом определении — побуждение человека к действию, его движущая сила, которая управляет поведением, задает его направленность. Благодаря мотивации

человек организует деятельность по удовлетворению своих потребностей [10]. Однако современная организационная психология не дает однозначного объяснения, почему при наличии определенного набора потребностей мотивация одного и того же сотрудника будет проявляться совершенно по-разному в различных организациях [3].

### Теории трудовой мотивации

При большом разнообразии теорий мотивации в отечественной и мировой психологии ученые пока не сформулировали единую позицию по вопросу управления рабочей мотивацией. В настоящий момент разработано множество часто противоречивых теорий для объяснения того, почему сотрудник работает, почему он совершает определенные действия, почему некоторые работники имеют значительно более выраженную мотивацию, чем другие, благодаря этому добиваются

успеха там, где те, кто имеют неменьшие возможности и способности, терпят неудачу [1].

Каждый из подходов по-своему уникален и отражает одну из сторон данной проблемы в контексте личностных особенностей работника, а не системы, формирующей и подкрепляющей рост производительности как отдельного сотрудника, так и организации в целом.

Согласно классификации Х. Шольца [7] теории трудовой мотивации можно сгруппировать в три главных направления:

1. Теории, которые исходят из определенного образа работника, его мотивов и потребностей. Это «XY-теория» Д. Макгрегора, теория «Z» У. Оучи.

2. Содержательные теории, которые анализируют структуру и иерархию мотивов и потребностей работника и их проявления. К ним относится теория иерархии потребностей А. Маслоу, теория потребностей К. Альдерфера, теория врожденных и приобретенных потребностей Г. Мюррея, теория двух факторов рабочей мотивации Ф. Герцберга.

3. Процессуальные теории, изучающие влияние на мотивацию различных факторов среды. К этому направлению можно отнести теорию трудовой мотивации Д. Аткинсона, теорию справедливости С. Адамса, теорию мотивации В. Врума, теорию Портера – Лоулера.

Каждая из перечисленных теорий мотивации имеет свои слабые стороны. Например, содержательные теории считаются статичными, так как они одновременно ориентированы либо на прошлое, либо на настоящее и учитывают всего один или несколько факторов, поэтому они могут неточно предсказать мотивацию и поведение сотрудника. В то же время эти теории важны для общего понимания того, что может мотивировать людей к деятельности.

Все мотивационные теории освещают наиболее важные аспекты отношения человека к труду, однако ни одна из них не в состоянии дать убедительного объяснения наличию или отсутствию мотивации, а также степени ее выраженности в каждой конкретной ситуации. Существующие мотивационные теории делают возможным оценку различных индивидуальных особенностей мотивации

сотрудников, однако не позволяют выработать единые для всех организационные механизмы стимулирования высокой эффективности труда.

### **Современные особенности мотивации работников**

Важнейшей задачей сегодняшней организации является создание условий по мотивированию сотрудников, которые способны направить энергию работников в нужное русло, актуализировать их стремления и одновременно соответствовать их ожиданиям [6; 12].

Система мотивации в организации — это комплекс материальных и нематериальных стимулов, которые призваны давать человеку то, что он больше всего хочет получать от работы, а также обеспечить качественную и успешную его деятельность [7: с. 88]. Правильно построенная система мотивации — основа для согласования интересов сотрудника и организации.

Изменения принципов взаимодействия в обществе, развитие Интернета и социальных сетей, размытие границ между культурами, появление новых видов деятельности и новых профессий с нетипичной формой организации труда, а главное — существенная перестройка ценностей у новых поколений — все это предопределило в последние годы грандиозные перемены мотивации работников. Если вчера сотрудников привлекали крупные, стабильные иерархические корпорации, то сегодня — динамичные, развивающиеся структуры с разнообразными задачами; если ранее считалось престижным строить карьеру в одной организации, постигая из года в год особенности профессии и впитывая культуру предприятия, то теперь принято строить карьеру «поверх» организаций, если раньше работники планировали свою карьеру с горизонтом в 20–30 лет, то сейчас планируют ее не далее 3-летнего горизонта [5].

Организации также меняют свой подход к управлению и удержанию ценных сотрудников. В компаниях уже не доминирует принцип социального равенства, на первый план выходит эффективность сотрудников, поэтому основные

инвестиции идут в наиболее результативных и профессиональных, а не в лояльных и ответственных. Меняется восприятие расходов на персонал, которые уже не сложно окупаемые затраты, как считалось ранее, а инвестиции в будущий рост компании [1].

На этом фоне также изменяется подход к управлению мотивацией сотрудников. Работодатели уже не стремятся создать стимулы, побуждающие людей работать в их организации как можно дольше, меньшую роль играет создание условий, удовлетворяющих потребности работников. Важнейшими факторами мотивации становятся заинтересованность в исполнении цели организации, сопричастность результатам компании, стремление в своей работе к выдающимся результатам, инициативность, — все это и есть проявления вовлеченности работников [9; 15].

### **Определение вовлеченности работников, взаимосвязь вовлеченности и мотивации**

Вовлеченность — это физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует сотрудников выполнять работу как можно лучше. В состоянии такого эмоционального подъема, интереса, люди работают эффективно, эмоциональная среда в коллективе остается здоровой, а конкурентные преимущества повышаются [8; 17]. Очевидно, что многие успешные организации заинтересованы в создании высокой вовлеченности персонала.

Теоретические основы изучения вовлеченности сотрудников подчеркивают ее прямую взаимосвязь с их личностными особенностями [3; 16]. Ряд современных концепций трудовой мотивации тесно переплетаются с проблемой вовлеченности:

- вовлечение в работу (управленческая практика привлечения и вовлечения сотрудника в работу, где предполагает, что человек живет своей работой, т. е. идентифицирует себя с ней и думает о ней даже в свободное время);
- удовлетворенность работой (это направление предполагает эмоциональный подъем и удовольствие от оценки собственной работы или от приобретенного опыта);

- внутренняя мотивация (данный подход определяет вовлеченность как желание прилагать усилия для выполнения поставленного задания в условиях отсутствия внешних ограничений и условных обязательств);

- организационная приверженность (такая приверженность касается вопросов текучести кадров, позитивного организационного поведения и результативности сотрудника).

Все эти исследования затрагивают тему влияния личностных качеств на работу сотрудника, однако в каждой используется различное объяснение того, что именно влияет на вовлеченность сотрудников организации. В работе Кана [14] вовлеченность представляется как важная и уникальная мотивационная концепция, согласно которой сотрудник работает с полной самоотдачей в физическом, психологическом и эмоциональном плане. Данная концепция связывает между собой понятия мотивации, вовлеченности и результативности работников в зависимости от их личностных особенностей.

Подводя итог анализу различных теорий и подходов к проблеме вовлеченности персонала, следует остановиться на следующей дефиниции данного явления: вовлеченность в работу — это показатель взаимоотношений организации и сотрудника, при котором работник готов выполнять действия, выходящие за рамки своего функционала, прилагать дополнительные усилия, рекомендовать свою компанию в качестве работодателя, работать в компании как можно дольше.

### **Организация и методы исследования**

Целью исследования является изучение различных особенностей вовлеченности разных профессиональных и социальных групп сотрудников, ее влияние на работу организации.

Исследование проводилось на базе научно-производственной фирмы «Материя Медика Холдинг» в декабре 2016 года, в нем принял участие 951 сотрудник организации. Все участники анонимно заполняли электронную анкету на основе методики компании Hewitt Associates («Хьюитт Эссошиэйтс») [2]. Данная методика считается по праву одной из самых точных

для диагностики уровня вовлеченности. Помимо проявления вовлеченности она оценивает удовлетворенность по 14 факторам, каждый из которых влияет на вовлеченность: привлекательность бренда, высшее руководство, непосредственный руководитель, карьерные возможности, обучение и развитие, управление эффективностью, вознаграждение и признание, взаимодействие, самостоятельность, содержание работы, условия для успеха, уважение и принятие, управление талантами и подбор, баланс работы и личной жизни.

Концепция вовлеченности Hewitt Associates («Хьюитт Эссошиэйтс») [13] является наиболее проработанной и применимой для современных организаций. В этом подходе рассматриваются три индикатора вовлеченности:

- говорит — сотрудник позитивно отзывается о компании в общении с коллегами, рекомендует ее друзьям и клиентам;
- остается — сотрудник хочет остаться в компании на длительное время, быть ее частью;
- стремится — сотрудник прикладывает дополнительные усилия, чтобы способствовать успеху бизнеса.

Эти индикаторы были выделены при анализе всего массива информации, собранной в ходе опросов в тысячах компаний по всему миру.

Статистическая обработка данных исследования проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 23. Для оценки достоверности результатов исследования применялись параметрический метод оценки достоверности различий по *t*-критерию Стьюдента и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

### Результаты исследования

Одним из важных условий для проявления вовлеченности является характер работы. Все участники исследования были сгруппированы в четыре функциональных блока исходя из сферы их деятельности: производство, продвижение, научные исследования, администрирование.

При анализе результатов исследования по различным функциональным блокам мы обнаружили, что общие закономерности изучаемых параметров едины (рис. 1). Так,

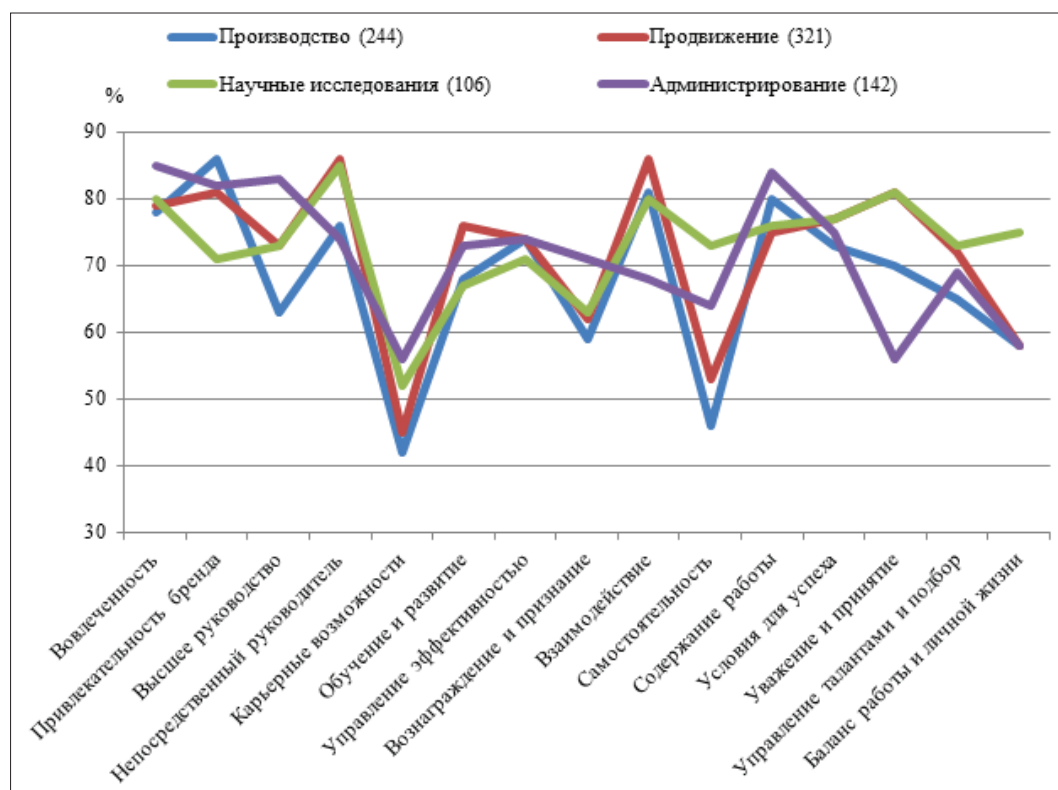


Рис. 1. Выраженность исследуемых параметров у представителей разных функциональных блоков

уровень вовлеченности одинаково высокий у всех участников и не зависит от их функциональной направленности. У сотрудников офиса данный показатель незначительно выше (85 % вместо 80 % в других группах).

Однако есть специфические для каждого блока особенности. Привлекательность бренда работодателя значительно ниже у сотрудников научных подразделений (71 %,  $p < 0,05$ ), в то же время их больше, чем представителей других блоков, устраивает баланс работы и личной жизни (75 %,  $p < 0,01$ ) и возможности для самостоятельности (73 %,  $p < 0,05$ ), которые им предоставляются в организации.

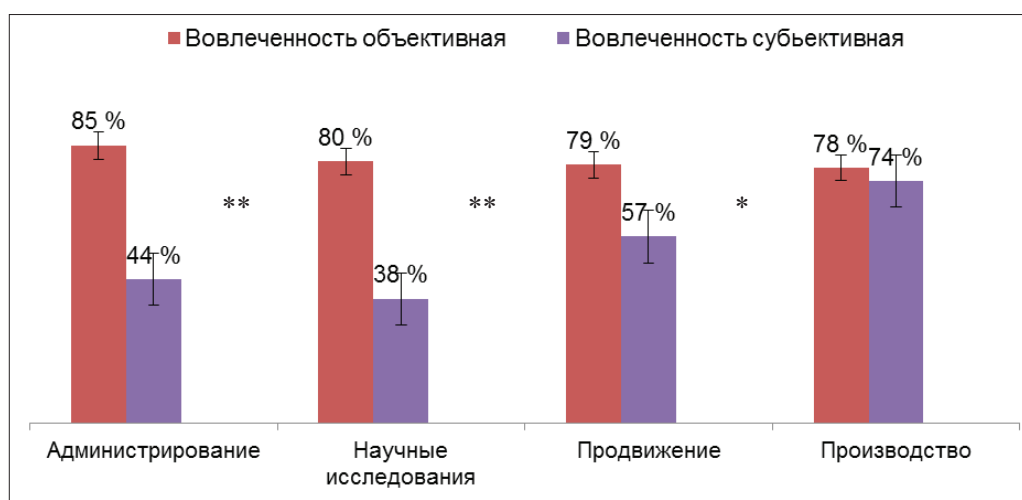
Для сотрудников производства характерна наименьшая удовлетворенность высшим руководством (63 %,  $p < 0,05$ ), карьерными возможностями в компании (42 %, н/д) и уровнем самостоятельности в работе (46 %,  $p < 0,05$ ). Это может быть обусловлено некоторой отдаленностью производственников от принятия значимых решений и высокой роли регламентов в их деятельности, в том числе из системы управления качеством. Тем не менее работники завода выше всех остальных участников оценивают привлекательность компании как работодателя (86 %, н/д), считая ее лучшим местом работы, и гордятся производимой продукцией.

Сотрудники, занятые в продвижении продукции, также низко оценивают карьерные

возможности (45 %, н/д), содержание работы (53 %, н/д) и баланс работы и личной жизни (57 %, н/д), что объясняется их интенсивной нагрузкой, высокими ожиданиями от результатов их работы и системами контроля за эффективностью. В то же время они выше, чем сотрудники других функциональных блоков, оценивают систему обучения в компании (76 %, н/д) и уровень взаимодействия между сотрудниками (86 %, н/д).

Сотрудники административных подразделений видят больше карьерных возможностей в компании (56 %,  $p < 0,05$ ), наиболее удовлетворены вознаграждением и признанием (71 %,  $p < 0,05$ ), лучше оценивают содержание работы (84 %, н/д) и высшее руководство (83 %,  $p < 0,05$ ), с которым у них объективно больше возможностей контактировать в отличие, например, от представителей производства. Наименьшую удовлетворенность у них вызывают уважение и принятие (56 %,  $p < 0,005$ ), а также взаимодействие (68 %,  $p < 0,05$ ), что свидетельствует о высокой изолированности и конкуренции работников офиса, низкой готовности эффективно сотрудничать друг с другом.

Изучение соотношения уровня вовлеченности сотрудников каждого из блоков и их субъективной оценки вовлеченности своих коллег, показывает функциональные закономерности (рис. 2). На вопрос «Я думаю,



Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,005$

**Рис. 2.** Соотношение объективной и субъективной вовлеченности у представителей разных функциональных блоков

что мои коллеги вовлечены в рабочие задачи больше, чем сотрудники других компаний» сотрудники производства дают ответ, практически равный их собственному уровню вовлеченности. Сотрудники, занятые в продвижении, на 22 % ( $p < 0,05$ ) ниже оценивают вовлеченность своих коллег, чем она объективно у них измерена. Наиболее ярко выражены расхождения по результатам опроса сотрудников административных (41 %,  $p < 0,005$ ) и научных подразделений (42 %,  $p < 0,005$ ), в которых уровень объективной вовлеченности гораздо выше субъективной. Такие расхождения, на наш взгляд, вызваны несколькими причинами. Во-первых, это понимание работы коллег: на заводе и в продвижении наблюдается более ясный функционал смежников и их обязанностей, люди видят друг друга в работе; во-вторых, это оценка индивидуальных результатов: в продвижении и на заводе есть объективные факторы для сравнения эффективности каждого (объем продаж на территории, объем выпущенной продукции) — в научных и офисных подразделениях больше субъективной оценки; в-третьих, особенности коммуникации: в офисе и научных подразделениях присутствует конкуренция за внимание руководства, закрытость обмена информацией, низкая готовность сотрудничать, что подтверждают также самые низкие из всех функциональных блоков результаты по шкалам «взаимодействие» и «уважение и принятие» (см. рис. 1).

Опрос сотрудников, занятых в продажах, в контексте географии их деятельности показал интересные результаты. Так, проводя

изучение показателей удовлетворенности и вовлеченности сотрудников семи региональных групп Российской Федерации, мы обнаружили следующую иерархию удовлетворенности и вовлеченности, а также иерархию бизнес-показателей (табл. 1). В представленных данных в целом заметна высокая взаимосвязь вовлеченности и удовлетворенности, в то же время есть регионы, где иерархия результатов вовлеченности и удовлетворенности различается.

В процессе анализа причин высокого разброса данных, особенно по шкале вовлеченности, у работников разных региональных групп мы признали, что у всех сотрудников одного отдела одинаковые должностные обязанности, единый доступ к корпоративной информации, одни и те же процедуры, равные опции компенсационного пакета. Единственное различие между ними, то, что отличает сотрудников каждой из семи групп, помимо географических условий и особенностей менталитета жителей разных регионов, — это стиль управления непосредственного руководителя. Скорее всего, именно он является причиной такого высокого расхождения значений вовлеченности между разными региональными группами. Для дальнейшего изучения данного явления проведено сравнение результатов исследования с объективными показателями работы руководителя — выполнением плана и текучестью кадров, а также фактором смены руководителя за последний год.

Как видно из таблицы 1, вовлеченность сотрудников является одним из основных показателей высокой результативности и кадровой

Таблица 1

Сопоставление иерархии показателей вовлеченности и удовлетворенности сотрудников региональных групп с бизнес-показателями

Регион	Удовлетворенность	Вовлеченность	Текучесть кадров (ср. 2014–2016)	Текучесть кадров (2017)	Выполнение плана продаж (2016)	Выполнение плана продаж (2017)	Смена руководителя
Центр	3	1	5	4	2	4	Да
Урал	1	2	1	1	3	3	Нет
Волга	2	3	2	3	7	2	Да
Москва	4	4	7	7	4	5	Нет
Сибирь	7	5	4	5	5	1	Да
Юг	5	6	6	6	1	7	Да
Северо-Запад	6	7	3	2	6	6	Нет

стабильности в подразделении. Уровень текучести кадров как за предшествующий исследованию трехлетний период, так и в последующий год значительно выше в подразделениях с низкой вовлеченностью сотрудников (Юг, Сибирь), а в подразделениях с высокой вовлеченностью (Урал, Волга), наоборот, текучесть кадров значительно ниже. Аналогичные закономерности наблюдаются по уровню продаж в региональных группах.

Полученные данные корреляционного анализа вовлеченности, удовлетворенности и объективных данных о работе региональных групп подтверждают наше предположение о влиянии изучаемых параметров на бизнес-показатели (табл. 2). Прежде всего обращает на себя внимание высокая взаимосвязь удовлетворенности и вовлеченности ( $r = 0,79, p < 0,05$ ). При этом вовлеченность, в отличие от удовлетворенности ( $r = -0,44, p < 0,05$ ), не сдерживает будущую текучесть кадров, но взаимосвязана с увольнениями

за прошедший период в исследуемых подразделениях ( $r = -0,38, p < 0,05$ ). Вовлеченность, как и удовлетворенность, не связана с выполнением планов продаж в прошлом, однако, в отличие от удовлетворенности, коррелирует с будущим выполнением плана продаж ( $r = 0,46, p < 0,05$ ) и может быть индикатором, прогнозирующим результативность.

Смена региональных руководителей способствует росту текучести кадров ( $r = 0,66, p < 0,05$ ), снижает удовлетворенность сотрудников ( $r = -0,3, p < 0,05$ ), но не способствует росту продаж в следующий год и практически не оказывает влияния на вовлеченность сотрудников.

Обращает на себя внимание также ряд взаимосвязей бизнес-показателей, обнаруженных в ходе нашего исследования. Так, средняя текучесть кадров за период, предшествующий исследованию, положительно взаимосвязана с выполнением плана продаж за прошедший год ( $r = 0,56, p < 0,05$ ) и отрицательно —

Таблица 2

Взаимосвязь вовлеченности, удовлетворенности и бизнес-показателей у сотрудников региональных групп

	Вовлеченность	Текучесть кадров (2014–2016)	Текучесть кадров (2017)	Динамика текучести	Выполнение плана продаж (2016)	Выполнение плана продаж (2017)	Смена руководителя
Удовлетворенность	0,79*	-0,38*	-0,44*	-0,13	0,01	0,17	-0,3*
Вовлеченность		-0,25	-0,22	-0,1	0,22	0,46*	0,15
Текучесть кадров (ср. 2014–2016)			0,88*	-0,11	0,56*	-0,56*	0,1
Текучесть кадров (2017)				0,53*	0,33*	-0,2	0,29
Динамика текучести					0,15	0,35*	0,66*
Выполнение плана продаж (2016)						-0,52*	0,15
Выполнение плана продаж (2017)							0,22

Примечание. \*  $p < 0,05$ .



с выполнением плана в будущем ( $r = -0,56$ ,  $p < 0,05$ ). Рост текучести в региональной группе способствует выполнению плана продаж в будущем ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,05$ ), а невыполнение плана продаж в 2016 году региональной группой может приводить к лучшим результатам в будущем году ( $r = -0,52$ ,  $p < 0,05$ ). Эта же закономерность означает для групп, выполнивших план продаж в 2016-м, его невыполнение в 2017-м. Все эти закономерности вызывают большой интерес, а их причины и взаимосвязи требуют дальнейшего изучения.

### Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Обнаружены факторы вовлеченности, зависящие от функциональной направленности

сотрудников, занятых в производстве, продвижении продукции, научных исследованиях и выполняющих административные функции.

2. Уровень вовлеченности в работу и субъективная оценка вовлеченности коллег достоверно различаются у сотрудников офиса, научных подразделений, у сотрудников, занятых в продвижении, и практически совпадает у сотрудников завода.

3. Существуют статистически достоверные взаимосвязи вовлеченности и бизнес-показателей. Уровень вовлеченности положительно влияет на выполнение плана в следующий период и является индикатором будущих бизнес-показателей, а удовлетворенность сотрудников снижает текучесть кадров в подразделении. Смена руководства и организационные изменения снижают удовлетворенность, но не влияют на вовлеченность.

### Литература

1. Адизес И. На пороге управленческой революции // Harvard Business Review – Россия. 2017. № 125. С. 8–12.
2. Вовлеченность: Методика исследования. [Электронный ресурс]. URL: <http://axesgroup.ru/engagement/metodology/> (дата обращения: 27.02.2018).
3. Егорова А. С. Вовлеченность персонала: 7 шагов к пониманию. М.: Инфра, 2014. 314 с.
4. Липатов С. А. Проблема взаимодействия человека и организации: концепции и направления исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 1. С. 85–96.
5. Майклз Э., Хэндфилд-Джонс Х., Экселрод Э. Война за таланты. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2005. 272 с.
6. Мандрикова, Е. Ю. Увлеченность работой: обзор современных зарубежных исследований // Психология в ВУЗе. 2012. № 6. С. 53–64.
7. Мотивация персонала в современной организации: учебное пособие / под общ. ред. С. Ю. Трапицына. СПб.: Книжный дом, 2007. 240 с.
8. Онучин А. Н. Изучение вовлечения // The Human Resources Times. 2013. № 24. С. 29–35.
9. Розин М. Советы консультанта: Секрет вовлеченности // Ведомости. 2013. № 242. С. 8.
10. Свергун О. Вовлеченность персонала: ценное преимущество // Справочник по управлению персоналом. 2012. № 8. С. 56–64.
11. Bakker A. B., Leiter M. P. Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research. Taylor & Francis, 2010. P.182–196.
12. Global Human Capital Trends 2017: The new organization — Different by Design, Deloitte Development LLC and Deloitte University Press, 2016. URL: <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/human-capital/articles/introduction-human-capital-trends.html> (Accessed: 16.05.2017).
13. Hewitt Associates. (2004). Employee engagement higher at double-digit growth companies. Research Brief. Hewitt associates LLC. URL: <http://www.connectthedotsconsulting.com/documents/Engagement/EE%20Engagement%20at%20DD%20Growth%20Companies%202012.pdf>. (Accessed: 16.05.2017).
14. Kahn W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. № 33. P. 692–724.
15. Schaufeli W. B., Salanova M. Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations // Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations. 2007. P. 135–177.

16. **Shaw K.** An engagement strategy process for communicators» // Strategic Communication Management. 2005. V. 9. № 3. P. 26–29.

17. The Gallup Organization (2006). The Gallup Organization: Engagement Predicts Earnings Per Share. Washington. [online]. URL: <http://www.sheila-scott.co.uk/articles/Engaged-scott-final.pdf> (Accessed: 16.05.2017).

## EMPLOYEE ENGAGEMENT — A FACTOR OF WORK MOTIVATION

*A. B. Karpov,*

NPF Materia Medica Holding, Moscow

The article is devoted to the problem of work engagement, it provides the literature review on this issue. The analysis of the literature reveals the discrepancy between a large number of different theories of motivation for the needs of modern organizations, the absence of a single universal theoretical model of work motivation, and a methodology that can measure the degree of work motivation for a particular activity in an organization. All this would allow the employer to create organizational mechanisms stimulating high labor efficiency. The concept of work engagement as a factor of high productivity of workers is introduced.

The article presents the results of the study of work engagement of the employees of the pharmaceutical company LLC “NPF “Materia Medica Holding”. According to the results of the study there is a discussion of the patterns of the work engagement factors, subjective perception of the engagement of colleagues and objective engagement in different functional groups, as well as the relationship of engagement with the effectiveness of the employees and turnover in different divisions in the period before and after the research.

*Keywords:* engagement; work motivation; satisfaction; labor efficiency; turnover; business indicators; organizational loyalty; effectiveness.

*For citation:* Karpov A. B. Employee engagement — a factor of work motivation // Systems psychology and Sociology. 2018. № 3 (27). P. 74–83.

### References

1. **Adizes I.** On the threshold of the management revolution // Harvard Business Review – Russia. 2017. № 125. P. 8–12.
2. Engagement: The Research Methodology. [Electronic resource]. URL: <http://axesgroup.ru/engagement/metodology/> (Accessed: 27.02.2018).
3. **Egorova A. S.** Work Engagement: 7 steps to understanding. M.: Infra, 2014. 314 p.
4. **Lipatov S. A.** The problem of human interaction with organization: concepts and directions of research // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 2012. № 1. P. 85–96.
5. **Michaels E., Handfield-Jones X., Ekselrod E.** War for talents. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2005. 272 p.
6. **Mandrikova E. Y.** Work enthusiasm: a review of modern foreign investigations // Psychology in the university. 2012. № 6. P. 53–64.
7. Motivation of personnel in a modern organization: textbook / under the general / ed. by S.Yu. Trapitsyn. St. Petersburg: Knizhniy dom, 2007. 240 p.
8. **Onuchin A. N.** Engagement investigation // The Human Resources Times. 2013. № 24. P. 29–35.
9. **Rozin M.** Consultant’s advice: The secret of engagement // Vedomosti. 2013. № 242. P. 8.
10. **Svergun O.** Employees engagement: a valuable advantage // Handbook of personnel management. 2012. № 8. P. 56–64.
11. **Bakker A. B., Leiter M. P.** Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research. Taylor & Francis, 2010. P.182–196.
12. Global Human Capital Trends 2017: The new organization — Different by Design, Deloitte Development LLC and Deloitte University Press, 2016. URL: <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/human-capital/articles/introduction-human-capital-trends.html> (Accessed: 16.05.2017).
13. Hewitt Associates. (2004). Employee engagement higher at double-digit growth companies. Research Brief. Hewitt associates LLC. URL: <http://www.connectthedotsconsulting.com/documents/Engagement/EE%20Engagement%20at%20DD%20Growth%20Companies%202012.pdf>. (Accessed: 16.05.2017).

14. **Kahn W. A.** Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. № 33. P. 692–724.
15. **Schaufeli W. B., Salanova M.** Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations // Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations. 2007. P. 135–177.
16. **Shaw K.** An engagement strategy process for communicators» // Strategic Communication Management. 2005. V. 9. № 3. P. 26–29.
17. The Gallup Organization (2006). The Gallup Organization: Engagement Predicts Earnings Per Share. Washington. [online]. URL: <http://www.sheila-scott.co.uk/articles /Engaged-scott-final.pdf> (Accessed: 16.05.2017).

УДК 159.99

**К ПРОБЛЕМЕ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Т. Н. Бразгун,*  
МГППУ, Москва  
*В. В. Ткачева,*  
МПГУ, Москва

Статья посвящена изучению функционирования семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Появление в семье ребенка с патологией в развитии становится серьезным испытанием для родителей и оказывает существенное влияние на всю семью в целом. Рождение особого ребенка может оказать влияние на такие характеристики функционирования семьи, как семейная сплоченность, эмоциональная близость, удовлетворенность семейной жизнью, распределение ролей, коммуникация и др.

В связи с этим особенно важно предоставить специалисту возможность выявить особенности внутрисемейных отношений для создания эффективной программы коррекции дисгармоничных моделей взаимодействия в семье.

Авторы представляют диагностическую программу, направленную на изучение особенностей функционирования семьи, и показывают результаты обследования семей, в которой воспитываются дети с ОВЗ.

В исследовании приняли участие 30 семей, воспитывающих детей-инвалидов в возрасте от 6 до 14 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, двигательными нарушениями и расстройствами аутистического спектра. Всего в исследовании участвовало 98 человек. Как взрослые, так и дети прошли диагностические тесты и процедуры для оценки интегральных характеристик семейных отношений, а также и отдельных аспектов функционирования семьи, таких как доминирование / подчинение, сплоченность, общение, удовлетворенность отношениями, распределение ролей и т. д.

Результаты исследования показывают, что характер функционирования семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, может быть нарушен и по отдельным параметрам, и по их совокупности.

*Ключевые слова:* функционирование семьи; межличностные отношения; семья; ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

*Для цитаты:* Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98.

**Введение**

Первые исследования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, возникли в отечественной специальной психологии на стыке XX и XXI столетий [1; 5; 6; 8; 9; 14]. В основном исследования, выполненные за прошедший период, были посвящены изучению влияния рождения в семье ребенка с инвалидностью на психологическое состояние родителей (главным образом на матерей). Общее мнение состояло в том, что, как правило, матери особых детей испытывают значительный стресс и несут большую нагрузку, чем матери нормально развивающихся детей. Однако постепенно внимание исследователей было

перенаправлено на изучение семьи особого ребенка в целом. Активное развитие нового научного направления позволило в течение первого десятилетия XXI столетия получить сведения, характеризующие в той или иной степени семейную атмосферу и влияние ближайшего социального окружения на особенности развития практически каждой категории детей с ограниченными возможностями (ОВЗ).

Результаты исследований свидетельствуют о том, что появление в семье ребенка с нарушениями в развитии становится серьезным стрессом для всех членов семьи и зачастую приводит к нарушению ее функционирования. В связи с этим важное значение приобретает разработка диагностической

программы изучения особенностей межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ, которая может стать основой проведения коррекционных мероприятий по созданию оптимальных условий развития ребенка в семье путем нормализации внутрисемейных отношений и коррекции неэффективных моделей воспитания и обучения ребенка.

**Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в свете современных отечественных и зарубежных исследований**

В настоящее время исследование таких семей включает в себя не только оценку всей системы межличностных отношений на уровне брачной, родительской, сиблинговой, межпоколенной и внесемейной подсистем; изучение характера взаимоотношений в семье, анализ стилей воспитания; оценку влияния тех или иных негативных факторов на членов семьи в целом, но и анализ условий успешного удовлетворения потребностей ребенка, а также поиск ресурсов, позволяющих семье справляться с возникающими трудностями. Проблеме изучения семьи ребенка с нарушениями развития посвящены работы таких авторов, как Н. П. Болотова, И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, А. Ю. Хохлова и др. [2; 4; 11; 12; 13].

Жизнедеятельность семьи, направленная на удовлетворение потребностей ее членов, определяется как функция семьи и является одной из ее важнейших характеристик. В отечественной и зарубежной литературе выделяют множество функций, присущих подавляющему большинству семей. Например, Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис отмечают такие функции семьи, как воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоциональная функция, функция духовного (культурного) общения, сексуально-эротическая функция и другие [15].

Однако рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья обуславливает возникновение специфических потребностей семьи. В связи с этим специалисты выделяют особые функции, присущие только семьям с детьми с ОВЗ. Выделяют следующие

функции семьи ребенка с ОВЗ: реабилитационно-восстановительную, коррекционно-образовательную, социализирующую, приспособительную-адаптирующую, функцию эмоционального принятия ребенка. Создание в семье атмосферы любви, признание абсолютной ценности ребенка вне зависимости от его возможностей и достижений, включенность ребенка в жизнь семьи являются необходимым условием развития и воспитания ребенка, формирования личностной зрелости и устойчивости к неблагоприятным условиям [11].

Авторы исследований подчеркивают, что появление в семье ребенка с ОВЗ также становится источником длительного стресса и напряжения для всех членов семьи и может привести к нарушению ее функционирования. Родители особого ребенка часто испытывают чувства вины, изолированности, страдают от низкой самооценки. По мнению В. В. Ткачевой, «разрушенные несостоявшиеся ожидания родителей по поводу рождения здорового малыша формируют у них раздражение и эмоциональную неудовлетворенность, а в дальнейшем — тревогу в отношении супружеских отношений и будущего семьи» [11: с. 34]. У родителей возникают специфические личностные изменения и установки, которые способствуют формированию и закреплению дисгармоничных моделей взаимоотношений в семье.

Неблагоприятные изменения в жизни семьи, стрессы, такие как уход одного из супругов, болезни или ухудшение материального положения семьи, губительно отражаются на выполнении семьей своих функций [13]. Наличие ребенка-инвалида может крайне негативно влиять на отношения супругов. В исследованиях В. В. Ткачевой констатируется: «Особенности внутрисемейных взаимоотношений проявляются в эмоциональной нестабильности, конфликтности, закрытости, ригидности» [11: с. 15]. Могут возникать серьезные конфликты, и вследствие этого может значительно снижаться удовлетворенность качеством отношений в семье, что часто приводит к разрыву отношений, а затем и к разводу.

Родные братья и сестры (сиблинги) могут также быть подвержены эмоциональным проблемам. На них может быть возложено

дополнительное бремя по уходу за ребенком с ОВЗ, что вынуждает их быстрее вступать во взрослую жизнь, самые тяжелые требования возлагаются на старших сестер [16].

Иногда нагрузка по уходу и воспитанию особого ребенка ложится на старших и пожилых членов семьи, особенно в неполных семьях, когда мать берет на себя обязанности по материальному обеспечению семьи, или в случаях, когда мать сосредоточена на уходе и воспитании здоровых детей, передавая бремя ответственности за особого ребенка старшему поколению (чаще бабушкам). В этом случае представители старшего поколения испытывают сильнейшие эмоциональные и физические нагрузки, которые неблагоприятно сказываются на их моральном, физическом и соматическом самочувствии [9].

Все вышеперечисленное оказывает негативное влияние на функционирование семьи ребенка с ОВЗ и препятствует удовлетворению потребностей всех ее членов, в том числе реализации специфических функций, связанных с развитием, воспитанием и обучением особого ребенка.

Основываясь на способности семьи выполнять возложенные на нее функции, выделяют два основных типа семей: нормально функционирующие и дисфункциональные. По определению Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкис, «нормально функционирующая (гармоничная) семья — это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет все свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена» [15: с. 42]. В то же время исследования показывают, что устойчивость семьи к воздействию неблагоприятных факторов различна, что позволяет говорить о наличии определенных условий, обеспечивающих семье возможность эффективно справиться с той или иной проблемой.

Анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме нормального функционирования семьи и наш практический опыт свидетельствуют о том, что успешное функционирование семьи в условиях стресса зависит от целого ряда условий, таких как личностные особенности членов семьи

(характер, темперамент, ценностные ориентации и т. п.), и особенности взаимоотношений между членами семьи, включающие отношения власти (руководство жизнедеятельностью семьи) и ответственности за выполнение функционала, обеспечивающего эту жизнедеятельность.

Дружинин В. Н. полагает, что в норме существует некая базовая структура отношений в семье, которая предоставляет членам семьи возможности для реализации себя в семье. Этими основными отношениями, реализующимися в семье, являются: власть, ответственность, эмоциональная близость. По мнению В. Н. Дружинина, семья — это в первую очередь структура, в которой реализуется отношение власти: доминирование / подчинение. Доминирование одного из супругов (а в настоящее время это может быть как мужчина, так и женщина) является необходимым условием стабильности семьи [3].

В то же время некоторые психологи утверждают, что наиболее устойчивой является семья с демократической структурой отношений, т. е. такой, при которой власть в семье распределена равномерно. Н. Н. Обозов приводит данные исследования Е. Богардуса, выделившего три типа семей: в 35 % семей власть принадлежала мужчине, в 28 % — женщине, и в 37 % — распределялась относительно равномерно. По оценкам исследователя, среди первого типа семей, были счастливы 61 %, во втором типе — 47 %, в семьях с демократическим типом отношений счастливый брак отмечался в 87 % случаев [9: с. 276]. В любом случае оптимальные условия функционирования семьи достигаются, если выработано единство представлений о том, каким образом и кто должен доминировать в семье.

Выстраивание иерархии «доминирование – подчинение» позволяет не только обеспечить распределение ролей и функций между членами семьи и снизить вероятность конфликтов между супругами. Наличие вертикали подчинения «взрослый – ребенок», «старший – младший» помогает ребенку встроиться в готовую систему отношений, где существуют приемлемые для данной семьи правила и нормы поведения, каждый знает свои права и меру ответственности. Осознание реальности,

в которой существует система подчинения и послушания, помогает ребенку и за пределами семьи ориентироваться в социуме и соотносить свои интересы с интересами группы.

Доминирование в семье обычно коррелирует с понятием «ответственность». Руководство жизнедеятельностью семьи предполагает целесообразность использования власти для решения ответственных задач. Ответственность подразумевает, что член семьи может нести ответственность за отдельных членов семьи (например, жену или мужа, или детей) и за семью. Однако роль главы семьи предполагает ответственность за семью перед собой и семьей, он отвечает за ее настоящее, прошлое, будущее, деятельность и поведение членов семьи [3].

Немаловажными показателями оценки функциональности семьи являются такие характеристики, как семейная сплоченность и семейная гибкость (адаптация) [10]. Сплоченность семьи описывают как степень близости или разобщенности членов семьи. Разобщенность представляет собой меру того, насколько каждый член семьи имеет возможность реализовать свои личные особые потребности в рамках семьи, осознает себя как индивид, отличающийся от других в мыслях и действиях. Сплоченность семьи — это мера готовности согласованно распределять усилия для реализации общих задач.

Дж. М. Льюис утверждает, что длительное состояние стресса, связанное с появлением в семье ребенка с ОВЗ, затрагивает организационную структуру семьи. Чтобы наилучшим образом ответить на потребности ребенка с ОВЗ, семья жестко замыкается в узком спектре деятельности, направленной на заботу об особом ребенке [17]. Но семья, которая объединяется для обеспечения развития ребенка с ОВЗ, может также препятствовать развитию здорового сиблинга как самостоятельной личности или препятствовать удовлетворению интересов остальных членов семьи [22]. В некоторых случаях семья, отрезанная от окружающей среды и замкнутая на лечении ребенка-инвалида, воспринимает окружающий мир как враждебный и неприемлемый [20; 21]. Для семей с высокой степенью сплоченности характерен гиперопекающий стиль поведения [18]. Им недоступно

понятие личного пространства и самостоятельности. В крайне разобщенных семьях человек, напротив, может быть свободен и независим, однако испытывает дефицит эмоциональной поддержки и привязанности. Согласно Дж. М. Льюису, важная задача — сохранять баланс разобщенности и единения среди членов семьи [17].

Гибкость — это способность семьи меняться в ответ на стрессовую ситуацию [19]. Ригидные семьи не меняются в ответ на стресс; хаотические семьи характеризуются нестабильностью и беспрерывными переменами. Ригидная семья с трудом может приспособиться к новым условиям в связи с появлением ребенка с нарушениями, жесткая фиксация семейных ролей и обязанностей может снижать уровень функционирования семьи в изменяющихся условиях жизни. Например, жесткая фиксация на роли главы семьи может помешать отцу взять на себя часть обязанностей матери по уходу за ребенком. В хаотичных семьях почти нет четких правил, часто в семье отсутствует лидер или возможна бесконечная борьба за власть и частая смена ролей [23]. Таким образом, успешное функционирование семьи предполагает наличие баланса между сплоченностью и разобщенностью, гибким реагированием на перемены и чувством стабильности.

Следующим важнейшим условием благоприятного функционирования семьи является структура коммуникации. М. С. Мацковский отмечает, что характер обсуждаемых вопросов, культура и интенсивность духовного общения влияет на сплоченность семейной группы и качество отношений в семье, а «адекватная структура коммуникаций между родителями и детьми является важной предпосылкой успешного выполнения семьей ее воспитательной функции» [7: с. 35].

Еще одним условием эффективного функционирования семьи является принятие ее членами предписанных им ролей. Сегодня традиционные ролевые отношения, согласно которым женщина вела дом, хозяйство, рожала и воспитывала детей, а муж был собственником имущества и обеспечивал семье материальный достаток, изменяются. Теперь женщины все чаще обеспечивают семью и влияют на принятие общесемейных решений.

Как и в случае отношений доминирования – подчинения, оптимальное функционирование семьи возможно при условии единства представлений о том, как должны распределяться роли в семье [3: с. 12–28].

Наконец, немаловажным условием успешного функционирования семьи является эмоциональная близость между ее членами, которая предполагает установление отношений доверия, сотрудничества и принятия, осознание ценности партнера, эмпатии. Характер эмоциональных взаимоотношений в семье в значительной степени обусловлен личностными особенностями партнеров, а степень взаимоотношений, как отмечает В. Н. Дружинин, может быть различна: «ребенок может быть “ближе” к матери, чем к отцу и наоборот, родители могут быть ближе друг к другу, чем к ребенку, все могут быть равно близки друг другу и т. д.» [3: с. 38]. На одном полюсе отношений члены семьи проявляют эмоциональную устойчивость, терпимость, искренность и непринужденность в выражении своих чувств, на другом — излишне критичны друг к другу, замкнуты, подозрительны, скованны в выражении чувств, переживаний.

Подводя итог, можно сказать, что основными признаками дисфункциональных семей являются отсутствие согласованной структуры власти, включая иерархию отношений «взрослый – ребенок»; отсутствие согласованности в распределении ролей; чрезмерная сплоченность или разобщенность; чрезмерная хаотичность или ригидность; нарушение коммуникации; отсутствие эмоциональной близости, принятия друг друга.

Одновременно в качестве основных признаков нормально функционирующей семьи выступают согласованные представления о структуре власти – подчинения, включая иерархию отношений «взрослый – ребенок»; согласованные представления о распределении ролей; баланс сплоченности и разобщенности; баланс хаотичности и ригидности; достаточный уровень коммуникации; высокий уровень эмоционального общения и принятия друг друга.

Семья ребенка с ОВЗ, обладающая указанными характеристиками, способна обеспечить оптимальное выполнение функций, связанных с его воспитанием и обучением, для успешного развития и адаптации в обществе.

### Описание выборки и методов исследования

Настоящее исследование было проведено на базе структурных подразделений (школы и детского сада) школы № 1206 города Москвы, в которых воспитываются и обучаются дети с ОВЗ. В экспериментальном исследовании приняли участие 98 человек, представляющие 30 семей (100 %) воспитанников данных учреждений. В эксперименте участвовали 5 дошкольников, 10 младших школьников и 15 учащихся средней школы в возрасте от 6 до 14 лет, из них 8 девочек и 22 мальчика. Патология развития детей экспериментальной группы включала следующие особенности: у 20 % (6 чел.) детей были выявлены расстройства аутистического спектра (РАС), у 53 % (16 чел.) детей представлен сложный дефект (6 детей имеют РАС в сочетании с умеренной умственной отсталостью и 10 детей — детский церебральный паралич (ДЦП) в сочетании с тяжелой и умеренной умственной отсталостью), нарушения развития 27 % (8 чел.) детей характеризуются синдромальными формами при умственной отсталости (синдром Дауна, синдром Мартина – Белла, туберозный склероз и синдром Ангельмана).

Часть детей (83 %) имели низкий уровень когнитивного развития (15 детей с умеренной степенью умственной отсталости, 10 детей с тяжелой степенью умственной отсталости в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эпилепсией и другими нарушениями и заболеваниями), испытывали значительные трудности в освоении бытовых и гигиенических навыков, характеризовались нарушениями социального поведения. Значительной проблемой, ограничивающей возможность вступать в контакт, являлись также отсутствие или низкий уровень экспрессивной речи: 10 детей имели системное недоразвитие речи (СНР) в тяжелой степени и 12 детей — СНР в умеренной степени.

В исследовании приняли участие близкие воспитанников, включая родителей (29 матерей и 16 отцов), бабушек (11), дедушек (4), братьев (3), сестер (5). Всего в исследовании участвовало 60 взрослых (100 %), 8 детей с нормальным развитием и 30 детей с ОВЗ.



Была составлена диагностическая программа, направленная на изучение особенностей функционирования семей (функциональность, дисфункциональность), межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ, включая родительно-детские и детско-родительские отношения, отношения между родителями, межсиблинговые отношения, а также межпоколенные взаимоотношения, затрагивающие представителей старшего поколения семьи.

В силу выраженности нарушений развития у детей — участников эксперимента диагностика личностных особенностей и функциональных навыков у части детей основывалась главным образом на наблюдении за ними в естественных ситуациях. В диагностический комплекс для детей с ОВЗ и их здоровых братьев и сестер в возрасте до 12 лет также вошли экспериментальные проективные методики. Важно отметить, что данные методики доступны лишь части детей, поэтому использовались лишь в отдельных случаях. В исследовании применены тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), проективная методика «Лесенка для детей» (В. В. Ткачева), методика «Два дома» (И. Вандвик и П. Экбланд), тест «Рисунок семьи», «Фильм-тест» (Р. Жиль).

При обобщении результатов диагностического исследования ребенка с ОВЗ также использовались сведения, полученные от родителей при анкетировании и беседе, рекомендации ПМПК. Результаты экспериментального исследования включали в себя данные об уровне развития познавательной сферы, коммуникативных, социальных и бытовых навыков, двигательных возможностей ребенка с ОВЗ и его здоровых сверстников и др.

В диагностический комплекс для взрослых (родители, бабушки, дедушки) вошли структурированная беседа с родителями, бабушками / дедушками; авторская анкета для родителей, бабушек / дедушек, разработанная с целью сформировать представление о социально-бытовых условиях жизни семьи, ее составе, гендерных ролях, а также выявить наличие тех или иных потребностей, связанных с воспитанием и обучением ребенка с ОВЗ; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; социограмма «Моя семья» (В. В. Ткачева); методика диагностики сплоченности и гибкости

семейной системы FACES-3 (Д. Олсон); опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин). Кроме того, был переведен на русский язык и адаптирован опросник «Оценка функционирования семьи» (McMaster Family Assessment Device (FAD)), включающий общие утверждения о семье. Данный опросник позволяет исследовать семь аспектов функционирования семьи: ее способность к решению проблем, коммуникации в семье, семейные роли, аффективную вовлеченность, аффективное реагирование, контроль и общее функционирование.

Для исследования особенностей межличностных отношений сиблингов от 16 лет помимо беседы использовались методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; социограмма «Моя семья» (В. В. Ткачева) и методика диагностики сплоченности и гибкости семейной системы FACES-3 (Д. Олсон).

Таким образом, разработанная программа комплексного диагностического исследования всех членов семьи ребенка с ОВЗ позволяет определить как интегральные характеристики семейных взаимоотношений (структуру семьи, отношения доминирования, характер взаимодействия), так и отдельные феномены семейных отношений (социально-бытовой уровень, степень удовлетворенности браком, возможности семьи преодолевать конфликтные ситуации, наличие эмоциональных переживаний у членов семьи и др.).

### Результаты и их обсуждение

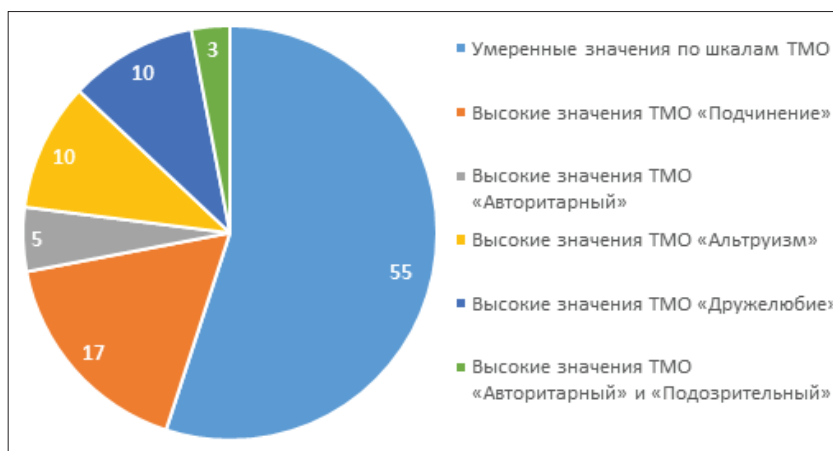
Экспериментальное исследование включало несколько этапов. Первый этап был посвящен оценке функциональности / дисфункциональности семей участников эксперимента. В нем участвовали только взрослые члены семей. Ниже представлены его результаты. Важно учесть, что оценка характеристик семейного функционирования возможна только на основании комплексного анализа всех доступных исследователю диагностических инструментов.

Так, например, отношения доминирования – подчинения в семье оценивались по результатам диагностики межличностных отношений по методике Т. Лири, а иерархия

родительско-детских отношений — на основании параметров «Дисциплина» и «Контроль» методики FACES-3. При изучении обоих параметров также использовались социограмма «Моя семья» (В. В. Ткачева), косвенные данные наблюдения и анкетирования. В результате были выявлены значительные нарушения по обоим параметрам у ряда семей детей с ОВЗ.

Диагностика межличностных отношений с помощью методики Т. Лири показала: 45 % всех взрослых участников исследования акцентированы по тому или иному типу межличностных отношений (ТМО), что свидетельствует о том, что личность этих взрослых испытывает повышенное напряжение в создавшихся микросоциальных условиях жизни в семье (рис. 1).

Исследование выявило высокие баллы по типу межличностных отношений (ТМО) «Подчинение» у 17 % взрослых, что коррелирует с данными беседы и наблюдения и свидетельствует об отсутствии у родителей волевых лидерских качеств, а также о стремлении подчиняться более сильному партнеру, уступать. Такие особенности взрослых обуславливают отсутствие в семье иерархии «родитель – ребенок», что препятствует формированию нравственных и волевых качеств ребенка, усвоению ребенком норм и правил социального взаимодействия и, таким образом, свидетельствует о дисфункциональности семьи. У части взрослых выявлена выраженная акцентуация характера по ТМО «Дружелюбие» (10 %) и «Альтруизм» (10 %). Эти взрослые одновременно имели низкие



**Рис. 1.** Количественные характеристики (в %) типов межличностных отношений в семьях детей с ОВЗ по методике Т. Лири

Диагностика с помощью методики Т. Лири выявила у 5 % взрослых акцентуацию характера по ТМО «Авторитарный», и еще у 3 % взрослых выявлена выраженная акцентуация сразу по двум типам межличностных отношений — ТМО «Авторитарный» и ТМО «Подозрительный», — что может свидетельствовать как о стремлении доминировать в семье, так и, возможно, неуверенности в себе и недовольстве собой. Такие личностные особенности родителя, безусловно, влияют на характер межличностных отношений в семье и создают неблагоприятные условия воспитания и развития ребенка с ОВЗ, а также свидетельствуют о дисфункциональности отношений.

или экстремально низкие значения параметров «Дисциплина» и «Контроль» по методике FACES-3, что позволяет говорить о дисфункциональности данной категории взрослых при оценке родительско-детских отношений.

Изучение иерархии родительско-детских отношений с помощью методики FACES-3 показало неоптимальные значения параметров «Дисциплина» и «Контроль» у 64 % взрослых, в том числе у 35 % родителей наблюдались экстремальные значения по этим параметрам. Подобные результаты говорят о нарушении иерархии родительско-детских отношений в семье и отсутствии согласованных представлений по вопросам власти и ответственности

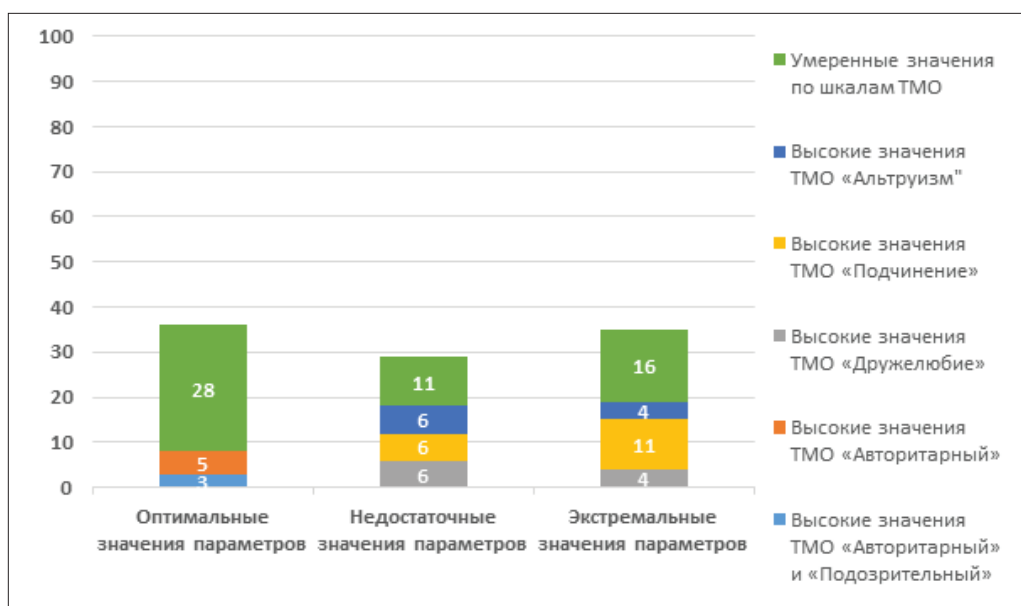


Рис. 2. Параметры (в %) «Дисциплина» и «Контроль» в семьях детей с ОВЗ по методике FACES-3

в семье (рис. 2). В то же время 36 % взрослых продемонстрировали оптимальный уровень по данным параметрам, в том числе часть родителей с умеренными значениями по шкалам ТМО и все родители с высокими значениями по ТМО «Авторитарный».

Для оценки распределения ролей в семье использовался параметр «Семейные роли» опросника McMaster FAD, а также косвенные данные наблюдения и анкетирования. Характер распределения ролей может быть связан как с инструментальными, так и с аффективными

параметрами функционирования семьи и определяет установившуюся в данной семье практику распределения ответственности за те или иные семейные функции (обеспечение ресурсами, воспитание и уход, защита и поддержка и др.). Проведенное исследование выявило нарушения функционирования по данному параметру у 24 % взрослых из семей детей с ОВЗ (рис. 3).

Данные коррелируют с результатами беседы, в которой родители признаются, что не удовлетворены распределением ролей в семье, несоответствием семейных обязанностей

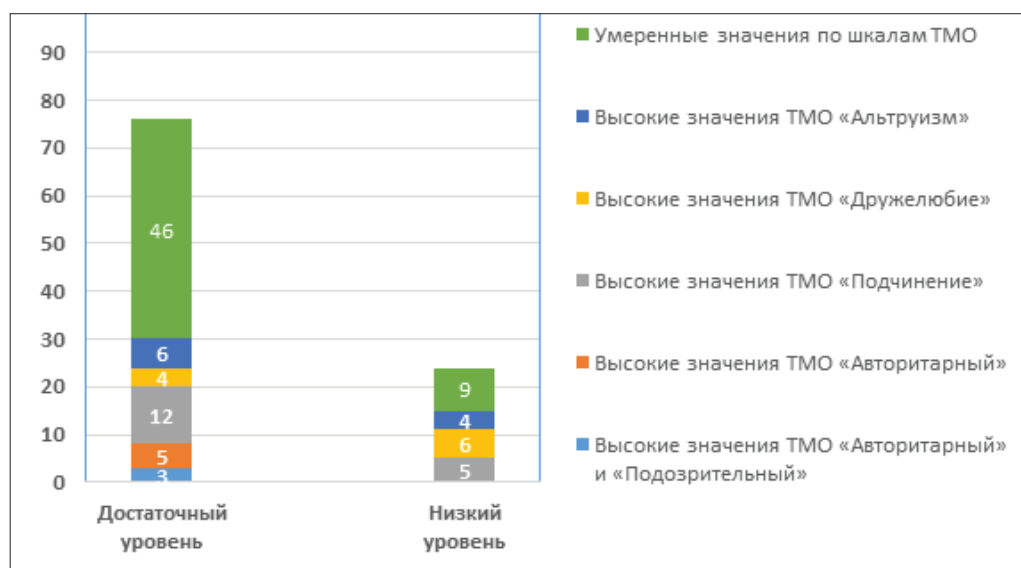


Рис. 3. Параметры (в %) распределения ролей в семьях детей с ОВЗ по методике McMaster FAD

их возможностям и интересам, несоразмерностью нагрузки и усталостью.

Оценка коммуникации в семье проводилась на основании параметра «Коммуникация» опросника McMaster FAD, который предназначен для оценки уровня вербальной коммуникации, а также на основании косвенных данных наблюдения и анкетирования. В процессе исследования было выявлено нарушение функционирования по данному параметру лишь у 13 % взрослых, таким образом, большинство семей функциональны по заявленному параметру (рис. 4). Взрослые, продемонстрировавшие низкие значения уровня коммуникации, указывали на недостаток открытости между членами семьи, с одной стороны, и на отсутствие коммуникационного внимания и игнорирование посылаемых сообщений другими членами семьи, с другой стороны.

Для оценки уровня сплоченности и гибкости семьи были использованы результаты диагностики сплоченности и гибкости семейной системы FACES-3, Д. Олсон, которые показали, что 73 % взрослых имеют высокие баллы либо по обоим шкалам, либо по одной шкале, что свидетельствует о дисфункциональности семьи по данному параметру (рис. 5).

Экстремальные значения параметров функционирования по обоим шкалам продемонстрировали 34 % взрослых, что также

свидетельствует о несбалансированном уровне функционирования семьи. Из них 15 % взрослых имеют показатели, соответствующие разобщенному и хаотичному типу функционирования. Данные беседы, проективных методик и наблюдения подтверждают разобщенность или отсутствие близости между членами этих семей. У 19 % взрослых выявлены характеристики, соответствующие сцепленному и хаотичному типу функционирования. Сцепленность в данном случае может свидетельствовать о подавлении личных интересов и ограничении возможности самореализации для осуществления ухода за ребенком. Хаотичный тип функционирования семьи свидетельствует об отсутствии фиксированной структуры власти, а также последовательных правил функционирования, особенно в отношении регулирования родительско-детских отношений, что также подтверждается данными, полученными с помощью других методов исследования.

Экстремальные результаты были выявлены у 39 % родителей только по одной из шкал «Сплоченности» и «Гибкости», что соответствует среднесбалансированному уровню функционирования семьи.

Эмоциональная близость между взрослыми членами семьи оценивалась на основании параметра «Эмоциональная связь» методики FACES-3, параметра «Аффективная вовлеченность» и «Аффективное реагирование»

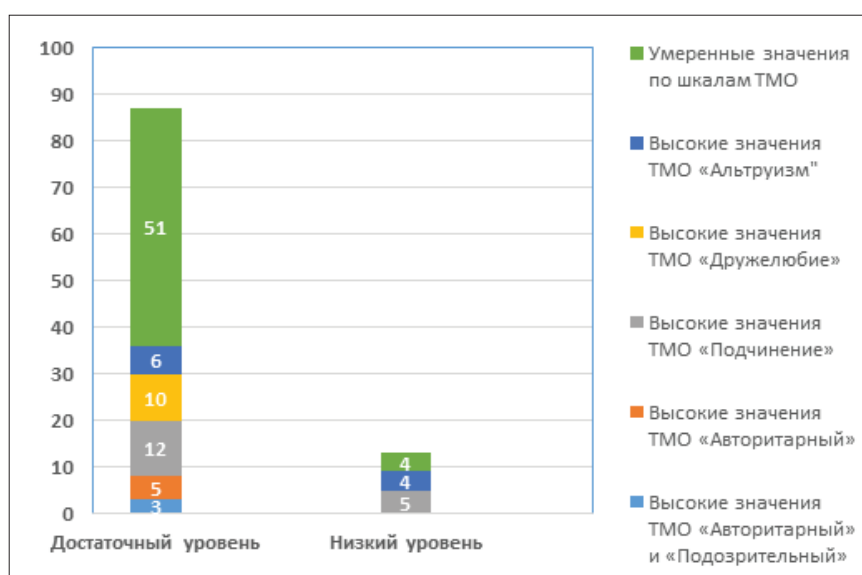


Рис. 4. Уровни (в %) коммуникации в семьях детей с ОВЗ по методике McMaster FAD

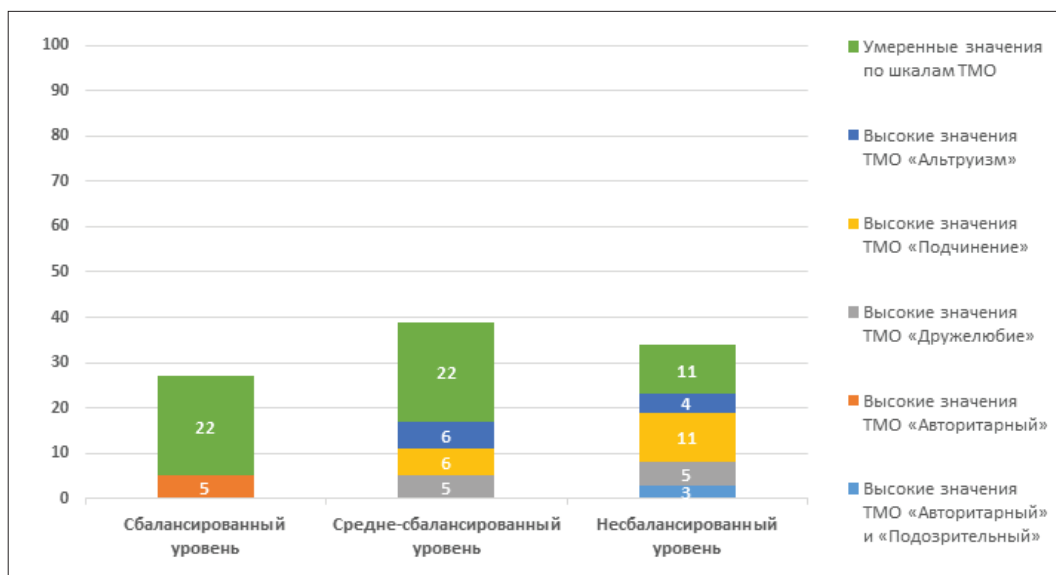


Рис. 5. Параметры (в %) «Сплоченность» и «Гибкость» в семьях детей с ОВЗ по методике FACES-3

методики McMaster FAD, и данных социограммы «Моя семья» (В. В. Ткачева).

Дисфункциональность эмоциональных взаимоотношений между членами семьи по методике FACES-3 была выявлена в 30 % случаев: в 12 % — бабушек, 6 % — отцов, 12 % — матерей. Эти результаты коррелируют с результатами других тестов: данными беседы, рисуночных тестов ребенка и проективных тестов взрослых (рис. 6).

Особенности отношения к ребенку, разнообразие чувств по отношению к нему

в процессе осуществления воспитательных мероприятий, степень эмоционального принятия ребенка, уважения и симпатии оценивались с помощью опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин). Исследование выявило преобладание модели «Маленький неудачник» во взаимодействии с ребенком с ОВЗ у 50 % родителей: у 45 % родителей выявлены высокие показатели по данной шкале, у 5 % — пограничные результаты между средними и высокими значениями по данной шкале. Важно отметить

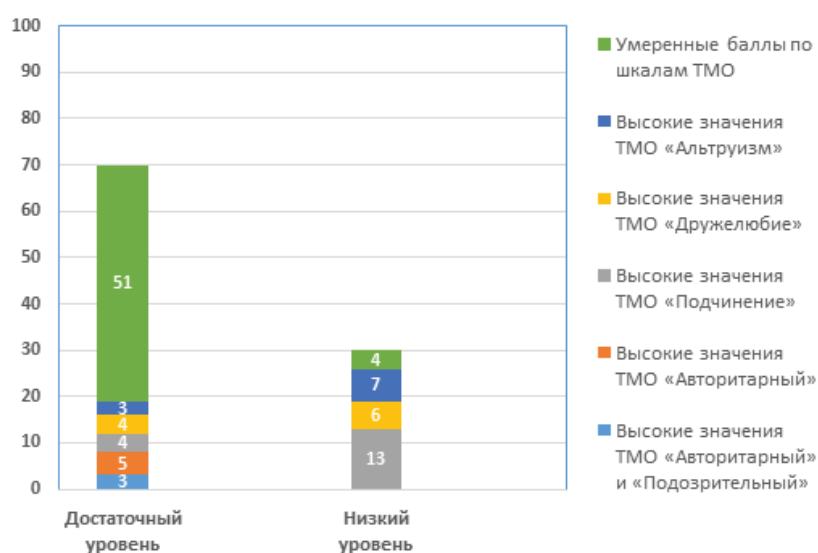


Рис. 6. Показатели (в %) эмоциональной близости в семьях детей с ОВЗ по методике FACES-3

также и то, что эти данные включают наличие подобной дисфункции во взаимоотношениях с ребенком с ОВЗ и у бабушек (7 %).

При таком характере отношений ребенок представляется неприспособленным и неуспешным, а родители не уважают его, и не только стараются оградить его от трудностей, но и контролируют его действия. В зависимости от личностных особенностей родителей подобные отношения могут приводить либо к гиперопеке и нарушению семейной иерархии, обуславливая недостаточную критичность ребенка по отношению к собственной деятельности и нарушение норм социального поведения, либо формируют робкий, внушаемый тип личности ребенка, обуславливая зависимость от мнения взрослых и заниженную самооценку (рис. 7).

У 10 % родителей преобладает симбиотическая модель взаимоотношений с ребенком, причем у 7 % выявлены высокие значения, у 3 % — пограничные результаты между средними и высокими значениями по данной шкале.

У 7 % родителей преобладает авторитарная модель взаимоотношений с ребенком, при которой родитель требует от ребенка послушания и дисциплины, контролируя не только действия ребенка, но и его мысли и чувства.

Только у 33 % родителей преобладает модель «принятие – отвержение» с доминированием полюса «принятие».

## Выводы

1. Проведенное исследование позволило оценить степень и характеристики дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Диагностика отношений доминирования – подчинения в семьях детей с ОВЗ выявила высокие (на уровне акцентуации) значения показателей типов межличностных отношений у 45 % взрослых, что свидетельствует о том, что личность этих взрослых испытывает повышенное напряжение в создавшихся микросоциальных условиях жизни в семье.

Исследование иерархии родительско-детских отношений по параметрам «Дисциплина» и «Контроль» методики FACES-3 показало, что функциональными по данным параметрам являются только 34 % взрослых, включая родителей с умеренными значениями по шкалам ТМО (т. е. неакцентуированные взрослые), и родители, акцентуированные по ТМО «Авторитарный». В то же время дисфункциональными по данному параметру являются все остальные взрослые (66 %),

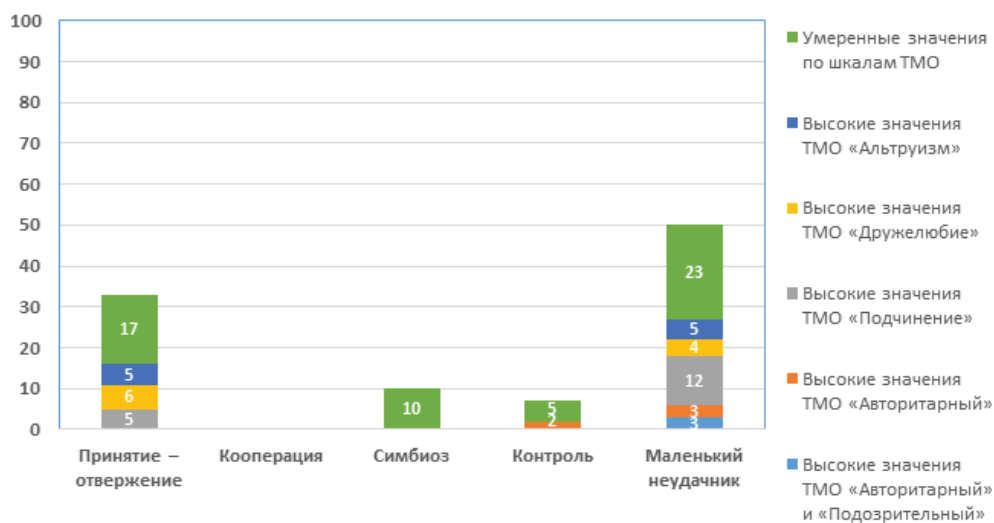


Рис. 7. Количественные показатели (в %) соотношения типов межличностных отношений и типов родительского (воспитательского) отношения в семьях детей с ОВЗ по методике ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин)

включая акцентуированных по ТМО «Дружелюбие», «Подчинение» и «Альтруизм».

Полученные данные могут свидетельствовать о влиянии личностных особенностей родителей на их представления о характере родительско-детских отношений, что проявляется в нарушении иерархии родительско-детских отношений в семье и отсутствии согласованных представлений по вопросам власти и ответственности в семье. Отсутствие в семье иерархии «родитель – ребенок» препятствует формированию нравственных и волевых качеств ребенка, усвоению им норм и правил социального взаимодействия.

В то же время степень влияния авторитета родителя на ребенка, по данным опроса и наблюдения, определяется степенью близости ребенка к тому или иному родителю и характером распределения ролей в семье.

2. Изучение распределения ролей в семьях детей с ОВЗ не выявило явной зависимости выполняемых взрослыми функций от характера межличностных отношений. По данным беседы, 24 % взрослых, продемонстрировавших дисфункциональность по указанному параметру, жалуются на несогласованность в распределении ролей, несоответствие семейных обязанностей их возможностям и интересам, перегрузку и усталость.

3. Низкий уровень функционирования по параметру «Коммуникация» выявлен у 13 % взрослых. Исследование не показало зависимости уровня коммуникации от характера межличностных отношений. Характер коммуникации определяется уровнем коммуникативного внимания к собеседнику, умением правильно выражать свои чувства и потребности, адекватностью представлений о целях коммуникации и когнитивном и эмоциональном уровне собеседника.

4. Исследование сплоченности и гибкости семейной системы с помощью методики FACES-3 показало, что 73 % всех обследуемых взрослых дисфункциональны по данному параметру. Важно отметить, что к числу дисфункциональных, по методике FACES-3, относится подавляющее большинство (91 %) взрослых, акцентуированных по шкалам ТМО в методике Т. Лири, что может свидетельствовать

о взаимосвязи типа межличностных отношений с функциональностью семьи по параметру сплоченности и гибкости.

Среди основных проблем, выявленных в семьях детей с ОВЗ, можно также выделить несбалансированный характер результатов, полученных по параметрам «Сцепленность», «Разобщенность» и «Хаотичность». Сцепленность в данном случае может свидетельствовать о подавлении личных интересов и отсутствии возможностей для самореализации в связи с выполнением тех или иных обязанностей. Разобщенность свидетельствует об отсутствии близости между членами семьи. Хаотичный тип функционирования семьи означает отсутствие установленных правил функционирования, особенно в части регулирования родительско-детских отношений.

5. Дисфункциональность эмоциональных взаимоотношений между взрослыми членами семьи выявлена в 30 % случаев для взрослых, имеющих как высокие, так и умеренные значения показателей межличностных отношений.

Исследование родительско-детских отношений показало, что 67 % всех родителей используют дисгармоничные типы отношений. Только у 33 % родителей преобладает модель «принятие – отвержение» с доминированием полюса «принятие», а тип отношения «кооперация» отсутствует вовсе.

В то же время исследование не выявило влияния типа межличностных отношений на формирование той или иной модели воспитания.

## Заключение

В результате проведенного исследования были выявлены особенности дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ОВЗ по отдельным параметрам, а также по их совокупности. Данные нарушения определяют трудности, возникающие перед взрослыми членами семей, связанные с выполнением семейных функций: воспитанием и обучением ребенка с ОВЗ, обеспечением его успешного развития и адаптации. В связи с этим особое

значение приобретает дальнейшая работа по исследованию влияния дисфункциональности семьи как на обеспечение этих условий, так и развитие детско-родительских взаимоотношений, выявление имеющихся в семье проблем.

Данные диагностического исследования могут лечь в основу программы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ, которая позволит нормализовать внутрисемейные отношения и создать оптимальные условия для его воспитания и обучения.

### Литература

1. **Багдасарьян И. С.** Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000. 19 с.
2. **Болотова Н. П.** Системный подход в психолого-педагогическом сопровождении семьи, с использованием технологии «Мозарт» // Молодой ученый. 1916. № 7.6. (111). С. 32–35.
3. **Дружинин В. Н.** Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
4. **Левченко И. Ю., Ткачева В. В.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
5. **Мазурова Н. В.** Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.
6. **Мамайчук И. И., Шабанова Е. В.** Учет защитных механизмов личности родителей, детей с расстройством аутистического спектра в процессе психологической помощи // Вестник Ленинградского Государственного Университета имени А. С. Пушкина. 2014. № 1. С. 58–68.
7. **Мацковский М. С.** Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики. М.: Наука, 1989. 116 с.
8. **Миланич Ю. М.** Основные направления психокоррекционной работы с семьями детей с нарушениями развития. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. 148 с.
9. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учред. высш. образования / [В. В. Ткачева, Е. Ф. Архипова, Г. А. Бутко и др.]; под ред. В. В. Ткачевой. М.: Академия, 2014. 272 с. (Сер. Бакалавриат).
10. Современная психология: справочное руководство / РАН, Ин-т психологии; под ред. В. Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999. 687 с.
11. **Ткачева В. В.** Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2017. 281 с.
12. **Ткачева В. В., Устинова Е. В., Болотова Н. П.** Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ИНФРА-М, 2017. 191 с.
13. **Хохлова А. Ю.** Изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в семьях глухих и слышащих родителей, воспитывающих глухих детей // Дефектология. 2007. № 3. С. 40–48.
14. **Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В.** Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007. 352 с.
15. **Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В.** Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
16. **Clevelend D. W., Miller N.** Attitudes and life commitments of older siblings of mentally retarded adults // Mental retardation. 1977. № 15. P. 38–41.
17. **Lewis J. M.** Family structure and stress // Family process. 1986. № 25. P. 235–247.
18. **Minuchin S.** Families and family therapy. Cambridge: Harvard university press, 1974. 159 p.
19. **Olson D. H., Russel C. S., Spenkle D. H.** Circumplex model of marital and family systems II: Empirical studies and clinical intervention // Advances in family intervention assessment and theory. V. 1. P. 129–179.
20. **Polner M., Mc Donald-Wilker L.** The social construction of unreality: a case study of a family's attribution of competence to a severely retarded child // Family process. 1985. № 24. P. 241–254.
21. **Reiss D.** Commentary: the social construction of reality — the passion within us all // Family process. 1985. № 24 P. 254–257.
22. **Shulman S.** The family of the severely handicapped child: the sibling perspective // Journal of family therapy. 1988. V. 10. № 2. P. 125–134.
23. **Turnbull A. P., Turnbull H. R.** Families, professionals and exceptionality. Columbus. OH: Merrill publishing. 1986. 483 p.



**ISSUE OF DYSFUNCTIONALITY OF THE FAMILIES  
WHO ARE PARENTING CHILDREN WITH DISABILITY**

*T. N. Brazgun,*  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow,  
*V. V. Tkacheva,*  
Moscow State Pedagogical University, Moscow,

The article deals with the study of functioning of families with disabled children. The birth of a baby with a disability can be a traumatic event for parents and can have profound effects on the entire family. The birth of disabled children may affect such family functioning characteristics as cohesion, emotional bond, satisfaction, roles, communication, etc.

It is essential that the specialists should be equipped the variety of measures to examined the interpersonal relationships, so that the psychologist can develop the programs to correct the destructive forms of relations.

The authors present the program of family functioning studies and the results of functioning research of the families who are parenting a child with disability.

In the study participated 30 families raising disabled children aged 6 to 14 years with moderate to severe mental retardation, motor disorders and autism spectrum disorders. In total, the study involved 98 people. The both of them adults and children completed the diagnostic tests and procedures to assess some general characteristics of family relationships and specific aspects of family functioning, such as dominance-submission, cohesion, communication, satisfaction, roles etc.

The results suggest that family functioning when there is a disabled child might be injured as for the individual parameters and combination of parameters.

*Keywords:* family functioning; interpersonal relationships; family; disabled children.

*For citation:* Brazgun T. N., Tkacheva V. V. Issue of dysfunctionality of the families who are parenting children with disability // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 3 (27). P. 84–98.

**References**

1. **Bagdasaryan I. S.** Interpersonal relationships in a family, having retarded child: a thesis of dis. ... PhD in psychological sciences. Nizhniy Novgorod, 2000. 19 p.
2. **Bolotova N. P.** A system approach to psycho-pedagogical support for a family using «Mozart» technique // Molodoy uchenij. 1916. № 7.6. (111). P. 32–35.
3. **Druzhinin V. N.** Psychology of a family. 3<sup>rd</sup> ed. SPb.: Peter, 2006. 176 p.
4. **Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V.** Psychological support of a family with disabled child. M.: Prosveshcheniye, 2008. 239 p.
5. **Mazurova N. V.** Intra-familial relationship impact on deaf student's personal development: a thesis of dis. ... PhD in pedagogics sciences. M., 1997. 16 p.
6. **Mamaichuk I. I., Shabanova E. V.** Consideration of the protective mechanisms of parents' personality of children with autism spectrum disorder in the process of psychological assistance // Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin. 2014. № 1. P. 58–68.
7. **Matskovsky M. S.** Sociology of a family. M.: Nauka, 1989. 116 p.
8. **Milanich Yu. M.** Basic directions of psycho-correction work with families of children with disabilities: textbook. SPb.: LSU. A. S. Pushkin, 2013. 148 p.
9. Psychological and pedagogical support of the child's family with disabilities / V. V. Tkacheva, E. F. Arkhipova, G. A. Butko; ed. by V. V. Tkachova. M.: Academy, 2014. 272 p.
10. Modern psychology: reference manual / Russian Academy of Sciences, Institute of psychology; ed. by V. N. Druzhinin. M.: INFRA-M, 1999. 687 p.
11. **Tkacheva V. V.** Technologies of the psychological help to families of children with disabilities: textbook. 2<sup>nd</sup> ed. M.: INFRA-M, 2017. 281 p.
12. **Tkacheva V. V., Ustinova E. V., Bolotova N. P.** Psycho-remedial work with families having disabled children. M.: INFRA-M, 2017. 191 p.
13. **Khokhlova A. Yu.** Study of characteristics of parent-child interaction in families with deaf and hard of hearing parents raising deaf children // Defectology. 2007. №. 3. P. 40–48.

14. **Eydemiller E. G., Dobryakov I. V.** A family diagnosis and a family therapy. SPb.: Rech, 2007. 352 p.
15. **Eydemiller E. G., Yustitskis V.** A psychology and a family therapy. 4<sup>th</sup> ed. SPb.: Piter, 2008. 672 p.
16. **Cleveland D. W., Miller N.** Attitudes and life commitments of older siblings of mentally retarded adults // *Mental retardation*. 1977. № 15. P. 38–41.
17. **Lewis J. M.** Family structure and stress // *Family process*. 1986. № 25. P. 235–247.
18. **Minuchin S.** Families and family therapy. Cambridge: Harvard university press, 1974. 159 p.
19. **Olson D. H., Russel C. S., Spenkle D. H.** Circumplex model of marital and family systems II: Empirical studies and clinical intervention // *Advances in family intervention assessment and theory*. V. 1. P. 129–179.
20. **Polner M., Mc Donald-Wilker L.** The social construction of unreality: a case study of a family's attribution of competence to a severely retarded child // *Family process*. 1985. № 24. P. 241–254.
21. **Reiss D.** Commentary: the social construction of reality — the passion within us all // *Family process*. 1985. № 24 P. 254–257.
22. **Shulman S.** The family of the severely handicapped child: the sibling perspective // *Journal of family therapy*. 1988. V. 10. № 2. P. 125–134.
23. **Turnbull A. P., Turnbull H. R.** Families, professionals and exceptionality. Columbus. OH: Merrill publishing, 1986. 483 p.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*В. П. Иванова,*Кыргызско-Российский Славянский университет,  
Бишкек, Киргизская Республика

Применение системного подхода к развитию интеллекта и личности в их взаимодействии позволило обнаружить системные качества, которые были синтезированы в целостное явление, обозначенное как интеллектуальная культура личности. Интеллектуальная культура, являясь психологическим феноменом, системно детерминирована и выступает как относительно самостоятельная система и в то же время она входит как подсистема в структуру и общей, и психологической культур. Понятие «интеллектуальная культура» довольно часто встречается в научных исследованиях, но до сих пор не существует общепринятой ее дефиниции, поскольку каждый автор использует его в определенном контексте (философском, методологическом, педагогическом), исходя из своих позиций, используя собственные познавательные возможности в определении его смысловой нагруженности.

В исследовании представлено теоретическое обоснование категории «интеллектуальная культура». Основанием для выявления психологической сущности интеллектуальной культуры послужили отдельные теоретические положения, позволившие представить ее как целостный феномен. Определены и раскрыты формы и функции интеллектуальной культуры, а также базирующиеся на интеллектуальных ресурсах личностные качества, приобретаемые в основном в процессе обучения — все это в своей взаимообусловленности определяет становление интеллектуальной культуры личности.

Разработана трехуровневая структурно-иерархическая модель, в которой интеллектуальные ресурсы составляют энергетический уровень в качестве основы для возникновения и развития интеллектуальной культуры, знаниевый уровень как реализация предыдущего уровня и как результат — интеллектуально-личностные качества.

Интеллектуальная культура является целостной системой, в которой все ее компоненты не только структурно взаимосвязаны, но и взаимозависимы, что образует сеть, меняющуюся даже при изменении одного параметра. Для интеллектуальной культуры характерна внутренняя динамика системообразующих свойств, приводящая к изменению ее качественных характеристик, т. е. изменения происходят на уровне ее сущности.

*Ключевые слова:* системность; целостность; личность; интеллект; базовые интеллектуальные качества; интеллектуальная культура; студенты.

*Для цитаты:* Иванова В. П. Интеллектуальная культура как системное образование // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 99–109.

**Введение**

Исторически интеллект и личность рассматривались как отдельные феномены. Традиция разрыва интеллектуального и личностного идет от Вюрцбургской школы, где продуктивное мышление рассматривалось в отрыве от других психологических детерминант (например, языка) и личностного аспекта. Изолированное их рассмотрение является результатом аналитики, неизбежной на ранних стадиях психологической науки, пока она шла от частей к целому. Сегодня требуются исследования, которые наведут мосты между интеллектом и личностью. Сейчас наука начинает отрабатывать ход от целого (которое больше суммы частей) к частям

и многие феномены видятся совершенно иначе, в том числе и интеллект, который не есть автономно развивающийся в человеке феномен.

В современной психологической литературе намечилось две точки зрения на взаимосвязь интеллекта и личности. Такие авторы, как Л. Р. Голдберг, Р. Кеттелл, Р. Мак-Каре, П. Коста, Б. Г. Ананьев, В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, М. А. Холодная считают, что такая взаимосвязь существует. Это подтверждает и теория «Большой пятерки» (Big Five), где интеллект включен в перечень личностных качеств. Другие авторы — Ч. Спирман, Г. Дж. Эйсенк, Д. Саколовски, Д. Костура, В. М. Русалов, С. И. Дудин — подобной взаимосвязи не видят. Этот подход, рассматривая

личность и интеллект как разнокачественные системы, подводит нас к вопросу о возможности изучать их в единстве, в целостности. Системный подход в его современном прочтении дает возможность осуществлять интеграцию таких систем, как природа и социум, личность и деятельность, интеллект и личность и др., а продукты их взаимодействия определяют дальнейшее развитие интегративной целостной системы [10: с. 88].

Среди ученых, подчеркивающих глубокое единство, взаимосвязь теории интеллекта и теории личности, можно назвать Б. Г. Ананьева, который отмечал, что активность интеллекта определяют потребности и мотивы, установки, ценности, другие личностные качества, но сами они зависят от уровня развития интеллекта [1].

В исследованиях Я. А. Пономарева также можно найти указание на единство интеллектуального и личностного, которое, по его мнению, основано на едином психологическом механизме. Он пришел к заключению, что не бывает мотивов, возникающих без опоры на интеллект, как и интеллектуальных решений без мотива, кроме того, не бывает личности без интеллекта и интеллекта без личности [16: с. 22].

Эта мысль центральной линией проходит и в одной из работ Б. М. Теплова: ум полководца представляет «не чистый интеллект», а как бы спаян с его личностными качествами, такими как ответственность, моральное мужество [19: с. 233].

Эти идеи, аргументированные и подтвержденные, обнаруживают не простую линейную взаимосвязь интеллекта и личности, а более сложную, когда они, становясь целостной системой, в дополнение к своим качествам приобретают новые, системные, которые и «становятся определяющими факторами развития системы» [10: с. 88]. Условием взаимодействия интеллекта и личности является их соответствие, а качества, порожденные при их взаимодействии, есть все основания рассматривать как личностно-интеллектуальные и системные.

Изложенное выше подтверждает и высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что «превращаясь в свойства характера, интеллектуальные качества начинают определять не один лишь

интеллект как таковой, а личность в целом» [17: с. 629].

В исследовании было выявлено то эмерджентное, общесистемное качество человека, которое характеризует его как целостное (само)развивающееся явление и которое бессмысленно на уровне отдельных частей, рассматриваемых изолированно (например, как исследуется интеллект в психометрической традиции). Таким качественным феноменом для нас выступила интеллектуальная культура человека. Именно в этом феномене интеллект и личность представлены не только в единстве и целостности, но и в развитии: микроэтапы развития интеллекта могут оборачиваться макроэтапами личностного развития, проявляясь в познавательной активности человека, ее позитивной направленности и саморазвитии. Развитие интеллекта студентов представляется не как самоцель, но основание для «расширения человека» (*enchantment of man* — термин, который все чаще употребляется в западноевропейских странах) [8].

### **Теоретические основания понимания интеллектуальной культуры личности**

Проведенный теоретический анализ показал, что в многочисленных исследованиях проблемы личности отсутствует ее общая концепция, что вполне понятно, учитывая, насколько сложным и многогранным конструктом является личность. Это привело к попытке выделить те стержневые элементы личности, которые являются наиболее важными для того, чтобы представить интеллектуальную культуру в ее качественной определенности.

Существенной особенностью в ее рассмотрении является опора на личностный принцип, сформулированный Б. Г. Ананьевым, П. П. Блонским, С. Л. Рубинштейном, требующим при изучении психических феноменов рассматривать их как то, что принадлежит личности, а также на субъектный подход, где личность понимается как субъект активности и жизнедеятельности и устанавливает взаимосвязь с активной средой. А. В. Брушлинский определяет субъектность как понятия «высшей системной целостности» [4].

Центральное место занимают концепции, способные раскрыть интеллектуальную культуру личности как целостное системное образование, а также как ее определенную направленность. В исследованиях А. Г. Асмолова, А. А. Брудного, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова раскрывается направленность на расширение границ и реализацию возможностей и вместе с этим сущностных сил человека. Направленность личности на будущее, в том числе и на профессию, выделяют в своих работах Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, В. Д. Шадриков, Л. Б. Шнейдер. Одной из важных характеристик интеллектуальной культуры является творчество, позволяющее человеку расширять границы своих возможностей и собственного опыта, поэтому так важны исследования Л. И. Божович, Д. Б. Богоявленской, С. П. Иванова, Л. М. Митиной, В. А. Петровского, Я. А. Пономарева, В. Э. Чудновского, раскрывающие его механизмы.

Интеллектуальная культура как культура познания является частью духовной культуры — как специфического способа развития человека — и связана с образованием, также являющимся структурным компонентом культуры. Однако, если образование связано с усвоением исторически выработанного человечеством опыта, включающего закреплённые в универсалиях культуры ценности, то возможности сохранения и приобщения человека к этим ценностям культуры, а также обогащение общечеловеческими ценностями обеспечиваются интеллектуальными особенностями личности.

Среди многообразия дефиниций культуры существуют те, где в качестве ценности выступает человеческая творческая деятельность [7; 9; 22], в том числе и интеллектуальная, а культура рассматривается как единый стержень, пронизывающий все ее виды. Поскольку культура пронизывает и интеллектуальную деятельность, можно говорить об интеллектуальной культуре, а если опираться на перевод латинского слова *intellectus*, то о познавательной культуре, или культуре понимания. Опираясь на приведенные выше концепции и учитывая, что нет определения данного понятия, под интеллектуальной культурой как психическим феноменом будем понимать целостное системное образование,

включающее в качестве составляющих в свою структуру мыслительные способности, мотивы, ценностно-смысловую сферу личности — и это не простая сумма подсистем, а совокупность, обладающая синергетическим эффектом.

### Историческое развитие интеллектуальной культуры

Принцип историзма распространяется на все сферы объективной действительности — природу, общество, мышление, что позволяет понимать интеллектуальное развитие каждой формы общества как специфическое, характерное только для данной эпохи. Как исторически изменчивый продукт рассматривает теоретическое мышление Ф. Энгельс, утверждая, что оно в различные времена принимает не только разные формы, но и различное содержание [24], связанное с задачами, которые людям приходилось решать, и деятельностью (теоретической и практической), направленной на их реализацию.

Принимая тезис о социальной обусловленности мышления и в целом познавательной деятельности, необходимо признать и качественные изменения интеллектуальной культуры общества. Культурно-историческая концепция формирования высших психических процессов Л. С. Выготского основу развития интеллекта видит в усвоении социокультурного опыта, а интеллектуальная культура выступает как результат усвоения этого опыта [5]. В каждый исторический период, в каждой культуре понятие «интеллектуальная культура» наполнено качественно различным содержанием, на основе которого создается ее структурная модель, требующая соответствующих социально приемлемых и одобряемых способов реализации. Именно потребности социума обуславливают эти особенности. Состояние интеллектуальной культуры и ее уровень, интеллектуальное пространство в целом генерируется состоянием общества.

Интеллектуальная культура как психологическая категория выступает в двух формах — как общественная и личностная. Общественно-исторический опыт, который усваивает каждый человек, включает и выработанные

данным обществом способы интеллектуальной деятельности, лежащие в основе усвоения знаний, и средства их передачи. Здесь интеллектуальная культура выступает в общественной форме. В свое время Н. А. Бердяев вывел «коэффициент интеллектуальной элиты» как двигателя прогресса, рассмотрев отношение высокоинтеллектуальной части населения к общему числу грамотных. Коэффициент свыше 5 % означал высокий потенциал развития в обществе, если он опускался примерно до 1 %, в обществе наблюдался застой [2].

Для отдельного индивида фиксированные в формах общественного сознания, в науке, культуре образцы интеллектуальной культуры выступают в персонифицированном виде, своеобразными трансляторами которых является деятельность отдельных людей. В процессе жизнедеятельности индивид не только усваивает (присваивает) часть социального опыта, но и обогащает его и это сказывается на его интеллектуальной культуре, она становится более совершенной. Надо признать, что на всех возрастных этапах процесс становления, формирования и развития интеллектуальной культуры происходит чаще всего стихийно, нанося урон развитию как личности, так и общества. По мнению А. П. Назаретяна, «через качественное обогащение совокупного интеллекта» [14: с. 166] возможно преодоление современных кризисов в развитии общества.

### Способность к развитию

Интеллектуальная культура, являясь психической реальностью, подчиняется принципу развития, согласно которому все психические явления изменяются во времени и количественно и качественно преобразуются. Эти преобразования начинаются от момента *становления – возникновения* интеллектуальной культуры, понимаемого как единство осуществленного и потенциально возможного (оппозиция введена еще Аристотелем). Становление здесь не рядовой признак и с точки зрения философии означает переход возможности в действительность, т. е. переход из неопределенности в определенность. Это необходимо понимать как возникновение интеллектуальной

культуры в ее целостности и как способ ее устойчивого существования.

Совершенствование интеллектуальной культуры рассматривается как процесс *формирования – оформления*. Поскольку интеллектуальная культура — это интегральный феномен, представляющий собой открытую систему, то и развитие ее имеет сложный, неоднозначный и нелинейный характер. Эти изменения происходят при взаимодействии с действительностью: на каждом возрастном этапе, в ходе деятельности (игровой, учебно-профессиональной, трудовой) появляются какие-то новообразования в структуре интеллектуальной культуры, носящие как количественный, так и качественный характер.

Для осуществления *преобразования – саморазвития* интеллектуальной культуры в первую очередь необходимо знание внутренних механизмов ее развития, а также организации и функционирования, для того чтобы выработать объективные критерии саморазвития. Саморазвитие интеллектуальной культуры происходит под влиянием внутренне присущих факторов, условий, требующих кардинального преодоления сложившегося стереотипа за счет перестройки иерархии ценностей и личностного смысла. Саморазвитие — это акт импровизации, это выход за рамки ментального опыта.

### Полифункциональность интеллектуальной культуры

На уровне общества интеллектуальная культура осуществляет такие основные функции, как гуманизация сущностных сил человека. Установка на *гуманизацию* связана с обновлением и переустройством не только современного общества, но и образования, которое является составной частью культуры общества. Доминантой цивилизованного развития общества является ориентация его на гуманистические цели и идеалы, обращенность к человеку как ценности, его культуре, духовности.

Гуманизация — это не проявление случайности, а закономерный процесс, это вектор движения, направление человеческого знания и действия, а не конечный результат.

Центральная идея гуманизации — саморазвитие человека, актуализация его возможностей, становление его как творческой личности. Реализовать себя человек способен только в культуре, в ней происходят изменение человека. Через образование, в культуре — способ гуманизации общества.

Идеи гуманизации не новы, они имеют длительную предысторию. Мотивы человечности, человеколюбия, уважительности к человеку, его сущности, достоинству, мечты о счастье и справедливости, о свободе можно найти в произведениях К. Д. Ушинского. Однако и сейчас в работах многих ученых эта идея проходит красной нитью. Так, классики психологии Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др. обращали внимание на вершинные проблемы, связанные с развитием и саморазвитием личности, подчеркивая при этом важность гуманизации образования. По мнению А. Н. Леонтьева, образование должно создавать личность, а не быть «фабрикой “сделанных голов”, сделанная голова — голова потерянная» [11: с. 278].

Процесс гуманизации находится в диалектической взаимосвязи с гуманитарным знанием, направленным на построение образа мира, точнее картины мира не столько предметной, сколько смысловой, и неотрывно от понимания (по: [2]), выступающего специфической характеристикой интеллекта. Гуманитарная направленность развивает смысловые возможности индивида, дает толкование смысла явлений (на основе ценностей), позволяет взглянуть на предмет с различных точек зрения, проникнуть в его суть.

Человек является активным деятельным существом, обладающим не только потребностями, но и *сущностными силами*, самореализация которых возможна лишь при развитой интеллектуальной культуре. Сказать, определить, что такое сущностные силы не представляется возможным. Ключевое понятие «сущность», являясь философской категорией, отражает внутреннее содержание предмета, явления, которое проявляется в единстве всех его разнообразных и противоречивых форм бытия. Может быть, прав был И. Кант, когда, признавая объективность сущности, говорил о принципиальной невозможности познать

ее самобытность. Сущность — это человеческое в человеке, она объединяет его с другими людьми. Действительно, проблема сущностных сил еще мало изучена, нет специальных работ по ее исследованию, есть лишь отдельные попытки наполнить сам конструкт и найти ему аналог. По мнению А. А. Брудного, причины этого могут быть различными: социальными, познавательными, связанными либо с логикой научного познания, а, может быть, с его архетипической природой, но, возможно, это связано и с сущностью самого человека как целостной системы [3] — в любом случае препятствия существуют. Однако у каждого человека есть сущностные силы, они ему необходимы, а поскольку человек индивидуален, то индивидуальны и сущностные силы, которые, являясь неперенным атрибутом его жизнедеятельности, придают ему неповторимое своеобразие.

Для человека как целостной системы характерно саморазвитие, а оно является основным признаком наличия сущностных сил, реализующихся, по мнению В. А. Петровского, в деятельности [15]. Сами сущностные силы способны развиваться, а источник их развития находится в сфере ума и действия, т. е. для развития сущностных сил необходимо воздействовать как на интеллектуальную, так и волевую сферу, поэтому широко мыслящим человеком, профессионалом может стать лишь тот, у кого эти силы направлены развиты.

По мысли А. А. Брудного, недостатки образовательной сферы как раз коренятся именно в том, что, как принято считать, сущностные силы учащихся развиваются сами, главное внимание уделяется передаче знаний и их закреплению, а духовная составляющая сущностных сил остается за пределами системы [3: с. 248]. Особенно мало внимания обращается на воспитание культуры мышления и развитие способности понимать других людей, себя, окружающий мир как основы реализации сущностных сил человека и как составляющих интеллектуальной культуры учащихся.

В итоге эти функции — гуманизация и реализация сущностных сил человека — должны соединиться в единую, поскольку формирование творчески мыслящей личности,

интересы которой направлены на гуманистические цели, является основной задачей интеллектуальной культуры.

Иные функции интеллектуальной культуры реализуются на индивидуальном уровне общественной жизни. Одной из таких функций является когнитивная. В процессе жизнедеятельности человек приобретает, усваивает и сохраняет для последующего применения как научное, так и обыденное знание. Наличие в интеллектуальной культуре и научного, и житейского знания не противоречит ее сущности, поскольку в процессе ее развития механизмы обыденного мышления преобразуются в механизмы научного познания, формируя в конечном итоге ее когнитивную базу. Сходство в этих видах познания обеспечивается участием в них, при интерпретации фактов, когнитивных процессов. А. Эйнштейн писал: «Вся наука является не чем иным, как усовершенствованием повседневного мышления» [23: с. 200]. Г. Холтон уточняет его мысль: «Большая, а возможно, и основная часть предметного мышления ученого формируется в тот период, когда он еще не стал профессиональным ученым. Основы этого мышления закладываются в детстве» [25: р. 103]. Действительно, для усвоения знаний необходимы когнитивные ресурсы, позволяющие самостоятельно их приобретать и которые заложены в основе культуры интеллекта. В отличие от информации знание всегда кому-то принадлежит, оно живое (по В. П. Зинченко), и для его присвоения, для того чтобы оно стало работающим, требуется понимание. Именно на основе такого работающего знания и складывается целостная картина мира человека.

Таким образом, следующей функцией интеллектуальной культуры является понимание, точнее конституирование и передача понимания. Данная функция является базисной, поскольку углубление и расширение понимания оставляет отпечаток на личности, формируя устойчивое качество человека, проявляющееся во взаимодействии с другими людьми, и которое рождает «человека понимающего». В процессе углубления понимания некоторые познавательные нормы и смысловые эталоны субъекта, лежащие в основе объективной

категоризации мира, подвергаются рефлексии и критически им осмысливаются. Что касается расширения понимания, то оно представляет собой возможность определять более широкий контекст теоретической и практической ценности знания. По мере расширения зоны понимания, требующего дивергентного мышления от познающего индивида, расширяются и его возможности, а само понимание превращается в качество человека, которое обеспечивает не только эффективность в различных сферах деятельности, но и меняет отношение к миру (по В. Дильтею и Г. Гадамеру, это «познающее отношение»). Потребность понимать у человека с развитой интеллектуальной культурой превращается в мотивационную готовность поиска понимания сущности предмета понимания, на выявлении которой сосредотачиваются не только познавательные функции — память, мышление, — но и воля, и эмоции, т. е. то, что должно развиваться прежде всего в процессе обучения и что в свою очередь предполагает развитие рефлексии и самоконтроля за результатами познавательной деятельности.

Интеллектуальная культура обладает еще одной важной функцией, позволяющей индивиду оценивать и целенаправленно регулировать при определенных условиях собственный мыслительный процесс. Регулятивная функция реализуется через знаковые системы (в том числе язык и цифровые технологии), сформировавшиеся в историческом процессе как средства фиксации знаний, выступающие, по Л. С. Выготскому, и в виде «стимулов-средств» регуляции когнитивной деятельностью [5: с. 47]. Общественно-историческим опытом, культурой, и интеллектуальной в том числе, индивид овладевает именно с помощью разнообразных знаковых систем.

Наиболее полно данная функция интеллектуальной культуры проявляется в общении как основного условия социальной регуляции познавательных процессов, где она выступает специфическим образом: регулирующие воздействия индивида могут направляться не только на собственное мышление, но и на познавательную деятельность других людей и испытывать регулирующие воздействия с их стороны. Эти воздействия могут быть



направлены на мотив, цель, принятие решения — на всю программу в целом. Они могут быть достаточно глубокими, а их последствия будут сохраняться достаточно долго, оказывая влияние на личность как целостность.

Способность человека понимать окружающий мир, себя и других людей и быть понятым ими можно рассматривать как коммуникативную функцию интеллектуальной культуры, как социальный интеллект. В процессе взаимодействия с окружающим миром, социальной средой, с которой у человека существует постоянная связь, человек занят поиском смысла среди ценностей жизни, построением смысловой картины мира, необходимой для его комфортного существования. Способность понимать других людей включает в себя акт обнаружения себя в другом человеке, что способствует восприятию их личностных позиций, особенностей поведения в различных ситуациях жизнедеятельности, в том числе и в ситуациях обучения.

Для реализации коммуникативной функции значение имеет развитие коммуникативных умений индивида, среди которых можно выделить умение не только слушать, но и слышать партнера по общению, обосновывать свою точку зрения, подбирать аргументы, выстраивать систему доказательств, использовать языковые приемы, самостоятельно совершенствоваться в языке. Формирование творчески мыслящей личности как одна из функций интеллектуальной культуры включает развитие не только дивергентного мышления, но и методологической рефлексии как сознательного преодоления стереотипов, способности выходить за рамки опыта. Реалии нашего времени требуют подготовки специалиста, обладающего именно такими качествами, он более востребован в силу своей конкурентоспособности и обладает способностью к постоянному саморазвитию [3].

### **О базовых интеллектуальных качествах личности студентов**

По мнению М. А. Холодной, в образовательном процессе вместе со знаниями, умениями, навыками (ЗУН), формированием

теоретического мышления возникает проблема развития базовых интеллектуальных качеств личности, связанных с обогащением ее умственного, ментального опыта, являющегося основой интеллектуального роста. Интеллектуальное воспитание не отменяет знаний, умений и навыков, просто их формирование должно рассматриваться в более широком контексте, каким являются базовые интеллектуальные качества, характеризующие уровень развития интеллектуальных возможностей личности [21: с. 205–206].

Базовые интеллектуальные качества студентов как результат взаимодействия интеллекта и личности в учебно-профессиональной деятельности включают становление понятийного опыта личности, выражающееся в *компетентности*; единство и взаимодействие познавательных и мотивационных факторов, проявляющиеся в таком качестве, как *инициативность*; свободу от стереотипов, определяющего *креативность*; умение произвольно управлять психической активностью, в том числе своей интеллектуальной деятельностью, выражающееся в *саморегуляции*; *уникальный склад ума*, обнаруживающий себя в особом индивидуальном стиле мыслительной деятельности; *эффективное понимание* как способность выходить за пределы заданного; отображение знаний и их творческое преобразование, характерные для *рефлексии* — интеллектуальной и личностной.

Человек с развитыми базовыми интеллектуальными качествами свой интеллект использует для анализа и оценки происходящего, в результате чего у него меняется характер познавательного отношения к миру, к профессии, другим людям (в том числе другой культуры) и к себе; эти качества обеспечивают ему творческое преобразование мира, а не только индивидуальное его восприятие. Они лежат в основе интеллектуальной культуры, позволяющей рассматривать человека целостно, поскольку сосредотачивает в себе не только психические процессы, но и мотивы, ценности, смыслы, то, что делает человека человеком.

### Модель интеллектуальной культуры личности

Интеллект выступает в интеллектуальной культуре как базис и как основание для построения ее модели. М. А. Холодная определяет интеллект как ментальный опыт личности, позволяющий ей воспроизводить действительность в индивидуальном сознании. Ментальный опыт она рассматривает как систему индивидуальных интеллектуальных ресурсов, «изнутри» предопределяющих проявления интеллектуальной деятельности, которые обуславливают познавательное отношение к миру [21: с. 59–65]. Либин А., обобщая исследования интеллекта европейскими и американскими психологами, определяет его как способность распорядиться активностью, энергией [12: с. 64–67], что позволило выделить этот уровень как основу, как ядро, включающее не только общие умственные способности, но и другие психические детерминанты в виде задатков как особенностей инструментальной сферы индивидуальности.

Рассматривая особенности функционирования человеческого интеллекта, О. К. Тихомиров подчеркивает, что усвоено может быть не всякое содержание, получаемое из внешнего мира, а ассимилируется *соответствующее* (выделено нами. — В. И.) хотя бы в минимальной степени внутренним структурам индивида [20: с. 86]. Соответствие выступает как причина взаимодействия и создает «порождающий эффект, обуславливая тем самым процесс закономерного усложнения системной организации» [10: с. 95] психики.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что в интеллектуальную культуру включен знаниевый компонент. Традиционное обучение главным показателем эффективности учебной деятельности считало усвоение знаний, умений и навыков (ЗУН), и при этом был забыт человек как носитель и пользователь этих знаний. К изменению традиционной системы образования привела именно «потеря человека». В новой инновационной парадигме акцент был сделан на развитии интеллектуальных возможностей учащихся, которое происходит в их взаимодействии с педагогом (сотрудничество), т. е. основная цель была

переориентирована на построение механизмов саморегуляции учения, на саморазвитие.

Обмен информацией и взаимодействие между интеллектом (первый уровень) и знаниевым компонентом (второй уровень) осуществляется постоянно (как и в любой живой системе непрерывно происходит двустороннее движение). Очевидным является движение от интеллекта в сторону знаниевого уровня: некоторые авторы определяют интеллект как способность на основе имеющихся знаний решать задачи, а интеллектуальные ресурсы нужны для овладения знаниями. Однако движение от знаний к интеллекту не очевидно и нуждается в пояснении, а высказывания некоторых авторов могут в этом помочь. Описывая исследовательский аппарат человека. К. Лоренц пишет, что «вновь приобретенное знание повышает шансы приобретения энергии и тем самым вероятность дальнейшего получения знания» [13: с. 266]. Это созвучно и с высказыванием Л. П. Гримака о том, что повышение информированности организма (за счет обучения) выполняет важную жизненную функцию: оно значительно увеличивает резервы организма. Когда приобретается новое знание, то наступают изменения и в эффективно работающем исследовательском аппарате человека и организм не остается прежним, включив в себя новую информацию [6: с. 65].

В свое время Б. Г. Ананьев рассматривал интеллект как умственную деятельность, основанную на единстве познавательных процессов разного уровня сложности. Эта идея о структурно-уровневом характере интеллекта прослеживается и у С. Л. Рубинштейна. Он, отмечая диалектику взаимосвязи интеллекта и знания, считал, что при освоении тех или иных знаний необходима некоторая продвинутость мышления как внутреннего условия для освоения дальнейших знаний: логическое мышление формируется у человека уже при освоении элементарных знаний, основанных на определенной логике, оно-то и служит, той основой (в виде предпосылки) на которой происходит освоение знаний более высокого уровня [18: с. 318].

Третий уровень в интеллектуальной культуре — личностный уровень, который также

диалектически взаимосвязан с предыдущими уровнями. Личность, приобретающая знания, опирается на свои интеллектуальные ресурсы, развитие которых происходит за счет усвоения не только простых (анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать) и сложных (аргументировать, доказывать, обосновывать свою точку зрения) мыслительных операций, но и за счет формирования способностей решать проблему, творческие задачи, порождать новые идеи.

Приобретенные знания существуют не только в сознании конкретной личности, но и фиксируются в тексте, в этой «мыслящей структуре» (В. В. Иванов), которая выступает как механизм усиления интеллекта. Интеллект может рассматриваться как реализуемая способность понимать, определяемая уровнем как наличного знания, так и уровнем актуального знания, что позволяет считать его «работающим знанием» [3]. Это позволило включить в модель как одно из базовых личностных качеств эффективное понимание, которое может быть направленно сформировано у человека (*Homo intelligentis*).

Третий уровень структурно-иерархической модели включает интеллектуальные базовые качества личности, составляющие в своем единстве основу интеллектуальной культуры студентов. Компетентность — интеллектуальная и методологическая — выступает, с одной стороны, как реализация содержательного компонента знаниевого уровня, а с другой — ее развитие обеспечивает освоение студентами различных образовательных областей. Если рассматривать каждое качество — инициативу и творчество, уникальный склад ума и саморегуляцию, рефлексии и понимание, — то они выступают как своеобразные моно-системы, входящие в структуру личности, характеризующие ее как зрелую личность.

Два основных уровня — личностный и знаниевый — опосредованы мотивами и ценностями, выступающими как системообразующие детерминанты. Мотивационно-ценностные и смысложизненные тенденции определяют не только индивидуальную позицию, но и направленность и особенности профессиональной активности, а также зрелость личности, ее социальность.

## Заключение

Интеллектуальная культура выступает как целостное сложно-структурированное образование, все ее компоненты взаимосвязаны, согласованы и способны к развитию. Представленная ее модель может рассматриваться как открытая система, которая позволяет ее совершенствовать — изменять и дополнять. В динамической системе, какой является интеллектуальная культура, основной характеристикой является самоорганизация, что предполагает ее собственное функционирование: новое ее состояние (если изменения происходят по одному или нескольким компонентам) может возникнуть как функция нелинейных взаимосвязей между элементами системы, поскольку они представляют собой изменяющуюся сеть [26: с. 85–96]. Изменения в интеллектуальной культуре, происходят не только на уровне конкретных ее проявлений, но и на уровне сущности, поэтому невозможно выявить окончательный инвариант ее системы и создать окончательную (общую) модель с устойчивыми неизменными характеристиками, которая позволила бы изучить, исследовать все конкретные ситуации. Хотя в ограниченных пределах можно использовать инварианты, но установить эти пределы и описать их точным и исчерпывающим образом нельзя. Доля неопределенности и непредсказуемости в деятельности и развитии всегда присутствует в целостной динамической системе.

Выявленные структурные, функциональные и другие особенности интеллектуальной культуры определяются нашим пониманием этого феномена. Это лишь первое приближение к возможности постичь ее сущность, поскольку формы ее существования многообразны и изменчивы. Психическая реальность феномена интеллектуальной культуры, в отличие от построенной нами теоретической модели, более сложна и многомерна.

## Литература

1. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. **Бердяев Н. А.** Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Сварог и К, 1997. 415 с.
3. **Брудный А. А.** Наука понимать. Бишкек: Фонд «Сорос–Кыргызстан», 1996. 324 с.
4. **Брушлинский А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение. 2-е изд., испр. М.: МПСИ, 2003. 408 с.
5. **Выготский Л. С.** История развития высших психических функций: собр. соч.: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 366 с.
6. **Гримак Л. П.** Культура — психотерапевтическое прикрытие человека // Мир психологии. 2000. № 3. С. 59–73.
7. **Злобин Н. С.** Культура и общественный прогресс. М.: Наука, 1980. 303 с.
8. **Иванова В. П.** Развитие интеллекта как основание лично-профессионального становления студентов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2013. 430 с.
9. **Каган М. С.** Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 415 с.
10. **Клочко В. Е.** Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
11. **Леонтьев А. Н.** Психология 2000-го года // Философия психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 277–278.
12. **Либин А. В.** Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских традиций. М.: Eksmo Education; Эксмо, 2006. 544 с.
13. **Лоренц К.** Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998. 393 с.
14. **Назаретян А. П.** Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: Очерки междисциплинарной теории прогресса. М.: Недра, 1991. 222 с.
15. **Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на/Д: Феникс, 1996. 512 с.
16. **Пономарев Я. А.** Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука, 1983. С. 5–26.
17. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
18. **Рубинштейн С. Л.** Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Психологическая наука в СССР. М.: Наука, 1959. Т. 1. С. 315–356.
19. **Теплов Б. М.** Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 267 с.
20. **Тихомиров О. К.** Психология мышления. М.: МГУ, 2002. 129 с.
21. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
22. **Шпенглер О.** Закат Европы. Очерки монографии мировой истории. М.: Мысль, 1993. 620 с.
23. **Эйнштейн А.** Собр. науч. тр. Т. 4. М.: Наука, 1967. 259 с.
24. **Энгельс Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. пр.: в 3 т. Т. 3. М.: Политическая литература, 1983. 639 с. С. 8–10.
25. **Holton G.** The thematic component in scientific thought. Cambridge: Harvard university press, 1973. 495 p.
26. **Thelen E., Smith L.** Dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. 376 p.

## INTELLECTUAL CULTURE AS A SYSTEM APPROACH IN EDUCATION

*V. P. Ivanova,*  
Kyrgyz-Russian Slavic University,  
Bishkek, Kyrgyz Republic

The application of a systematic approach to the development of the intellect and personality in their interaction made it possible to discover systemic qualities that were synthesized into a holistic phenomenon, designated as an intellectual culture of the individual. How Intellectual culture, being a psychological phenomenon, is systematically determined, and acts as a relatively independent system and at the same time, it enters as a subsystem in the structure of both the general and psychological cultures. Intellectual culture as a concept is quite often encountered in scientific research, but there is still no generally accepted definition of it, since each author uses it in a certain context (philosophical, methodological, pedagogical), based on his own positions, using his own cognitive abilities in defining his semantic loading.

The study provides a theoretical justification for the category “intellectual culture”. The basis for revealing the psychological essence of intellectual culture was served by separate theoretical positions, which allowed to present it as a holistic phenomenon. The forms and functions of intellectual culture, as well as those based on intellectual resources, personal qualities, acquired mainly in the learning process, are defined and disclosed — all this in its interdependence determines the formation of the intellectual culture of the individual.

A three-level structural hierarchical model is developed in which intellectual resources constitute the energy level as the basis for the emergence and development of intellectual culture, the knowledge level as the realization the previous level and as a result — intellectual and personal qualities.

Intellectual culture is an integral system in which all its components are not only structurally interrelated, but also interdependent, which forms a network that changes even when one parameter is changed. For intellectual culture as a systemic phenomenon is characterized by internal dynamics of system-forming properties, leading to a change in its quality characteristics, that is, changes occur at the level of its essence.

*Keywords:* system; integrity; personality; intellect; basic intellectual qualities; intellectual culture; students.

*For citation:* Ivanova V. P. Intellectual culture as a system approach in education // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 3 (27). P. 99–109.

### References

1. **Ananyev B. G.** Revisiting the Modern Anthropology Issues. M.: Nauka, 1977. 380 p.
2. **Berdyayev N. A.** The philosophy of freedom. The origin and sense of the Russian communism. M.: Svarog i K, 1997. 415 p.
3. **Brudnyy A. A.** Science of Understanding. Bishkek: Soros-Kyrgyzstan. 1996. 324 p.
4. **Brushlinskiy A. V.** The subject: thinking, learning, imagination. 2<sup>nd</sup> ed. M.: MPSI, 2003. 408 p.
5. **Vygotskiy L. S.** The history of the development of higher mental functions: collected works / ed. by A. M. Matyushkina. M.: Pedagogika, 1983. 366 p.
6. **Grimak L. P.** Culture as a psychotherapeutic guise of a person // The world of Psychology. № 3. P. 59–73.
7. **Zlobin N. S.** Culture and social progress. M.: Nauka, 1980. 303 p.
8. **Ivanova V. P.** Understanding of a scientific text as a factor of intellectual culture of a person formation: a thesis of diss. ... PhD in Pedagogical Psychology sciences. M.: Social Psychology University, 2013. 430 p.
9. **Kagan M. S.** The philosophy of culture. Spb.: Petropolis, 1996. 415 p.
10. **Klochko V. E.** Self-organization in Psychological Systems: Challenges of Mental Space of Personality Genesis (Introduction to Transpective Analysis). Tomsk: Tomsk university, 2005. 174 p.
11. **Leontyev A. N.** Psychology of the year 2000 // Philosophy of Psychology. M.: Moscow University Press, 1994. P. 277–278.
12. **Libin A. V.** Differential Psychology: on the Crossroads of Russian, European and American Traditions. M.: Eksmo Education; Eksmo, 2006. 544 p.
13. **Lorents K.** The Reverse Side of the Mirror. M.: Respublika, 1998. 393 p.
14. **Nazaretyan A. P.** Intelligence in the Universe: Origins, Formation, Perspectives: Interdisciplinary Essays on the Theory of Progress. M.: Nedra, 1991. 222 p.
15. **Petrivskiy V. A.** Personality in psychology: paradigm of identity. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. 512 p.
16. **Ponomarev Ya. A.** Stages of the Creative Evolution // Investigation of Psychology of Creativity Issues / ed. by Ya. A. Ponomarev. M.: Nauka, 1983. P. 5–26.
17. **Rubinshteyn S. L.** Fundamentals of General Psychology. Spb.: Piter, 1999. 720 p.
18. **Rubinshteyn S. L.** The principle of determinism and psychological theory of thinking // Psychological science in the USSR. M.: Nauka, 1959. V 1. P. 315–356.
19. **Teplov B. M.** Commander’s Mind (Intelligence). M.: Pedagogika, 1990. 267 p.
20. **Tikhomirov O. K.** Psychology of Thinking. M.: Moscow University Press, 2002. 129 p.
21. **Kholodnaya M. A.** Psychology of Intelligence: Paradoxes of Investigations. Spb.: Piter, 2002. 272 p.
22. **Shpengler O.** The decline of the West. M.: Misl, 1993. 620 p.
23. **Eynshhteyn A.** Collected Scientific Works. M.: Nauka, 1967. 259 p.
24. **Engels F.** The origin of a family, property and the state // Marks K. and Engels F. Selected Works in 3 Volumes. T. 3. M.: Politicheskaya literatura, 1983. 639 p. P. 8–10.
25. **Holton G.** The thematic component in scientific thought. Cambridge: Harvard university press, 1973. 495 p.
26. **Thelen E., Smith L.** Dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge, MA: MIT Press, 1994. 376 p.

УДК 159.99

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА. В. Ф. МАЛИНОВСКИЙ<sup>1</sup>

Д. В. Иванов,  
НГПУ, Новосибирск

В истории отечественной психологической мысли вплоть до настоящего времени остается еще много белых пятен, много имен без должного освещения их творческого и научного наследия. На рубеже XVIII–XIX веков одной из значимых фигур для отечественной психологии, пребывающей преимущественно в тени идей собственной социально-политической мысли, является Василий Федорович Малиновский (1765–1814), весьма заметный российский просветитель, автор знаменитого сочинения «Рассуждение о войне и мире» (1790–1798). Малиновского традиционно принято считать дипломатом и педагогом. Он же — первый директор Царскосельского лицея, учитель и наставник русского гения А. С. Пушкина. В творческом восхождении Малиновского к жизненным высотам можно выделить три основных этапа. Первый этап его жизненного пути — ученичество, знакомство с философско-психологической традицией как западноевропейской, так и отечественной общественной мысли. Второй этап связан с его служением своему отечеству на дипломатическом поприще. Третий, небольшой, но очень значимый в судьбе этого просветителя, — наставничество, где все еще остаются незамеченными, как показывает библиографический анализ материалов о нем, его психологические взгляды и теории, которые стали основанием для понимания человеческой природы, а также сформированной им царскосельской модели воспитания личности. Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация трактатов, статей и писем Малиновского показывают присутствие психологических концептов, позволяющих указать на наличие у этого просветителя психологических взглядов и теории, касающихся человека, его взаимодействий с обществом себе подобных и миром. У Малиновского был сформирован целостный взгляд на человека, который не сводился только к логическим умозаключениям, поскольку основывался также на образно-эмоциональных, этнических, исторических размышлениях. Малиновский оказывается последователем отечественной «психологии сердца», или кардиогностического принципа в русской психологии, он верит в добродетельность добросердечного человека и возможность соответствующего его развития и воспитания. Органично в поведении человека проявляются его разумность, чувственность и воля. Человеческое общество способно, по мысли этого просветителя, формировать добродетельный миропорядок, находящийся вне зависти, вражды и войн. Малиновский ратовал за приоритет моральных ценностей, где основополагающими являются нравственные идеалы, высокоморальные качества людей. Человек может бороться за собственное самосовершенствование, и общество должно ему в этом способствовать. Своими взглядами он поддержал идеи нравственной психологии, развивавшейся в общей философско-психологической рефлексии эпохи Просвещения. Рассмотрение системы психологических понятий Малиновского показывает многообразие позиций и интересов у русских просветителей, помогает создать «ровность ткани» истории отечественной психологической мысли в России конца XVIII – начала XIX века.

*Ключевые слова:* нравственная психология; кардиогностический принцип; человеческая природа; система психологических понятий; война; борьба; человек борющийся; разумность; чувственность; воля; царскосельская модель воспитания; добродетельность.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. В. Ф. Малиновский // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 110–129.

---

<sup>1</sup> Продолжение, начало см. № 2 (26), 2018.

## Введение

В истории отечественной психологии в настоящее время остается еще много вопросов, значимых для понимания ее становления и развития. Большой интерес для восполнения остающихся здесь пробелов может представлять психологическая мысль (здесь и далее мы опираемся на это понятие в контексте идей, предложенных Б. Н. Рыжовым [55]) русского Просвещения, когда вопросами психологии — проблемами человеческой природы — стали активно интересоваться и с большим успехом писать о них светские авторы. Вопросы, связанные с психологическими аспектами человеческого общежития, возникали на фоне постоянных исторических и социальных потрясений и деструкций, которыми было богато XVIII столетие. Это столетие, или философский век, как назвал его русский гений А. С. Пушкин, оказалось также богатым на многообразие мнений, взглядов, теорий и концепций философско-психологического, социально-психологического, сугубо психологического характера. Историко-психологическая реконструкция наследия философского века позволяет бороться со скепсисом относительно самостоятельности отечественной психологической мысли, с неверием в ее большую историю, которая зачастую видится как скромное отражение и пересказ западноевропейской психологии.

Наши современники оказываются справедливыми в оценках достижений отечественной психологической мысли, когда представляют ее как «оригинальную часть» мировой психологической науки и в то же время — как «отразившую особенности национального исторического пути» [55: с. 164]. Формируемые в ходе своего исторического развития разнообразные, относящиеся к пониманию природы человека российскими авторами представления и взгляды складывались в определенную систему психологических понятий, что создавало и продолжает создавать в настоящее время зоны роста для отечественной психологической мысли [51: с. 5]. Благодаря этой системе понятий, даже если они оставались за рамками сугубо психологических высказываний, конкретными мыслителями прошлого создавались

серьезные трактаты философско-психологического характера. Одним из таких неординарных мыслителей, в чьих сочинениях (трактатах, статьях, дневниковых записях, литературных произведениях и письмах) содержатся значимые для истории отечественной психологической мысли взгляды и рассуждения, является В. Ф. Малиновский, жизненный путь которого связан со служением своему отечеству и его благу.

### **В. Ф. Малиновский: дипломат, просветитель, философствующий психолог**

В истории русского Просвещения достойное место занимает Василий Фёдорович Малиновский (1765–1814). Малиновский — «необычайно яркая фигура» [37: с. 29], его называли: оригинальным русским мыслителем [19: с. 32], личностью, достойной благодарной памяти и уважения [60: с. 15], человеком широкого гуманитарного образования и высокой культуры [49: с. 44], младшим современником Радищева и непосредственным предшественником декабристов, выдающимся русским просветителем-демократом и крупнейшей фигурой в идейно политической борьбе в самом конце XVIII – начале XIX в. в России [5: с. 181, 197; 41: с. 134]. Сам он происходил из старинного рода, семьи священника Ф. А. Малиновского, знавшего близко «рыцаря пера и книги» (В. О. Ключевский) — Н.И. Новикова. С Новиковым сотрудничал и старший брат — А. Ф. Малиновский — видный историк и археограф, знаток Москвы [17: с. 100; 18: с. 351]. В семье ценили книгу, книжную ученость — широкий кругозор и знание языков. Близкое знакомство с издателем и просветителем Новиковым позволяло быть в курсе новинок выходящей у него в типографии (в Московском университете, с разрешения его директора и куратора М. М. Хераскова) литературы, переводов с французского, немецкого, английского и других языков, в центре животрепещущих проблем мировой научной мысли.

С детства Малиновскому внушали уважение к добродетели, знакомили в соответствии с профессиональными обязанностями и просветительским призванием его отца

с философско-психологической традицией отечественной мысли. Уже пятилетнему Малиновскому объясняли, что добрый человек по своей природе не своенравен, обладает хорошим нравом, поэтому особо пригоден для служения своему отечеству на его благо. Сохранилось в семье и почтение к источникам, составившим золотой фонд русской психологической мысли, среди которых: «Поучение Владимира Мономаха» (XI в.), «творения» митрополита Никифора I (XI в.), «Пчела» (XII в.), «Толковая Палая» (XIII в.), «Диоптра» (XIV в.), макарьевские «Великие Четьи-Миней» (XVI в.) [22: с. 94–99] и мн. др.

Отметим, что, например, в «Пчеле» (XII в.), помимо выдержек из Священного писания, сочинений, принадлежащих Отцам Церкви, приводились цитаты и высказывания античных философствующих психологов. Этот важный для отечественной психологической мысли источник знакомил русского читателя на протяжении столетий с высказываниями Платона, Демокрита, Аристотеля, Эпикура и др. У читателя этого источника, которым являлся и будущий просветитель Малиновский, скалывалось определенное мнение о мудрости древних философов, появлялась возможность сравнения и анализа самих высказываний, «много пищи для размышления».

Выдержки из самой «Пчелы» содержались в различных записных книжках, рукописях представителей просвещенного слоя русского общества. Так, показательным является то, что в одном из рукописных исторических документов эпохи Просвещения, относящемся к 80-м гг. XVIII в., имеющем собственное название — «Цветник», но не сохранившем для нас имя его автора-составителя, — обнаруживаются выписки из «ходивших в списках» (переписывавшихся от руки) древнерусских источников, среди которых — «Изо Пчелы» [63: л. 16 об. — 150 об.]. Такая рукопись не была единичной, поскольку «цветники» «собирали», составляли многие любители «премудростно-гностической книжности», что говорит о преемственности из поколения в поколение образов и ментальных моделей отечественной философско-психологической традиции, содержащей такой базовый ориентир,

как кардиогностический принцип русской психологии — «психологии сердца» [22: с. 96, 99]. «Психология сердца» помогала понимать движение души, образ мысли и поведение русского человека.

Древнерусская «ученая книжность», литературные сочинения предыдущих эпох в отечественной истории донесли идею «психологии сердца» (кардиогностический принцип русской психологии) до XVIII столетия, обогатив психологическую мысль философского века (А. С. Пушкин).

Философский век проявил существенную заинтересованность в развитии психологической мысли, обнаружил большую потребность в изданиях, освещающих ее идеи, итоги «умствований» и размышлений [43: с. 299–349].

Так, издатель и просветитель Новиков, которого занимали проблемы человековедения и познания богатства внутреннего мира (психики человека) с возможностями его усовершенствования [59: с. 403–408], внесший серьезный вклад в отечественную психологическую мысль, в своих периодических изданиях, в частности в «Утреннем свете» (1777–1780), знакомил современников с жизнью и учениями античных авторов, например с творениями Платона и др. Можно не без основания предположить, что семья Малиновских, близкая к «рыцарю пера и книги» — Новикову, снабжалась такими изданиями и у будущего просветителя, как показывает уже историко-психологическая реконструкция его сочинений (трактатов, статей, дневниковых записей, литературных произведений и писем), была возможность для осмысления идей авторов древности, знакомства с полнотекстовыми их творениями.

Сам Малиновский был тихим, меланхоличным, любящим рефлексию, литературно одаренным отроком, воспринимавшим мир в духе «психологии сердца». Такое мировидение позволило сформироваться его идеям, определившим саму дальнейшую жизнь по нравственным «сердечным» законам, а в поведении — закрепить как «умное видение» и «умное делание». Хорошо подготовленный в домашней обстановке по языкам, истории и географии, философии и психологии Малиновский в 1774 г. поступает в Московский университет.



Можем заметить, что Московский университет сыграл исключительную роль в формировании научной психологии в России, поскольку с самого начала стал выразителем лучших многовековых традиций отечественной психологической мысли [58: с. 3].

Специальные исследования, посвященные передовой психологической мысли в Московском университете, подтверждают не только ее присутствие в лекционных курсах, но и ее дальнейшее продвижение силами отечественной профессуры, проложившей психологии светлый научный путь, полный оригинальных взглядов, теорий и концепций [1: с. 39; 13: с. 7–8; 15: с. 72–73; 16: с. 59–66, 77; 27: с. 128; 43: с. 188–215; 58: с. 3–7; 11; 59: с. 295–326].

Достаточно вспомнить, что здесь трудился русский гений М. В. Ломоносов (1711–1765), создавший оригинальную теорию ощущений, обосновавший единство опытного и разумного познания [1: с. 39–44; 29: с. 87–88].

Идейное родство с ломоносовскими взглядами обнаруживалось в курсе психологии известного университетского профессора Д. С. Аничкова (1733–1788) [1: с. 39; 27: с. 128], настаивавшего на «теснейшем союзе души и тела», который показывал зависимость образованных у человека представлений от «собывающихся» перемен в человеческом теле, «особливо» в «чувственных органах» [2: с. 6; 24: с. 162–184].

Творческую психологическую работу продолжили ученики Аничкова — А. М. Брянцев (1749–1812) и М. И. Панкевич (1757–1812). Первый читал курс эмпирической психологии, где придерживался целостной точки зрения на анализ психических явлений, считая, что они своим общим источником имеют чувства, а психика подчиняется закону развития; сам человек развивается, переходя от одной своей ступени к другой: от младенчества к детству, отрочеству, после чего — от юношества к мужеству [24: с. 363–383]. Второй считал, что человеческие склонности, прежде всего, зависят от физического и нравственного становления и воспитания индивида, согласовываются с его личностным, социальным опытом («случаями» — стихийным и событийным воспитанием и обучением). Идеи

и взгляды учеников Аничкова, озвученные в лекционных залах, а также в виде переписанных конспектов лекций, изданных речей благодарно воспринимались студентами, слушателями университета.

Историки отечественной психологической мысли отмечают, что во второй половине XVIII столетия, в то самое время, когда Малиновский проходил обучение в Московском университете, психология уже занимала «самостоятельное место» в системе наук. Психология двигалась по «подлинно научному пути», поэтому неудивительно, что в Московском университете читались посвященные ей курсы [13: с. 4; 16: с. 53–54; 54: с. 43; 58: с. 3]. Читаемые профессорами курсы психологии составляли тематику для дискуссий в студенческих кругах, обсуждались среди широкой общественности.

Малиновский был в курсе таких обсуждений, с особым интересом он слушал также лекции университетского профессора С. Е. Десницкого (1740–1789), «психологически» подходившего к правоведческим дисциплинам, активно поднимавшего вопрос об индивидуально-психологических различиях — телесных («крепость тела необыкновенная»), душевных и имущественных («превосходство в богатстве и изобилии всего») между людьми [24: с. 211; 43: с. 174].

Будучи уже в юношеском возрасте, когда формируется мировоззрение, а именно его идейное звено, подготовленный домашним воспитанием и всем курсом обучения в университете, Малиновский начинает понимать важность вопроса об индивидуально-психологических различиях между людьми. Но особенно он осознает, насколько значимы душевные, моральные качества в деле воспитания как отдельного человека, так и целого народа (этноса), что станет в дальнейшем одним из оснований его царскосельской модели воспитания личности.

Сам мировоззренческий круг Малиновского, который много и увлеченно читал и занимался, составляют учения и взгляды, система психологических понятий Платона и Аристотеля, Эпикура, стоиков, Конфуция, Эразма Роттердамского, теории французских философов Э. Кондильяка, Д. Дидро,

Ж.-Ж. Руссо, концепции Г. Гроция, И. Бентама, И. Канта, И. Г. Гердера. Особое влияние было оказано всей отечественной философско-психологической традицией: от древнерусских источников «ученой книжности» до сочинений В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, М. М. Хераскова, Я. П. Козельского, Н. И. Новикова, С. Е. Десницкого, А. Н. Радищева. Своим идейным мировоззренческим кругом Малиновский вписывается в позднее поколение русских просветителей, внесших вклад в становление отечественной психологической мысли своими трактатами, статьями, литературными сочинениями и письмами, в которых обобщенно просматриваются не только личные установки автора, но и его идейные предпочтения, и выбор жизненной позиции.

Известно, что в 1781 г. Малиновский окончил курс своего обучения на философском факультете Московского университета и получил аттестат, где сказано, что учился «с довольным прилежанием», «вел себя честно и добропорядочно» [5: с. 182; 17: с. 100]. На всю жизнь у Малиновского оставался глубокий интерес к языкам как возможность для общения с миром. Он хорошо знал западноевропейские (французский, английский, немецкий, итальянский) и восточные (турецкий, арабский, даже китайский) языки, древнегреческий и латынь. Переводил с древнееврейского языка Библию. Закончился важный этап его жизненного пути — период ученичества (1770–1781), поиска опоры для самостоятельного осмысления дальнейших жизненных ориентиров. В этом же году он поступает на службу в Московский главный архив Министерства иностранных дел, где служил его старший брат, впоследствии, в 1814 г., ставший главным управляющим этого подразделением [18: с. 351]. Принимают юного Малиновского на должность актуариуса (от *лат.* *actuaries* — акт) и поручают хранение и переписку различных актов государственной важности. Начинается новый период его творческой биографии — служение своему отечеству (1781–1811).

Московский архив Министерства иностранных дел начиная с XVI в. был главным хранилищем старинных рукописей, летописных известий, дипломатической документации. Здесь,

например, были начаты «героем» в «истории русского общества» (Г. Г. Шпет) Новиковым публикации древнейших исторических писем и источников в «Древней Российской вивлиофике» (1773–1775), в помощь которому положили свои усилия археограф Н. Н. Батыш-Каменский, философ, историк и государственный деятель М. М. Щербатов, историограф Г. Ф. Миллер, приложила руку сама Екатерина II. Здесь будут работать над своими сочинениями Н. М. Карамзин — «История государства Российского», А. С. Пушкин — «История Пугачевского бунта» и др.

Московский архив Министерства иностранных дел — «дедушка русских архивов» (Ф. А. Бюлер) — стал отправной точкой отчета в «жизненных стараниях» многих известных литераторов, государственных и общественных деятелей. Выпускники гимназий, пансионов, университетов с «тщательным образованием» здесь знакомились друг с другом, обнаруживали совместный интерес к различным сторонам человеческой жизни, философским ее объяснениям, что было вполне логично, так как многие из них были в том «юном возрасте», когда подобного рода вопросы «очень волнительны для натуры». Общение служащих в архиве часто выходило за рамки отведенного для пребывания здесь времени. Многие, переходя на другую службу, поддерживали дружеские отношения со своими сослуживцами по архиву.

За свою продолжительную историю архив видел много неординарных личностей, которые трудились над составлением реестров документов, их систематизацией и переписыванием. Отметим лишь тех, кто трудился в этом архиве в конце XVIII – начале XIX в.: А. И. Тургенев, Н. И. Тургенев, К. Я. Булгаков, А. Я. Булгаков, И. А. Мусин-Пушкин, Г. И. Гагарин, П. Ю. Львов, И. И. Лажечников, В. Ф. Одоевский, А. В. Веневитинов, Д. В. Веневитинов, А. И. Кошелев, А. С. Норов, И. В. Киреевский, С. П. Шевырѐв, В. П. Титов, Н. А. Мельгунов, С. А. Соболевский и др. Многие из них знали Малиновского лично.

Архив стал своего рода феноменом в истории отечественной общественной и, главное для нас — психологической мысли. «Дедушка русских архивов» внес свой

«вклад» в ее становление в эпоху «позднего» Просвещения, став своего рода еще и клубом для общения представителей молодой российской интеллигенции, увлекавшейся распространенными тогда культурно-историческими идеями в области общественной мысли (в частности, в психологии и истории). В дружеских беседах, практических научных дискуссиях, поисках уникальных документов и их переписывании, при составлении перечней древних источников у будущих авторов исторических и литературных сочинений, философско-психологических трактатов формировались свои, подкрепленные изученными, переписанными древними источниками взгляды на мировую и отечественную историю, а также на место в ней народа и конкретных личностей, каких мало — во всем проявлении уникальных индивидуально-психологических качеств и свойств, что находило свое подтверждение при прочтении историй прошлых славных лет. Сам Малиновский годы спустя напишет в одной из своих статей, что «старые летописи» — «полезное чтение», «чистые источники» исторической правды о народе [32: с. 41], что важно при изучении потенциальных возможностей конкретного этноса, их преобладание у человека, ведущего свое происхождение из этого этноса.

Один из служителей этого архива — библиофил, библиограф, эпиграммист С. А. Соболевский, друг многих поэтов и писателей XIX в. придумает для своих сослуживцев прозвище «архивные юноши». Пушкин вставит это ставшее культурным и общественно-значимым прозвище, в свою «энциклопедию русской жизни» (В. Г. Белинский) того времени — роман «Евгений Онегин» (1823–1831). Поэт-философ обозначит их присутствие как толпу (в архиве юношей толпилось много), имеющую свое, быть может, даже к чему-то или к кому-то неблагоприятное мнение в силу возраста или социальной предубежденности [47: с. 137].

Предшественник этих пушкинских «архивных юношей» (хотя это прозвище вполне допустимо относить ко всем молодым служащим архива за все время его существования), актуариус Малиновский, подготовленный к дипломатической службе, в 1782 г. был переведен из архива в Петербург для исполнения секретарских

обязанностей к президенту Коллегии иностранных дел И. А. Остерману. В 1789 г. Малиновского, хорошо зарекомендовавшего себя в дипломатическом деле, отправляют в Лондон, в русскую миссию.

В письме от 1 июня 1803 г., адресованном видному российскому деятелю и дипломату, а впоследствии государственному канцлеру А. Р. Воронцову, Малиновский, вспоминая об этой поездке в Лондон, напишет, что он «выпросился к лондонскому посту», желая «познать государство», которое славится «мудростью и счастьем своего правления и жителей» [35: с. 151]. Отчасти Малиновский хотел увидеть своими глазами туманный Альбион, вспоминая лекции и беседы со своим университетским профессором Десницким, обучавшимся в свое время в Англии. Здесь, в кругу своих соотечественников, среди которых выделим Н. М. Карамзина и В. П. Кочубея, Малиновский изучает английскую историю, право, экономику, философию, быт и нравы. В Англии, в Ричмонде, Малиновский, побуждаемый научным интересом, начинает писать свой знаменитый философско-психологический трактат (его первую часть) «Рассуждение о мире и войне» (1790) [35: с. 41–73; 40: с. 105–113; 61: с. 213–239].

Российские ученые-исследователи, сравнив «Рассуждение о мире и войне» с идеями ряда зарубежных авторов, также писавших на эту тему (Эразм Роттердамский, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Ш. И. Сен-Пьер, И. Кант, И. Бентам и др. [61]), доказали оригинальность малиновского сочинения, самостоятельность его суждений и выводов [5: с. 195; 35: с. 29], что важно для понимания действительно существующей большой истории русской общественной и ее значимого направления в рефлексии — психологической мысли.

Набравшийся опыта практических дипломатических отношений, Малиновский в 1791 г. принимает участие в должности товарища министра в Ясском конгрессе (Молдавия), посвященном окончанию Русско-турецкой войны (1787–1791). Стараниями русских дипломатов, несмотря на хитровязкую политику Англии, продолжавшей толкать правительство Османской империи — турецкий диван — к продолжению войны, Россия

в результате мирного договора получила все северное побережье Черного моря, что послужило открытию новых морских путей, хозяйственному освоению и заселению земель Новороссии [9: с. 663]. Это все происходило на глазах Малиновского, который вернулся в Яссы и с 1800 по 1802 г. исполнял обязанности генерального консула. В письме (1802) к министру внутренних дел и канцлеру российского государства В. П. Кочубею Малиновский отмечает свою инициативу и веление «сердца благородного» к занятию места консула и организации филантропической деятельности на этом посту, он «споспешествовал благоденствию сих земель» [35: с. 149]. Впоследствии, отозванный из Ясс, Малиновский служит на благо отечества в коллегии иностранных дел. Он близок к окружению Александра I. Его тесть, протоирей А. А. Самборский, связанный с прогрессивными просветительскими кругами, близко знавший университетского наставника Малиновского — профессора С. Е. Десницкого и других, был воспитателем будущего царя и его брата — Константина, поддерживал реформатора М. М. Сперанского, старался обращать внимание царского окружения на усердную службу своего зятя и его предложения и идеи.

Малиновский, также надеявшийся на утверждение благоденствия в России, написал письмо любимцу царя — В. П. Кочубею — «Записку об освобождении рабов» (1802), где говорил «о болезненном состоянии утеснения» «славного российского племени», ряд сочинений, способствовавших обоснованию учреждения конституционного правления в России [35: с. 111–114, 115–116].

В своих дневниковых записях Малиновский характеризует Александра I как молодого, в присутствии которого вельможи «исправляют власть и волю свою именем государя» [35: с. 117; 53: с. 251]. Вокруг молодого царя собрались его любимцы, и, как пишет один из современников событий, «эти либералы и герои начала XIX века, отказывавшиеся от наружных почестей, чтобы придать себе более важности» [14: с. 168], тешились надеждой относительно возможных реформ, сформировали «Негласный комитет», пытались продвигать просветительскую идеологию.

«Дней Александровых прекрасное начало» [44: с. 196] — это время для просветителя и дипломата Малиновского проходит в качестве советника руководителей внешней политики России — героев начала XIX века — А. Р. Воронцова, А. А. Чарторыжского, «факультативного» директора (без оплаты) в доме трудолюбия для девочек-сирот.

В 1803 г. Малиновский начал издавать еженедельник «Осенние вечера». Вышло в свет восемь номеров. Автор сам писал ведущие статьи публицистического, философско-психологического характера. Публикация собственного периодического издания — важная веха в становлении и восприятии Малиновского как просветителя, а его деятельности — как просветительской. Еженедельник «Осенние вечера» (1803) встает в один ряд рядом с журналами Н. И. Новикова, А. П. Сумарокова, М. М. Хераскова, И. П. Пнина, И. А. Крылова. «Осенние вечера» стали своего рода трибуной для изъяснения и распространения просветителем собственных воззрений и идей.

Однако прекрасные «дни» начала правления Александра I, когда еще у прогрессивной части интеллигенции, аристократии расцветала надежда на возможные реформы в феодально-крепостнической стране, уже склонились к «вечеру», замаячила аракеевщина как реакция на все дневное и воодушевляющее своей радостной будущностью [10: с. 114; 163–164]. Произошло это довольно быстро, как только Александр («В лице и в жизни арлекин» [45: с. 204]) стал приходить в себя после переворота и убийства Павла I и больше уже не нуждался в либеральных подпорах — «Негласном комитете», а тем более, войдя во вкус самовластья, — в разговорах об изменениях в образе и традициях правления в России.

Еще по инерции просветительских, предшествующих «дням Александровых» идей и мыслей философского века относительно образования в стране правительство дает согласие на открытие ряда образовательных учреждений.

Организовываются и начинают работать новые высшие учебные заведения, среди которых были следующие университеты: Дерптский (1802), Виленский (1803), Харьковский (1803),

Казанский (1804). В 1804 г. стал работать Петербургский педагогический институт, который в 1819 г. получил статус университета. Это стало своего рода отражением жизнеспособной идеи давнишнего петровского времени, рассматривающей необходимость подготовки наставников («педагогов для педагогов») в сфере высшего образования.

По предварительным правилам 1803 г. и по новому университетскому Уставу 1804 г., задуманному еще во времена Екатерины II, университеты, ставшие на вершине системы образования в России (ниже только стояли гимназии, уездные и приходские училища), получили право возводить в ученые степени, направлять на государственную службу каждого, кто имел «ученый аттестат», невзирая на его сословную принадлежность [49: с. 13].

Министерство народного просвещения, образованного по настоянию любимцев Александра I, пошло на особого рода эксперимент и позволило открыть гимназии высших наук — лицеи. Название «лицей» отвечало александровской эпохе — наследнице екатерининской в ее романтической обращенности к Античности и ее идеалам. Само название — «лицей» — отсылает к древнегреческой школе перипатетиков — Ликее [55: с. 42], основанному около 335 г. до н. э. Аристотелем в садах на восточной окраине Афин, около храма Аполлона Ликейского — «Истребителя волков». Представление об аристотелевском Ликее (лицее) долго мыслилось прогрессивными общественными деятелями как нечто способствующее возвышению человеческого в человеке, торжеству его разума и духовности.

Лицей как отработанная и сохранившаяся форма передачи традиций, культурных норм и профессиональных знаний осталась в качестве педагогического измерительного лекала, помогавшего в новых исторических условиях воспроизводить образовательные идеализированные учреждения по типу аристотелевской школы каждому заинтересованному поколению гуманитарно-возвышенно настроенному поколению мыслителей.

Среди всех «гимназий высших наук» особо был выделен Царскосельский лицей (далее — Лицей), расположенный в Царском Селе («царь для нас открыл чертог царицын»

[45: с. 393]), в котором, как предполагалось изначально, должны были обучаться братья царя — Николай и Михаил [49: с. 21]. Сам Лицей «в правах и преимуществах своих» совершенно «равнялся с Российскими университетами» [49: с. 18]. Наши современники [23; 38; 42; 49] показали, что в основании воспитательной деятельности в Лицее находились гуманистические традиции: высокое понимание человека как обладателя разума, воли, собственного достоинства, ищущего свое место для общей пользы. Эти традиции, пришедшие из философского века — западноевропейских концепций, содержали, что важно, также идеи и взгляды отечественных мыслителей, философствующих психологов — В. Н. Татищева, А. Д. Кантемира, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова, М. М. Хераскова, И. А. Крылова, И. П. Пнина, А. Н. Радищева, а также оставшуюся в поле зрения просветителей — «психологию сердца» (кардиогностический принцип русской психологической мысли), способствовавшую в дальнейшем развитию нравственной психологии.

В этот Лицей и был назначен директором Малиновский, уже имевший опыт управленческой и хозяйственной работы в доме трудолюбия. Указ о его назначении был подписан уже 12 июня 1811 г. [35: с. 167]. Это назначение выглядит спустя время вполне логичным. По своему происхождению и родственным связям с воспитателем царских особ подходил Малиновский, имевший хорошее образование и опыт в деле дипломатии и писательства. Он должен был стать главным воспитателем новой надежды российской интеллигенции — того юного «этоса» борцов-героев, граждан и сынов отечества, «умственной аристократии русской молодежи» (С. В. Павлова), которые должны были, в свою очередь, стать добродетельными и добросердечными людьми, «дельными государственными мужами», способствующими юридической и дипломатической службе в России, выйдя из «вертограда», как назовет Лицей в своей речи его директор [50: с. 2]. Использование старого, встречающегося в древнерусской «ученой книжности» понятия «вертоград», подразумевающего «сад», может служить не только показателем преемственности образа мысли, но особого рода

видения необходимости организации сада для «возделывания» — воспитания нового человека.

Начинается последний период в жизни Малиновского, очень значимый для просветителя, — наставничество (1811–1814). Эта его профессиональная деятельность была также продолжением служения своему отечеству, но в новой своей ипостаси — обеспечение связи времен, поддержание философско-психологических исканий человеком себя, обретение добродетельности и добросердечности, собственного достоинства, познание народного духа. Малиновский как просветитель, пришедший из философского века, «перешагнувший» из XVIII в XIX столетие, стал лидером профессорско-преподавательского и ученического коллективов, сыгравших свою роль в общественной и культурной жизни страны.

Александр I подписал 22 сентября 1811 г. «Грамоту Царскосельскому Лицею» [49: с. 25]. Такое благоволение со стороны царя, особые права и льготы, данные этому Лицею, создали общественное мнение о ценности получаемого здесь образования, и поступать в него вызвались многие дворянские дети, чьи родители хотели для них определенного социального продвижения.

Царскосельский лицей должен был стать витриной александровской эпохи, отражающей самое ее начало в мечтательности и разморенности чувств, в высоких духовных запросах и искренних обещаниях вольности и свобод, здесь были запрещены телесные наказания. Зачастую эта витрина таила в своей глубине напыщенность и рассеянный лорнированный взгляд на все происходящее, попытки следования старым канонам и закостенелой философии обыденности.

Целью Лицея была профессиональная подготовка талантливого и добродетельного юношества. В программу обучения среди прочих предметов вошли: словесность, иностранные языки, математика, физика, литература, обширный курс права, причем «положение гуманитарных, точных и естественных наук в программе равноправно» [23: с. 22]; изящные искусства (основы поэзии, риторики, эстетики, рисования) и гимнастические упражнения [49: с. 19]. Все науки были взаимосвязаны,

а теоретические курсы заканчивались прикладными, значимыми для формирования жизненно важных умений у лицеистов. Реализовывался на практике принцип воспитывающего обучения, что оказывалось плодотворным в плане преподавания как точных, так и гуманитарных дисциплин для слушателей разного возраста и предварительного образовательного уровня.

В представлениях современников Лицей «был заведением совершенно на западный лад» (С. П. Шевырев). Лицеистам выписывались иностранные журналы, сами они издавали журналы, «в играх своих устраивали между собой палаты, спорили, говорили речи», «вообще свободы было очень много» [4: с. 38].

Умение мыслить, говорить и вдохновенно свободно творить стало основным в профессиональной подготовке и развитии личности лицеиста того времени: Человека (развитие способностей) — Гражданина (определение должностей, нужных отечеству) — Воина (участие в защите «общественного договора») [21: с. 104; 50: с. 6–12]. Позже, русский гений — А. С. Пушкин — выпускник Лицея, основываясь на собственном опыте, напишет: «Вдохновение есть расположение души к живейшему принятию впечатлений и соображению понятий, следственно, и объяснению оных. Вдохновение нужно в геометрии, как и в поэзии» [48: с. 18].

Создание вдохновенно-творческой среды и условий умственного и нравственного созревания, успехов и в геометрии, и в поэзии зависело от директора Малиновского и профессоров, претворявших планы и идеи воспитания лицеистов в жизнь, — А. П. Куницына, А. И. Галича, Н. Ф. Кошанского, И. К. Кайданова и др.

С А. П. Куницыным — выходцем из семьи священнослужителя, доктором права, адъюнкт-профессором лицея, «ученым, профессионально занимавшимся психологией» [27: с. 5], стажировавшимся за границей, поддерживавшим идеи реформаторства, у Малиновского сложились близкие отношения. На их жизненном пути, пройденном до лицея, оказалось много общего, лишь разница в возрасте и социальном опыте — служения своему отечеству. Куницын — молодой человек, недавно вернувшийся из-за границы, где он получил докторскую степень, назначенный

адъюнкт-профессором в Лицей, как близкий соратник Малиновского написал Правила внутреннего распорядка [23: с. 40], в которых он отразил свои представления о ценности свободной личности [21]. Именно Куницыну было поручено изложить главное в воспитании лицеиста в прочитанном им на открытии Лицея 19 (31) октября 1811 г. в присутствии Александра I и членов царской династии «Наставлении воспитанникам» [21: с. 104; 50: с. 5–12]. В воспоминаниях очевидцев «чистый, звучный и внятный голос» Куницына способствовал проникновению в суть его «замечательной» речи об обязанностях гражданина и воина, ее «общего одобрения» [3: с. 76]. Речь же, написанная самим Малиновским, которая, как теперь выяснилось, называлась «Обращение к ученикам служить царю верой и правдой» [23: с. 36–37], зачитана не была. Она не была пропущена Министерством народного просвещения, поскольку в обязательном порядке была предложена другая. В ней содержательно представлено то, что нужно было царским чиновникам: показано глубокое проникновение к оказанному царем благоденствию — открытию такого учебного заведения. Вступительное слово Малиновского, архаичное и тяжелое, было напечатано вместе с куницынским «Наставлением воспитанникам» и осталось в истории Лицея [50: с. 1–2]. Современные исследования показали, что речь молодого профессора Куницына, получившего за нее от разморенного в своей мечтательности и рассеянности царя награду — «Владимирский крест» [44: с. 76], — полна идеями и мотивами директора Малиновского. При этом рассматривались черновые варианты речи («Обращение к ученикам служить царю верой и правдой»), переписка и публицистические статьи последнего [23: с. 37].

Две речи идейно близких друг другу просветителей — как достижение двух главных целей: выказать благонадежность и донести до общественности основную идею становления человека новой психологии и новой эпохи.

В контексте рассмотрения вопросов становления отечественной психологической мысли в эпоху Просвещения в России, можно отметить, что Царскосельский лицей стал

важной вехой в ее развитии и распространении. Преподавание лицейских дисциплин способствовало также выражению философско-психологических взглядов и теорий в курсе нравственных наук, риторики, истории, правоведения, логики, которые читали Малиновский, Куницын, Галич, Кошанский, Кайданов и др. Взгляды Малиновского имели «определяющее значение для понимания “лицейского духа”» [37: с. 29], тех преобразовательных идей, которые связаны с прогрессивной философско-психологической мыслью. Весь социально-значимый опыт своего ученичества и служения отечеству, свои философско-психологические взгляды, нравственные установки Малиновский вложил в наставничество, отдал юному поколению. Практически им была создана царскосельская модель воспитания юношества — «этоса» борьбы, надежды русской интеллигенции начала XIX в.

Модель воспитания всегда опирается на мировосприятие и умонастроение носителей педагогической и психологической культуры. Представлена она целостным взглядом на мир и человека в нем, органичным сочетанием человеческих разума, воли и чувств, соотношением душевного и духовного, познанием добра и зла как следствия этого соотношения. Проявление творческого потенциала человека, воспитанного в результате реализации модели в реальности исторического времени, умеющего отстаивать себя, понимающего смысловую структуру своих поступков, самого поведения, восприятие им ценностных приоритетов, позволяют оценивать и духовно-нравственное состояние общества в конкретный период развития цивилизации.

Малиновский, как показывает историко-психологическая реконструкция его творческого наследия (трактаты, статьи, дневниковые записи, литературные произведения, письма), в своих представлениях о личности выпускника Лицея опирался на такую модель («воспитание достоинства»). Даже после внезапной смерти Малиновского в 1814 г., при его ближайших преемниках (Н. Ф. Кошанский, Ф. М. Гауеншильд, С. С. Фролов, Е. А. Энгельгард) модель, несмотря на изменения, происходившие в лицее, продолжала работать.

Неудивительно, что поэтому выпускники-лицейсты царскосельской модели воспитания юношества начала XIX столетия в большинстве своем отличались заданными качествами. Они стали значимыми личностями для отечественной культуры — поэтами, воинами, публицистами, государственными деятелями, декабристами (А. С. Пушкин, А. А. Дельвиг, В. Д. Вольховский, К. К. Данзас, А. Д. Тырков, А. Н. Корсаков, Ф. Ф. Матюшкин, С. Г. Ломоносов, А. М. Горчаков, В. К. Кюхельбекер, И. И. Пущин и др.), позитивно влиявшими на общее духовно-нравственное состояние российского общества в XIX в.

В истории сохранились прижизненные изображения Малиновского. Один из этих портретов кисти неизвестного художника, на котором он изображен в своем привычном гармоничном настроении, душевном спокойствии. Эти качества, подмеченные и отображенные на портрете, нашли свое подтверждение и в жизни этого выдающегося просветителя, прошедшего длинный путь становления и мировоззренческих исканий, творческих достижений (рис. 1).

Писатель и литературовед Ю. Н. Тынянов, работая над своим романом «Пушкин» (1936), используя различные источники, включая лицейский архив, личные архивы выпускников, воспоминания, переписку очевидцев происходящего, представил на его страницах литературный портрет этого выдающегося русского просветителя, подчеркнув преклонный возраст, охарактеризовав его как молчаливого, сухого, даже робкого, но без раболепства и лести [62: с. 259]. Также литературоведы характеризуют его как человека высокой культуры, широкого политического кругозора, горячо сочувствующего угнетенному крестьянству, видят в нем борца для пользы общей [37: с. 32, 33, 37]. Малиновский как вдохновитель и создатель лицейских традиций, царскосельской модели воспитания юношества начала XIX в. и в настоящем остается притягательной для исследовательской активности наших современников личностью.

Однако в отечественной истории психологической мысли личность и творческое наследие выдающегося просветителя Малиновского



Рис. 1. Портрет В. Ф. Малиновского.  
Неизвестный художник

не нашли должного освещения. Традиционно, как показывает библиографический анализ ряда публикаций и работ, относящихся как к данному периоду в истории русской психологии, так и к творчеству самого Малиновского, чаще всего рассматривались его философские, правовые, политические, социологические, реже — педагогические взгляды (Б. Г. Ананьев, Э. А. Араб-Оглы, Э. Л. Беркович, В. В. Большакова, А. М. Вульфович, С. Р. Долгова, И. С. Достян, З. А. Каменский, Д. Ф. Кобеко, И. М. Кондаков, Н. Ф. Кошанский, Б. С. Мейлах, Л. Б. Михайлова, С. В. Папаригопуло, З. И. Равкин, М. П. Руденская, С. Д. Руденская, А. А. Смирнов, Б. К. Тебиев и др. [1; 5; 6; 7; 17–20; 25: с. 65–66; 26–28; 37: с. 29–42; 38; 41: с. 134; 43; 49: с. 44–49; 52; 57: с. 11–18; 60]). Сугубо психологические высказывания, идеи и связанные с ними теории Малиновского еще требуют своего осмысления и изучения.

### Психологические высказывания и идеи В. Ф. Малиновского

Историко-психологическая реконструкция творческого наследия (трактаты, статьи, дневниковые записи, литературные произведения, письма), его психологическая интерпретация позволяют контекстуально выявить ряд



психологических высказываний Малиновского, тот профессиональный тезаурус, который был им использован в своей постоянной работе, представить их в определенной последовательности, в образе мысли этого необычного русского просветителя.

Просветитель причислял человека к царству животных, видел его неотъемлемой частью природы, но отдавал приоритет главной его отличительной особенности — разумности [35: с. 41, 43]. Значимость самой идеи естественности человеческой природы (естественного человека) вполне соответствовало распространенной и захватывающей умы просветителей того времени теории естественного права [12]. Однако в своих рассуждениях о человеке и созданном им человеческом сообществе он придерживается идеи историзма как альтернативе застывшего и никуда не продвигающегося творения. Просветитель осознает постепенность движения и развития психического у человека, признает возможность ее улучшения возможными способами (развитие, обучение, воспитание). «Естественный человек» становится «человеком культуры». Психические свойства человека возникают в результате движения самого человечества. Малиновский, как и полагается просветителям философского века, отдавал здесь должное приоритету исторически и культурно развивающимся силам социума над возможностями (силой) конкретного индивида. Верил в организацию этих сил для содействия раскрытию потенциала человека, готового в будущем служить для общей пользы и процветания народа. (Что послужило первоисточком для создания Малиновским царскосельской модели воспитания юношества начала XIX в.) Просветитель считал значимым понятие «дух народа», который необходимо пробудить и «рассматривать благородные его устремления» [31: с. 24]. Понятие «дух» во времена Малиновского связывалось с обозначением творческих, познавательных способностей людей, соотносилось с понятием «ум», а также с «выражением сути содержания чего-то» [8: с. 160–161]. Благородные устремления народного духа должны быть направлены на улучшение жизни человека, изменение его природы, опираясь на его разумность

(«мысленные способности» [50: с. 1]) и творчество воли. У Малиновского было представление о психической форме целостного человека как содержащей признаки внутренних его свойств во всей их типичности и в то же время уникальности, готовых к самораскрытию, но при поддержке и целенаправленной деятельности. Человека он считал целостным в его телесной и душевной организации, сложной и многоплановой активности — деятельности. Соотношение понятий души и сердца Малиновский решал как верно организованное взаимодействие разума – воли – чувств в их нравственном развитии и воспитании, сил телесных и душевных — «в величестве чувств и желаний» [50: с. 1]. Для него психический мир человека был реальностью, хотя он и не осознавал всех сложных механизмов его проявлений. Своей моделью воспитания он способствовал тому, что психическая реальность человека начинала формироваться уже в предложенных ему обстоятельствах самостоятельных действий, развитии образа себя, достоинства своей личности.

Человеческие ощущения должны служить познанию человека этого мира. Источниками их выступает мир и человек в обнаружении себя в этом мире. Ощущения побуждают человека к действию, служат ему защитой в сложных обстоятельствах.

Человеческое восприятие мира — очень сложное. Оно постоянно меняется, и эти изменения зависят от опыта человека, который необходимо пополнять. Внешний мир разнообразен в своих проявлениях, поэтому человек должен его познавать со всей своей разумностью. Зачастую восприятие мира обусловлено его психическим состоянием, интересами, желаниями (хотением), что также необходимо учитывать при развитии человеческой природы. Человеку свойственно наблюдать мир, учиться, приобретая новые знания. Такое наблюдение может вести к творческой деятельности, говоря иначе, к активности в воссоздании и моделировании чего-то нового, к развитию воображения человека («воскрелять молодые таланты»). Воображению необходимо предшествоующее начало: богатство внутреннего мира человека и богатство его социального опыта, «добытых»

и «организованных» воспитанием и обучением. Разнообразные впечатления, их осмысление способствуют развитию воображения человека, и важная задача его становления, поставленная наставниками и педагогами, должна заключаться в способствовании их предоставления и условий для их появлений.

Для Малиновского человеческое мышление зарождается в процессе чувственного познания нравственного и физического мира. Он остается приверженцем сенсуалистической концепции познания. Малиновский готов разрешить человеку экспериментировать, формировать свой опыт в духе эмпирической психологии XVIII в., чьи идеи и положения он воспринял, искать самому возможности для развития «опыта мышления». Однако он уверен, что «сообщение мыслей родит разум и познание», аллегорически сравнивая этот процесс с высеканием искр из железа кремнем [53: с. 259]. Просветитель подчеркивает значимость развития мышления в ходе усвоения уже «наработанных образцов» в ходе обучения [36: с. 107]. Мышление в своем идеале должно быть логичным, подкреплено волевыми усилиями, обеспечивающими его разумность. У Малиновского мышление еще и социально обусловлено. Характер мышления зависит от накопленного опыта, развития предшествующих поколений. Каждое историческое время ставит определенные задачи, которые способствуют развитию мышления. Малиновский настаивал на существовании «человеческой мудрости», причем в самой «высочайшей ее степени» [33: с. 64].

Особое внимание просветителей философского века привлекала проблема речи. Для Малиновского, знатока многих языков, как западноевропейских, так и восточных, она тоже значима. Он ее понимает широко, в контексте взаимодействия народов в деле обустройства мира. Речь и мышление взаимосвязаны, поскольку нужно думать, что можно сказать. Просветитель считал речь самой возможностью для выражения мыслей, донесения до слушателей образности мышления. Поощрение поэтических и риторических опытов, каллиграфического изъяснения многозначительных отрывков из философских и литературных сочинений прошлого указывает

на возможные способы решения проблемы речи. Понимал, что в речи человека необходимо развивать: содержательность, когда выражаемые в речи мысли и стоящие за ними чувства оказываются глубокими и серьезными; выразительность, когда она эмоционально насыщена правильными и волнующими других образами, метафорами и аллегориями; воздейственность, когда она влияет на ход мыслей и развитие чувств у других; понятность и доступность. Речь — это и мировоззрение человека, возможность для взаимодействия в обществе. «Воспитанная» у человека речь, «утвержденная привязанность к своему языку» [36: с. 107] должны служить его делу для общей пользы.

Чувства (чувствительность) человека, его эмоции служат показателем богатства его внутреннего мира (психики). Чувства сопровождают всю жизнедеятельность человека, они влияют на его поведение. Они составляют народный дух, поскольку, чувства тоже выступают как исторически обоснованный феномен. Здесь «дух» как понятие подразумевает собой «настроение», «выражение», «мотив» [8: с. 161] и помогает выделять базовые этнические характеристики. Возникающие переживания и чувства человека мотивируют его в условиях волевых действий, способствуют достижению поставленных целей для общей пользы. Нравственные чувства побуждают личность к преодолению возникающих препятствий, к борьбе с трудностями. Чувства также необходимо воспитывать, поскольку юноша не должен быть ослеплен страстями [34: с. 127]. Это становится возможным, когда чувства находят живое подкрепление в жизни человека. Чувства связаны в своем становлении с разумностью (мышлением), эстетическим развитием, морально-нравственным совершенствованием (добродетельностью).

Еще одним важным компонентом, формирующим психическую реальность человека, Малиновский считал волю. В своей жизни человек направляется не только разумом, но и теми чувствами, которые ему «сродственны». Чувства должны контролироваться волей. Это положение как базовую методологическую посылку Малиновский принес из «психологии сердца», тех древнерусских источников, которые он читал в детстве-

отрочестве. Волевое действие является целенаправленным и осознанным. У Малиновского это: «Что собственной волею избирает человек, то и любит он» [53: с. 257]. Воля связана не только с понятием «вольность» выбора, но и с ответственностью за этот выбор — «должествованием». Воля — «должное» — понимается и как присущее человеку моральное обоснование его действия, и как общественно-значимое явление, поскольку общество ожидает от человека исполнения его «должностей». Сам закон в обществе он считал изъявлением общей воли. Развитию воли человека необходимо уделять много внимания, даже умственное, физическое и эстетическое воспитание должно быть на это направлено. Малиновский подчеркивает, что важным долгом каждого родителя — является физическое совершенствование своего ребенка («избегать неги»). Просветитель настаивал на том, что «гимнастические упражнения юношества должны быть любимые зрелища всего общества» [36: с. 107]. Становится понятным и широкий интерес его лицеистов к гимнастическим играм и упражнениям, отображением их в лирических произведениях, как, например, у Кюхельбекера — «Олимпийские игры», где воспеваются красота движения и счастье от наслаждения ею: «Какой восторг меня объемлет?» [30: с. 201–204; 39: с. 96–101], или у Пушкина, задающего вопрос своим друзьям о прежних, вольных играх и борьбе [46: с. 116].

Малиновский определял человеческую жизнь как деятельность. Деятельность понималась в философском веке как «способность», «сила к действию» «подлинность существования» [8: с. 83, 238]. В то же время он заметил, что «праздность — это сон, смерть» [46: с. 17]. Мыслитель выступал против необоснованной праздности души и тела, поскольку хотел видеть человека подлинным в мыслях и действиях, добродетельным и добросердечным, готовым «из доброй воли» сносить труды (трудолюбивым) и опасности (бесстрашным), удивляющим «успехами богатырскими», высокоморальным и патриотично настроенным — сыном своего отечества (человеком, воином, гражданином).

Деятельностью, которая свойственна человеку, является борьба. Борьба становится

движением человечества по пути своего самопреобразования и самосовершенствования. Здесь Малиновский противопоставляет войну как деструктивное, быть может, само начало в человеке борьбе, способствующей проявлению конструктивности в человеческой природе. Война приносит беды «страждущему народу» [34: с. 115–116]. «Война заключает в себе все бедствия, коим человек по природе своей может подвергнуться», здесь соединяется воедино и свирепость зверей, и искусство человеческого разума, которое направлено на уничтожение людей [33: с. 1–2]. Его трактат «Рассуждение о мире и войне» [33; 34; 35: с. 41–93; 36] направлен на выяснение проблематики войны и мира, понимание их причинно-следственных связей, поиск решения обнаруженных проблем. Просветитель не жалел сил в борьбе за «сердца юношества», которые должны быть воспитаны в духе «нежного человеколюбия», способные к гуманному воззрению на мир и его же установление среди воюющих народов. Считал важным формировать взаимное уважение, «любовь к согласию», пониманию «неразделимости своего благоденствия».

Однако Малиновскому был еще нужен человек борющийся, причем в его воинской ипостаси («всякий гражданин воин своему отечеству»), когда воля с силою «должна быть неразлучна», сердце «воспламеняется героизмом» от любви к отечеству и свободе, готовым нести ратное служение своей родине. «Малиновский борющийся человек» осознает свою связь с обществом и собственной историей, раскрывает весь потенциал телесных сил и душевных талантов. Для Малиновского борющийся человек юн, его «юношеское сердце» должно быть наполнено добродетельными представлениями о должном, ведущем к «общей пользе». Борьба в своей причинности понимается им как армейско-военная, стимулирующая героическое поведение — «воспламенение героизмом», общественно-полезная, как «зрелище для всего общества», его сплывающее и личностно-ценностная, поскольку становится показателем собственного нравственного становления, физического и духовного совершенства.

Можно отметить: в целом психологические высказывания и идеи Малиновского вносят

свой вклад в развитие нравственной психологии, ставящей высоко предназначение человека как достойного сына своего отечества. Малиновский в претворении своих идей оказывается в одном идейном ряду вместе с Татищевым и Кантемиром, Сумароковым и Херасковым, Княжнинным и Крыловым, Радищевым и Пнинным, обосновывавших теорию нравственной психологии в России.

### Заключение

Наши современники справедливо замечают, что «синтез разнодисциплинарных знаний о человеке» — это базовое условие развития самого психологического знания [56: с. 72]. Философский век, как назвал XVIII столетие русский гений А. С. Пушкин, ставил перед исследователями задачу накопления и описания опыта рассмотрения человека и его природы всеми научными дисциплинами. Описывать человеческую природу, богатство его внутреннего мира (психику) в XVIII в., можно было, опираясь как на внутренний, так и на внешний опыт, используя достижения, понятия и приемы естествознания.

Идеи, связанные с описанием природы человека, волновали такого прогрессивного мыслителя, каким был В. Ф. Малиновский. Его жизненный и творческий путь органично включил этап ученичества (1770–1781), позволивший ему освоить основные понятия философско-психологической традиции, совершенствоваться в языках и подготовиться к служению на дипломатическом поприще на благо отечества (1781–1811).

Видное место в формировании психологических представлений у Малиновского заняли

Московский университет с его прогрессивными профессорами, продвигавшими идеи психологической мысли по имевшимся на тот момент времени научным путям; Московский архив Министерства иностранных дел, где теоретические взгляды пришедших сюда университетских выпускников — «архивных юношей», как их позже назовут, подвергались проверке в клубных обсуждениях и поездках за границу, в частности, в Англию, где он будет изучать быт, государственные заведения, нравы и начнет свою научную деятельность.

Значимые для Малиновского философско-психологические взгляды и идеи в его собственном осмыслении оказались востребованными в период его наставничества, когда его назначили директором в непривычном для отечественной нивы просвещения образовательном учреждении — Царскосельском лицее (1811–1814), где возлагались надежды на воспитание юношества России начала XIX в. Малиновский здесь способствовал созданию царскосельской модели воспитания, оказавшей серьезное влияние на отечественную культуру XIX столетия. Метафора «сердце» помогала Малиновскому объединять в единое целое нравственное, умственное, эстетическое и физическое воспитание человека, его разумность, чувственность и добродетельную волю.

Сам Малиновский и его психологические высказывания оказались связующим звеном в становлении психологической мысли в России, протянувшимся от идей «психологии сердца» с ее кардиогностическим принципом мировосприятия до нравственной психологии, показателем оригинальности истории отечественной психологии [55: с. 164].

### Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Аничков Д. С.** Слово о разных способах, теснейший союз души с телом изъясняющих... М.: Универс. Тип. Н. И. Новикова, 1783. 26 с.
3. А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: в 2 т. / [под общ. ред. В. В. Григоренко]. Т. 1. М.: Худож. лит., 1974. 544 с.
4. А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: в 2 т. / [под общ. ред. В. В. Григоренко]. Т. 2. М.: Худож. лит., 1974. 560 с.
5. **Араб-Оглы Э.А.** Выдающийся русский демократ-просветитель // Вопросы философии. 1954. № 2. С. 181–197.

6. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Чкалов, 1939. 280 с.
7. **Большакова В. В.** Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.): монография. Ч. I. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. 160 с.
8. **Веселитский В. В.** Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX вв.: монография / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1972. 320 с.
9. Всемирная история: в 10 т. / [отв. ред. Я.Я. Зутис]. Т. 5. М.: Изд-во соц.-эконом. лит., 1958. 782 с.
10. Всемирная история: в 10 т. / [отв. ред. Н.А. Смирнова]. Т. 6. М.: Изд-во соц.-эконом. лит., 1959. 830 с.
11. **Вульфович А. М.** Критический био-библиографический обзор русской психологической литературы первой половины XIX века: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1945. 821 с.
12. **Гильман М. И.** Некоторые вопросы развития передовой социологической мысли в России второй половины XVIII – первой четверти XIX веков (Проблема естественного права и общественного договора): автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1954. 15 с.
13. **Головачева (Гурова) Р. Г.** Психологическая мысль в Московском университете XVIII в.: автореф. дис. ... канд. филос. наук (по психологии). М.: Тип. изд-ва МГУ. 1951. 12 с.
14. **Греч Н. И.** Записки о моей жизни. СПб.: Изд. А.С. Суворина, 1886. 504, XLVII, 26 с.
15. **Гурова Р. Г.** Вопросы психологии в периодике Московского университета XVIII в. // Вестник Московского университета. 1952. № 11. С. 71–81.
16. **Гурова Р. Г.** Передовая психологическая мысль в Московском университете XVIII в. // Советская педагогика. 1952. № 6. С. 52–79.
17. **Долгова С. Р.** О первом директоре Царскосельского лицея // Советские архивы. 1974. № 6. С. 100–101.
18. **Долгова С. Р.** «Никто лучше Вас...» // Куранты. 1987. Вып. 2. С. 351–354.
19. **Достян И. С.** «Европейская утопия» В.Ф. Малиновского // Вопросы истории. 1979. № 6. С. 32–46.
20. **Достян И. С., Араб-Оглы Э. А.** Завещание Василия Малиновского // Коммунист. 1991. № 13. С. 100–101.
21. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России конца XVIII–XIX века. А.П. Куницын // Системная психология и социология. 2016. № 2 (18). С. 96–108.
22. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 88–101.
23. «...И в просвещении стать с веком наравне: сб. научн. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Всерос. музей А.С. Пушкина; [отв. ред. С.М. Некрасов]. СПб.: Образование, 1992. 142 с., вкл.
24. Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века: в 2 т. / [под ред. и со вступ. ст. И. Я. Щипанова]. Т. 1. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1952. 711 с.
25. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа): монография. М.: Мысль, 1971. 398 с.
26. **Кобеко Д. Ф.** Первый директор Царскосельского Лицея [Малиновский В.Ф.]. Отд. оттиск Журн. Мин. нар. проsv. Петроград: Сенат. тип., 1915. 17 с.
27. **Кондаков И. М.** Психология в зеркале пушкинской судьбы: монография. М.: Издательский дом ЭКО, 2000. 224 с.
28. **Кошанский Н. Ф.** Известие о жизни Малиновского // Сын отечества. 1814. Ч. 13. № XVIII. С. 220–223.
29. **Кузьмин Е. С., Якунин, В. А.** Развитие психологии в XVII–XIX веках. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 112 с.
30. Лирика лицейстов: сб. / [вступ. ст., сост. и примеч. А.Л. Утренева]. М.: Худож. лит., 1991. 269 с.
31. [Малиновский В. Ф.] О войне // Осенние вечера. Еженед. изд. 1803. № 2–3. С. 14–24.
32. [Малиновский В. Ф.] История России // Осенние вечера. Еженед. изд. 1803. № 6. С. 41–46.
33. [Малиновский В. Ф.]. Рассуждение о мире и войне. В Санктпетербурге: При Губернском правлении, 1803. Ч. 1. [2], 80 с.
34. [Малиновский В. Ф.]. Рассуждение о мире и войне. В Санктпетербурге: При Губернском правлении, 1803. Ч. 2. [2], 81–127, [1] с.

35. **Малиновский В. Ф.** Избранные общественно-политические сочинения / вст. ст. Э. А. Араб-Оглы. М.: Изд.-во АН СССР, 1958. 170 с.
36. **Малиновский В. Ф.** Рассуждение о мире и войне // Коммунист. 1991. № 13. С. 100–109.
37. **Мейлах Б. С.** Пушкин и его эпоха: моногр. М.: Гос. изд.-во худож. лит., 1958. 698 с.
38. **Михайлова Л. Б.** Гуманистические традиции русского Просвещения в Царскосельском Лицее первой четверти XIX века: дис. ... канд. культурологии. СПб., 2000. 276 с.
39. Мнемозина: собр. соч. в стихах и прозе, издаваемые В. Ф. Одоевским и В. К. Кюхельбекером: в IV ч. Ч. IV. М.: Тип. Импер. Моск. театра, 1825 г. 215 с.
40. Отечественная философская мысль о войне, армии, воинском долге: сб. / [рук. коллектива сост. А. Ф. Ежов]. М.: Воениздат, 1995. 368 с.
41. **Папаригопуло С. В.** Прогрессивные русские мыслители XVIII века о мире и войне // Вопросы философии. 1960. № 2. С. 132–142.
42. **Полякова Л. В.** Развитие лицейского образования в России (XIX – нач. XX вв.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 162 с.
43. Психологическая мысль России: век Просвещения: моногр. / под ред. В. А. Кольцовой. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
44. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1974. 744 с.
45. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. М.: Худож. лит., 1974. 688 с.
46. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. М.: Худож. лит., 1975. 488 с.
47. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. М.: Худож. лит., 1975. 520 с.
48. **Пушкин А. С.** Собрание сочинений: в 10 т. Т. 6. М.: Худож. лит., 1976. 508 с.
49. **Равкин З. И.** Педагогика Царскосельского Лицея пушкинской поры: монография. М.: ИГПИ МИО, 1993. 130 с.
50. Речи, произнесенныя при открытии Императорского Царскосельского Лицея, в присутствии Его Императорского Величества и августейшей фамилии, октября 19 дня 1811 года. Спб.: Мед. тип., 1811. [2], 12 с.
51. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
52. **Руденская М. П., Руденская С. Д.** «Наставникам... за благо воздадим»: монография. Л.: Лениздат, 1986. 319, [16] с.
53. Русские просветители (от Радищева до декабристов): сб.: в 2 т. / [под ред. и со вступ. ст. И. Я. Щипанова]. Т. 1. М.: Мысль, 1966. 440 с.
54. **Рыбников Н. А.** Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе). Советская педагогика. 1943. № 4. С.42–49.
55. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд.-во, 2004. 240 с.
56. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
57. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
58. **Соколов М. В.** Передовая психологическая мысль в Московском университете в первом столетии его существования (К 200-летию Московского университета) // Вопросы психологии. 1955. № 2. С. 3–15.
59. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках: моногр. М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
60. **Тебиев Б. К.** Педагогические идеалы и школа пушкинской эпохи // Моё отечество. 1999. № 3. С. 10–27.
61. Трактаты о вечном мире: сб. / [сост. И. С. Андреева, А. В. Гульга; предисл. Ф. В. Константинова; введ. ст., прим. И. С. Андреевой]. М.: Соцэкгиз, 1963. 277, [1] с., [9] л. портр.
62. **Тынянов Ю. Н.** Сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Гос. изд.-во худож. лит., 1959. 590 с.
63. Цветник: рукопись. [Б.м.]: [б.и.], 80-е гг. XVIII в. 245 л. // Фонд хранения: отдел редких книг фундаментальной библиотеки ПГГПУ, Пермь.

THE PSYCHOLOGICAL IDEA IN RUSSIA  
IN THE LATE XVIII – EARLY XIX CENTURY. V. F. MALINOWSKI<sup>2</sup>

*D. V. Ivanov,*  
NSPU, Novosibirsk

In the history of Russian psychological thought up to the present time there are still many “white spots”, many names without proper coverage of their creative and scientific heritage. At the turn of the XVIII–XIX centuries one of the important figures for the national psychology, staying, however, in the shadow of the ideas of its own socio-political thought is Vasily Fedorovich Malinovsky (1765–1814), a very prominent Russian educator, the author of the famous work “Reasoning about war and peace” (1790–1798). Malinovsky is traditionally considered to be a diplomat and a teacher. He is the first Director of the Tsarskoye Selo Lyceum, teacher and mentor of the Russian genius Alexander Pushkin. The creative ascent of Malinovsky to the heights of life can be divided into three main stages. The first stage of his life is “apprenticeship”, the introduction to the philosophical and psychological traditions of both Western European and national social thought. The second stage is connected with his “service” to his Fatherland in the diplomatic field. The third stage, a small but very significant in the fate of this enlightener period is “mentoring”, where there are still, as the bibliographic analysis of materials about him shows, unnoticed his psychological views and theories, which became the basis for the understanding of human nature, and also his “Tsarskoye Selo” model of education of the individual. Historical and psychological reconstruction and psychological interpretation of Malinovsky’s treatises, articles and letters show the presence of psychological concepts that allow us to point that this educator had psychological views and theories relating to man, his interactions with the society of his kind and with the world. Malinovsky had formed a holistic view of the person, which was not limited to logical conclusions, as it was also based on figurative-emotional, ethnic, historical reflections.

Malinovsky is a follower of the national “psychology of the heart” or a cardiognostic principle in Russian psychology, he believes in the virtue of a kind person and the possibility of his appropriate development and education. In human behavior the intelligence, sensibility and will are organically revealed. Human society is able, according to this educator, to form a virtuous world order, which is beyond envy, hostility and war. Malinovsky advocated for the priority of ethic values, where moral ideals and highly moral qualities of people are fundamental. People can fight for their own self-improvement and the society should contribute to it. With his views he supported the ideas of moral psychology, which was developing in the general philosophical and psychological reflection of the Enlightenment. The consideration of the system of Malinovsky’s psychological concepts shows the diversity of positions and interests of Russian enlighteners, helps to create a “smooth fabric” of the history of psychological thought in Russia in the late XVIII – early XIX centuries.

*Keywords:* moral psychology; cardiognostic principle; human nature; the system of psychological concepts; war; fighting; man fighting; intelligence; sensibility; will; “Tsarskoye Selo” model of education; virtue.

*For citation:* Ivanov D. V. Psychological Idea in Russia in the End of the XVIII – the Beginning of the XIX Century. V. F. Malynovsky // Systems psychology and sociology. 2018. № 3 (27). P. 110–129.

References

1. **Ananiev B. G.** Essays on the history of Russian psychology of the XVIII and XIX centuries: monograph. Moscow: OGIZ, 1947. 168 p.
2. **Anichkov D. S.** The word about different ways, the closest alliance of the soul with the body of the exegetes... M.: Univers. A type. N.I. Novikova, 1783. 26 p.
3. A.S. Pushkin in the memoirs of contemporaries: in 2 vols. / [under total. ed V.V. Grigorenko]. Vol. 1. M.: Art. lit., 1974. 544 p.
4. A.S. Pushkin in the memoirs of contemporaries: in 2 vols. / [under total. ed V.V. Grigorenko]. Vol. 2. M.: Art. lit., 1974. 560 p.
5. **Arab-Ogly E. A.** An outstanding Russian democrat-educator // Questions of philosophy. 1954. № 2. P. 181–197.

<sup>1</sup> The Continuation, the beginning is in № 2 (26), 2018.

6. **Berkovich E. L.** Essays on the history of psychology in in the XVIII and the first half of the XIX century: dis. ... cand. ped. sciences. Chkalov, 1939. 280 pp.
7. **Bolshakova V. V.** Essays on the history of Russian psychology (XIX – early XX centuries.): monograph. Part I. Nizhny Novgorod: Publishing house of the Volga-Vyatka personnel center, 1994. 160 p.
8. **Veselitsky V. V.** Abstract vocabulary in the Russian literary language of the XVIII – early XIX centuries: monograph / otv. ed. N.Yu. Shvedova. M.: Nauka, 1972. 320 p.
9. World history: in 10 vol. / [otv. ed. Ya.Ya. Zootys]. Vol. 5. M.: Publishing house sots.-ekonom. lit., 1958. 782 p.
10. World history: in 10 vol. / [otv. ed. O. N. Smirnova]. Vol. 6. M.: Publishing house sots.-ekonom. lit., 1959. 830 p.
11. **Vul'fovich A. M.** Critical bio-bibliographic review of Russian psychological literature of the first half of the XIX century: dis. ... cand. ped. sciences. L., 1945. 821 p.
12. **Gilman M. I.** Some issues of the development of advanced sociological thought in Russia in the second half of the XVIII – the first quarter of the XIX centuries (The problem of natural law and the social contract): the author's abstract. dis. ... cand. philos. sciences. M., 1954. 15 p.
13. **Golovacheva (Gurova) R. G.** Psychological thought at the Moscow University of the XVIII century.: author's abstract. dis. ... cand. philos. sciences (in psychology). M.: Type. of the Moscow State University, 1951. 12 p.
14. **Grech N. I.** Notes about my life. SPb.: Izd. A.S. Suvorin, 1886. 504, XLVII, 26 p.
15. **Gurova R. G.** Questions of psychology in the periodicals of the Moscow University of the XVIII century // Bulletin of Moscow University. 1952. № 11. P. 71–81.
16. **Gurova R. G.** Advanced psychological thought in the Moscow University of the XVIII century // Soviet pedagogy. 1952. № 6. P. 52–79.
17. **Dolgoval S. R.** About the first director of the Tsarskoye Selo Lyceum // Soviet archives. 1974. № 6. S. 100–101.
18. **Dolgoval S. R.** “No one is better than you...” // Chimes. 1987. Issue. 2. P. 351–354.
19. **Dostyan I. S.** “European Utopia” V. F. Malinovsky // Questions of history. 1979. № 6. P. 32–46.
20. **Dostyan I. S., Arab-Ogly E. A.** Testament of Vasily Malinovsky // Communist. 1991. № 13. P. 100–101.
21. **Ivanov D. V.** Psychological thought in Russia late XVIII–XIX century. A. P. Kunitsyn // System Psychology and Sociology. 2016. № 2 (18). P. 96–108.
22. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Psychological thought in Russia: to the origins of basic ideas about the potential capabilities of man, his struggle and work // Systemic psychology and sociology. 2016. № 4 (20). P. 88–101.
23. “...And in the enlightenment to become with the age on a par with: sb. scientific. tr. / Ros. state. ped. un-t them. A. I. Herzen, Vseros. the A. S. Pushkin; [repl. ed. C. M. Nekrasov]. SPb.: Education, 1992. 142 p.
24. Selected works of Russian thinkers of the second half of the XVIII century: in 2 vol. / [under. ed. and with an intro. art. I. Ya. Shchipanova]. Vol. 1. M.: Gos. publishing house. lit., 1952. 711 p.
25. **Kamensky Z. A.** Philosophical ideas of the Russian Enlightenment (deistic-materialistic school): monograph. M.: Thought, 1971. 398 p.
26. **Kobeko D. F.** The first director of the Tsarskoye Selo Lyceum [Malinovsky V. F.]. Otd. print Journal. Min. b. prosv. Petrograd: The Senate. type., 1915. 17 p.
27. **Kondakov I. M.** Psychology in the mirror of Pushkin's fate: monograph. M.: Publishing house ECO, 2000. 224 p.
28. **Koshanskiy N. F.** News of the life of Malinovsky // Son of the fatherland. 1814. Part 13. № XVIII. P. 220–223.
29. **Kuzmin E. S., Yakunin V. A.** The development of psychology in the XVII–XIX centuries. Leningrad: Izd. Leningrad University, 1982. 112 p.
30. Lyric Lyceum: Sat. / [intro. article, comp. and note. A.L. Yatreneva]. M.: Art. lit., 1991. 269 p.
31. [Malinovsky V. F.] On the war // Autumn evenings. Weekly. ed. 1803. № 2–3. P. 14–24.
32. [Malinovsky V. F.] History of Russia // Autumn evenings. Weekly. ed. 1803. № 6. P. 41–46.
33. [Malinovsky V. F.] Reasoning about peace and war. In St. Petersburg: Under the Provincial Board, 1803. Part 1. [2], 80 p.
34. [Malinovsky V. F.] Reasoning about peace and war. In St. Petersburg: Under the Provincial Government, 1803. Part 2. [2], 81–127, [1] p.



35. **Malinovsky V.F.** Selected socio-political works / *vt. art.* E.A. Arab Ogly. Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1958. 170 p.
36. **Malinovsky V. F.** Reasoning about peace and war // *Communist*. 1991. № 13. P. 100–109.
37. **Meilakh B. S.** Pushkin and his era: monograph. Moscow: Gos. of the art. lit., 1958. 698 p.
38. **Mikhailova L. B.** Humanistic traditions of the Russian Enlightenment in the Tsarskoye Selo Lyceum of the first quarter of the XIX century: *dis. ... cand. culturology*. SPb., 2000. 276 p.
39. *Mnemosyn*: collected. op. in verse and prose, published by V. F. Odoevsky and V. K. Kukhelbeker: in the 4<sup>th</sup> part of Moscow: *Tip. Imper. Moscow. Theater*, 1825. IV. 215 s.
40. Domestic philosophical thought about war, army, military duty: *sat.* / [hands. collective sost. A. F. Yezhov]. Moscow: Military Publishing, 1995. 368 p.
41. **Papargipulo S. V.** Progressive Russian Thinkers of the 18<sup>th</sup> Century on Peace and War // *Questions of Philosophy*. 1960. № 2. P. 132–142.
42. **Polyakova L. V.** Development of lyceum education in Russia (XIX – early XX centuries): *dis. ... cand. ped. sciences*. M., 1997. 162 p.
43. Psychological thought of Russia: the age of Enlightenment: monograph / ed. V. A. Koltsova. St. Petersburg: *Aleteya*, 2001. 376 p.
44. **Pushkin A. S.** Collection of Works: in 10 vols. Vol. 1. Moscow: *Khudozh. lit.*, 1974. 744 p.
45. **Pushkin A. S.** Collection of Works: in 10 vols. Vol. 2. Moscow: *Khudozh. lit.*, 1974. 688 p.
46. **Pushkin A. S.** Collection of works: in 10 vols. Vol. 3. Moscow: *Khudozh. lit.*, 1975. 488 p.
47. **Pushkin A. S.** Collection of works: in 10 vols. Vol. 4. Moscow: *Khudozh. lit.*, 1975. 520 p.
48. **Pushkin A. S.** Collection of works: in 10 vols. Vol. 6. Moscow: *Khudozh. lit.*, 1976. 508 p.
49. **Ravkin Z. I.** Pedagogy of the Tsarskoye Selo Lyceum of the Pushkin period: monograph. M.: IGPI MIO, 1993. 130 p.
50. Speeches delivered at the opening of the Imperial Tsarskoye Selo Lyceum, in the presence of His Imperial Majesty and the August family, October 19, 1811. St. Petersburg: *Honey. type.*, 1811. [2], 12 p.
51. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of psychology from system positions // *System psychology and sociology*. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
52. **Rudenskaya M. P., Rudenskaya S. D.** “To the instructors... for the good we will repay”: monograph. L.: *Lenizdat*, 1986. 319, [16] p.
53. Russian enlighteners (from Radishchev to the Decembrists): *Sat. in 2 tons* / [ed. and with an intro. art. I. Ya. Shchipanova]. Vol. 1. M.: *Thought*, 1966. 440 p.
54. **Rybnikov N. A.** Psychology as a subject of teaching (in the highest pre-revolutionary school) // *Soviet pedagogy*. 1943. № 4. P. 42–49.
55. **Ryzhov B. N.** History of psychological thought. Ways and patterns. M.: *Voen. publishing house*, 2004. 240 p.
56. **Ryzhov B. N.** System psychology: monograph. 2<sup>nd</sup> ed. M.: *T8 Publishing technologies*, 2017. 356 p.
57. **Smirnov A. A.** Development and the current state of psychological science in the USSR: monogr. M.: *Pedagogika*, 1975. 352 p.
58. **Sokolov M. V.** Advanced psychological thought at the Moscow University in the first century of its existence (To the 200<sup>th</sup> anniversary of the Moscow University) // *Questions of psychology*. 1955. № 2. P. 3–15.
59. **Sokolov M. V.** Essays on the history of psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries: monogr. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. 420 p.
60. **Tebiev B. K.** Pedagogical ideals and school of Pushkin’s epoch // *My fatherland*. 1999. № 3. P. 10–27.
61. *Treatises on Eternal Peace*: *Sat.* / [comp. I.S. Andreeva, A.V. Guliga; pref. F.V. Konstantinova; input. art., approx. I.S. Andreeva]. M.: *Sotsakziz*, 1963. 277, [1] p., [9] f. portraiture.
62. **Tyunyanov Yu. N.** Compositions: in 3 vols. Vol. 3. Moscow: Gos. of the art. lit., 1959. 590 p.
63. Flower garden: manuscript. [BM]: [BI], 80<sup>th</sup>. XVIII century. 245 liters. // Storage Foundation: Department of Rare Books PGGPU Fundamental Library, Perm.

УДК 316.6

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИМПАЗО-РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Ю. М. Перевозкина,  
В. Г. Федосов,  
НГПУ, Новосибирск,  
Ф. Прюс,

Эрнст-Мориц-Аредт университет, Грайфсвальд, Германия

В статье раскрывается проблема импазо-ролевой социализации молодежи, выступающей наиболее активной частью общества и обеспечивающей прогресс и инновационные преобразования. Цель статьи — определение функциональной организации импазо-ролевой социализации молодежи. Социализация молодежи рассматривается с позиции символического интеракционизма. Предполагается, что частный случай социализации — импазо-ролевая социализация — представляет систему со встроенным метасистемным уровнем. Формулируется гипотеза, заключающаяся в том, что чем шире и адекватнее будет представлена совокупность ролевых импозитов (основных ролевых моделей) в структуре личности, тем эффективнее будет социальное функционирование молодежи. Для эмпирического доказательства модели спланировано экспериментальное исследование, предполагающее изучение влияния экспериментальной программы (целью которой было расширение ролевого репертуара) на эффективность социального функционирования молодежи с неуспешной социализацией. Исследование проведено на выборке студентов ( $N = 400$ ), из которых было отобрано на основе кластерного анализа 98 человек с неуспешной социализацией, которые, в свою очередь, были разделены на две группы — контрольную ( $N = 49$ ) и экспериментальную ( $N = 49$ ). Возрастной диапазон варьировался от 17 до 25 лет. В время методов исследования применялись методы для изучения особенностей социализации и ролевого функционирования молодежи.

Приводятся данные о статистически значимых различиях в проявлении ролевой направленности, когерентности, ригидности позиций, ролевого конфликта и особенностей субъективного благополучия, социальной фрустрированности в экспериментальной группе до и после воздействия  $p < 0,05$  (критерий  $t$ -Стьюдента, критерий  $\chi^2$ -Мак-Немара). Утверждается, что расширение ролевого репертуара молодежи увеличивает социальные возможности субъектов в успешном социальном функционировании, отражающего повышение общего самочувствия, социальную включенность, субъективное благополучие.

На основе полученных результатов делается вывод, что импазо-ролевая социализация представляет систему с открытым метасистемным уровнем, на котором уникальные ролевые композиции обуславливают ролевое функционирование индивида.

*Ключевые слова:* социализация молодежи; ролевые импозиты; ролевое поведение; метасистема; локус ролевого конфликта; субъективное благополучие.

*Для цитаты:* Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф. Функциональная организация импазо-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 130–137.

## Введение

Актуальность исследования обусловлена кардинальными изменениями в политической, экономической, образовательной, социальной и других сферах. Качественные трансформации социальной среды, включающие информационные потоки, значительные преобразования в системе российского образования и соответственно в профессиональной сфере, оказывают существенное влияние на факторы и механизмы социализации молодежи. Проблема социализации молодежи затрагивается в работах как отечественных (А. Г. Асмолов [2], И. С. Кон [5], Г. М. Андреева [1] и др.), так и зарубежных исследователей (К. Джаскайт [16], Дж. М. Лайт, Дж. Расби, К. М. Нис, Т. А. Снийдерс [18], Х. М. Индербитзен, К. С. Волтерс, А. Л. Буковски [15], М. Кенг [17] и др.), которые занимаются изучением молодежи как специфичной социально-возрастной группы. Особой характеристикой современной молодежи выступает ее включенность в информационную среду с момента рождения. Виртуальная среда позволяет значительно расширить социальное функционирование молодого человека, детерминируя развитие ролевой множественности. Ролевая мультивариативность, в свою очередь, может вызывать противоречия между социальными ожиданиями индивида и той реальностью, в которой он оказывается. В этой связи встает проблема социального функционирования развития этапов становления и включения современной молодежи в социокультурное пространство.

Понятие роли как фактора организации общественных отношений впервые раскрываются в работах Дж. Мида [7]. По мнению основателя символического интеракционизма, личность состоит из набора социальных ролей, осваиваемых в процессе межличностного взаимодействия и оказывающих влияние на поведение индивида. Роль как единица социализации индивида, активно используется в зарубежной социальной психологии, в которой предлагается понятие ролевой модели. Первое использование данного термина принадлежит Р. К. Мертону [19], согласно которому имитирование поведения или успеха

конкретного, чаще всего значимого человека называется ролевой моделью. Изучение ролевой модели в рамках политического имиджа осуществлено в работах К. Волбрехт, Д. Кэмпбелл [26], В. Карвалхо Пинто [20]. Ряд других исследований посвящено значимости ролевой модели учителя для студентов [11–13; 24; 25 и др.].

Таким образом, обзор современных исследований, посвященных изучению ролевого функционирования молодежи в социальном пространстве демонстрирует значительное число исследований, посвященных данной проблеме, что позволяет определить исследовательскую и методологическую задачи, заключающиеся в определении ролевого функционирования молодежи.

## Методология

Данная работа выстраивается на основных позициях ролевой теории (Дж. Мид [7], И.С. Кон [6]), рассматривающей социализацию как активное ролевое освоение через взаимодействие со значимыми окружающими людьми и реализацию освоенных ролей через поведение. С точки зрения представителей ролевого подхода, роль определяет направленность и эффективность социализации, выступая ключевой фигурой. Вместе с тем необходимо указать на слабую проработанность проблемы раскрытия закономерностей ролевого функционирования, установления функций роли, реализуемых в контексте социума, которые могут быть обнаружены с позиции системного [10] и метасистемного подхода [3; 4]. Согласно А. В. Карпову [3], некоторые феномены, в нашем случае социализация, могут быть представлены как системы со встроенным метасистемным уровнем. Спецификой данного уровня, с точки зрения автора, является открытость, означающая взаимодействие системы с другими системами, выступающими по отношению к ней более общими, называемыми метасистемами. Сущность такого взаимодействия заключается в том, что метасистема транспонируется в систему, получая свое существование в идеальном виде. Таким образом, объективная

реальность (в нашем случае социальные роли) удваивается в субъективном пространстве (личности), обретая идеальную природу. По мнению А. В. Карпова [3], все системы со встроенным метасистемным уровнем обладают способностью к целеобразованию. Цель предполагает большую открытость компонентного состава в виде ролевых импозитов, обеспечивая их превращение в метакомпоненты. Чем шире и адекватнее будет представлена совокупность ролевых импозитов (основных ролевых образов см. [8; 9]), образующая субъективную реальность, тем эффективнее будет социальное функционирование субъекта. Данный тезис был положен в основу проведенного нами эмпирического исследования. Еще раз повторим важное следствие вышесказанного, которое на первый взгляд кажется парадоксальным — компонентами импазо-ролевой социализации становятся сущности, которые исходно выступали по отношению к личности как части метасистемы (социума), в которую личность включена. В случае их совпадения с потребностями субъекта роль реализуется в поведении. При несовпадении роли и потребности возможен переход на предыдущие этапы, начиная с анализа ситуации, и повторение функционального круга. Однако в силу недостаточной включенности индивида в социальное пространство возможна реализация роли, которая или не удовлетворяет потребности, или не соответствует социальной ситуации. В этом случае индивид транслирует асоциальное ролевое функционирование, которое может выражаться в творческой или деструктивной активности. Согласно Дж. Сперлок [21] общественные ожидания могут отличаться от собственных ролевых ожиданий конкретного индивида и противоречить его целям. Множественность и несовпадение индивидуального понимания ролей с их социальной стороной, с точки зрения автора, часто провоцируют конфликт и стресс. Таким образом, нами была сформулирована гипотеза, заключающаяся в том, что чем шире будет представлен диапазон ролевых импозитов в структуре личности, тем эффективнее будет социальное функционирование молодежи.

В процессе исследования использовались методы для измерения социализации и методики для определения ролевого функционирования

молодежи: методика «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Панышина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева<sup>1</sup>), «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностаи, «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ), «Шкала социального самоконтроля» М. Снайдер (ШСС), «Шкала социальной фрустрированности» (ШСФ) Л. И. Вассерман.

Эмпирическая база исследования формировалась на выборке студентов Новосибирского государственного педагогического университета (91 юноша и 400 девушек) в возрасте от 17 до 25 лет, из которых посредством кластерного анализа были сформированы две группы — студенты с неуспешной и успешной социализацией (достоверность дифференциации подтверждена на уровне  $p < 0,01$  — критерий  $t$ -Стьюдента). В соответствии с задачами исследования испытуемые с неуспешной социализацией ( $N = 98$ ) были разделены на две группы — контрольную ( $N = 49$ ) и экспериментальную ( $N = 49$ ). С экспериментальной группой проводилась экспериментальная программа, направленная на расширение ролевого репертуара и, как следствие, достижение эффективного социально-ролевого функционирования и оптимума индивидуального бытия субъекта. Программа проводилась в течение одного учебного года (10 месяцев), один-два раза в месяц по четыре часа и предусматривала групповую и индивидуальную форму работы таким образом, чтобы в рамках групповой работы проводились индивидуальные сессии. Было проведено 12 групповых встреч. Структурная логика программы включала:

- вводный этап — 1 занятие;
- основной этап — 10 занятий, распределяющихся по два занятия на пять сфер (контактов, профессиональная, семейная, интимно-сексуальная и личностная);
- заключительный этап — 1 занятие.

Таким образом, на формирующем этапе предполагалась проработка основных ролевых позиций в каждой из пяти жизненных сфер, начиная с формальных и неформальных ролей, заканчивая более глубоким анализом личностных ролей, и интеграция всех ролевых

<sup>1</sup> Патент № 2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.

импозитов в единую ролевую структуру индивида.

На контрольном этапе производилась оценка эффективности импазо-ролевого сопровождения респондентов с неуспешной социализацией, включающая проведение повторного тестирования респондентов в экспериментальной и контрольной группах и сравнение результатов до и после воздействия.

### Результаты

Полученные результаты сравнительного анализа (критерий *t*-Стьюдента для зависимых и независимых групп) свидетельствуют, что в экспериментальной группе, которая также имеет значимые различия по большинству признаков с респондентами контрольной группы ( $p < 0,05$ ), по большинству параметров произошли существенные сдвиги (табл. 1).

По переменной «Субъективное благополучие» произошло значимое повышение в экспериментальной после воздействия ( $t = -2,26$

$p = 0,024$ ). До проведения импазо-ролевого сопровождения студентов с неуспешным социальным функционированием наблюдалась выраженная депрессивная симптоматика, раздражительность, эмоциональная лабильность. Результаты исследования демонстрируют, что после проведения экспериментального воздействия респонденты стали менее подвержены резким эмоциональным сдвигам, варьирующим от внезапного счастья до переживания острого горя, снизилась подавленность пассивность, вялость ( $t = 2,63$   $p = 0,009$ ). Обнаружено статистически значимое снижение ( $t = 5,7$   $p = 0,000$ ) по параметру «Напряженность и чувствительность» ( $t = 2,13$   $p = 0,034$ ). В связи со сложностями социального функционирования в первом тестировании в экспериментальной группе были диагностированы изменения в настроении, что свидетельствует о выраженности плохого самочувствия, общего недомогания. В экспериментальной группе после воздействия данные показатели имеют значительную тенденцию к снижению ( $t = 9,27$   $p = 0,000$ ). Обнаружено также значимое повышение по параметру

Таблица 1

Оценка различий между экспериментальной группой в первом и втором тестировании (критерий *t*-Стьюдента)<sup>2</sup>

Методики	Признаки	ЭТ1	ЭТ2	<i>t</i> -знач.	<i>p</i>
Шкала субъективного благополучия	Субъективное благополучие	54,40	61,35	-2,26	0,024
	Напряженность и чувствительность	13,13	10,48	2,13	0,034
	Психоэмоциональная симптоматика	16,73	10,22	2,63	0,009
	Изменения настроения	6,13	4,13	9,027	0,000
	Значимость социального окружения	9,60	8,90	1,72	0,084
	Самооценка здоровья	6,87	7,09	-0,64	0,520
	Удовлетворенность деятельностью	11,07	15,17	-3,118	0,006
ШСФ	Социальная фрустрированность	35,83	23,76	4,46	0,000
ШСС	Социальный самоконтроль	13,08	12,86	0,03	0,978
ЛРК	Локус ролевого конфликта	5,72	11,40	-8,32	0,001

<sup>2</sup> Из-за ограниченного объема статьи приводим данные только по экспериментальной группе. В контрольной группе по всем показателям не было обнаружено статистически значимых различий  $p > 0,05$ .

«Удовлетворенность деятельностью» ( $t = -3,12$   $p = 0,006$ ). Результаты демонстрируют, что после проведения воздействия показатели удовлетворенности социальными достижениями в основных жизненно важных сферах статистически значимо возросли (с 11,07 баллов до 15,17 баллов). Статистически значимо снизилась социальная фрустрированность ( $t = 4,46$   $p = 0,000$ ). Обнаружены значимые изменения в локусе ролевого конфликта ( $t = -8,32$   $p = 0,001$ ), демонстрирующие, что после проведения воздействия студенты экспериментальной группы обнаруживают способность к гармоничному сочетанию собственных потребностей и общественных ролевых ожиданий (диагностирован промежуточный тип локуса ролевого конфликта  $M = 11,4$  балла).

Сравнение студентов по ролевым факторам в экспериментальной группе до и после

воздействия показало статистически значимые различия в первом и втором тестировании (табл. 2).

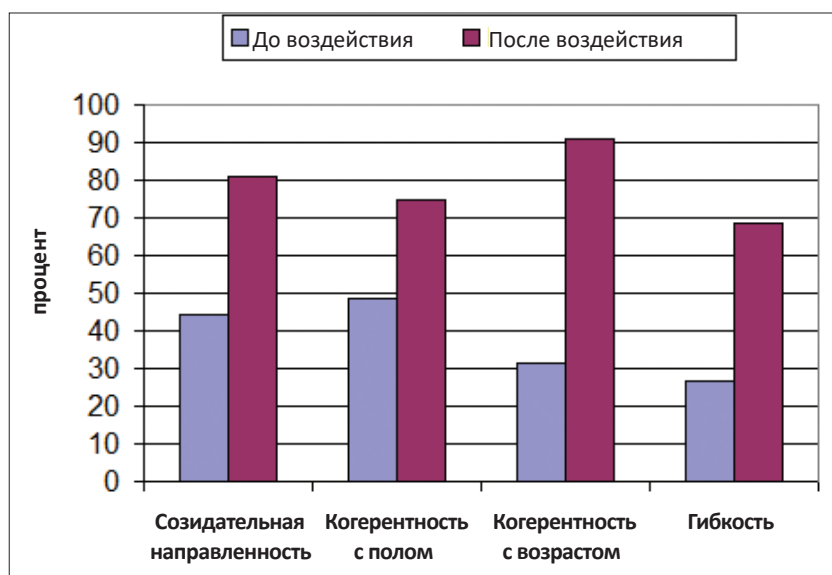
Студентами были освоены не только профессиональные, но и личностные роли, соответствующие полу и возрасту, — обнаружены статистически значимые различия между студентами экспериментальной группы до и после воздействия в личностной сфере (рис. 1).

Результаты применения критерия Мак-Немара  $\chi^2$  демонстрируют, что после прохождения программы импазо-ролевого сопровождения среди участников экспериментальной группы значительно повысился процент студентов, имеющих в своем арсенале ведущие роли, отражающие адекватную полоролевою идентичность с вероятностью ошибки менее 0,001 %. Студенты, участвующие в программе, стали

Таблица 2

**Оценка сопряженности между первым и вторым тестированиями и импазо-ролевой ригидностью, импазо-ролевой направленностью и импазо-ролевой когерентностью (критерий  $\chi^2$ -Мак-Немара)**

Сфера	Импazo-ролевые факторы	$\chi^2$ -Мак-Немара	ст. св.	$p$
Личностная	Тестирование и созидательная направленность	89,252	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и пол-когерентность	144,115	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и возраст-когерентность	68,915	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и ролевой конфликт	366,178	$cc = 1$	$p = 0,0003$
Семейная	Тестирование и созидательная направленность	165,761	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и пол-когерентность	2,125	$cc = 1$	$p = 0,0116$
	Тестирование и возраст-когерентность	35,260	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Контактов	Тестирование и созидательная направленность	147,335	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и пол-когерентность	7,690	$cc = 1$	$p = 0,1200$
	Тестирование и возраст-когерентность	60,003	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Профессиональная	Тестирование и созидательная направленность	113,797	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Тестирование и пол-когерентность	0,347	$cc = 1$	$p = 0,3046$
	Тестирование и возраст-когерентность	89,252	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Сексуальная	Тестирование и созидательная направленность	3,594	$cc = 1$	$p = 0,1430$
	Тестирование и пол-когерентность	5,658	$cc = 1$	$p = 0,5212$
	Тестирование и возраст-когерентность	2,230	$cc = 1$	$p = 0,4161$



**Рис. 1.** Сопряженность ролевых факторов личностной сферы и влияния программы импазо-ролевого сопровождения в экспериментальной группе

реализовывать в большей степени роли, имеющие созидательную направленность (с 44,3 до 80,95 %), и обнаруживают ролевую гибкость (с 26,68 до 68,52 %). Были также обнаружены статистически значимые различия в семейной, профессиональной и межличностной сферах (критерий Мак-Немара  $\chi^2 = 35,260 \div 366,178$   $p < 0,02$  (см. табл. 2). Исключение составила переменная «импазо-ролевая когерентность с полом», по которой не было обнаружено статистически значимых сдвигов в сфере контактов и профессиональной сфере, и ни по одному ролевому фактору не обнаружено значимых сдвигов в сексуальной сфере ( $p > 0,05$ ).

### Обсуждение результатов

Итак, в результате проведения эксперимента были обнаружены различия в экспериментальной группе, доказывающие, что проведение программы импазо-ролевого сопровождения молодежи с неуспешной социализацией способствует расширению ролевого репертуара личности. Это, в свою очередь, увеличивает социальные возможности субъектов в успешном социальном функционировании, которое выражается в повышении общего самочувствия, социальной включенности, субъективном благополучии. Полученные результаты отражают тот факт, что более полная представленность объективной

социальной реальности в виде ролевых импазов в субъективном пространстве личности обуславливает снижение ролевого конфликта. Эти данные согласуются с результатами К. Джаскайт [16], в которых представлена связь снижения ролевого конфликта у студентов ( $N = 210$ ) с освоением новой социальной роли. Согласно данным Х. М. Индербитзен, К. С. Волтерс и А. Л. Буковски [15] социальные статусы оказывают влияние на чувство социальной тревоги и депрессивные состояния в выборке подростков. По данным исследования [23; 26], ролевая модель оказывает значимое влияние на успешную социализацию студентов.

Полученные результаты согласуются с рядом исследований, ставящих целью определение влияния расширения ролевого диапазона на успешную социализацию молодежи [14; 22 и др.] и демонстрирующих, что идентификация разных типов ролевых моделей у учащихся способствует увеличению экологической ответственности, лидерства, позитивному отношению к учебному заведению.

Полученные результаты также свидетельствуют об изменении в импазо-ролевой когерентности с полом: большинство студентов после воздействия готовы реализовывать в своем поведении роли, тождественные с полом и возрастом (более 60 %). Вен-Чан Чэнг [27] доказала в своем исследовании, что

гендерная роль тайваньских молодых женщин тесно связана с ощущением ими субъективного благополучия. Согласно данным автора восприятие женщинами идеалов гендерной роли женщин на рынке труда, в семье и политике тесно связано с ее социальным функционированием и соответствует идеалам гендерной идентичности, что обуславливает ощущение субъективного благополучия.

### Выводы

Полученные результаты и приведенные выше исследования ролевого функционирования подтверждают положение о том, что соответствие половой и возрастной роли в основных сферах жизнедеятельности личности тесно связано с ощущением субъективного благополучия, удовлетворенностью профессиональной, семейной, интимно-сексуальной ролью и позволяет субъекту успешно адаптироваться к социуму, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Необходимо отметить, что импазо-ролевая социализация молодежи может быть представлена как система со встроенным метасистемным уровнем, имеющая несколько соподчиненных уровней. На метасистемном уровне уникальные ролевые композиции обуславливают ролевое функционирование индивида.

Ролевые импозиты являются, с одной стороны, социальным продуктом, отражая объективную реальность. С другой стороны, они выступают на уровне личности как содержательно-информационные образования,

подготавливая индивида, подчиняя и управляя всеми нижележащими уровнями системы импазо-ролевой социализации. В этом виде ролевые импозиты получают статус детерминанты функциональной динамики.

### Заключение

Статья иллюстрирует феномен социализации с позиции нового метасистемного подхода, в частности с точки зрения функциональной организации импазо-ролевой социализации. Прерогативой данного подхода является выход на новый метасистемный уровень, позволяющий раскрыть закономерности включения объективной социальной реальности в систему личности в виде ролевых импозитов — основных ролевых моделей. Мы надеялись получить модель импазо-ролевой социализации в гносеологическом функциональном плане, которая раскрывала бы динамическую составляющую ролевых моделей. Данные предположения основаны на понимании того, что пусковым механизмом, запускающим социализацию как ролевое функционирование, выступает потребность, которая последовательно сопоставляется с социальной ситуацией, ролью и ролевыми ожиданиями.

В статье разъяснена специфика импазо-ролевой социализации молодежи, подчиняющаяся тезису о полноте представленности ролевых импозитов в структуре личности, которая влияет на эффективное социальное функционирование субъекта.

### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 364 с.
2. Асмолов А. Г. Ну и молодежь пошла... Куда? // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 2–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138261>
3. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАЦ, 2011. 1088 с.
4. Карпов А. В., Карпов А. А. Системная методология как основа разработки проблемы метакогнитивных способностей личности // Системная и социальная психология. 2014. № 11 (3).
5. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи. М.: Знание, 1987. 180 с.
6. Кон И. С. Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
7. Мид Дж. Сознание, самость и общество. М.: Директ-Медиа, 2007. 171 с.
8. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал, Новосибирск: НГПУ. 2015. № 6. С. 173–177.
9. Перевозкин С. Б., Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М. Ролевая структура подростков в межличностном взаимодействии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 1. С. 23–44. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.02



10. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т 8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
11. **Bricheno P., Thornton M.** Role model, hero or champion? Children's views concerning role models // *Educational Research*. 2008. Vol. 49. № 4. Pp. 383–396. DOI: 10.1080/00131880701717230
12. **Conner L. D. C., Danielson J.** Scientist role models in the classroom: how important is gender matching?, *International Journal of Science Education*, 2016. Vol. 38 № 1. Pp. 2414–2430. DOI: 10.1080/09500693.2016.1246780
13. **Fourie J. E., Fourie U.** Challenges in Teacher Education in South Africa: Do Teacher Educators and Teachers Effectively Prepare Student Teachers to Perform their Roles as Educators? // *International Journal of Educational Sciences*. 2017. Vol. 8. № 1. Pp. 53–63. DOI: 10.1080/09751122.2015.11917592
14. **Herrmann S. D., Adelman R.M., Bodford J. E., Graudejus O., Okun M. A., Kwan V. S. Y.** The Effects of a Female Role Model on Academic Performance and Persistence of Women in STEM Courses // *Basic and Applied Social Psychology*. 2016. Vol. 38. № 5. Pp. 258–268. DOI: 10.1080/01973533.2016.1209757
15. **Inderbitzen H. M., Walters K. S., Bukowski A.L.** The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1997. Vol. 26. № 4. Pp. 338–348. DOI: 10.1207/s15374424jccp2604\_2
16. **Jaskyte K.** The Impact of Organizational Socialization Tactics on Role Ambiguity and Role Conflict of Newly Hired Social Workers // *Administration in Social Work*. 2005. Vol. 29. № 4. Pp. 69–87. URL: [http://dx.doi.org/10.1300/J147v29n04\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J147v29n04_05)
17. **Keung M. H.** The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents // *The Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166. Issue 2. P. 189–202. DOI: 10.3200/GNTP.166.2.189-202
18. **Light J.M., Rusby J.C., Nies K.M., Snijders T.A.B.** Antisocial Behavior Trajectories and Social Victimization Within and Between School Years in Early Adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. 2014. Vol. 24 Iss. 2. P. 322–336.
19. **Merton R.** *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1949. 423 p.
20. **Pinto V. C.** From «Follower» to «Role Model»: The Transformation to the UAE's International Self-Image // *Journal of Arabian Studies*. 2014. Vol. 4. № 2. Pp. 231–243. DOI: 10.1080/21534764.2014.974858
21. **Spurlock J.** Multiple roles of women and role strains // *Health Care for Women International*. 1995. Vol. 16. № 6. Pp. 501–508. DOI: 10.1080/07399339509516205
22. **Stern M. J., Frenslley B. T., Powell R. B., Ardoin N. M.** What difference do role models make? Investigating outcomes at a residential environmental education center // *Environmental Education Research*. 2017. Vol. 24. № 6. Pp. 818–830. DOI: 10.1080/13504622.2017.1313391
23. **Thevenin M. K., Elliott J. W., Bigelow B. F.** Mentors, Role Models, and Observed Differences in Students' Construction Education Self-Efficacy and Motivation, *International Journal of Construction Education and Research*. 2016. Vol. 12. № 3. Pp. 162–178. DOI: 10.1080/15578771.2015.1118169
24. **Van De Pol M. H. J., Lagro J., Fluit L. R., Lagro-Janssen T. L., Olde Rikkert M. G.** Teaching geriatrics using an innovative, individual-centered educational game: Students and educators win. A proof-of-concept study // *Journal of the American Geriatrics Society*. 2014. Vol. 62. № 10. Pp. 1943–1949. DOI: 10.1111/jgs.13024
25. **Van de Pol M. H. J., Lagro J., Koopman E. L., Rikkert M. G. M. O., Fluit C. R. M. G., Lagro-Janssen A. L. M.** Lessons learned from narrative feedback of students on a geriatric training program // *Gerontology & Geriatrics Education*. 2018. Vol. 39. № 1. Pp. 21–34. DOI: 10.1080/02701960.2015.1127810
26. **Wolbrecht C., Campbell D. E.** Role models revisited: youth, novelty, and the impact of female candidates // *Politics, Groups, and Identities*. 2017. Vol. 5. № 3. Pp. 418–434. DOI: 10.1080/21565503.2016.1268179
27. **Wen-Chun C.** Identity, Gender, and Subjective Well-Being // *Review of Social Economy*. 2011. Vol. 69. № 1. Pp. 92–121. DOI: 10.1080/00346760902756495

УДК 316.6

## FUNCTIONAL ORGANIZATION OF IMPASA-ROLE SOCIALIZATION OF YOUTH: METASYSTEMIC APPROACH

Yu. M. Perevozkina,

V. G. Fedosov,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,

F. Prusse,

Ernst-Moritz-Aredt University, Greifswald, Germany

The work develops the problem of impasa-role socialization of youth, being the most active part of society, ensuring progress and innovational transformations. The article purpose is determination of functional organization of impasa-role socialization of youth. The youth socialization is viewed in terms of symbolic interactionism. The particulate case of socialization — impasa-role socialization — is expected to be a system with integrated metasystemic level. A hypothesis resides in the fact that the wider and more sensible the complex of role impositions (basic role models) in the personality structure is represented, the more effective the social functioning of youth is. The experimental research which supposes studying of the experimental program influence (the purpose of which was the expansion of role repertory) on the effectiveness of social functioning of the youth with unsuccessful socialization is planned in order to provide the model empiric evidence. The research was performed on a number of students ( $N = 400$ ). 98 students with unsuccessful socialization were selected on the basis of cluster analysis, and then were divided into two groups — control ( $N = 49$ ) and experimental ( $N = 49$ ). Their age range was varied from 17 to 25 years old. The methods for studying of the special features of socialization and role functioning of youth were used as the research methods.

The data about statistically important changes in the display of role direction, coherence, position constriction, role conflict and special features of subjective well-being, social frustration in the experimental group before and after the influence of  $p < 0,05$  (Student  $t$ -test and  $\chi^2$  McNemar test) is provided.

It is stated that youth role repertory expansion increases the social opportunities of the subjects in successful social functioning, which reflects the increase of general well-being, social involvement and subjective well-being.

The impasa-role socialization is the system with open metasystematic level, which the unique role compositions determine the individual role functioning at is concluded on the basis of the results obtained.

*Keywords:* youth socialization, role impositions, role behavior, metasystem, role conflict locus, subjective well-being.

*For citation:* Perevozkina Yu. M., Fedosov V. G., Prusse F. Functional Organization of Impasa-Role Socialization of Youth: Metasystemic Approach // Systems psychology and sociology. 2018. № 3 (27). P. 138–144.

### Introduction

The research relevance is determined by fundamental changes in political, economic, educational, social and other spheres. The quality transformations of the social environment, including information streams, fundamental changes in the system of Russian education and in the professional sphere correspondingly, greatly influence the factors and mechanisms of youth socialization. The problem of youth socialization is touched on in the works of both native (A. G. Asmolov [2], I. S. Kon [5], G. M. Andreeva [1] et al.) and foreign researchers (K. Jaskyte [16], J. M. Light, J. C. Rusby, K. M. Nies,

T. A. B. Snijders [18], H. M. Inderbitzen [15], M. H. Keung [17] et al.), who research the social and psychological aspects of youth as a specific social and age group. The special characteristic feature of modern youth is its involvement into the information environment from birth. The virtual environment in turn allows expanding the social functioning of young people, determining the development of role multiplicity.

Role multivariation in turn can cause inconsistencies between the individual social expectations and the reality in which he is. In respect thereof arises the problem of social functioning of development of stages of modern youth

involvement into the social and cultural environment with the role as the determining factor.

For the first time the concept of role as a factor of social relationships organization was developed in the works by G. Mid [7]. In accordance with the opinion of the symbolic interactionism founder, the personality consists of the set of social roles studied during interpersonal cooperation and influencing the individual behavior. Role as a unit of individual socialization is actively used in foreign social psychology offering the role model concept. The first research of this term belongs to R. K. Merton [19] according to whom the imitation of behavior or success of a particular person, usually very important one, is called the role model. The role model studying within the political image was performed in the works by Christina Wolbrecht & David E. Campbell [26], Vânia Carvalho Pinto [20]. The range of other researches approves the importance of the teacher's role model for the students [11; 12; 13; 24; 25 et al.].

Therefore, the overview of modern researches addressed to studying of the role functioning of youth in the social environment demonstrates the significant number of researches addressed to this theme. This gives us the research and methodologic task concerning youth role functioning determining.

### Methodology

In this work we adhere to the basic positions of the role theory (G. Mid [7], I. S. Kon [6]) which considers socialization as the active role implementation via behavior.

In the opinion of the role approach representatives the role determines the direction and effectiveness of socialization, being the key figure. At the same time it is important to mention the weak development of the problem of revealing the patterns of role functioning and setting the role functions fulfilled in the social context, which can be revealed from the positions of systematic [10] and metasystematic approach [3; 4]. According to A. V. Karpov [3], some phenomena, in our case — socialization, can be represented as systems with involved metasystematic level. In the author's opinion the special feature of this

level is the openness, which means the cooperation of the system with other systems being more general towards it and called metasystems. The essence of such cooperation is that the metasystem is transposed into the system and exists in a perfect state. Therefore, the objective reality (in our case — social roles) is doubled in the subjective environment (personality), gaining the perfect nature. According to A. V. Karpov [3], all the systems with involved metasystematic level have the ability of goal formation. The goal provides more openness of the components as the role imposes, ensuring their transformation into metacomponents. The wider and more adequate the complex of role imposes (basic role images; see [8; 9]) forming the subjective reality is represented, the more effective the social functioning of the subject is going to be. This thesis became the basis of the empiric research we have performed. Let us repeat the important result of the statements mentioned above, which can seem to be a paradox from the first sight — the essences which initially used to be the parts of metasystem (society) towards the personality, which the personality was involved into, become the components of impassa-role socialization. In case of their conjunction with the needs of the subject the role is implemented in the behavior.

In case if the role and the need differ, the transfer to previous stages is possible, beginning with the situation analysis and then repeating the functional cycle. But the implementation of role which does not satisfy the need or does not respond the social situation is possible due to insufficient inclusion of the individual into the social environment. In this case the individual conveys the asocial role functioning which can be expressed in artistic or destructive activities. According to Jeanne Spurlock [21], the social expectations can differ from personal role expectation of an individual and also contradict with his/her goals. The multiplicity and contradiction of individual role understanding with their social side often provoke conflicts and stresses, according to the author. Therefore, we formed a hypothesis which is as follows: the wider and more adequate the complex of role imposes in the personality structure is represented, the more effective the social functioning of youth is going to be.

The following methods of estimating the socialization and methods of determining the role functioning of youth were used during the research: Kaleidoscope method (Iu. M. Perevozkina, L. V. Panshina, O. O. Andronnikova, N. V. Dmitrieva<sup>1</sup>), Estimation of Role Conflict Locus (RCL) by P. P. Gornostai, Scale of Subjective Well-Being (SSWB), Scale of Social Frustration (SSF) by L. I. Wasserman.

The empiric basis of the research was formed on the number of students of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education Novosibirsk State Pedagogic University (91 young men and 400 girls) aged from 17 to 25 years old, which was divided into two groups using the cluster analysis — the students with non-successful and successful socialization (the genuineness of the differentiation was approved on the level of  $p < 0.01$  — the Student *t*-test). In accordance with the research tasks the test persons with unsuccessful socialization ( $N = 98$ ) were divided into two groups — the control group ( $N = 49$ ) and the experimental group ( $N = 49$ ).

The experimental program was performed in relation to the experimental group; this program was directed at the expansion of the role repertory and, as a result, achievement of effective social role functioning and optimum of individual being of the subject. The program was performed within one studying year (10 months), once/twice per month for four hours, and provided group and individual forms of work so that individual sessions would be performed within the group work. Therefore, 12 group meetings were performed. The structural logic of the program included:

- introduction stage (1 session);
- basic stage — 10 sessions divided into five spheres, two sessions each (contacts, professional, family, sexual and personal);
- conclusion stage (1 session).

Therefore, the forming stage provided the processing of basic role positions in each of the five life spheres, beginning with formal and informal roles and ending with deeper analysis of personal roles and integration of all the role impositions into the single role structure of an individual.

The estimation of effectiveness of the impasa-role support of the respondents with unsuccessful socialization was performed during the control stage, which included retesting the respondents of the experimental and control groups and comparing the results before and after the influence.

## Results

The obtained results of the comparative analysis (Student *t*-test for dependent and independent groups) approve that significant changes took place due to most parameters in the experimental group (table 1), which also has significant differences from the control group respondents due to most indicators ( $p < 0,05$ ).

The variable “Subjective well-being” significantly increased in the experimental group after the influence ( $t = -2.26$ ;  $p = 0.024$ ). Before the performance of the impasa-role support the students with unsuccessful social functioning had distinctive depressive symptoms, irritation and emotional instability. The research results demonstrate that after the performance of the experimental influences the respondents became less vulnerable to emotional changes varying from sudden happiness to acute grief which took place before the influence; their depression, passiveness and apathy lowered ( $t = 2.63$ ;  $p = 0.009$ ). The statistically important decrease ( $t = 5.7$ ;  $p = 0.000$ ) of the ‘tension’ and ‘sensitivity’ parameters was revealed in the experimental group ( $t = 2.13$ ;  $p = 0.034$ ). Due to the complications of social functioning during the first testing, the mood changes were diagnosed in the experimental group, which approves the evidence of ill-being and general discomfort. These indicators tend to decrease significantly after the influence in the experimental group ( $t = 9.27$ ;  $p = 0.000$ ). Also the gradual increase of satisfaction with the activity was revealed in the experimental group ( $t = -3.12$ ;  $p = 0.006$ ). The results show that after the influence the indicators of satisfaction with the social achievements in the main important life spheres statistically significantly increased (from 11.07 grades to 15.17 grades). The social frustration statistically significantly decreased ( $t = 4.46$ ;  $p = 0.000$ ). Significant differences

<sup>1</sup> Patent No. 2625284 is registered dd. July 12, 2017.

Table 1

Estimation of differences in the experimental group due to the first and second testing (Student *t*-test)<sup>2</sup>

Method	Indicators	Test 1	Test 2	<i>t</i> -value	<i>p</i>
Scale of subjective well-being	Subjective well-being	54.40	61.35	-2.26	0.024
	Tension and sensitivity	13.13	10.48	2.13	0.034
	Psychoemotional symptoms	16.73	10.22	2.63	0.009
	Mood changes	6.13	4.13	9.027	0.000
	Importance of social environment	9.60	8.90	1.72	0.084
	Health self-estimation	6.87	7.09	-0.64	0.520
	Satisfaction with activity	11.07	15.17	-3.118	0.006
Scale of social frust-ration	Social frustration	35.83	23.76	4.46	0.000
Scale of social self-control	Social self-control	13.08	12.86	0.03	0.978
Locus of role conflict	Locus of role conflict	5.72	11.40	-8.32	0.001

in the locus of role conflict ( $t = -8.32$ ;  $p = 0.001$ ) were revealed as well, which demonstrates that after the influence the experimental group students show the ability of harmonic combination of their personal needs and social role expectations (the intermediate type of locus of role conflict was diagnosed:  $M = 11.4$  grades).

The comparison of students due to the role factors in the experimental group before and after the influence showed the statistically important differences during the first and the second testing (table 2).

The students learned not only the professional, but also personal roles corresponding

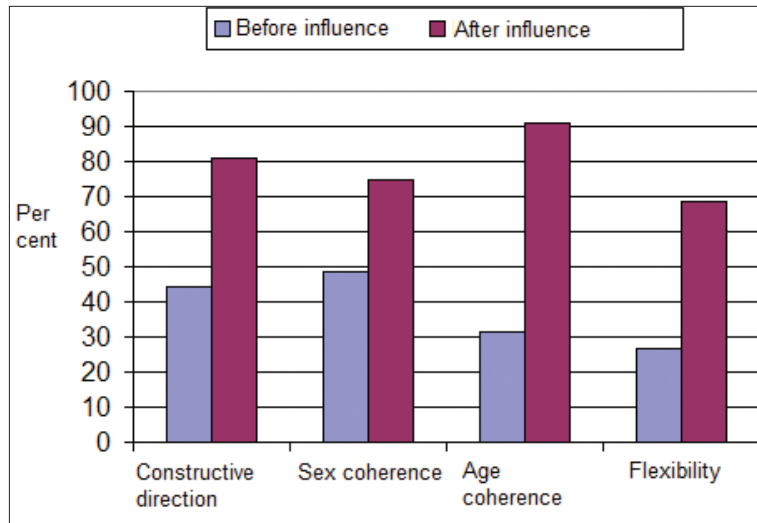
Table 2

Estimation of congruence between the first and the second testing and the impasa-role constriction, impasa-role direction and impasa-role coherence ( $\chi^2$  McNemar test)<sup>2</sup>

Sphere	Impasa-role factors	$\chi^2$ of McNemar	df.	<i>p</i>
Personal	Testing and Direction	89.252	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Sex coherence	144.115	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Age coherence	68.915	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Role conflict	366.178	$cc = 1$	$p = 0,0003$
Family	Testing and Direction	165.761	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Sex coherence	2.125	$cc = 1$	$p = 0,0116$
	Testing and Age coherence	35.260	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Contacts	Testing and Direction	147.335	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Sex coherence	7.690	$cc = 1$	$p = 0,1200$
	Testing and Age coherence	60.003	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Profes-sional	Testing and Direction	113.797	$cc = 1$	$p = 0,0000$
	Testing and Sex coherence	0.347	$cc = 1$	$p = 0,3046$
	Testing and Age coherence	89.252	$cc = 1$	$p = 0,0000$
Sexual	Testing and Direction	3.594	$cc = 1$	$p = 0,1430$
	Testing and Sex coherence	5.658	$cc = 1$	$p = 0,5212$
	Testing and Age coherence	2.230	$cc = 1$	$p = 0,4161$

<sup>2</sup> We provide the experimental group data only because of the limited article volume. The statistically important differences of  $p > 0.05$  were not detected in the control group due to all the indicators.

their age and sex; statistically significant differences between the students of the experimental group before and after the influence in the personality sphere were revealed (fig. 1).



**Fig. 1.** Congruence of role factors of personal sphere and influence of the impasa-role support in experimental group

The results of using the  $\chi^2$  McNemar test demonstrate that after passing the program of impasa-role support, the percentage of students which possess the leading roles reflecting the adequate sexual role identity with the error probability less than 0.001 % among the participants of the experimental group significantly increased. The students who took part in the program began implementing the roles of creative direction (from 44.3 % to 80.95 %) and showing the role flexibility (from 26.68 % to 68.52 %) more in their role behavior. Also the statistically significant differences in family, professional and interpersonal spheres were revealed (McNemar test  $\chi^2 = 35.260 \div 366.178$   $p < 0.02$ , table. 2). The exclusion was the variable of impasa-role coherence with sex, due to which the statistically significant changes in the sphere of contacts and the professional sphere were not detected; and the significant changes in the sexual sphere were not detected due to any role factor ( $p > 0.05$ ).

### Result discussion

Thus, as a result of the experiment were detected the differences in the experimental group proving that the program of impasa-role support of youth with unsuccessful socialization supports the expansion of personality role repertory. This in turn increases the social abilities

of subjects during the successful social functioning, which reflects the increase of general well-being, social involvement and subjective well-being. The obtained results reflect the fact that fuller representation of objective social reality as role imposes in the subjective environment determine the decrease of role conflict. This data complies with the results represented by K. Jaskyte [16], who determined that the decrease of role conflict among students ( $N = 210$ ) is connected to adapting to a new social role. In accordance with the data provided by Heidi M. Inderbitzen, S. Kenneth Walters & L. Anita Bukowski [15] social statuses influence the feeling of social anxiety and depressive state among the number of teenagers. Due to the research data [23; 26] the role model significantly influences the successful socialization of students.

The obtained results comply with the range of researches, the purpose of which is determining the influence of role range expansion on the successful youth socialization [14; 22 et al.], which demonstrate that the identification of various types of role models among the students supports the increase of ecologic responsibility, leadership and positive attitude towards the educational institution.

The obtained results approve the changes of the impasa-role coherence with sex; most students are ready to perform the roles identical to their sex and age (more than 60%) in their behavior after the influence.

Wen-Chun Chang [27] proved in her research that the gender role of Taiwanese young women is closely related to their feeling of subjective well-being. Due to the data provided by the author, the way of women conceiving the ideals of women's gender role at the labour market, in the family or politics is closely related to their social functioning and correspond the ideals of gender identity, which determines the feeling of social well-being.

### Conclusions

Therefore, the obtained results and the research of role functioning provided above approve the statement that the correspondence of sex and age roles in basic spheres of personal life activity, closely related to the feeling of subjective well-being and satisfaction with professional, family and sexual roles, allow the subject to successfully adapt to society. This reflects the fact that the wider and more adequate the complex of role impositions reflecting the social reality is provided, the more effective the social functioning of the subject is going to be.

In conclusion of this article it is to be mentioned that impasa-role socialization of youth can be represented as a system with included metasystematic level which has several subordinated levels. At the metasystematic level the unique role compositions determine the role functioning of a person; herein the clearer the role impositions are represented in the personality structure, the more effective the social functioning of the subject is going to be.

On the one hand, the role impositions are a social product reflecting the objective reality. On the other hand, at the personal level they act as informational formations preparing the individual, subordinating and ruling all the subordinated levels of the impasa-role socialization system. In this case the role impositions gain the status of the functional dynamics determinant.

### Summary

This article illustrates the phenomenon of socialization from the position of new metasystemic approach and its particular case of functional organization of impasa-role socialization. The prerogative of this approach is achieving the new metasystematic level which allows developing the patterns of including the objective and social reality into the personality system as role impositions — basic role models. We hoped to obtain the model of impasa-role socialization determining the dynamic part of the role models, in the gnoseological functional term. These suggestions are based on understanding the fact that the trigger launching the socialization as the role functioning is the need which is sequentially compared to the social situation, role and role expectations.

This article explains the special features of impasa-role socialization of youth obeying the thesis about the completeness of representation of role impositions in the personality structure, which influences the effective social functioning of the subject.

### Reference

1. **Andreeva G. M.** Social Psychology. Moscow: Aspect Press, 2002. 364 p.
2. **Admollov A. G.** Look at that Youth... What's happened to it? // Educational Policy. 2010. № 4 (42). Pgs. 2–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26138261>
3. **Karpov A. V.** Psychology of Consciousness: Metasystematic Approach. Moscow: RASHCH, 2011. 1088 p.
4. **Karpov A. V., Karpov A. A.** System Methodology as the Basis of Processing the Problem of Metacognitive Personality Abilities // System and Social Psychology. 2014. № 11 (3).
5. **Kon I. S.** Scientific-Technical Revolution and the Problems of Youth Socialization. Moscow: Znanie, 1987. 180 p.
6. **Kon I. S.** Sociological Psychology. Moscow: Moscow Psychology-Social Institute; Voronezh: National Research and Manufacturing Association MODEK, 1999. 560 p.
7. **Mid G.** Consciousness, Self and Community. Moscow: Direct-Media, 2007. 171 p.

8. **Perevozkina Iu. M.** Impasa-Role Personality Socialization. // *Siberia Pedagogics Magazine*, Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogic University, 2015. № 6. Pgs. 173–177.
9. **Perevozkin S. B., Andronnikova O. O., Perevozkina Iu. M.** Role Structure of Teenagers in the Interpersonal Cooperation // *Reporter of Novosibirsk State Pedagogic University* 2018. Volume 8. № 1. Pgs. 23–44. DOI: 10.15293/2226-3365.1801.02
10. **Ryzhov B. N.** *System Psychology*. 2<sup>d</sup> ed. Moscow: Volume 8, Publishing Technologies, 2017. 356 p.
11. **Bricheno P., Thornton M.** Role model, hero or champion? Children's views concerning role models // *Educational Research*. 2008. Vol. 49. № 4. Pp. 383–396. DOI: 10.1080/00131880701717230
12. **Conner L. D. C., Danielson J.** Scientist role models in the classroom: how important is gender matching?, *International Journal of Science Education*, 2016. Vol. 38 № 1. Pp. 2414–2430. DOI: 10.1080/09500693.2016.1246780
13. **Fourie J. E., Fourie U.** Challenges in Teacher Education in South Africa: Do Teacher Educators and Teachers Effectively Prepare Student Teachers to Perform their Roles as Educators? // *International Journal of Educational Sciences*. 2017. Vol. 8. № 1. Pp. 53–63. DOI: 10.1080/09751122.2015.11917592
14. **Herrmann S. D., Adelman R.M., Bodford J. E., Graudejus O., Okun M. A., Kwan V. S. Y.** The Effects of a Female Role Model on Academic Performance and Persistence of Women in STEM Courses // *Basic and Applied Social Psychology*. 2016. Vol. 38. № 5. Pp. 258–268. DOI: 10.1080/01973533.2016.1209757
15. **Inderbitzen H. M., Walters K. S., Bukowski A.L.** The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1997. Vol. 26. № 4. Pp. 338–348. DOI: 10.1207/s15374424jccp2604\_2
16. **Jaskyte K.** The Impact of Organizational Socialization Tactics on Role Ambiguity and Role Conflict of Newly Hired Social Workers // *Administration in Social Work*. 2005. Vol. 29. № 4. Pp. 69–87. URL: [http://dx.doi.org/10.1300/J147v29n04\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J147v29n04_05)
17. **Keung M. H.** The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents // *The Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166. Issue 2. P. 189–202. DOI: 10.3200/GNTP.166.2.189-202
18. **Light J.M., Rusby J.C., Nies K.M., Snijders T.A.B.** Antisocial Behavior Trajectories and Social Victimization Within and Between School Years in Early Adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. 2014. Vol. 24 Iss. 2. P. 322–336.
19. **Merton R.** *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1949. 423 p.
20. **Pinto V. C.** From «Follower» to «Role Model»: The Transformation to the UAE's International Self-Image // *Journal of Arabian Studies*. 2014. Vol. 4. № 2. Pp. 231–243. DOI: 10.1080/21534764.2014.974858
21. **Spurlock J.** Multiple roles of women and role strains // *Health Care for Women International*. 1995. Vol. 16. № 6. Pp. 501–508. DOI: 10.1080/07399339509516205
22. **Stern M. J., Frensley B. T., Powell R. B., Ardoin N. M.** What difference do role models make? Investigating outcomes at a residential environmental education center // *Environmental Education Research*. 2017. Vol. 24. № 6. Pp. 818–830. DOI: 10.1080/13504622.2017.1313391
23. **Thevenin M. K., Elliott J. W., Bigelow B. F.** Mentors, Role Models, and Observed Differences in Students' Construction Education Self-Efficacy and Motivation, *International Journal of Construction Education and Research*. 2016. Vol. 12. № 3. Pp. 162–178. DOI: 10.1080/15578771.2015.1118169
24. **Van De Pol M. H. J., Lagro J., Fluit L. R., Lagro-Janssen T. L., Olde Rikkert M. G.** Teaching geriatrics using an innovative, individual-centered educational game: Students and educators win. A proof-of-concept study // *Journal of the American Geriatrics Society*. 2014. Vol. 62. № 10. Pp. 1943–1949. DOI: 10.1111/jgs.13024
25. **Van de Pol M. H. J., Lagro J., Koopman E. L., Rikkert M. G. M. O., Fluit C. R. M. G., Lagro-Janssen A. L. M.** Lessons learned from narrative feedback of students on a geriatric training program // *Gerontology & Geriatrics Education*. 2018. Vol. 39. № 1. Pp. 21–34. DOI: 10.1080/02701960.2015.1127810
26. **Wolbrecht C., Campbell D. E.** Role models revisited: youth, novelty, and the impact of female candidates // *Politics, Groups, and Identities*. 2017. Vol. 5. № 3. Pp. 418–434. DOI: 10.1080/21565503.2016.1268179
27. **Wen-Chun C.** Identity, Gender, and Subjective Well-Being // *Review of Social Economy*. 2011. Vol. 69. № 1. Pp. 92–121. DOI: 10.1080/00346760902756495



## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2018, № 3 (27)

---

### «SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2018, № 3 (27)

**РОМАНОВА Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор, и. о. директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.



**ROMANOVA Evgeniya Sergeevna** — doctor of psychology, full professor. Deputy Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University. Head of the department of General and Practical Psychology at IPSSR at the Moscow City University. Honoured Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of the Moscow City University, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honoured Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



**РЫЖОВ Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

**RYZHOV Boris Nikolayevich** — doctor of psychology, full professor. Head of the department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rzhov51@mail.ru



**СМОЛОВСКАЯ Любовь Борисовна** — студент Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**SMOLOVSKAYA Lubov Borisovna** — student of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University.



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, профессор, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета.

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — doctor of sociology, full professor, academician of the International Academy of Information Technologies, a professor at the department of Psychology and Pedagogical Proficiency at the Institute of Higher Education under the auspices of the Belarusian State University.

E-mail: sheinov1@mail.ru



**БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna** — doctor of psychology, full professor. Professor at the department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: bershedova@mail.ru



**ВАЛЯВКО Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

**VAIYAVKO Svetlana Mikhailovna** — PhD (Psychology), docent. Docent at the department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University.

E-mail: valyavko@yandex.ru



**БЕРЕЗИНА Ирина Юрьевна** — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории клинической физиологии Научно-исследовательского института скорой помощи им. Н. В. Склифосовского.

**BEREZINA Irina Yurievna** — PhD in Biological Sciences (cand. biol. sci.), senior researcher at the laboratory of Clinical Physiology at the N. V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine.

E-mail: berezinai@mail.ru



**СУМСКИЙ Лев Иосифович** — доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института скорой помощи им. Н. В. Склифосовского.

**SUMSKY Lev Iosifovich** — Dr. Med. Sci, professor, principal researcher at the N. V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine.

E-mail: Lev\_Sumsky@mail.ru



**МИХАЙЛОВ Александр Юрьевич** — врач функциональной диагностики лаборатории клинической физиологии Научно-исследовательского института скорой помощи им. Н. В. Склифосовского.

**MIKHAILOV Alexandr Yurievich** — functional diagnostic physician of the Laboratory of Clinical Physiology at the N.V. Sklifosovsky Research Institute for Emergency Medicine.

E-mail: sklifkfd@ya.ru



**МАРТЫНЕНКО Ирина Владимировна** — доктор психологических наук, доцент кафедры логопедии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина.

**MARTINENKO Irina Vladimirovna** — doctor of psychology, docent of the department of the Speech Therapy at the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanova, Kiev, The Ukraine.

E-mail: irmartynenko@gmail.com



**КОНДУКОВА Светлана Витальевна** — логопед, детский сад № 37 ОАО «РЖД», Москва.

**KONDUKOVA Svetlana Vitalyevna** — a speech therapist, kindergarten № 37 at the Joint Stock Company «Russian Railways» (JSCO «RZD»), Moscow.

E-mail: kondukovas.v@yandex.ru



**ПЕРЕВОЗКИНА Юлия Михайловна** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**PEREVOZKINA Yuliya Mikhaylovna** — PhD (Psychology). Head and professor of the department of Practical and Special Psychology at the Psychological Faculty of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

E-mail: per@bk.ru



**ФЕДОСОВ Валентин Геннадьевич** — военнослужащий, магистрант Новосибирского государственного педагогического университета.

**FEDOSOV Valentin Gennadyevich** — a military person, a master student at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: fedosov1113@gmail.com



**ПРИОС Франц** — доктор педагогики, профессор Института философии, психологии и педагогики, Эрнст-Мориц-Аредт университет, г. Грайфсвальд (Германия).

**PRUSSE Franz** — doctor of pedagogy, professor of the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy, Ernst-Moritz-Aredt University, Greifswald (Germany).

E-mail: franz@pruess.eu



**КАРПОВ Алексей Борисович** — кандидат психологических наук, директор по организационному развитию и персоналу НПФ «Материя Медика Холдинг».

**KARPOV Alexey Borisovich** — PhD (Psychology). Executive Master of Business Administration (EMBA), Director of Organizational Devevelopment and Human Resources LLC NPF «Materia Medica Holding».

E-mail: karpovab@yandex.ru



**БРАЗГУН Татьяна Николаевна** — аспирант кафедры специальной психологии и реабилитологии МГППУ.

**BRAZGUN Tatiana Nikolaevna** — postgraduate of the department of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology & Education.

E-mail: bayzel10@yandex.ru



**ТКАЧЕВА Виктория Валентиновна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ).

**TKACHEVA Viktoriya Valentinovna** — doctor of psychology, professor, professor of the department of Oligophrenopedagogy and Special Psychology at the Moscow City University.

E-mail: vikt-tkacheva@yandex.ru



**ИВАНОВА Валентина Петровна** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета, Бишкек (Киргизия).

**IVANOVA Valentina Petrovna** — doctor of psychology, docent, professor at the department of Psychology at the Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek (Kyrgyz Republic).

E-mail: valentine.ivanova@gmail.com



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD (Pedagogics). Docent at the department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические материалы;
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи должна включать следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, 14 кеглем через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом Times New Roman, полужирным 14 кеглем без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14 кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия).

Ниже инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, т. е. в аннотации формально должны быть включены следующие разделы: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, заключение.

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова, обязательно предоставляются с переводом на английский язык.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках.

Например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата). Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

В списке литературы желательно указывать **не менее 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом все цитируемые источники (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **только за последние 5 лет**. Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: <http://search.crossref.org/>), и на которые есть ссылки

в тексте статьи. При упоминании (ссылке) на источники более раннего года выпуска эти источники указываются в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки, согласно требованиям публикации.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, подписанное фото каждого автора 3 × 4 (в формате \*.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru), так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате \*.doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Телефон: 8 (495) 612 67 16



## AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief.

It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

### Article Structure

#### Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the introduction, purpose of the research, research methods, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

#### Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

#### Introduction

#### Research methods

#### Results and discussion

#### Conclusion

Literature (**at least 20 references and more, but only over the last 5 years**).

#### Graphical abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: \*tiff, \*pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: \*tiff, \*jpg).

### Contact Details for Submission

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru). Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Tel.: 8 (495) 612 67 16

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2018

№ 3 (27)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

Техническое редактирование и верстка:

*О. Г. Арефьева*

**Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.

Телефон: + 7 499 181 50 36.

Подписано в печать: 12.10.2018 г. Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная.

Объем 9,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.