

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**2020**

**№ 3 (35)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

**Москва**

**2020**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2020.  
№ 3 (35). 136 с.

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

#### **Редакционная коллегия**

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),  
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),  
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бершедова Людмила Ивановна (Москва),  
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург), Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),  
Дубровина Ирина Владимировна (Москва), Жданова Светлана Юрьевна (Пермь),  
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Карпова Наталия Львовна (Москва),  
Левченко Ирина Юрьевна (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),  
Лех Витковски (Слупск, Польша), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),  
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия)

#### **Редакционный совет**

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь)  
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Ананишнев Владимир Максимович (Москва),  
Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),  
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),  
Георгиева Росица (София, Болгария), Забродин Юрий Михайлович (Москва),  
Иванников Вячеслав Андреевич (Москва), Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),  
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),  
Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург), Романова Евгения Сергеевна (Москва),  
Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь), Рычихина Элина Николаевна (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 издания в объединенном каталоге «Пресса России»: 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, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

## Психологические исследования

<b>Preuss F., Perevozkina Yu. M.</b> Interconnection and types of social relations of role socialization system formation: metasystem approach (с переводом на русский язык).....	5
<b>Романова Е. С.</b> Формирование социальных качеств студентов, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда.....	27
<b>Кормачёва И. Н.</b> Системные представления об эмоциональных, волевых и мотивационных детерминантах прокрастинации.....	39
<b>Синбухова Е. В., Занковский А. Н.</b> Психологические аспекты врачебных ошибок .....	51
<b>Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.</b> Концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника (продолжение, начало см. № 2 (34), 2020) .....	61
<b>Шейнов В. П.</b> Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума .....	75
<b>Семенова Л. Э., Семенова В. Э.</b> Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 и самоизоляция в восприятии детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.....	85

## История психологии и психология истории

<b>Иванов Д. В.</b> Системные идеи в психологической мысли России в конце XVIII века. И. М. Кандорский (продолжение, начало см. 2018, № 3 (27)) .....	102
<b>Лемиш В. В.</b> Системно-психологический подход к проблемам психологии старения в трудах Б. Г. Ананьева.....	119

## Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2020, № 3 (35) .....	130
Требования к оформлению статей.....	134

# CONTENTS

## Psychological Researches

<b>Preuss F., Perevozkina Yu. M.</b> Interconnection and types of social relations of role socialization system formation: metasystem approach (with translation into Russian) .....	5
<b>Romanova E. S.</b> Developing social skills in students to provide an advantage in the competitive labor market segments.....	27
<b>Kormacheva I. N.</b> Systemic views on emotional, volitional and motivational determinants of proscration .....	39
<b>Sinbukhova E. V., Zankovsky A. N.</b> Psychological aspects of medical errors .....	51
<b>Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.</b> Conceptual basis of professional preschool teacher training for the preschooler cognition .....	61
<b>Sheinov V. P.</b> Adaptation and validization of the questionnaire «Scale of dependence on the smartphone» for the russian-speaking society .....	75
<b>Semenova L. E., Semenova V. E.</b> Pandemic coronavirus infection COVID-19 and self-isolation in the perception of senior preschoolers and primary schoolchildren .....	85

## History of Psychology and Psychology of History

<b>Ivanov D. V.</b> System ideas in psychological thought in Russia in the end of the XVIII century. I. M. Kandorsky (continued, beginning see 2018, № 3 (27)).....	102
<b>Lemish V. V.</b> System-psychological approach to the issues of psychology of aging in B. G. Ananyev's works .....	119

## Information

Authors of the journal «Systems Psychology and Sociology», 2020, № 3 (35) .....	130
Author Guidelines .....	134

UDC 316.6.001.5

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.1

## INTERCONNECTION AND TYPES OF SOCIAL RELATIONS OF ROLE SOCIALIZATION SYSTEM FORMATION: METASYSTEM APPROACH

**F. Preuss,**

EMAU, Greifswald, Germany,  
*franz@pruess.eu,*

**Yu. M. Perevozkina,**

NSPU, Novosibirsk,  
*per@bk.ru*

This paper considers one of the fundamental issues in social psychology regarding the problem of units nature impact on social relations within the interaction process. From the perspective of a systematic approach, role socialization considered as a system complex that composes three systemic constructions — an individual with one's needs, values, pursuits; a society with its standards, rules, statuses, roles; and culture with its traditions, symbols, signs, rituals is introduced. The study deals with a multidimensional and complex phenomenon of role socialization within the framework of a systematic approach. Following the systematic theory, the role socialization is presented in the shape of a specific composition that combines general social integrities and displays relationship types. The conclusion that the consideration of a role socialization as a substantial-type systemic complex within the metasytem approach will contribute to personality issues elaboration in social psychology is made.

Although this article indicates a significant shift in understanding of the fundamental problem of social psychology concerning the question of how the nature of units in the process of interaction affects the types of relationships, it is obvious that further significant research and theoretical reflection is needed on the disclosure of the conditions for the implementation of these relationships.

*Keywords:* system; metasytem approach; system complex; social relations; role socialization.

*For citation:* Preuss F., Perevozkina Yu. M. Interconnection and types of social relations of role socialization system formation: metasytem approach // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 5–26. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.1

*Preuss Franz*, Doctor of Pedagogics, Professor. Professor at the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy of the Ernst-Moritz-Arndt University, Greifswald, Germany.

E-mail: *franz@pruess.eu*

ORCID: 0000-0001-9433-2046

*Yulia Michaylovna Perevozkina*, PhD in Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *per@bk.ru*

ORCID: 0000-0003-4201-3988

## Introduction

The research relevance is determined by the need to solve a fundamental problem of social psychology, regarding the issue of how the nature of units affects the types of relationships in the process of interaction. At the same time, it includes several methodological problems concerning the nature and types of social relations between individuals, as well as identifying the conditions for creating certain types of relations between common social units. In attempts to solve these theoretical issues, the dominant conceptual perspectives operate with a set of concepts, which, however, do not remove the identified problems. Thus, there are separate solutions for small groups, social institutions, individuals, and the description of relations between subjects, but the question of how the natural properties of units differ from each other, how they are transformed into qualitative specificity acquired by units in the process of their interaction with each other is ignored.

These not trivial questions determine the need for conceptualization of the integrities occurring in the course of social relations. The personality in relation to the environment is a contradiction and paradox, it is included in the world and it opposes itself, besides, the personality includes the world in itself. In its turn, the society also represents rather a complex multi-level and multivariate system consisting of institutions, norms, rules, roles, and other categories.

The integration of the subject into society implies its activity, which is explicated in the form of the development of roles and their expectations, as well as the implementation of role behavior in certain situations [14]. However, not only the subject can be active, but the situation can also be active. In this context, role-based socialization, when viewed closely, consists of heterogeneous elements of the environment and correlates with different interests, needs, and other qualities of the subject. Role-based socialization is a number of events connecting the system of complex determinants of the subject's activity. Therefore, the study of the motion laws of such systems, their mutual transitions, development, and transformations is one of the main tasks of social psychology.

The main difficulty in studying the role of socialization of an individual is to take into account its integral, systemic qualities revealing the interdependence of various formations and temporary explication. This problem solution is possible within the framework of a systematic approach that provides an opportunity to describe the multivariability of the studied reality in the integrity and unity of its components. Only a systematic approach can explain the diversity of determinants that differ by multivariability and heterogeneity.

According to I. S. Kon, role-based socialization is unique for each subject: "Personal integration of social roles is unique, individual and depends on the whole set of circumstances" [5: p. 75]. The integration of social experience, presented in the form of roles in the structure of personality takes place. Thus, the individual assimilates the roles determined by values, needs, attitudes and becoming personally colored. This understanding of role socialization to a certain extent helps to overcome the opposition between individualization and socialization, which is actively discussed in both domestic and foreign science. At the same time, it should be pointed out that such a problem statement, however, does not remove a number of questions that arise in this case regarding the features of the relationship between roles and personal characteristics, as well as mechanisms for interiorization of roles, analysis of determinants, etc. In this context, the system approach is the necessary methodological basis that can conceptualize and experimentally verify the transformation and interaction of social experience into a motivational and value system of the individual. The problem statement in this form provides for the creation of a theory based on a systematic approach and sufficient to explain the regularities of role socialization of the individual.

According to A. V. Karpov [7], any scientific knowledge should be based on a system platform. In the last century this thesis was put forward by B. F. Lomov [10: p. 35], who believed that mental phenomena are multidimensional, complex and multivariate and therefore they need to be studied in the system paradigm.

From the point of view of B. N. Ryzhov it is a systematic approach, that is based on the general

laws of “the development of complex systems of physical, biological and social nature” [16: p. 8]. He writes about the need to apply a systematic approach to the study of complex phenomena and formations. The purpose of this research will be the discovery of the regularities of the organisation of role socialization of the individual through the definition of its structure, level structure and interaction of components, based on the differentiator criterion [7].

According to this criterion, all the components of the system can be distributed by levels, so that each higher level has the greatest integrating ability in relation to the lower one. In other words, each subsequent level is represented as a synthesis of the previous ones. Besides, each level must have high-quality specificity when included in the system, which is in line with the principle of heterochronicity. In particular, in the theory of functional systems described by P. K. Anokhin [2] it is postulated that the adaptation of an individual to the environment is closely linked to the gradual and uneven maturation of functional components, both within the level and at the intersystem level. At the same time at each level the system itself and its components become more complex, and when consolidating they create a fully functional system. One of the main principles of the system approach, the principle of systemogenesis, reflects it [6].

Further, we note that the replication of role-based socialization as a system becomes impossible for a number of reasons. First, role-based socialization includes at least three systemic formations — the individual with its needs, values, and aspirations, society with its norms, rules, statuses, roles, and culture with its traditions, symbols, signs, and rituals. So, we’re at a dead end. We are faced the problem of interaction of these system formations, which neutralizes such a basic characteristic of the system as integrity. Integrity in this case should be established, not given initially. Secondly, these systems are autonomous on the one hand, and interconnected on the other, which actualizes problems in structure and objectability. In this context, V. P. Kuzmin [9: p. 37] writes about open systems, to which he relates the personality and the society, and he calls the essence of their interaction a system

complex. Therefore, the system approach in its classic version does not have the necessary resources to solve the problem of interaction of open systems. In this regard, A. V. Karpov [7] believes that the system approach in its classic form should be transformed into a metasystem approach which can explain the contact and coordination of open systems.

This reasoning leads to the conclusion that the study of role socialization as an epistemological construct is incomplete, since roles belong to several systems — personality, society, and culture at the same time. It means the content of role socialization reflects the complex and multidimensional structure that from the point of view of B. F. Lomov [10: p. 27], is one of the basic difficulties in the study of socio-psychological phenomena, namely that the latter are not isolated and do not form a closed system. Indeed, the individual is included in the content of the “partial dimensions of socialization”, transforming social reality into its own structure of values, roles, experiences, etc. This structure, in turn, mediates the implementation of the subject’s external activity in the social space [13].

An important and noteworthy fact in the study of role socialization is its understanding as a process and as a result, which creates difficulties in solving a number of tasks. At the same time, disregard to the conceptual synthesis of structural and temporal forms, underestimates main plans for studying this problem. V. P. Kuzmin [9: p. 62] believes that extensive knowledge of reality can only be obtained in the unity of procedural and statistical forms.

In this context, it is necessary to take into account both substantive and temporal forms of the role socialization organization that will contribute to paradigmatic development of the personality nature, its inclusion in social relations and determine the relationship between the total social units. Socialization, from the point of view of E. M. Nikolaeva [11: p. 66], is a fractal movement explicating the individual need for a moment relevance (role realization). This allows the subjects not only to integrate in the social space, but also to create themselves and thereby change themselves and the world around them. The author presents this symbiosis as a synergistic transformation from the cause

to the consequence, which reflects the existence of the connection between systems. From the point of view of E. M. Nikolaeva, socialization is a dissipative system that functions in the information circulation between society, culture and the individual. It contributes to maintaining a low entropy within the system complex — role socialization. Moreover, according to Nikolaeva, socialization can be represented as a diachronic and synchronic process that explicates the coordination of personal potentials and requirements of the environment. Thus, the appeal to the temporal aspect of role socialization assumes its representation as a system complex of a substantial-temporal type.

Placing the existence of the individual at the center, procedural philosophy asserts the importance of the category of time, which, according to P. Tillich [28], reveals the existence of itself in its intrinsic organization. Existence, in his opinion, cannot be considered in statistical categories, since it is always in dynamics. From the point of view of S. L. Rubinstejn [17], the ability of an individual to changing is the basis of the subject's activity and an important component of the individual's socialization. According to O. V. Golovashina [4: p. 53], social reality includes a successive variety of social acts, and the time aspect is the main characteristic of socialization of the individual. L. Muzzetto [25] believes that the actions of the subject are determined by the past experience, present experience of this action and goal-setting in future. Therefore, temporal characteristics, as well as substantive ones, are closely related to both the individual and socialization. This indicates that temporal systematic approach should complement structural and content analysis.

In accordance with an important methodological position described in the works of A. V. Karpov [8], the temporal and structural forms should take into account the system invariant.

Thus, role-based socialization of an individual can be considered as a system complex of a substantial-temporary type. Taking into account the multivariability and complexity of the examined phenomenon, it is advisable to use a post — non-classical variant — a metasystem approach for its research. Within the framework of this approach, role-based socialization can be

represented as something combining common social integrities and revealing the types of their relationships.

Therefore, to study multidimensional reality, it is necessary to identify general patterns of role socialization in structural and functional plans. How do the specifying levels of the role socialization structure reflecting one of the main system formations, such as personality, culture, and society interact with each other?

### **Conceptualization of generalized integrities**

The foregoing analysis clearly demonstrates the need to consider the integrities arising in the course of social relations between the main social systems. In this regard, it becomes important to determine how emerging phenomena affect social relations between their constructive sub-parts, as well as to identify the specific, natural for each socio-psychological category and receiving the special within the system complex. This means that each level of social organization of role-based socialization should have specific characteristics that would reflect its difference from another level. J. Turner defines some general classes of phenomena: 1) the nature of the individual or personality; 2) the nature and types of social relations between individuals; 3) the nature and types of social relations between collective units of individuals; 4) the nature and types of emerging patterns of organization among various types of organized units [18: p. 393]. Preliminarily, let's assume that the proposed substantive-temporal system of role socialization has a number of definitions and means by which it will be possible to classify relations between social units.

So, the first class of phenomena, according to J. Turner, is the nature of personality. First of all, when talking about the personality, it is necessary to point out that it carries individual characteristics, such as the type of the nervous system, dynamic qualities, motivational and semantic guidelines, personal characteristics, orientation, etc. However, being included in the system complex, the personality begins to acquire social-specific characteristics. From the point of view of Russian scientists [1; 5; 7; 10; 17], the personality can only be analyzed within the framework



of social relations; it represents a social product. The personality does not exist outside of social reality, therefore, it must be studied only “in the system of social bonds and relations” [1: p. 234]. Sociality as the main quality of a person is determined, according to I. S. Kon [5], by interiorized roles and its self-consciousness, which are products of social development. Localization of the personality in the social space is provided by the status [1; 5; 12]. At the same time, the implementation of status in public relations is closely related to the role that reflects the dynamic aspect of status — “the person as a social individual always performs a certain set of social functions” [1: p. 244]. On the other hand, the personality is unique, it has individual properties and characteristics. So, on the one hand, the personality is programmed, because it is influenced by socio-cultural relations, and on the other hand, it has its own activity, motivation, and ability to transform creatively the surrounding reality and itself. According to B. F. Lomov [10], genetic, psychological, biological and other personality features can only be manifested in the system of social relations, otherwise they remain intangible. Therefore, the natural qualities of the personality as an autonomous system foundation are individual and functional properties, and non-specific-sociality, social activity, the involvement in role relationships formed in communication and activity.

The second class includes considering the nature and types of social relations between individuals. And as a result the answer to the question under what conditions the creation of certain relationship between social entities is likely to be answered. Such condition can be the creation of role interaction between individuals. In this regard, the category of role models occupies a special place in the hierarchy of the structural organization of social relations.

For the first time the term “role model” was proposed in the works of R. K. Merton [24], believing that individuals in the process of socialization strive for a certain role, which is performed by the reference subject. In terms of the author, a role model is an imitation or emulation of a set of role behavior or success that belongs to one person. From the point of view of T. Parsons [12], the role can be understood as an action

regulated by culture and society that structures interpersonal interactions. We emphasize that the role contains adaptive potential, which is realized in the form of coordination of internal conditions and external requirements. The role model concentrates the initial conditions of interpersonal interaction in the form of traditions, rituals, archetypes, etc. [14: p. 19].

These conditions of role interaction counteract the entropy of social functioning and create a certain order. Thus, role models are a certain ideal and guide in the communication of individuals. M. Banton [22: p. 46] believes that among all types of roles, the main roles are the most unique, since they are associated with the basic categories of a person: gender and age.

They apply to a wide class of situations, regardless of their content, and they include other types of roles. The main roles define the outline of role behavior. Being embedded in the structure of the individual as a role thesaurus, they express the coherence of individual and social reality.

All role diversity can be represented as a space located in three coordinates: inclusion in the social environment, the way of interaction in the social space, and orientation [15]. The criterial number of features includes individualism-sociality, activity-passivity, spontaneity-traditionality. The indicated criteria — differentiators together determine the necessary diversity of the main roles and implement the qualitative certainty and universality of role socialization of the individual (table 1).

Thus, the introduction of these criteria allows you to divide the role space and assert that the main roles have specific features making it possible to transfer them to a separate class. The determination of the intrinsic nature of the components of the system complex allows them to be differentiated from each other both within and between other components. In other words, finding specific qualities of any of the system entities within the system complex contributes to the solution of a very important task — the definition of specific and general types of social units and their interaction. Thus, the identification of the phenomenon of differentiation opposite the integration helps to distinguish role models from each other and from other systemic and subsystem entities. To a certain extent, the established

Table 1

## Distribution of the main role models in the criteria space

Inclusion in social space	The way of interaction in social space	Orientation	Role model	
Passivity	spontaneity	individualism	Child	
Activity	spontaneity	sociality	Young	Creative
Activity	spontaneity	individualism		Destructive
Activity	traditionality	sociality	Adult	
Passivity	traditionality	individualism	elderly	

differentiation demonstrates the phenomenon of diachrony. It is also possible to note such a feature as the universality of the main roles, which is expressed in filling the role with expectations socially and culturally fixed. The second aspect of universality is that such roles, initially acting as given, can be transformed into any other role depending on the sphere of human activity [14: p. 24].

It is important to note that social relations are possible under the condition of interiorization of the role repertoire, which occurs in several stages and with the help of the following mechanisms. At the first stage, the mechanism of inculcation is updated (I belong), and cultural codes are read simultaneously. At the second stage, the mechanism of imitation is implemented (I can), which is a discrete and fragmentary process of assimilation of certain elements of culture. The role of a generalized other personifying social norms is implemented. The third stage assumes involving the inclusion of an adaptation mechanism (I am like you), which supposes the analysis of public expectations about a specific role and the desire to meet them. At the fourth stage, the mechanism of individualization (I am), which is considered as “self-regulation”, as the ability to reveal the deepest uniqueness, and on its basis, the individual filling of the role is actualized. At the fifth stage, the integration mechanism is implemented (I can) as a way to overcome the conflict between my own ideas about the role and the collective’s expectations. The violation in mechanisms, generates a certain type of a role conflict [14: p. 71–73].

The third class of relationships provides for the disclosure of the nature and types of social relations between the collective units of individuals. This allows us to introduce the following category — the life spheres of the individual,

which represent subsystems. V. A. Yadov [21] highlights several spheres of human activity: 1) family; 2) immediate environment; 3) professional sphere; 4) general cultural sphere. B. F. Lomov [10] believed that the differentiation of psychic manifestations was caused by a certain sphere of existence. He argued that the individual, when incorporated into various spheres of life, demonstrated in his behavior specific qualities that were not found in other spheres. In this regard, it can be assumed that the features of the manifestation of role models are differentiated by a certain sphere of life. Consequently, the specific qualities of social institutions, represented in the form of spheres, as functional entities, have the polyspheric and the institutional character. At the same time, the system quality they acquire in the system complex will be represented as a combination of roles. So, depending on the specific sphere of life, the role behavior of an individual will have specific qualities. In the family sphere, roles with the functional purpose of fulfilling family responsibilities and functions will be implemented. The sphere of informal contacts will be formed by the roles associated with informal interactions of communication subjects. The professional sphere contains roles related to the implementation of professional functions. In the intimate-sexual sphere, roles determined by the implementation of the sexual scenario are exploited. Therefore, in a certain sphere or situation of interaction, subjects based on their own motives are introduced into the circumstances of role contact which determines the choice of the relevant role for this situation. In this case, the well-known principle of potential unlimitedness [7] is implemented. The essence of this principle is to distribute the entire role set into two zones — actual and potential.

The potential zone contains an unlimited set of roles. While the current state includes only one role model that meets the needs of the individual and the conditions set in a particular situation [14]. This means that there is a hierarchy of the role set, which is local in nature, since it is aimed at ordering the role behavior in a separate sphere of life. Therefore, each sphere has a specific role set. In turn, roles combine a semantic conglomerate of expectation. All this takes the form of role interaction and results in social relationships. Moreover, in each sphere, in addition to the principle of potential unlimitedness role models exploit relationships on the principle of complementarity (regulatory diversity). This principle assumes that a complete representation of any phenomenon or process combines the opposites [3; 20]. So, in one of the modern works it is determined that the role that has opposite qualities to the actual one and occupies the opposite pole of one, two or three criterion continuums is chosen as a potential role model [14].

In this regard, it can be stated that there is a manifestation of one of the main qualities of role socialization — diachrony — in the form of building a role composition depending on the motive, situation, personal characteristics, etc. Moreover, these relationships are mediated, suggesting that the following two elements can be separated by a third. In turn, the third element can both link and determine the previous two elements. This indicates the formation of specific complexes forming a temporal chain, which constitutes nonlinear sequence of elements and components. Such interaction, first of all, generates a time interval between events, which explicates another important attribute of time — its discreteness. Secondly, one of the principles of temporal consistency, the principle of changeable determination, formulated by A. V. Karpov [7], is implemented. The essence of this principle is that the structure of interrelated elements implies their disclosure in time, so that each subsequent step is mediated by the results obtained in the previous stages. In this case, another important property of temporal systems, which is designated as self-determination is explicated [4; 11; 19]. According to this property, the system complex can independently produce a generalized result and use it as a necessary condition for its own functioning.

In this capacity, the temporal coordination of the system complex, which is discussed in a number of scientific papers is presented. So, the article of H. Gao [23] considers extended dissipative management-initiated events with finite time. S. Ostadhadi-Dehkordi and M. K. Amaleh study the problem of basic properties of dynamical systems using congruent relations [26]. S. K. Reed and R. R. Vallacher [27] studied the structure of a dynamical system in information processing. J. Wei and colleagues raise the problem of stability of linear switched singular systems [29]. In the work of J. Zang and colleagues [30], the conditions necessary and sufficient for linear and nonlinear systems changing in time are revealed. In the study of W. Zang and B. Guo [31] the personality is considered as a dissipative structure that exchanges information with the external and internal world. When using protective mechanisms, the individual's cognitive-affective schema can remain stable and ordered by eliminating psychological entropy.

The fourth class according to J. Turner [18] reveals the nature and types of emerging patterns of organization among various types of organized units. From the point of view of T. Parsons [12] socialization or institutionalization involves the interaction of four systems — body, individual, society, and culture. However, according to J. Turner, the author of the theory of action does not use the system of concepts created by him to explain the types of social relations between social communities. Along with that, the metasystem approach discovers significant potential for implementing such a specification. Let's assume that within the framework of the metasystem approach, it is possible to explain constructively the structure of role socialization as a system complex of a distributed type formed as a result of the interaction of a number of heterogeneous systems — culture, society and personality. The implementation of the post-non-classical variant of the system approach to the phenomenon of role socialization allows us to say that the substantial-temporal form includes a system invariant consisting of five basic levels: metasystem, system-wide, subsystem, component and element [14: p. 79]. Each level of the system complex reflects one of the social organizations. The element level contains socio-cultural

expectations that are included in the role as a semantic conglomerate and are closely related to a specific role model. At the element level, a one-time relationship is maintained. The component and subsystem levels reflect the system of the social. Besides, the component level includes discrete relationships represented as basic role models and are demonstrating diachronism — a succession of roles and expectations. At the subsystem level, on the one hand, roles are integrated into main spheres of socialization, and on the other hand, they are differentiated depending on the sphere. There is a regulatory disorderliness — a role composition consisting of an actual, potential, reserve and rejected role is drawn out. At the system-wide level, the system of personality is involved in interaction, which comprises the integration of roles and the implementation of role behavior depending on motivation. Target relationships arise between roles and expectations, it involves building a unique role composition determined by the social sphere, motives, needs and personality settings. At the metasystem level, there is a synchronic connection of all the system formations of the individual, culture and society, which acquire the status of a structural formation in the system complex, but they are able to influence all other levels, regulating them. Relationships between levels are characterized by structural inter-determination, when on the one hand, motivation affects the level of integration of the role structure and determines the role behavior, and on the other hand, role structuring acts as a determinant of the subject's motivation to interact. These levels express the hierarchical principle, therefore, the functioning of role socialization is structured and ordered. As a result, it acquires the features of a system organization of the substantial and temporary type [14].

Thus, a thorough analysis of role socialization from the position of a metasystem approach has revealed its conceptual perspectives for solving a fundamental problem of psychology concerning the question of how the nature of units in the process of interaction affects the types of relationships.

## Summary

The study of role socialization from the position of a metasystem approach allows us to draw a number of conclusions.

1. Role-based socialization is a complex and multi-dimensional formation — a great number of events connecting a system of complex determinants of the subject's activity. The main difficulty in studying the role-based socialization of an individual is to take into account its integral, systemic qualities, revealing the interdependence of various formations and their temporary explication. The problem statement in this form assumes the creation of a theory based on a metasystem approach and sufficient to explain the regularities of the role socialization of the individual.

2. Role-based socialization includes at least three systemic formations: the individual, with its needs, values, aspirations, society with its norms, rules, statuses, roles, and culture with its traditions, symbols, signs, and rituals. From this position, the personality is included in the content of “partial dimensions of socialization”, transforming the social reality into its own structure of values, roles, and expressions mediating the implementation of the subject's external activity in the social space.

3. An important and noteworthy fact in the study of role socialization is its understanding as a process and as a result. In this context, it is necessary to take into account both the substantive and temporal forms of organization of role socialization. Therefore, role-based socialization can be represented as a diachronic and synchronic process explicating the coordination of personal potentials and requirements of the environment and their misalignment.

4. It is determined that the consideration of role socialization as a system complex of the substantial and temporary type from the position of a metasystem approach will contribute to the paradigm development of the problem of personality. The proposed perspective theory of the substantial-temporal system of role socialization has a number of concepts and means by which it becomes possible to classify relations between social units.

## Conclusion

Summing up the general semantic result of this work, we can point out the need to study socialization in general and role socialization in particular, since this is the main way of studying personality. Quantitative and qualitative transformations of the social space caused the processes of social stratification, increased the role multivariability and contradictions between the ideas of the role and its expectations. Actually, these contradictions determined the scientific and social relevance of the stated topic of research.

Solving the problem of role-based socialization from the position of the metasystem approach allows to present it in a contradictory unity of the general and the single — the incorporation of personality in socio-cultural space (the development of socio-cultural norms, symbols, traditions and rules), exit to the outside in the form of subjective activity (the transmission of assimilated norms, symbols, rituals and rules), which is the basis of several systems: the individual, culture and society.

The foregoing analysis convincingly demonstrates that the consideration of role socialization from the position of a metasystem approach reveals the nature of those integrities that arise in the course of social relations between the main social systems. The presented theoretical theses fully contribute to the explanation of how emerging phenomena affect social relations between their constructive sub-parts, as well as the identification of the specific, natural of each socio-psychological category and its acquisition of the special within the system complex.

So, it is determined that the natural qualities of personality as an autonomous system formation are individual and functional properties, and non-specific — sociality, social activity, involvement in role relations formed in communication and activity.

The consideration of nature and types of social relations between individuals has shown that the category of role models occupies a special place in the hierarchy of the structural organization of social relations. All role diversity can be represented as a space located in three coordinates: inclusion in the social environment,

the way of interaction in the social space, and the orientation.

The introduction of these criteria allows us to differentiate the role space and assert that the main roles have peculiar properties. First, they as products of cultural and social systems are characterized by stereotyping. Embedded in the structure of the individual as a role thesaurus, they explain the coherence of the individual and social reality. Secondly, when role models are included in the system complex, they have a regulatory diversity of order, adjusting the role behavior of the individual. The differentiation of role models and their different order reflect the peculiarities of the relationship at this level, characterized by duration. The interiorization of the role repertoire occurs in several stages and through certain mechanisms.

The revealing of the nature and social relations types between the collective units of individuals allows us to introduce such a category as the life spheres of the individual, which represent subsystems. The specific qualities of social institutions, represented in the form of spheres as functional entities, have polyspheric and institutional character. At the same time, the system quality they acquire in the system complex will be represented as a combination of roles.

In a certain sphere or situation of interaction, the subjects are introduced into the circumstances of the role contact, taking into account their needs or motives, which determine the choice of a relevant role for this situation while the rest of the role models remain in the potential state. This reflects the manifestation of one of the main qualities of role socialization — diachrony, implemented in the form of indirect following of role models in various spheres.

The analysis of the nature and types of emerging patterns of organization among various types of organized units assumes the interaction of three systems — personality, society and culture. The implementation of the post-non-classical variant of the system approach to the phenomenon of role socialization allows us to establish that the substantial-temporal form includes a system invariant consisting of five basic levels: metasystem, system-wide, subsystem, component and elemental. Target relationships arise between roles and expectations, which suppose building

a unique role composition determined by the social sphere, motives, needs and personality settings. Moreover, there is a synchronic connection of all the system formations of the individual, culture and society, which acquire the status of a structural formation in the system complex, but they are able to influence all other levels, regulating them. At the same time, the relations between system formations have the character of structural interdetermination.

Although this article indicates a significant shift in understanding the fundamental problems of social psychology, concerning the problem of how the nature of the units affects the relationships in the process of interaction, it is obvious that, further essential research regarding the disclosure of conditions of realization of these relations, a more detailed study of relationship types, the determinants and mechanisms are necessary.

### References

1. **Ananiev B. G.** Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. St. Petersburg: Piter, 2001. 288 p.
2. **Anokhin P. K.** Ocherki po fiziologii funkcional'ny'x sistem [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow: Medicina, 1975. 448 p.
3. **Wundt V.** Vvedenie v psixologiyu [Introduction to psychology]. St. Petersburg: Rech', 2002. 128 p.
4. **Golovashina O. V.** Temporal'nost' v issledovaniyax social'nogo: konstruirovaniye vremeni i vremenem [Temporality in social studies: the construction of time and time] // Filosofiya i Obshchestvo [Philosophy and Society]. 2016. № 3. P. 42–56.
5. **Kon I. S.** Sociologicheskaya psixologiya [Sociological psychology]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODE'K, 1999. 560 p.
6. **Karpov A. V., Shadrikov V. D.** Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud [Systemogenesis of activity. The game. Doctrine. Labor] // Integral'naya koncepciya sistemogeneza deyatel'nosti [Integral concept of the systemogenesis of activity]. Yaroslavl: Izd-vo YarGU, 2017. 446 p.
7. **Karpov A. V.** Psixologiya soznaniya: Metasistemny'j podkhod. [Psychology of consciousness: A meta-system approach]. Moscow: RAO, 2011. 1088 p.
8. **Karpov A. V.** Metasistemnaya organizatsiya individual'ny'x kachestv lichnosti [Metasystem organization of individual personality traits]. Yaroslavl: YarGU, 2018. 744 p.
9. **Kuzmin V. P.** Princip sistemnosti v teorii i metodologii K. Marksa [The principle of consistency in the theory and methodology of K. Marx]. Moscow: Politizdat, 1980. 312 p.
10. **Lomov B. F.** Metodologicheskie i teoreticheskie problemy' psixologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka, 1999. 350 p.
11. **Nikolaeva E. M.** Socializatsiya lichnosti kak samoorganizuyushhayasya sistema-process [Socialization of personality as a self-organizing system-process] // Gumanitarny'e Nauki. Filosofiya. [Humanities. Philosophy]. 2007. № 1. P. 65–72.
12. **Parsons T.** O strukture social'ny'x dejstvij [On the structure of social action]. Moscow: Akadem. proekt, 2002. 880 p.
13. **Parygin B. D.** Osnovy' social'no-psixologicheskoy teorii [Fundamentals of the socio-psychological theory]. M.: My'sl', 1971. 352 p.
14. **Perevozkina Yu. M.** Substancional'no-temporal'naya sistemnost' rolevoy socializatsii lichnosti: monografiya [The substantial-temporal system of role-based socialization of an individual]. Novosibirsk: NGPU, 2019. 306 p.
15. **Perevozkina Yu. M., Preuss F.** Metasistemnaya organizatsiya social'no-rolevogo funkcionirovaniya molodezhi [Metasystem organization of the social-role functioning of youth] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2018. № 4 (28). P. 100–111.
16. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya. 2-e izd. [System psychology. Second edition]. Moscow: T8 Izdatel'skie Tehnologii, 2017. 356 p.
17. **Rubinshtejn S. L.** By'tie i Soznanie. Chelovek i mir [Genesis and Consciousness. Man and the world]. St. Petersburg: Piter, 2003. 512 p.
18. **Turner J.** Struktura sociologicheskoy teorii [The structure of sociological theory]. Moscow: Progress, 1985. 473 p.

19. **Shamionov R. M.** Princip diaxronii v issledovanii socializacii lichnosti [The principle of diachrony in the study of personality socialization] // *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika.* [Bulletin of the Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2013. № 1 (13). P. 79–84.
20. **Yung K. G.** Soznanie i bessoznatel'noe [Consciousness and the unconscious]. St. Petersburg: Akadem. Proekt, 2009. 190 p.
21. **Yadov V. A.** Samoregulyaciya i prognozirovaniye social'nogo povedeniya lichnosti: dispozicionnaya koncepciya [Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: dispositional concept]. Moscow: CzSPiM, 2013. 376 p.
22. **Banton M.** Roles: an introduction to the study of social relations. New York: Basic Books, 1965. 224 p.
23. **Gao H.** Finite-time event-triggered extended dissipative control for discrete time switched linear systems / H. Gao et al. // *International Journal of General Systems.* 2019. Vol. 48 (5). P. 476–491. DOI: 10.1080/03081079.2019.1608983
24. **Merton R.** Social theory and social structure. New York: Free Press, 1949. 423 p.
25. **Muzzetto L.** Time and meaning in Alfred Schutz // *Time & Society.* 2006. Vol. 15 (1). P. 5–31. DOI: 10.1177/0961463X06061334
26. **Ostadhadi-Dehkordi S., Amaleh M. K.** Dynamical systems and congruence relations // *International Journal of General Systems.* 2019. Vol. 48 (1). P. 66–79. DOI: 10.1080/03081079.2018.1524468
27. **Reed S. K. & Vallacher R. R.** A comparison of information processing and dynamical systems perspectives on problem solving // *Thinking & Reasoning.* 2019. Vol. 26 (2), P. 254–290. DOI: 10.1080/13546783.2019.1605930
28. **Tillich P.** Existential Philosophy // *Journal of the History of Ideas.* 1944. Vol. 5 (1). P. 44–70. DOI: 10.2307/2707101
29. **Wei J.** New finite-time stability conditions of linear switched singular systems with finite-time unstable subsystems / J. Wei et al. // *International Journal of General Systems.* 2019. Vol. 48 (7). P. 792–810. DOI: 10.1080/03081079.2019.1615907
30. **Zhang J., Wang Q.-G & Sun J.** On finite-time stability of nonautonomous nonlinear systems // *International Journal of Control.* 2020. Vol. 93 (4). P. 783–787. DOI: 10.1080/00207179.2018.1536831
31. **Zhang W. & Guo B.** Resolving defence mechanisms: A perspective based on dissipative structure theory // *The International Journal of Psychoanalysis.* 2017. Vol. 98 (2). P. 457–472. DOI: 10.1111/1745-8315.12623

УДК 316.6.001.5

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.1

## ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ И ТИПЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СИСТЕМНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД<sup>1</sup>

**Ф. Прюс,**

ЭМАУ, Грайфсвальд,  
*franz@pruess.eu*

**Ю. М. Перевозкина,**

НГПУ, Новосибирск,  
*per@bk.ru*

В статье рассматривается фундаментальная проблема, связанная с объяснением влияния сущности социальных единиц на типы социальных отношений. Для этой цели вводится понимание ролевой социализации как системного комплекса, состоящего из трех системных образований — личности с ее потребностями, ценностями, устремлениями; общества с его нормами, правилами, статусами, ролями и культуры с ее традициями, символами, знаками, ритуалами. Учет многовариативности и сложности изучаемого феномена позволил предложить в качестве методологического основания метасистемный подход. В контексте данного подхода ролевая социализация представлена в виде качественного узла, объединяющего общие социальные целостности и вскрывающего типы их отношений. Сделан вывод, что рассмотрение ролевой социализации как системного комплекса субстанционально-временного типа с позиции метасистемного подхода будет содействовать парадигмальной разработке проблемы личности. Показано, что предлагаемая теория субстанционально-темпоральной системности ролевой социализации располагает рядом понятий и средств, с помощью которых становится возможным классифицировать отношения между социальными единицами. Хотя эта статья свидетельствует о значительном сдвиге в понимании социальных отношений, очевидно, что необходимы дальнейшие существенные исследования и теоретические размышления относительно раскрытия условий реализации этих отношений.

*Ключевые слова:* система; метасистемный подход; системный комплекс; социальные отношения; ролевая социализация.

*Для цитаты:* Прюс Ф., Перевозкина Ю. М. Взаимобусловленность и типы социальных отношений системных образований ролевой социализации: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 5–26. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.1

*Прюс Франц*, доктор педагогики, профессор Института философии, психологии и педагогики Университета имени Эрнста Морица Арндта, Грайфсвальд, Германия.

E-mail: *franz@pruess.eu*

ORCID ID: 0000-0001-9433-2046

*Перевозкина Юлия Михайловна*, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия.

E-mail: *per@bk.ru*

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

<sup>1</sup> Перевод Ю. М. Перевозкиной.



## Введение

Актуальность исследования определяется потребностью в решении фундаментальной проблемы, связанной с объяснением влияния сущности социальных единиц на типы социальных отношений. В то же время это включает в себя сразу несколько методологических проблем, связанных с выявлением типов социального взаимодействия между субъектами социальных отношений и изучением условий возникновения отношений между более общими социальными единицами. В попытке решить эти теоретические вопросы главенствующие концептуальные перспективы оперируют совокупностью понятий, которые, однако, не снимают обозначенные проблемы. Так, имеются отдельные решения относительно малых групп, социальных институтов, личности, описание отношений между субъектами, но при этом игнорируется вопрос, связанный с тем, как отличаются друг от друга природные свойства единиц, как они трансформируются в качественную специфичность, приобретаемую единицами в процессе их взаимодействия друг с другом. Эти нетривиальные вопросы обуславливают необходимость концептуализации тех социальных образований, которые рождаются в процессе социальных отношений.

Личность в соотношении с окружающей средой представляет противоречие и парадокс, она включается в мир и сама противостоит ему; кроме того, личность включает мир в себя [14]. В свою очередь, общество также представляет достаточно сложную многоуровневую и поливариативную систему, состоящую из институтов, норм, правил, ролей и прочих категорий. Интеграция субъекта в общество предполагает его активность, эксплицирующуюся в виде освоения ролей и их экспектаций, а также реализацию ролевого поведения в определенных ситуациях. Однако активным может быть не только субъект, но и ситуация. В этом контексте ролевая социализация при ее ближайшем рассмотрении складывается из разнородных элементов среды и соотносится с разными интересами, потребностями и другими качествами субъекта. Ролевая социализация — это клубок

событий, соединяющий систему сложных детерминант активности субъекта. Следовательно, изучение структурных изменений, происходящих в этих системах, исследование трансформационных их процессов является одной из главных задач социальной психологии.

Основная сложность в изучении ролевой социализации личности заключается в учете ее интегральных, системных качеств, раскрывающих взаимообусловленность различных образований и временную экспликацию. Решение этой проблемы возможно в рамках системного подхода, представляющего возможность описать поливариативность изучаемой реальности в целостности и единстве ее составляющих. Только системный подход способен объяснить многообразие детерминант, которые отличаются поливариативностью и гетерогенностью.

Согласно И. С. Кону ролевая социализация уникальна для каждого субъекта: «Личностная интеграция социальных ролей неповторима, индивидуальна и зависит от целого комплекса обстоятельств» [5: с. 75]. Происходит интеграция социального опыта, представленного в виде ролей в структуру личности. Таким образом, осуществляется ассимиляция ролей индивидом, которые проходят сквозь призму ценностей, потребностей, установок и становятся личностно окрашенными. Такое понимание ролевой социализации в определенной мере способствует преодолению противостояния индивидуализации и социализации, активно обсуждаемое как в отечественной, так и в зарубежной науке. Вместе с тем стоит указать, что такая постановка проблемы тем не менее не снимает возникающий при этом ряд вопросов, касающихся особенностей взаимосвязи ролей и личностных особенностей, а также механизмов интериоризации ролей, анализ детерминант и т. д. В этом контексте системный подход выступает необходимым методологическим основанием, способным концептуализировать и экспериментально верифицировать преобразование и взаимодействие социального опыта в мотивационно-ценностную систему личности. Постановка проблемы в таком виде предусматривает создание теории,

базирующейся на системном подходе и достаточной для объяснения закономерностей ролевой социализации личности. По мнению А. В. Карпова [7], любое научное знание должно строиться на системной платформе. Этот тезис еще в прошлом столетии был выдвинут Б. Ф. Ломовым [10: с. 35], который считал, что психические явления многоплановы, сложны и мновариативны и в этой связи их необходимо изучать в системной парадигме. Именно системная парадигма, согласно Б. Н. Рыжову, позволяет объяснить и раскрыть «развитие сложных систем физической, биологической и социальной природы» [16: с. 8]. Целью такого исследования становится вскрытие закономерностей организации ролевой социализации личности через определение ее структуры, уровневого строения и взаимодействия компонентов на основе критерия дифференциатора [7]. Согласно этому критерию все компоненты системы можно распределить по уровням так, чтобы каждый вышележащий уровень обладал наибольшей интегрирующей способностью по отношению к нижележащему. Другими словами, вышележащий уровень синтезирует предыдущие уровни. Кроме того, каждый уровень должен обладать качественной специфичностью при включении в систему, что отвечает принципу гетерохронности. В частности, в теории функциональных систем, изложенной П. К. Анохиным [2], постулируется, что адаптация индивида к среде тесно связана с поэтапным и неравномерным созреванием функциональных компонентов как внутри уровня, так и на межсистемном уровне. При этом на каждом уровне происходит усложнение самой системы и ее компонентов, которые, консолидируясь, создают полноценную функциональную систему. Это отражает один из основных принципов системного подхода — принцип системогенеза [6].

Далее отметим, что репликация ролевой социализации как системы становится невозможной в силу ряда причин. Во-первых, ролевая социализация включает в себя как минимум три системных образования: личность с ее потребностями, ценностями, устремлениями; общество с его нормами, правилами, статусами, ролями и культуру

с ее традициями, символами, знаками, ритуалами. Значит, приходим к методологическому тупику, так как встает проблема взаимодействия этих системных образований, которая нивелирует такую основную характеристику системы как целостность. Целостность в этом случае должна быть установлена, а не дана изначально. Во-вторых, эти системы, с одной стороны, являются автономными, а с другой — взаимосвязанными, что актуализирует проблемы структуры и объектности. В этом контексте В. П. Кузьмин [9: с. 37] пишет об открытых системах, к которым автор относит личность и общество, а сущность их взаимодействия называет системным комплексом. Следовательно, системный подход в его классическом варианте не имеет необходимых ресурсов для решения проблемы взаимодействия открытых систем. В этой связи А. В. Карпов [7] считает, что системный подход в его классическом варианте необходимо трансформировать в метасистемный подход, который позволяет объяснить соприкосновение и координацию открытых систем.

Эти размышления приводят к выводу о том, что исследование ролевой социализации как гносеологического конструкта является неполным, поскольку роли принадлежат сразу нескольким системам — личность, социум и культура. Значит, содержание ролевой социализации отражает сложную и многоплановую структуру, что, с точки зрения Б. Ф. Ломова [10: с. 27], представляет одну из базовых трудностей науки в изучении социально-психологических феноменов, заключающуюся в том, что последние не являются изолированными и не образуют замкнутой системы. Действительно, личность оказывается включенной в содержание «парциальных измерений социализации», трансформируя социальную реальность в собственную структуру ценностей, ролей, экспектаций и пр. Эта структура, в свою очередь, опосредует реализацию внешней активности субъекта в социальном пространстве [13].

Необходимо сконцентрировать внимание на важном, но довольно запутанном представлении о ролевой социализации как результате включения в социальное пространство, так и процессе, отражающем это встраивание.

С другой стороны, игнорирование органичного синтеза темпоральной и субстанциональной форм затрудняет исследование основных планов изучения этой проблемы. Так, согласно В. П. Кузьмину [9: с. 62], объемные сведения о реальности можно получить исключительно в целостности представления статичной и процессуальной форм. В этом контексте необходимо учитывать как субстанциональную, так и темпоральную формы организации ролевой социализации, что будет содействовать парадигмальной разработке природы личности, ее включения в социальные отношения и определения типов отношений между общими социальными единицами. Социализация, с позиции Е. М. Николаевой [11: с. 66], представляет фрактальное движение, воплощающее потребности индивида в ролевом поведении. Это дает возможность субъекту не только интегрироваться в социальное пространство, но и сотворить себя и тем самым, изменить себя и окружающий мир. Автор представляет такой симбиоз как синергетическую трансформацию от причины к следствию, которая отражает наличие взаимосвязи между системами. С точки зрения Е. М. Николаевой, социализация — это диссипативная система, функциклирующая при информационной циркуляции между социумом, культурой и личностью. Это способствует поддержанию низкой энтропии внутри системного комплекса — ролевой социализации. Более того, по мнению Николаевой, социализация воплощается в качестве диахронического и синхронического процессов, эксплицирующего согласование личностных потенциалов и требований среды. Таким образом, обращение к временному аспекту ролевой социализации предполагает ее представление как системного комплекса субстанционально-темпорального вида.

Ставя в центр существования индивида, процессуальная философия утверждает важность категории времени, которая, согласно П. Тиллиху [28], раскрывает само бытие в его сущностной организации. Бытие, по его мнению, нельзя рассматривать в статистических категориях, так как оно всегда находится в динамике. С точки зрения С. Л. Рубинштейна [17], человеческая способность к изменению, выступает основой активности субъекта

и важной составляющей социализации индивида. Согласно О. В. Головашиной [4: с. 53] социальная действительность включает сукцессивный ряд социальных актов, а временной аспект выступает главной характеристикой социализации личности. Л. Муззетто [25] считает, что действия субъекта детерминированы прошлым опытом, настоящим переживанием этого действия и целеполаганием в будущем. Следовательно, временные характеристики, так же как и субстанциональные, тесно связаны как с самим индивидом, так и с социализацией. Это свидетельствует, что временная системность должна дополнять структурно-содержательный анализ. С позиции важного методологического положения, раскрытого в работах А. В. Карпова [8], временная и структурная формы должны учитывать системный инвариант.

Таким образом, ролевая социализация личности может быть рассмотрена как системный комплекс субстанционально-временного типа. С учетом многовариативности и сложности изучаемого феномена, целесообразно применение постнеклассического варианта — метасистемного подхода для его исследования. В контексте метасистемной теории ролевая социализация может быть представлена в виде качественного узла, объединяющего общие социальные целостности и вскрывающего типы их отношений.

Следовательно, для изучения многомерной реальности необходимо выявить общие закономерности ролевой социализации в структурных и функциональных планах. Как специфицирующие уровни структуры ролевой социализации, отражающие одни из главных системных образований, таких как личность, культура и социум, взаимодействуют друг с другом?

### **Концептуализация обобщенных целостностей**

Приведенный выше анализ убедительно демонстрирует необходимость рассмотрения тех целостностей, которые возникают в ходе социальных отношений между основными социальными системами. В этой связи

становится важным определением того, как возникающие феномены влияют на социальные отношения между их конструктивными субчастями, а также выявление специфического, природного для каждой социально-психологической категории и обретение ею особенного в рамках системного комплекса. Это предусматривает, что каждый уровень социальной организации ролевой социализации должен иметь специфику, которая отражала бы его отличие от другого уровня.

Дж. Тернер определяет важнейшие кластеры явлений: 1) сущностные основания индивида; 2) сущность и типы взаимодействия между субъектами социальных отношений; 3) сущность и типы социальных взаимоотношений между обобщенными единицами; 4) сущность и типы взаимодействия между обобщенными социальными организациями [18: с. 393]. Предварительно предположим, что предлагаемая субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации располагает рядом дефиниций и средств, посредством которых удастся классифицировать отношения между социальными единицами.

Итак, первый класс явлений, согласно Дж. Тернеру, — это природа личности. Прежде всего, говоря о личности, необходимо указать на то, что она включает в себя уникальные особенности, такие как темперамент, ценности, мотивация, характер и пр. Однако, включаясь в системный комплекс, личность начинает приобретать социально-специфические характеристики. С позиции отечественных ученых [1; 5; 7; 10; 17], личность можно анализировать только в рамках социальных отношений, она представляет социальный продукт. Вне социальной действительности нет экзистенции личности, следовательно, целесообразно ее исследовать только «в системе социальных связей и отношений» [1: с. 234]. По мнению И. С. Кона [5], личность, ее социальность, детерминирована интериоризированными ролями и ее самосознанием, представляющими продукты социального развития. Локализация личности в социальном пространстве обеспечивается статусом [1; 5; 12]. В то же время реализация статуса в общественных отношениях тесно связана с ролью, отражающей динамический аспект

статуса: «личность как общественный индивид всегда выполняет определенную совокупность общественных функций» [1: с. 244]. С другой стороны, личность уникальна, она обладает индивидуальными свойствами и характеристиками. Значит, с одной стороны, личность запрограммирована, так как она испытывает на себе влияние социокультурных отношений, а с другой стороны, она обладает собственной активностью, мотивацией, способностью творчески преобразовывать окружающую действительность и себя. По мнению Б. Ф. Ломова [10], генетические, психологические, биологические и прочие особенности личности могут проявляться лишь в системе социальных отношений, в противном случае они остаются неосознанными. Следовательно, природными качествами личности как автономного системного образования выступают индивидуально-функциональные свойства, а неспецифичными — социальность, социальная активность, включенность в ролевые отношения, формируемые в общении и деятельности.

Второй класс предполагает рассмотрение природы и типов социальных отношений между индивидами. Это вскрывает проблему относительно условий, которые можно ожидать для создания определенных отношений между социальными образованиями. Таким условием может являться создание ролевого взаимодействия между индивидами. В этой связи категория ролевых моделей крайне важна для построения иерархии структурной организации социальных отношений. Термин «ролевая модель» был предложен в работах Р. К. Мертона [24], считающего, что индивиды в процессе социализации стремятся к определенной роли, которую выполняет референтный для них субъект. В терминах автора, ролевая модель — это имитирование, или эмулирование, совокупности ролевого поведения или успеха, принадлежащих одному человеку. С точки зрения Т. Парсонса [12], роль может быть понята в виде нормативно регулируемого культурой и социумом действия, которое структурирует межличностные интеракции. Подчеркнем, что роль содержит в себе адаптационный потенциал, реализуемый в виде согласования внутренних условий и внешних

требований. В ролевой модели сконцентрированы изначальные условия межличностного взаимодействия в виде традиций, ритуалов, архетипов и пр. [14: с. 19]. Эти условия ролевого взаимодействия противостоят энтропии социального функционирования и создают определенный порядок. Таким образом, ролевые модели выступают определенным идеалом и ориентиром в коммуникации индивидов. М. Бентон [22: с. 46] считает, что среди всех видов ролей наиболее уникальными являются основные роли, так как они связаны с базовыми категориями человека — полом и возрастом. Они применимы к широкому классу ситуаций, несмотря на их содержание, и включают в себя другие категории ролевых моделей. Базовые роли детерминируют основную линию поведения. Включаясь в личностную структуру в качестве тезауруса ролей, они эксплицируют согласованность индивида и социальной действительности.

Все ролевое многообразие можно представить в виде пространства, расположенного в трех координатах: встраивание в социальное пространство, способ реализации в социуме и направленность [15]. Критериальный ряд состоит из трех биполярных шкал: индивидуальность – общественность, активность – пассивность, изменчивость – стабильность. Эти критерии-дифференциаторы все вместе обуславливают разделение базовых ролевых моделей (табл. 1).

как внутри, так и между другими компонентами. Иначе говоря, нахождение специфических качеств любого из системных образований в рамках системного комплекса, способствует решению очень важной задачи — определению частных и общих типов социальных единиц и их взаимодействия. Следовательно, выявление феномена дифференциации, противоположного интеграции, способствует различению ролевых моделей друг от друга и от других системных и субсистемных образований. В определенной степени установленная дифференциация демонстрирует явление диахронии. Можно также отметить такое качество, как универсальность базовых ролевых моделей, благодаря которому эти модели могут реализоваться в любой роли, относящейся к микроуровню. Кроме того, основные роли имманентно содержат в себе ожидания, которые закреплены в обществе и культуре [14: с. 24].

Важно отметить, что социальные отношения возможны при условии интериоризации ролевого репертуара, которая происходит в несколько этапов и при помощи следующих механизмов. На первом этапе актуализируется механизм инкультурации («Я принадлежу»), происходит симультанное считывание культурных кодов. На втором этапе реализуется механизм имитации («Я умею»), который является дискретным и фрагментарным процессом усвоения некоторых элементов культуры. Осуществляется присвоение роли

Таблица 1

Распределение основных ролевых моделей в критериальном пространстве

Включение	Способ	Направленность	Ролевая модель	
Пассивность	Изменчивость	Индивидуальность	Детство	
Активность	Изменчивость	Общественность	Молодость	Созидательная
Активность	Изменчивость	Индивидуальность		Разрушительная
Активность	Стабильность	Общественность	Взрослость	
Пассивность	Стабильность	Индивидуальность	Старость	

Таким образом, введение указанных критериев позволяет разделить ролевое пространство и показывает, что базисные ролевые модели характеризуются специфическими качествами, позволяющими их распределить в особый кластер. Определение собственной природы компонентов системного комплекса позволяет их дифференцировать друг от друга

обобщенного другого, олицетворяющего социальные нормы. На третьем этапе включается механизм адаптации («Я как вы»), предполагающий анализ общественных ожиданий относительно конкретной роли и желание соответствовать им. На четвертом этапе актуализируется механизм индивидуализации («Я есть»), представленным в виде осознания

своих уникальных особенностей, через призму которых происходит интериоризация и реализация ролевой модели. Пятый этап предполагает действие механизма интеграции («Я могу») через интеграцию своего понимания роли и коллективные ожидания относительно нее. Нарушение в механизмах порождает определенный тип ролевого конфликта [14: с. 71–73].

Третий класс отношений предусматривает раскрытие природы и типов социальных отношений между коллективными единицами индивидов. Это позволяет ввести следующую категорию — жизненные сферы личности, которые представляют subsystemы. В. А. Ядов [21] выделяет несколько сфер жизнедеятельности человека: 1) семья; 2) ближайшее окружение; 3) профессиональная сфера; 4) общекультурная сфера. Б. Ф. Ломов [10] считал, что дифференциация психических проявлений обусловлена определенной сферой бытия. Он утверждал, что индивид, инкорпорируясь в различные сферы жизнедеятельности, демонстрирует в своем поведении специфические качества, которые не обнаруживаются в других сферах. Согласно этому тезису специфика реализации роли будет различаться в зависимости от сферы жизнедеятельности. Следовательно, специфическими качествами социальных институтов, представленных в виде сфер как функциональных образований выступают полисферность и институциональность. Вместе с тем приобретаемое ими системное качество в системном комплексе будет представлено в виде комплексирования ролей. Так, в зависимости от конкретной сферы бытия ролевое поведение индивида будет обладать специфическими качествами. В семейной сфере будут реализовываться роли, функциональным назначением которых является исполнение семейных обязанностей. Сфера неформальных контактов будет образована ролями, связанными с неформальными интеракциями субъектов общения. Профессиональная сфера содержит роли, связанные с реализацией профессиональных функций. В интимно-сексуальной сфере эксплуатируются роли, детерминированные реализацией сексуального сценария. Следовательно, в определенной сфере или ситуации взаимодействия

субъекты, основываясь на собственных мотивах, вводятся в обстоятельства ролевого контакта, которое обуславливает выбор актуальной для данной ситуации роли. В таком случае реализуется широко известный принцип потенциальной неограниченности [7]. Суть данного принципа заключается в распределении всего ролевого множества на две зоны — актуальное и потенциальное. Потенциальная зона включает в себя неограниченный состав ролевого множества, тогда как актуальное состояние включает в себя только одну ролевую модель, которая отвечает потребности индивида и заданным в определенной ситуации условиям [14]. Значит, происходит иерархизация ролевых моделей, которая связана с регуляцией ролевого действия в каждой жизненной сфере. Это свидетельствует о том, что каждая сфера имеет определенный ролевой набор. В свою очередь, роли комплексируют семантический конгломерат экспектаций. Все это принимает форму ролевого взаимодействия и результируется в социальных отношениях.

Более того, в каждой сфере помимо принципа потенциальной неограниченности ролевые модели эксплуатируют отношения по принципу дополненности (регулятивной разнопорядковости). Данный принцип предполагает, что целостное представление любого феномена или процесса сочетает противоположности [3; 20]. Так, в одной из современных работ установлены закономерности соотношения потенциальной и актуальной ролевых моделей. Потенциальная модель эксплуатирует противоположный полюс критериев [14].

В этом случае можно предполагать, что имеет место проявление одного из главных качеств ролевой социализации — диахронии в виде выстраивания ролевой композиции в зависимости от мотива, ситуации, личностных особенностей и пр. Более того, эти отношения носят опосредованный характер, предполагающий, что следующие друг за другом два элемента могут разделяться третьим. В свою очередь, третий элемент может как связывать, так и детерминировать два предыдущих элемента. Это свидетельствует о формировании специфических комплексов, образующих временную цепь, которая представляет нелинейную последовательность

элементов и компонентов. Такая временная последовательность, во-первых, означает наличие временного интервала, отражающего дискретность элементов и компонентов системного комплекса. Во-вторых, в этом случае имеет место принцип сменной детерминации, предполагающий, что каждый компонент может быть детерминирован результатами, достигнутыми на предыдущем этапе [7]. Один из принципов темпоральной системности — принцип сменной детерминации, раскрывающий суть развития системы в понятиях временной перспективы, в процессе которой накапливаются результаты предшествующих этапов развития системы, и со временем эти результаты становятся неотъемлемой частью будущих структурных трансформаций системы. В данном случае эксплицируется еще одно важное свойство систем темпорального вида, обозначаемое как самодетерминация [4; 11; 19]. Согласно этому свойству системный комплекс в силах самостоятельно производить обобщенный результат и использовать его как необходимое условие собственного функционирования. В этом качестве представлена временная координация системного комплекса, которая обсуждается в ряде научных работ. Так, в статье Х. Гао и др. [23] рассматривается расширенное диссипативное управление инициируемыми событиями с конечным временем. С. Остадхади-Дехкорди и М. К. Амалех изучают проблему основных свойств динамических систем с использованием конгруэнтных отношений [26]. С. К. Рид и Р. Р. Велчер [27] исследовали структуру динамической системы при обработке информации. Дж. Вэй с коллегами поднимает проблему устойчивости линейных коммутируемых сингулярных систем [29]. В работе Ц. Чжан с коллегами [30] вскрыты условия, необходимые и достаточные для линейных и нелинейных систем, изменяющихся во времени. В исследовании В. Чжан и Б. Го [31] личность рассматривается как диссипативная структура, которая обменивается информацией с внешним и внутренним миром. При использовании защитных механизмов когнитивно-аффективная схема индивида может оставаться стабильной и упорядоченной за счет исключения психологической энтропии.

Четвертый класс, согласно Дж. Тернеру [18], вскрывает сущность и типы взаимодействия между обобщенными социальными организациями. С точки зрения Т. Парсонса [12], социализация или институционализация предполагает взаимодействие четырех систем — организма, личности, общества и культуры. Однако, как утверждает Дж. Тернер, автор теории действия не использует разработанную им систему понятий для объяснения типов социальных отношений между обобщенными социальными организациями, тогда как в рамках метасистемного подхода становится возможным анализ и интерпретация отношений этого класса. Именно метасистемный подход обладает тем необходимым эвристическим потенциалом, позволяющим конструктивно представить ролевую социализацию в виде системного комплекса распределенного вида, предполагающего взаимоотношения трех гетерогенных системных образований — культуры, социума и личности. Применение такого варианта системной парадигмы к объяснению ролевой социализации вскрывает тот факт, что и временная и структурная формы эксплуатируют системный инвариант, который состоит из пяти иерархических уровней [14: с. 79]. Каждый уровень системного комплекса отражает одну из социальных организаций. Элементный уровень содержит социокультурные ожидания, которые включаются в роль в качестве семантического конгломерата и тесно связаны с конкретной ролевой моделью. На элементном уровне поддерживаются отношения одномоментности. Компонентный и субсистемный уровни отражают систему социального. Причем компонентный уровень включает дискретные отношения, представленные в виде основных ролевых моделей и демонстрирующие диахроничность — сукцессивный ряд ролей и ожиданий. В рамках субсистемного уровня осуществляется, с одной стороны, разделение ролей в зависимости от сферы жизнедеятельности, а с другой — роли интегрируются в каждой сфере в иерархические ролевые конstellляции. Происходит регулятивная разнопорядковость: выстраивается ролевая композиция, состоящая из актуальной, потенциальной, резервной и отвергаемой роли.

На общесистемном уровне включается во взаимодействие система личности, которая предполагает интеграцию ролей и реализацию ролевого поведения в зависимости от мотивов. Между ролями и ожиданиями возникают целевые отношения, что предусматривает выстраивание уникальной ролевой композиции, детерминированной социальной сферой, мотивами, потребностями и установками личности. На метасистемном уровне происходит синхроничное соединение всех системных образований личности, культуры и социума, которые в системном комплексе обретают роль структурных образований. Отношение между системными общностями имеет характер структурной взаимодетерминации. Все три образования распределяются в системном комплексе по уровням, эксплуатируя иерархический принцип. В итоге ролевая социализация выстраивается в упорядоченную структуру, что позволяет констатировать приобретение ею характеристик системной организации субстанционально-темпоральной формы [14].

Таким образом, тщательный анализ ролевой социализации с позиции метасистемного подхода вскрыл его концептуальные перспективы для разрешения фундаментальной проблемы психологии, связанной с объяснением влияния сущности социальных единиц на типы социальных отношений.

### Выводы

Проведенное исследование ролевой социализации с позиции метасистемного подхода позволяет сделать ряд выводов.

1. Ролевая социализация представляет сложное и многоплановое образование — это клубок событий, соединяющий систему сложных детерминант активности субъекта. Основная сложность в изучении ролевой социализации личности заключается в учете ее интегральных, системных качеств, раскрывающих взаимообусловленность различных образований и их временную экспликацию. Постановка проблемы в таком виде предусматривает создание теории, базирующейся на метасистемном подходе и достаточной

для объяснения закономерностей ролевой социализации личности.

2. Ролевая социализация включает в себя как минимум три системных образования: личность с ее потребностями, ценностями, устремлениями; общество с его нормами, правилами, статусами, ролями и культуру с ее традициями, символами, знаками, ритуалами. С этих позиций личность оказывается включенной в содержание «парциальных измерений социализации», трансформируя социальную реальность в собственную структуру ценностей, ролей, экспектаций, которые опосредуют реализацию внешней активности субъекта в социальном пространстве.

3. Важным и заслуживающим внимание фактом в изучении ролевой социализации является ее понимание как процесса и как результата. В этом контексте необходимо учитывать как субстанциональную, так и темпоральную формы организации ролевой социализации. Следовательно, ролевая социализация может быть представлена в виде диахронического и синхронического процесса, эксплицирующего согласование личностных потенций и требований среды и их рассогласование.

4. Установлено, что рассмотрение ролевой социализации как системного комплекса субстанционально-временного типа с позиции метасистемного подхода будет содействовать парадигмальной разработке проблемы личности. Предлагаемая перспективная теория субстанционально-темпоральной системности ролевой социализации располагает рядом понятий и средств, с помощью которых становится возможным классифицировать отношения между социальными единицами.

### Заключение

Подводя некоторые итоги настоящей работы, можно указать на необходимость изучения социализации в общем и ролевой социализации в частности, которые выступают магистральным путем исследования личности. Количественные и качественные трансформации социального пространства обусловили



процессы социальной стратификации, усилили ролевую мультивариативность и противоречия между представлениями о роли и ее ожиданиями. Собственно, эти противоречия определили научную и социальную актуальность заявленной темы.

Решение проблемы ролевой социализации с позиции метасистемного подхода позволяет представить ее в противоречивом единстве общего и единичного: инкорпорирование личности в социокультурное пространство (освоение социокультурных норм, символов, традиций и правил и пр.), экстраполяция во внешнюю реальность в качестве социальной активности (реализация интериоризированных правил, знаков, символов, ролевых моделей, ритуалов и норм), — что выступает базисом трех системных образований: культуры, общества и личности.

Осуществленный выше анализ убедительно демонстрирует, что рассмотрение ролевой социализации с позиции метасистемного подхода вскрывает природу тех общностей, которые реализуются в процессе социальных взаимодействий между основными социальными системами. Представленные теоретические тезисы в полной мере способствуют объяснению того, как возникающие феномены оказывают воздействие на социальные образования, а также выявлению специфического,

природного каждой социально-психологической категории и обретению ею особенного в рамках системного комплекса.

Анализ природы и типов возникающих образцов организации среди различных типов организованных единиц, предполагает взаимодействие трех систем: личности, общества и культуры. Применение метасистемного подхода к рассмотрению ролевой социализации показывает, что последнюю можно отнести к системному комплексу с субстанционально-темпоральной формой, которая реализует системный инвариант базовых уровней: метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный и элементный. Между ролями и ожиданиями возникают целевые отношения. Более того, происходит синхронное соединение всех системных образований личности, культуры и социума. При этом отношения между системными образованиями носят характер структурной взаимодетерминации.

Хотя эта статья свидетельствует о значительном сдвиге в объяснении влияния сущности социальных единиц на типы социальных отношений, очевидно, что необходимы дальнейшие исследования и теоретические размышления относительно раскрытия условий реализации этих отношений, более подробное изучение видов отношений, детерминант и механизмов.

### Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. **Анохин П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
3. **Вундт В.** Введение в психологию. СПб.: Речь, 2002. 128 с.
4. **Головашина О. В.** Темпоральность в исследованиях социального : конструирование времени и временем // *Философия и общество*. 2016. № 3. С. 42–56.
5. **Кон И. С.** Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
6. **Карпов А. В., Шадриков В. Д.** Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд // *Интегральная концепция системогенеза деятельности*. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2017. 446 с.
7. **Карпов А. В.** Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
8. **Карпов А. В.** Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.
9. **Кузьмин В. П.** Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980. 312 с.
10. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
11. **Николаева Е. М.** Социализация личности как самоорганизующаяся система-процесс // *Гуманитарные науки. Философия*. 2007. № 1. С. 65–72.
12. **Парсонс Т.** О структуре социальных действий. М.: Академ. проект, 2002. 880 с.
13. **Парыгин Б. Д.** Основы социально-психологической теории М.: Мысль, 1971. 352 с.

14. **Перевозкина Ю. М.** Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности: монография. Новосибирск: НГПУ, 2019. 306 с.
15. **Перевозкина Ю. М., Прюс Ф.** Метасистемная организация социально-ролевого функционирования молодежи // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 100–111.
16. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
17. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и Сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
18. **Тернер Дж.** Структура социологической теории. М.: Прогресс, 1985. 473 с.
19. **Шамионов Р. М.** Принцип диахронии в исследовании социализации личности // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 1 (13). С. 79–84.
20. **Юнг К. Г.** Сознание и бессознательное. СПб.: Академ. Проект, 2009. 190 с.
21. **Ядов В. А.** Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
22. **Banton M.** Roles: an introduction to the study of social relations. New York: Basic Books, 1965. 224 p.
23. **Gao H.** Finite-time event-triggered extended dissipative control for discrete time switched linear systems / H. Gao et al. // International Journal of General Systems. 2019. Vol. 48 (5). P. 476–491. DOI 10.1080/03081079.2019.1608983
24. **Merton R. K.** Social theory and social structure. New York: Free Press, 1949. 423 p.
25. **Muzzetto L.** Time and meaning in Alfred Schutz // Time & Society. 2006. Vol. 15 (1). P. 5–31. DOI: 10.1177/0961463X06061334
26. **Ostadhadi-Dehkordi S., Amaleh M. K.** Dynamical systems and congruence relations // International Journal of General Systems. 2019. Vol. 48 (1). P. 66–79. DOI: 10.1080/03081079.2018.1524468
27. **Reed S. K. & Vallacher R. R.** A comparison of information processing and dynamical systems perspectives on problem solving // Thinking & Reasoning. 2019. Vol. 26 (2), P. 254–290. DOI: 10.1080/13546783.2019.1605930
28. **Tillich P.** Existential Philosophy // Journal of the History of Ideas. 1944. Vol. 5 (1). P. 44–70. DOI: 10.2307/2707101
29. **Wei J.** New finite-time stability conditions of linear switched singular systems with finite-time unstable subsystems / J. Wei et al. // International Journal of General Systems. 2019. Vol. 48 (7). P. 792–810. DOI: 10.1080/03081079.2019.1615907
30. **Zhang J., Wang Q.-G & Sun J.** On finite-time stability of nonautonomous nonlinear systems // International Journal of Control. 2020. Vol. 93 (4). P. 783–787. DOI: 10.1080/00207179.2018.1536831
31. **Zhang W. & Guo B.** Resolving defence mechanisms: A perspective based on dissipative structure theory // The International Journal of Psychoanalysis. 2017. Vol. 98 (2). P. 457–472. DOI: 10.1111/1745-8315.12623

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ,  
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ИМ ПРЕИМУЩЕСТВА  
В КОНКУРЕНТНЫХ СЕКМЕНТАХ РЫНКА ТРУДА**

**Е. С. Романова,**  
МГПУ, Москва,  
*RomanovaES@mgpu.ru*

В статье представлена модель психологической и педагогической работы со студентами, направленной на формирование социальных качеств, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда. Модель создавалась и разрабатывалась на основе концептуального обоснования и создания системной модели работы. Модель включает в себя построение алгоритма психологической помощи студентам в формировании необходимых социальных качеств для достижения высокого уровня конкурентоспособности в рамках выбранного направления профессиональной деятельности.

В статье представлены результаты поэтапной психологической помощи студентам по формированию социальных качеств, обеспечивающих им персональные и командные преимущества в конкурентных сегментах рынка труда. Предлагаемая модель позволяет выполнить следующие актуальные задачи работы со студенческой молодежью: разработать технологии успешного выхода на современный рынок труда; составить проект маршрута вхождения в профессию и профессионального саморазвития; сформировать необходимые компетенции у студентов; определить необходимые социальные качества и развить их.

Полученные данные показывают, что развитие основных интегральных личностных и социальных качеств на уровне, отвечающем требованиям эффективного поведения на рынке труда, характерно только для 30 % студентов. Неудовлетворительный уровень показали примерно 15 % студентов. Средний уровень развития охватывает оставшиеся 55 %: он также недостаточен и требует специальной психолого-педагогической работы со студентами.

В работе выделено 37 целевых компетенций, требующих развития для достижения необходимой эффективности подготовки студентов к взаимодействию с рынком труда.

*Ключевые слова:* личностные и социальные качества; конкурентоспособность; конкурентные сегменты рынка труда; личностное саморазвитие; профессиональное самоопределение; компетенции; самореализация; успешная карьера.

*Для цитаты:* Романова Е. С. Формирование социальных качеств студентов, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 27–38. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.2

*Романова Евгения Сергеевна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-9032-6869

UDC 159.9.07

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.2

## DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN STUDENTS TO PROVIDE AN ADVANTAGE IN THE COMPETITIVE LABOR MARKET SEGMENTS

E. S. Romanova,  
MCU, Moscow,  
RomanovaES@mgpu.ru

The article presents a model of psychological and pedagogical support for students, aimed at forming social skills, providing them advantages in the competitive labour market segments. The model is developed on the basis of the system approach and it includes an algorithm of psychological counselling for students in developing social skills to achieve high level of competitiveness within the chosen areas of professional activity.

The author presents the results of step-by-step psychological support for students on their formation of required social skills to provide personal and team advantages in competitive labor market segments. The suggested model solves the following urgent tasks: developing a technology for successful entry into the modern labor market; designing a route for professional self-development and building a career; forming current competencies in students; diagnostics and development of required social skills.

The data obtained showed that the development of basic integral personal and social skills at a level that meets the requirements of effective behavior in the labor market were found only in 30 % of students, approximately 15 % of students showed low level of social skills. The average level of development covers the remaining 55 %, and it is also insufficient and requires special psychological and pedagogical work with students.

The study identifies 37 target competencies required for students in order to achieve high efficiency on the labor market.

*Keywords:* personal and social skills; competitiveness; competitive segments of the labor market; personal self-development; professional self-determination; competencies; self-realization; successful career.

*For citation:* Romanova E. S. Developing social skills in students to provide an advantage in the competitive labor market segments // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 27–38. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.2

*Romanova Evgeniya Sergeevna*, Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social-and-Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-9032-6869

### Введение

В настоящее время студенты недостаточно подготовлены к активной работе на рынке труда. Студентам гуманитарных направлений необходимо осуществлять специальную работу по самоанализу и развитию своих возможностей в профессиональной и личностной сферах [4; 5; 9–11; 15; 20]. В период обучения в вузе основной акцент сделан на профессиональную подготовку. При этом систематической работы по самооценке и саморазвитию студентами своих интеллектуальных и личностных возможностей в контексте формирования

для себя конкурентных преимуществ в выбранной профессии проводится недостаточно [1; 3; 8; 13; 14; 16].

Современные практики формирования социальных качеств студентов, *необходимых для успешного выхода на современный рынок труда, предполагают* решение специфических задач для достижения необходимого уровня овладения студентами научными знаниями, методологическими подходами, соответствующими современному уровню развития психологической науки и практики, эффективного применения их в профессиональной деятельности. Инновационные цифровые технологии

работы со студентами в образовательном процессе позволяют эффективно управлять оценкой и развитием потенциала конкурентоспособности выпускника образовательной организации на рынке труда; оптимальной самореализацией студентов в интенсивно развивающемся обществе [2; 6; 7; 12; 17–19].

В общем плане такие цели и задачи охватывают широкую сферу «одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда»<sup>1</sup>.

Программа психологической работы со студентами, направленная на формирование социальных качеств, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда, создавалась и разрабатывалась на основе концептуального обоснования и создания системной модели намеченной работы; построения алгоритма психологической помощи студентам в формировании необходимых социальных качеств для достижения высокого уровня конкурентоспособности в рамках выбранного направления профессиональной деятельности [7]; дифференцированных групп задач, в соответствии с которыми проектируются соответствующие мероприятия, методы и средства. В рамках апробации данной программы была осуществлена поэтапная психологическая помощь студентам при стимулировании их активной включенности в работу по формированию социальных качеств, обеспечивающих им персональные и командные преимущества в конкурентных сегментах рынка труда; выработаны прогностические решения в отношении

построения успешной карьеры, траектории саморазвития и самоопределения для формирования социальных качеств, обеспечивающих преимущества в конкурентных сегментах рынка труда.

### **Модель развития социальных качеств студентов, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда**

Модель, представленная в виде схемы (см. рис. 1), отражает необходимый методологический и практический уровень работы со студентами, направленной на обеспечение психологической и социальной подготовленности студентов к решению своих карьерных задач на современном рынке труда.

### **Диагностико-развивающая работа со студентами. Методики исследования особенностей личностной сферы студентов**

Психодиагностический пакет для оценки реальных личностных качеств студентов был сформирован в соответствии со структурной и содержательной логикой исследования личностной сферы человека.

В диагностической работе в соответствии с разработанной программой приняли участие 49 студентов из трех групп третьего курса. Статистический анализ, характеризующий средний уровень выраженности оцениваемых личностных качеств позволил выделить существенные особенности развития личностных качеств студентов.

Выявление основных черт характера осуществлялось с использованием личностного опросника Р. Кеттелла, отличительной особенностью которого является его высокая дифференциальная чувствительность к индивидуальным особенностям измеряемых качеств. Результаты данного опросника легко проектируются на социальную значимость привычных для испытуемого форм поведения в разных социальных ситуациях.

На рисунке 2 по каждому показателю опросника представлено распределение всей

<sup>1</sup> Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Документы системы ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/136694/> (дата обращения: 21.10.2020).

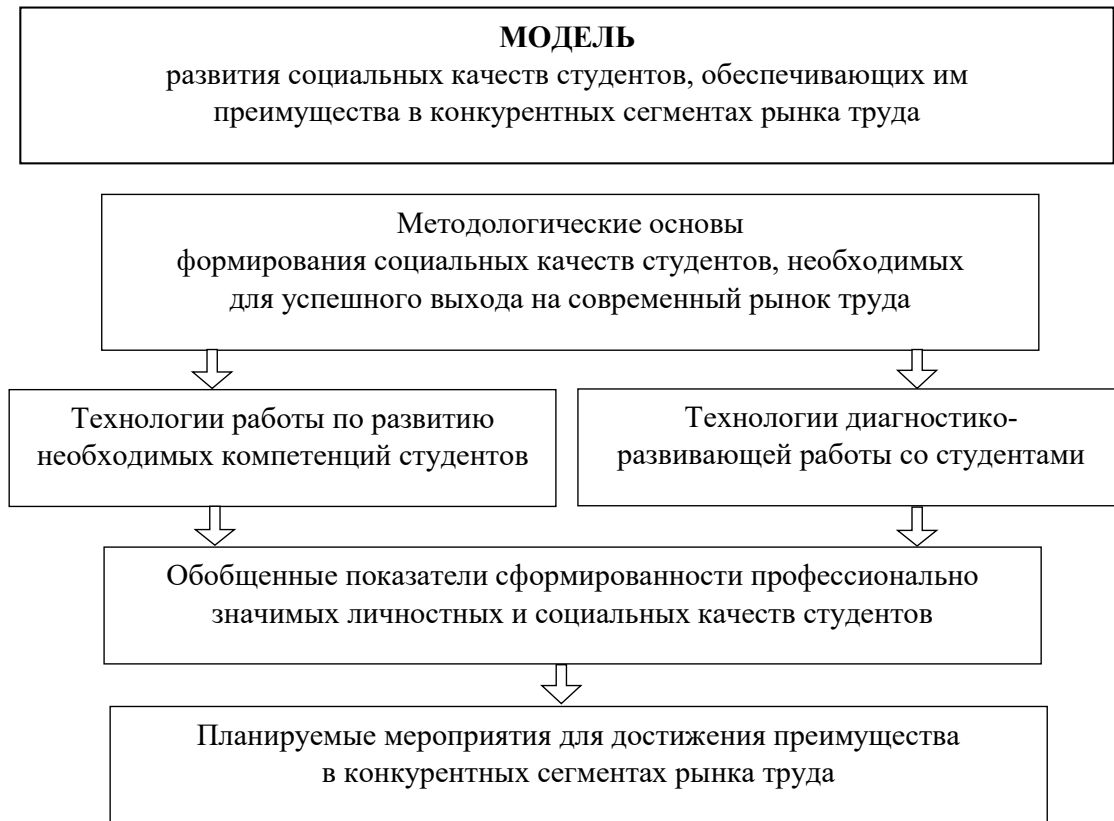


Рис. 1. Основные компоненты модели развития социальных качеств студентов

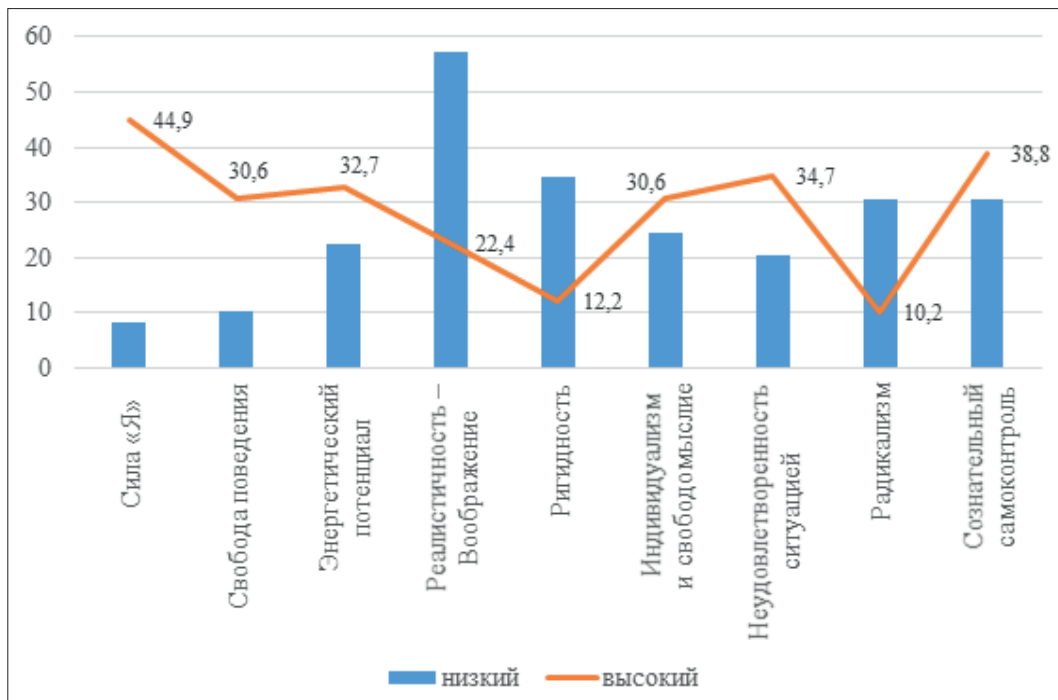


Рис. 2. Распределение результатов, относящихся к низкой, средней и высокой группам (в %), по опроснику Р. Кеттелла

выборки испытуемых (в %) по двум уровням: низкие значения и высокие значения баллов.

Полученные результаты показывают большой процент испытуемых со средним уровнем выраженности измеряемых показателей. Такая ситуация должна рассматриваться как нежелательная для конкурентной борьбы на рынке труда.

В диагностике был использован опросник социально-психологической адаптации, разработанный Карлом Роджерсом и Розалинд Даймонд (в адаптации А. К. Осницкого), который позволил исследовать гармоничность и глубину соблюдения требований общественных устоев.

Три шкалы опросника, представленные на рисунке 3, затрагивают вопросы взаимоотношений с ближним окружением, эмоционального восприятия устоев общества, понимания собственной ответственности за принимаемые решения во всех сферах жизни.

По итогам диагностики видно, что только половина и менее студентов демонстрируют требуемый уровень сформированности оцениваемых качеств.

Опросник толерантности к неопределенности представляет собой русскоязычную интегральную методику, разработанную в 2009 году Т. В. Корниловой. На современном этапе развития психологии личности много внимания

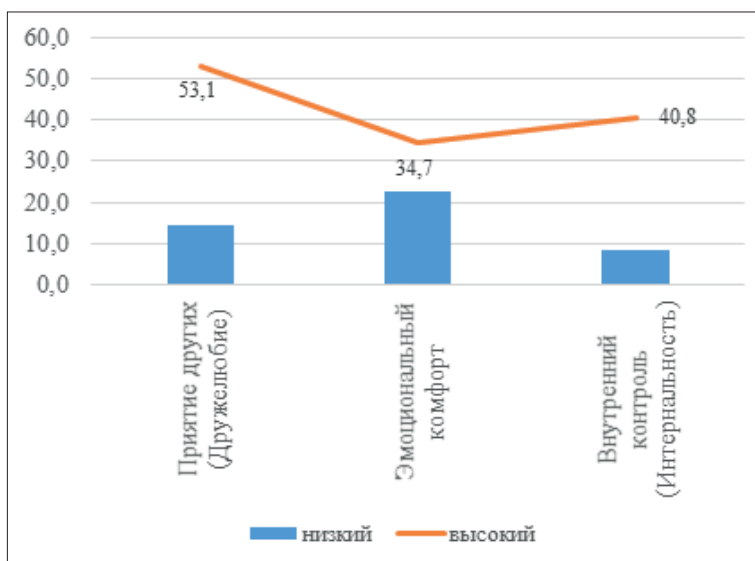
уделяется особенностям поведения человека в условиях неопределенности без деструктивных эмоциональных перегрузок.

Толерантность к неопределенности позволяет человеку длительное время работать в ситуации непрерывного поиска эффективных решений в меняющихся условиях. Методика представляет собой три измерительных вектора, затрагивающих разные грани интеллектуальной и личностной гибкости: «Толерантность к неопределенности» (ТН); «Интолерантность» (ИТН); «Межличностная интолерантность к неопределенности» (МИТН).

Картина распределения результатов по трем уровням свидетельствует об очень низком проценте студентов с требуемой выраженностью соответствующих качеств (см. рис. 4).

Следующая группа показателей, включенная в диагностическую батарею, относится к категории «Организаторские способности» (см. рис. 5). В диагностику включен опросник, позволяющий получить количественные характеристики по семи показателям, отражающим разные социально востребованные способности активного волевого влияния на выбор других людей, а именно:

- способность наиболее полно и глубоко дифференцировать индивидуальные качества других людей;



**Рис. 3.** Распределение результатов, относящихся к низкой, средней и высокой группам (в %), по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А. К. Осницкого)

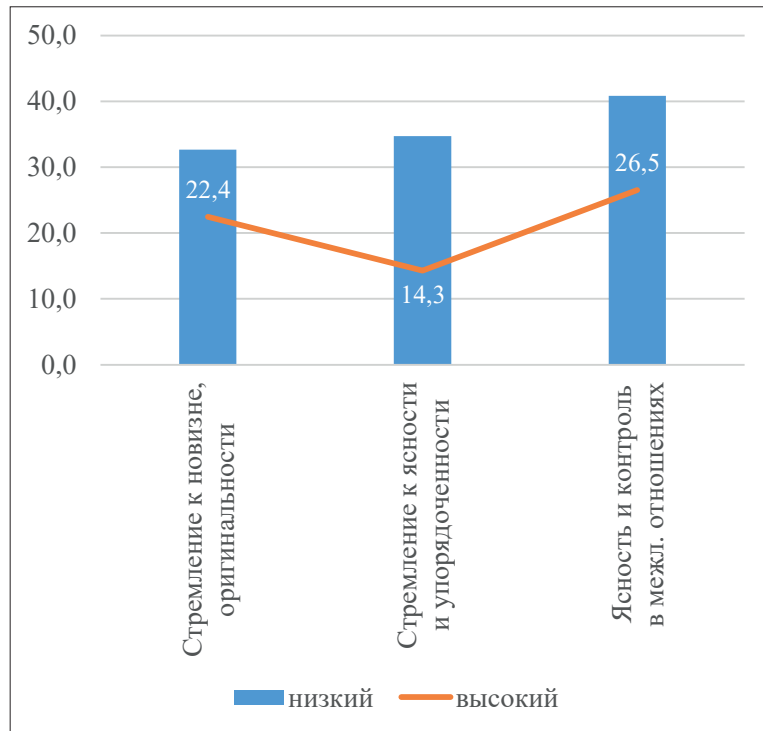


Рис. 4. Распределение результатов, относящихся к низкой, средней и высокой группам (в %), по опроснику толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой

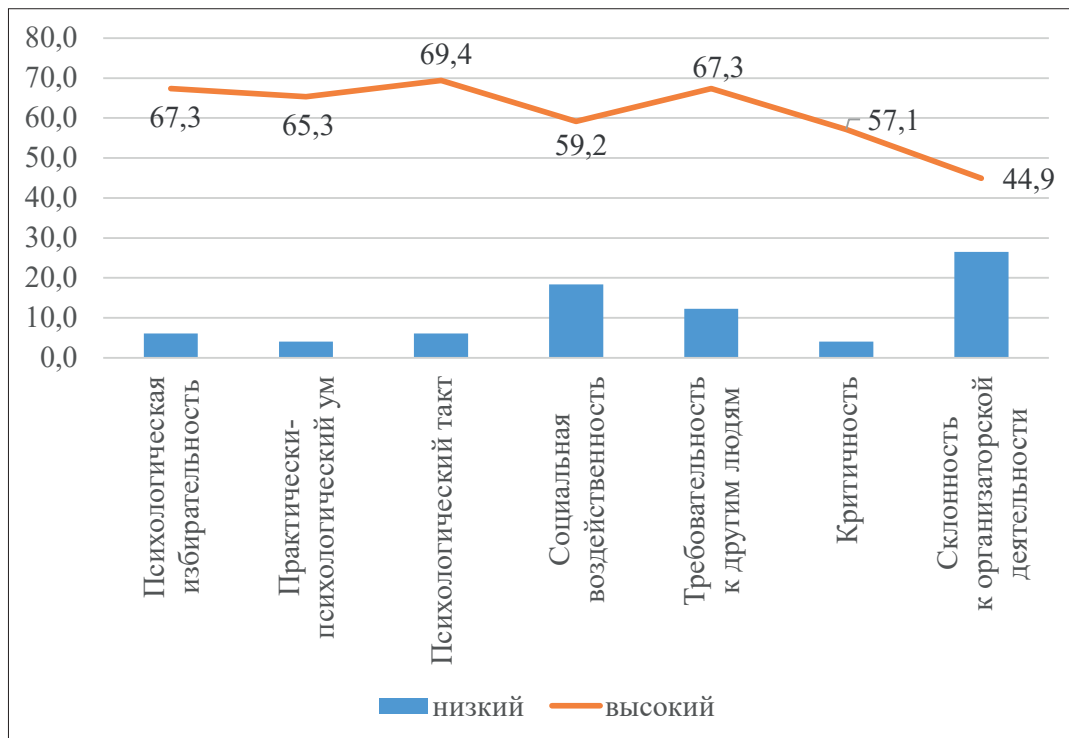


Рис. 5. Распределение результатов, относящихся к низкой, средней и высокой группам (в %), по опроснику для оценки организаторских способностей



- способность к свободному использованию психологических знаний во взаимодействии с другими;
- способность уважать мнение других людей при установлении взаимоотношений и взаимодействий с ними;
- способность энергетически доминировать над другими людьми;
- способность к навязыванию своей воли в решении коллективных задач;
- способность демонстрировать практику постоянного анализа отклонений от нормы в деятельности и поведении других людей;
- способность к организаторской деятельности.

Особенности опросника позволили студентам продемонстрировать высокие показатели по измеряемым качествам. Некоторые из этих показателей вступают в противоречие с данными по предыдущим методикам.

Следующим самостоятельным и ключевым показателем личностного развития человека в условиях современных стрессовых нагрузок в профессиональной деятельности является нервно-психическая устойчивость. Выбранный опросник направлен на выявление личностных особенностей и возможных нарушений развития личности, оказывающих влияние на особенности профессиональной деятельности человека. Диагностика направлена на выявление

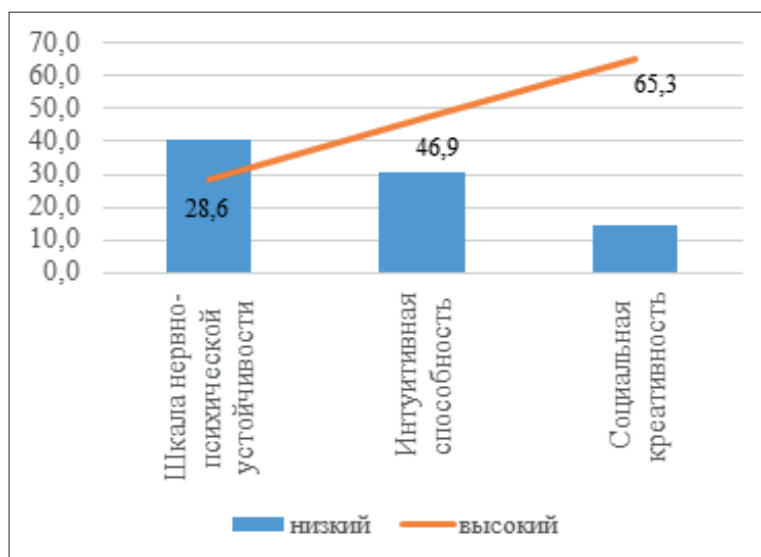
субъективной позиции человека относительно возможных в жизни сложных ситуаций. В рамках решаемых в модели задач выявляется мера готовности студента демонстрировать устойчивость к нервным срывам в эмоционально сложных ситуациях. Общение с клиентами, заказчиками или подрядчиками — все это требует определенной психической устойчивости, поэтому работодатели часто применяют данный тест на собеседованиях с целью выявления кандидатов, склонных к нервным срывам.

Значимым для развивающей работы со студентами является показатель, измеряющий степень ориентации на рациональные либо интуитивные способы выбора. Выбран опросник интуитивного стиля С. Эпстайна. В работе со студентами этот показатель рассматривается как личностная характеристика, дополняющая диагностическую информацию по другим методикам.

Значимым индикатором является социальная креативность. Диагностическими характеристиками при этом становятся стремление к увеличению знаний по всем областям науки и практики, свободное их использование в своей практике.

Результаты диагностики по последним трем методикам представлены на рисунке 6.

По показателям шкалы нервно-психической устойчивости, чем выше балл, тем хуже



**Рис. 6.** Распределение результатов, относящихся к низкой, средней и высокой группам (в %), при диагностике нервно-психической устойчивости, интуитивных способностей и социальной креативности

нервно-психическая устойчивость. Довольно большой процент студентов демонстрирует неудовлетворительную нервно-психическую устойчивость.

По показателям опросника интуитивного стиля картина распределения испытуемых по трем уровням выраженности показателя свидетельствует, что требуемой интуицией обладает только половина участников диагностики.

По показателю социальной креативности около 70 % студентов демонстрируют высокий уровень выраженности этой характеристики.

В качестве интегральных, объединяющих многие личностные качества в наиболее социально востребованные категории, в диагностику включены пять факторов, известных под названием «Большая пятерка». Диагностика осуществляется на основе самооценки 77 личностных качеств, адресованных к следующим пяти факторам: Б1 — энергетический потенциал человека и связанные с ним личностные качества; Б2 — социальная доброжелательность, духовная открытость; Б3 — социальная устойчивость, ответственность; Б4 — жесткость личностной позиции, эмоциональная уравновешенность; Б5 — общий интеллектуальный потенциал.

Средние значения по каждому фактору в индивидуальном результате свидетельствуют о четкости/нечеткости в личностном самоопределении и уровне сформированности личностного потенциала человека, на основе которого он осуществляет самодетерминацию в любых жизненных ситуациях.

Комплексная самооценка студентами сформированности своего личностного и социального потенциала осуществлялась на основе семи интегральных факторов личностного потенциала, полученных в ходе факторизации 29 первичных показателей проведенной диагностики (см. табл. 1).

Индивидуальные профили по семи личностным показателям, представляющим в качестве вторичных показателей (факторов) исходный перечень показателей по разным методикам являются достаточно информативной характеристикой сформированности личностного потенциала студента. Распределение в процентном выражении результатов, относящихся к низкой, средней и высокой

выраженности показателя по семи интегральным показателям, выявило следующие результаты. Развитие основных интегральных личностных и социальных качеств на уровне, отвечающем требованиям эффективного поведения на рынке труда, характерно только для 30 % студентов. Неудовлетворительный уровень показали примерно 15 % студентов. Средний уровень развития охватывает оставшиеся 55 %: он также недостаточен и требует специальной психолого-педагогической работы со студентами.

### **Технологии работы по развитию необходимых компетенций студентов**

Результаты диагностики предопределили объем и содержание учебно-развивающей работы со студентами. Формирование необходимых компетенций студентов осуществлялось с использованием модуля образовательной программы, состоящего из трех учебных дисциплин:

1. Развитие конкурентно значимых личностных качеств и способностей.

Тема 1. Психолого-педагогическая характеристика социальных качеств, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка.

Тема 2. Когнитивная и эмотивная составляющая конкурентно значимых качеств личности.

Тема 3. Коммуникативная и деятельностная составляющая конкурентно значимых качеств личности.

2. Современные профессии.

Тема 1. Современный глобальный рынок труда в России и за рубежом.

Тема 2. Психологи, социологи и специалисты по работе с молодежью на современном рынке труда.

Тема 3. Проблемы и направления формирования личной конкурентоспособности студента в период обучения в вузе (ведение электронного дневника).

3. Активная позиция на рынке труда.

Тема 1. Технологии поиска работы.

Тема 2. Активный поиск работы.

Тема 3. Формирование цифрового (электронного) портфолио студента.

Таблица 1

Семь интегральных факторов личностного потенциала

<b>1. Энергетический потенциал</b>
Б1 — Энергетический потенциал Социальная энергия и ответственность на других О. Удовлетворенность/неудовлетворенность ситуацией
<b>2. Альтруизм, дружелюбие</b>
Б2 — Социальная доброжелательность, духовная открытость Приятие других (дружелюбие) F. Низкая/высокая свобода поведения
<b>3. Амбициозность</b>
M. Интересы группы – индивидуализм и свободомыслие Критичность к поведению других Требовательность к другим людям L. Принятие складывающейся ситуации / чувствительность к неудачам
<b>4. Ответственность</b>
Б3 — Ответственность Внутренний контроль (интернальность) Q3. Низкий/высокий сознательный самоконтроль
<b>5. Эмоциональная стабильность</b>
Б4 — Эмоциональная уравновешенность Стремление к ясности и упорядоченности Эмоциональный комфорт
<b>6. Открытость новому опыту</b>
Б5 — Общий интеллектуальный потенциал I. Реалистичность/воображение Интуитивная способность Q1. Консерватизм, стремление к стабильности / радикализм, стремление к новизне H. Социальная пассивность / готовность к риску Стремление к новизне, оригинальности Социальная креативность
<b>7. Организаторские способности</b>
C. Низкий уровень силы «Я» / высокий уровень силы «Я» Ясность и контроль в межличностных отношениях Психологическая избирательность Практически-психологический ум Психологический такт Склонность к организаторской деятельности

Учебная деятельность была направлена на развитие следующих компетенций:

- актуализация и активное использование своих индивидуальных психологических качеств;
- волевая регуляция формирующейся энергии недовольства в направлении дел, способствующих позитивным переменам;
- выделение и анализ причин по фактам конфликтов или допущенных ошибок;
- сознательное контролирование поведения с целью ограничения общения с людьми,

которые неприятны, не выходя за рамки общепринятых форм общения;

- сознательное выдвижение на первый план своих достижений и успехов в отношениях с другими с выделением прежде всего социального, гуманного и престижного смысла и оценкой их значимости и будущей пользы;
- сознательный учет времени на учебную деятельность и другие виды деятельности с акцентом на достижение поставленных целей;
- опыт и практика выделения показателей и критериев конкурентоспособности

на современном рынке труда в выбранном профессиональном направлении;

- сознательное, направленное выделение и развитие конкурентно значимых личностных качеств на современном рынке труда;
- умение адекватно оценивать себя;
- умение разбираться в людях;
- амбициозность, потребность в достижениях, способность принимать нестандартные решения, социальная активность;
- получение фундаментальных знаний по направлению подготовки;
- формирование своей социальной практики, обеспечивающей необходимый уровень познавательной активности;
- проектирование своего будущего на основе оптимистического прогноза;
- социальная активность и инициативность;
- социальная ответственность;
- целенаправленное использование всех ресурсов инфраструктуры для поиска работы;
- составление разных целевых резюме с учетом специфики работодателя;
- анализ требований к внутренним ресурсам для профессионального роста в выбранном направлении;
- целевое оперирование информацией, представленной в профессиограммах профессий;
- содержание и особенности международных ресурсов по вопросам образования трудоустройства;
- активный поиск предложений с использованием интернет-ресурсов: hh.ru, rabota.ru и т. д.;
- владение техниками проведения собеседования и общения в ситуации поиска работы;
- написание объявлений о трудоустройстве;
- подготовка сопроводительного, рекомендательного, благодарственного письма по итогам разного типа собеседования с работодателем.

В течение нескольких месяцев студенты проходили обучение. В ходе освоения тем учебного модуля они научились использовать профессиональные диагностические инструменты для систематизации и ранжирования своих личностных и социальных качеств, оценки уровня их сформированности

в контексте современных социальных запросов. Был выявлен потенциал личностного ресурса студентов на основе сравнительного анализа своего жизненного опыта, результатов тестирования и конкурентно значимых личностных качеств и способностей. Среди значимых показателей были чувство ответственности, беспокойство о своем будущем, сложности публичных выступлений, инициативность, общительность, уверенность и др.

Проводились учебные дискуссии по программам становления познавательной активности: развития внимательности, развития кругозора, систематизации знаний и контроля умственной деятельности. Применялись методы развития познавательной активности и самопознания.

Как важные факторы формирования конкурентно значимых качеств на современном рынке труда студентами были выделены развитие предпринимательских способностей, личная организованность (умение жить и работать по системе), постоянное стремление к успеху, развитие навыков реальной организаторской деятельности.

Повторная диагностика с использованием стандартизованного личностного Оксфордского опросника позволила студентам при сравнении своих индивидуальных результатов в начале и по окончании учебной практики оценить характер и выраженность своего личностного и социального развития. Получена положительная динамика в самооценке и самопринятии студентами своих личностных возможностей.

## Заключение

Предлагаемая модель и программа психологической работы со студентами, направленная на формирование социальных качеств, обеспечивающих им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда, учитывает все аспекты, позволяющие обучающимся освоить новые знания, умения и навыки. В ходе апробации программы получены доказательства эффективности организации такой комплексной работы со студентами.

Общие результаты показывают, что значимую роль в формировании активной позиции

на рынке труда играют применяемые и разработанные методы самооценки своих возможностей в профессиональной сфере в форме портфолио профессиональных компетенций студента; самооценки своих возможностей в коммуникативной и конфликтологической

компетентности; эффективной презентации; ведения креативного собеседования.

Разработанная модель и модульная программа продолжительностью два семестра могут быть внедрены в практику подготовки студентов разных специальностей начиная с третьего курса.

### Литература

1. **Валитова А. А., Симонова М. В.** Рынок труда: региональный аспект: учеб. пособие. М.: РИОР; ИНФРА-М, 2016. 213 с. [Электронный ресурс] // Электронно-библиотечная система Znanium. URL: <https://znanium.com/catalog/product/758135> (дата обращения: 23.10.2020).
2. **Геворкян Е. Н., Романова Е. С., Вачкова С. Н.** Психологическое сопровождение семейного образования: монография. М.: Неолит, 2020. 288 с.
3. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с.
4. **Малова М. М.** Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (44). С. 150–165. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.4.10
5. **Реан А. А.** Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 288 с.
6. **Романова Е. С., Макшанцева Л. В.** Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы общей и педагогической психологии: монография. Воронеж: Ритм, 2019. С. 7–33.
7. **Романова Е. С.** Психодиагностика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 3-е изд., доп. М.: КноРус, 2015. 336 с.
8. **Шанц Е. А.** Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 02. ART 13523. 0,5 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13523.htm> (дата обращения: 06.07.2020).
9. **Badaracco J. L.** Timeless advice for making a hard choice [Электронный ресурс] // Harvard Business Review. 2016. August № 25. URL: <https://hbr.org/2016/08/timeless-advice-for-making-a-hard-choice> (дата обращения: 06.07.2020).
10. **Balcar J.** Is it better to invest in hard or soft skills? [Электронный ресурс] // Economic and Labour Relations Review. 2017. № 27 (4). P. 453–470. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1035304616674613> (дата обращения: 06.07.2020).
11. **Caza B. B., Moss Sh., Vough H.** From synchronizing to harmonizing: the process of authenticating multiple work identities [Электронный ресурс] // Administrative Science Quarterly. 2018. Vol. 63. № 4. P. 703–745. URL: <https://doi.org/10.1177/0001839217733972>
12. **Deming David J.** The growing importance of social skills in the labor market // The Quarterly Journal of Economics. 2017. Vol. 132 (4). P. 1593–1640.
13. **Dweck C. S.** From needs to goals and representations: foundations for a unified theory of motivation, personality, and development // Psychological Review. 2017. № 124 (6). P. 689–719.
14. **Gallie D.** The quality of work in a changing labour market // Social Policy & Administration. 2017. № 51 (2). P. 226–243.
15. **Grant C. A., Wallace L. M., Spurgeon P. C.** An exploration of the psychological factors affecting remote e-worker's job effectiveness, well-being and work-life balance // Employee Relations. 2013. № 35 (5). P. 527–546.
16. **Kaburise P.** Improving soft skills and communication in response to youth unemployment // International Journal of African Renaissance Studies. 2016. Vol. 11. № 2. P. 87–101.
17. **Pieterse V., van Eekelen M.** Which are harder? Soft skills or hard skills? [Электронный ресурс] // ICT Education. SACLA 2016. Communications in Computer and Information Science. Vol. 642 / Gruner S. (eds). Springer, Cham. P. 160–167. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47680-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47680-3_15) (дата обращения: 23.10.2020).
18. **Rao M. S.** Step by step to soft-skills training: How to enhance employability skills in students // Human Resource Management International Digest. 2015. Vol. 23. № 6. P. 34–36.
19. **Hines A.** Getting ready for a postwork future // Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13. № 1. P. 19–30. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.19.30

20. **Zhen Li, Lowe J.** Mobile student to mobile worker: the role of universities in the “war for talent” // *British Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 37. № 1. P. 11–29. DOI: 10.1080/01425692.2015.1095636

## References

1. **Valitova A. A., Simonova M. V.** Ry`nok truda: regional`ny`j aspekt [Labor market: regional aspect]. Moscow: RIOR: INFRA-M, 2016. 213 p. [E`lektronny`j resurs] // E`lektronno-bibliotchnaya sistema Znaniy. URL: <https://znaniy.com/catalog/product/758135> (accessed: 23.10.2020).
2. **Gevorkian E. N., Romanova E. S., Vachkova S. N.** Psixologicheskoe soprovozhdenie semejnogo obrazovaniya [Psychological support for homeschooling]. Moscow: Neolit, 2020. 288 p.
3. **Klimov E. A.** Psixologiya professional`nogo samoopredelenie [The psychology of professional self-determination]. 4-th ed., ster. Moscow: Academia, 2010. 302 p.
4. **Malova M. M.** Rol` «myagkix» navy`kov v sovremennoj professional`noj deyatel`nosti [The meaning of soft skills in the modern professional career] // *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Texnicheskogo Universiteta. Seriya: Psixologo-Pedagogicheskie Nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics]. 2019. P. 150–165. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.4.10
5. **Rean A. A.** Psixologiya lichnosti. Socializaciya, povedenie, obshhenie. [Psychology of personality. Socialization, behavior, communication]. St. Petersburg: Praim-Evroznak, 2004. 288 p.
6. **Romanova E. S., Makshantseva L. V.** Ocenka i razvitie lichnostnogo i social`nogo potentsiala obuchayushhixsya obshheobrazovatel`ny`x organizacij [Assessment and development of personal and social capacity in students in general education institutions] // *Problemy` obshhej i pedagogicheskoy psixologii* [General and educational psychology issues]. Voronezh: Ritm, 2019. P. 7–33.
7. **Romanova E. S.** Psixodiagnostika [Psychodiagnostics]. 3-d ed., added. Moscow: Knorus, 2015. 336 p.
8. **Shants E. A.** Razvitie social`no znachimy`x kachestv lichnosti studenta v processe professional`noj podgotovki [Development of socially significant skills in students in the course of professional training] [E`lektronny`j resurs] // *Koncept* [Concept]. 2013. № 02. ART 13523. 0,5 p. sh. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13523.htm> (accessed: 06.07.2020).
9. **Badaracco J. L.** Timeless advice for making a hard choice [E`lektronny`j resurs] // *Harvard Business Review*. 2016. August № 25. URL: <https://hbr.org/2016/08/timeless-advice-for-making-a-hard-choice> (accessed: 06.07.2020).
10. **Balcar J.** Is it better to invest in hard or soft skills? [E`lektronny`j resurs] // *Economic and Labour Relations Review*. 2017. № 27 (4). P. 453–470. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1035304616674613> (accessed: 06.07.2020).
11. **Caza B. B., Moss Sh., Vough H.** From synchronizing to harmonizing: the process of authenticating multiple work identities // *Administrative Science Quarterly*. 2018. Vol. 63. № 4. P. 703–745. URL: <https://doi.org/10.1177/0001839217733972>
12. **Deming David J.** The growing importance of social skills in the labor market // *The Quarterly Journal of Economics*. 2017. Vol. 132 (4). P. 1593–1640.
13. **Dweck C. S.** From needs to goals and representations: foundations for a unified theory of motivation, personality, and development // *Psychological Review*. 2017. № 124 (6). P. 689–719.
14. **Gallie D.** The quality of work in a changing labour market // *Social Policy & Administration*. 2017. № 51 (2). P. 226–243.
15. **Grant C. A., Wallace L. M., Spurgeon P. C.** An exploration of the psychological factors affecting remote e-worker`s job effectiveness, well-being and work-life balance // *Employee Relations*. 2013. № 35 (5). P. 527–546.
16. **Kaburise P.** Improving soft skills and communication in response to youth unemployment // *International Journal of African Renaissance Studies*. 2016. Vol. 11. № 2. P. 87–101.
17. **Pieterse V., van Eekelen M.** Which are harder? Soft skills or hard skills? [E`lektronny`j resurs] // *ICT Education. SACLA 2016. Communications in Computer and Information Science*. Vol. 642 / Gruner S. (eds). Springer, Cham. P. 160–167. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47680-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47680-3_15) (accessed: 23.10.2020).
18. **Rao M. S.** Step by step to soft-skills training: How to enhance employability skills in students // *Human Resource Management International Digest*. 2015. Vol. 23. № 6. P. 34–36.
19. **Hines A.** Getting ready for a postwork future // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. № 1. P. 19–30. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.19.30
20. **Zhen Li, Lowe J.** Mobile student to mobile worker: the role of universities in the “war for talent” // *British Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 37. № 1. P. 11–29. DOI: 10.1080/01425692.2015.1095636

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.3

## СИСТЕМНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ, ВОЛЕВЫХ И МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТАХ ПРОКРАСТИНАЦИИ

**И. Н. Кормачёва,**

ПЦ «Ирис», Новосибирск,

*irina@kormacheva.ru*

В статье представлено эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о том, что существуют эмоциональные, мотивационные, волевые детерминанты прокрастинации. Респонденты — 213 студентов в возрасте 18–36 лет. В исследовании применяется множественный регрессионный анализ. Используются следующие методики: шкала прокрастинации П. Стила, опросник волевой организации личности А. А. Хохлова, опросник мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана. Выявлены эмоциональные детерминанты прокрастинации — эмоциональные переживания астенического типа, в том числе поведение в состоянии фрустрации при астеническом типе переживания. Определены волевые детерминанты прокрастинации: самостоятельность и настойчивость; общий показатель волевой организации личности. Выявлены мотивационные детерминанты прокрастинации: социальный статус в рабочем или учебном коллективе (реальное состояние мотива); общение в жизни в целом (реальное состояние мотива); поддержание жизнеобеспечения в жизни (реальное состояние мотива); социальный статус в жизни в целом (идеальное состояние мотива). По результатам исследования сделаны выводы об эмпирическом подтверждении выдвинутой гипотезы, а также о наибольшем влиянии на прокрастинацию волевых предикторов и наименьшем — эмоциональных.

*Ключевые слова:* системные представления; прокрастинация; множественный регрессионный анализ; эмоциональные, волевые, мотивационные детерминанты прокрастинации.

*Для цитаты:* Кормачёва И. Н. Системные представления об эмоциональных, волевых и мотивационных детерминантах прокрастинации // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 39–50. DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.3

*Кормачёва Ирина Николаевна,* руководитель психологического центра «Ирис», Новосибирск.

E-mail: *irina@kormacheva.ru*

ORCID: 0000-0001-9208-0922

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.3

## SYSTEMIC VIEWS ON EMOTIONAL, VOLITIONAL AND MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF PROSCRINATION

**I. N. Kormacheva,**

PC «Iris», Novosibirsk,

*irina@kormacheva.ru*

The article presents an empirical study about the idea that there are emotional, motivational, volitional determinants of procrastination. In total 213 students aged 18–36 years participated in the research. The study uses multiple regression analysis. The following methods were used: P. Steele «Scale of procrastination», A. A. Khokhlov's questionnaire volitional organization of personality, V. E. Milman's questionnaire of motivational personality structure. The emotional determinants of procrastination were identified, among them are emotional experiences of the asthenic type, asthenic type of experience and behavior in a state of frustration. The volitional determinants of procrastination were identified by independence; perseverance; the general

© Кормачёва И. Н., 2020

indicator of the volitional organization of personality. The motivational determinants of procrastination were identified by social status in the workplace or school team (real state of motive); communication in life (real state of motive); maintenance of life support in life in general (real state of motive); social status in general (ideal state of motive). Based on the results of the study, conclusions are drawn about the empirical confirmation of the hypothesis put forward, as well as the greatest effect on the procrastination of volitional predictors and the least on emotional ones.

*Keywords:* system representations; procrastination; multiple regression analysis; emotional, volitional, motivational determinants of procrastination.

*For citation:* Kormacheva I. N. Systemic views on emotional, volitional and motivational determinants of procrastination // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 39–50. DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.3

*Kormacheva Irina Nikolaevna*, Head of the Psychological Center «Iris», Novosibirsk, Russia.

E-mail: irina@kormacheva.ru

ORCID: 0000-0001-9208-0922

## Введение

На современном этапе проблема прокрастинации является одной из самых обсуждаемых в науке и обществе в России и за рубежом. При этом большинство исследований сосредоточивается на распространенности феномена, его негативных последствиях, на упражнениях по преодолению прокрастинации, а также на изучении истории вопроса [1; 7; 18; 19; 24; 26; 27; 28; 32].

Многие исследователи в основном соглашались с тем, что прокрастинация — это сложный феномен, связанный с другими психическими единицами. Значительно меньше внимания уделяется проблемам содержательного наполнения данного понятия, выявления и описания его компонентов, источников и видов [2; 3; 6; 12; 14; 16; 20–22; 25; 29; 30; 31; 33].

Системный взгляд на прокрастинацию позволяет определить ее следующим образом: прокрастинация — это личностный системный феномен, источники которого как составляющие системы обнаруживаются в психофизиологии, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сферах личности; поведенческий аспект отражается в действенно-практической сфере личности и проявляется в откладывании принятия решения или фактического выполнения дела на последний момент; внутренний план включает в себя когнитивный (понимание негативных последствий промедления), эмоциональный (негативное отношение к собственному

откладыванию, в том числе тревога, депрессия, страх, злость), волевой (слабый регуляционный потенциал личности) и мотивационный (наличие актуального мотива) компоненты [8]. Системный теоретический анализ, опирающийся на системный подход в психологии, в основании которого находятся взгляды и концепции Б. Ф. Ломова и его последователей [9; 15], позволяет установить, что для прокрастинации эмоциональные, волевые и мотивационные детерминанты имеют выраженную значимость.

Целью данной работы является эмпирическое подтверждение предположения о том, что существуют эмоциональные, волевые и мотивационные детерминанты прокрастинации.

## Методика

*Участники исследования.* В исследовании в качестве испытуемых выступили студенты Новосибирского государственного педагогического университета, факультета психологии (очная и заочная формы обучения), а именно: 213 респондентов, 18–36 лет ( $M = 23,3$ ;  $Med = 21$ ;  $SD = 6,9$ ).

*Процедура исследования.* Эмпирическое исследование состояло из трех этапов, на протяжении которых осуществлялся поиск детерминант прокрастинации: на первом этапе — эмоциональных; на втором — волевых; на последнем — мотивационных.

Поиск детерминант (независимые переменные) прокрастинации (зависимая пере-



менная) осуществляется с помощью множественного регрессионного анализа. Особое внимание при проведении данной математической процедуры уделяется определению вклада отобранных независимых переменных в вариацию зависимой. Статистическая обработка данных проводится с помощью IBM SPSS Statistics 22.0. Вероятность ошибки в результатах не превышает 5 %. В выводах обсуждаются только значимые результаты.

*Методики.* Основной методикой послужила «Шкала прокрастинации П. Стила» [6], позволяющая измерить и составить ряд системных представлений о прокрастинации. Для выявления эмоциональных детерминант используются шкалы опросника мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана, которые позволяют оценить тип переживания и тип поведения, свойственные человеку в состоянии фрустрации, и направленность на эмоциональные переживания стенического и астенического типа [11]. Для выявления волевых детерминант в системных представлениях о прокрастинации используются шкалы опросника «Волевая организация личности» А. А. Хохлова: «ценностно-смысловая организация личности», «организация деятельности», «решительность», «настойчивость», «самообладание», «самостоятельность», «общий показатель», «характеризующий волевою организацию личности» [5: с. 52–58]. Для выявления мотивационных детерминант также применяются шкалы опросника мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана [11], позволяющие оценить мотивы комфорта, социального статуса, поддержания жизнеобеспечения, творческой активности, общения, общей активности, общественной полезности. Все перечисленные мотивы системно рассматриваются с позиций общежитической и учебной или рабочей сферы, а также с точки зрения идеального и реально-го состояния.

В результате поэтапного проведения процедуры регрессионного анализа программой отобраны детерминанты, оказывающие значимое воздействие на прокрастинацию. На их основе построены три прогностические модели.

## Результаты и их обсуждение

Прокрастинация — это сложный феномен, система, которую можно описывать с точки зрения внешнего проявления и внутреннего содержания. Прокрастинация связана с другими единицами психики (личностные особенности, самооценка, копинг-стратегии, перфекционизм и др.), и детерминируется эмоциями, волей, мотивацией, которые также представляют собой системные образования [8; 9; 15].

*Эмоциональные детерминанты прокрастинации.* В психологии эмоциями как правило называют психический процесс, в ходе которого человек субъективно оценивает реальные или предполагаемые обстоятельства. Эмоции возникают по поводу всего, с чем человек встречается в мире (от цвета, звука, запаха до жизненных фактов и ситуаций), и всего, что он может себе представить. Эмоции выполняют несколько важнейших функций в жизни человека, в том числе мотивационно-регулирующую (определяют устремления и поведение человека), коммуникативную (выражают психическое и физическое состояние человека), сигнальную (оценивают значение происходящего), защитную (обеспечивают быструю реакцию на опасность). Человеку присуще богатое разнообразие эмоций, которое принято условно разделять на три типа: позитивные, нейтральные и негативные. Эмоции неоднозначны и изменчивы, поскольку один и тот же факт может вызывать разные эмоции в разных обстоятельствах или в разные периоды времени. При этом психологи отмечают, что в процессе развития у человека формируется склонность к определенному типу эмоциональных переживаний, который остается достаточно устойчивым на протяжении долгого времени. Этот тип эмоциональных переживаний оказывает значительное влияние на человеческую деятельность и делится на два вида эмоций: стенические и астенические. Стенические эмоции стимулируют саму деятельность, усиливают энергию и продуктивное напряжение, побуждают к действиям и высказыванию своих мыслей. Астенические, наоборот, ведут к скованности, пассивности, угнетению и подавлению всех жизненных процессов [10].

Устойчивостью этих двух типов эмоциональных переживаний, а также их прямым влиянием на поведение человека обусловлен выбор методики В. Э. Мильмана, с помощью которой осуществляется поиск эмоциональных детерминант прокрастинации.

Выявлено, что на прокрастинацию влияет совокупность двух эмоциональных детерминант: эмоциональные переживания астенического типа и астенический тип переживания и поведения, свойственные человеку в состоянии фрустрации ( $R = 0,278$ ,  $R^2 = 0,077$  при  $p = 0,000$ ). Данные компоненты оказывают низкую степень влияния на прокрастинацию и описывают 8 % изменчивости переменной. При этом обе детерминанты влияют на выраженность прокрастинации положительно: эмоциональные переживания астенического типа ( $\beta = 0,140$  при  $p = 0,044$ ), астенический тип переживания и поведения в состоянии фрустрации ( $\beta = 0,219$  при  $p = 0,002$ ) (рис. 1).

способны долго находиться в состоянии мотивационного напряжения, так как они не раздражают его в реальные действия, откладывают дела на потом. В-третьих, важным эффектом переживания астенических эмоций является внезапный прорыв эмоций, который является следствием долгого напряжения, и порождает новую волну активности, необходимой для эффективного завершения работы. Это то, что свойственно прокрастинаторам — долго не приступать к делу, а потом бросить все силы на его выполнение. В-четвертых, личности, склонные к астеническим переживаниям, часто реагируют на состояние фрустрации пассивностью и унынием, в то время как личности, склонные к стеническим эмоциям, — активностью. Фрустрирующими событиями могут стать экзамен, отчет, негативные переживания, связанные с межличностными отношениями; и личности, находящиеся в состоянии пассивности и испытывающие различные



Рис. 1. Эмоциональные детерминанты прокрастинации

Это означает, что переживания астенического типа в жизни в целом и в состоянии фрустрации — робость, застенчивость, подавленность, уныние, печаль, пассивность — влияют на выраженность прокрастинации, что, вероятно, связано с некоторыми эффектами переживания астенических эмоций. Во-первых, астенические эмоции угнетают и подавляют психофизиологические процессы, в том числе замедляют кровообращение и движения, затрудняют дыхание, провоцируют переживание печали, способствуют появлению апатии. Подобная замедленность реакции не позволяет уделять нужное количество времени запланированным делам, а также эффективно распоряжаться временем. Во-вторых, личности, склонные к астеническим эмоциям,

негативные эмоции, откладывают выполнение задачи на последний момент.

Таким образом, чем больше человек склонен к астеническому типу переживания и реагирования в фрустрирующих ситуациях (переживание своей малоценности, пассивности, уныния и стыда), тем более выражена у него прокрастинация.

*Волевые детерминанты прокрастинации.* Проблема воли в России и за рубежом остается в настоящее время крайне дискуссионной. Одни ученые настаивают на преобладании побудительной функции воли и анализируют поведение человека, противопоставляя его желания («я хочу это сделать») рациональным решениям («мне надо, я должен это сделать»). Другие акцентируют

внимание на функции воли в выборе мотивов, целей и действий. Третьи изучают регуляцию исполнительской части действия и различных психических процессов [4].

Работы отечественных психологов, наиболее точно отвечающие задачам исследования (Л. И. Рувинский и др.), рассматривают волю с системных позиций. Ученые концентрируются на роли воли в сознательной регуляции поведения и способности человека к преодолению объективных и субъективных трудностей. Они отмечают связь воли с вниманием,

самостоятельность, общий показатель волевой организации личности ( $R = 0,717$ ,  $R^2 = 0,514$  при  $p = 0,001$ ). Данные компоненты оказывают высокую степень влияния на прокрастинацию и описывают 51 % изменчивости переменной прокрастинации. При этом самостоятельность влияет на выраженность прокрастинации положительно ( $\beta = 0,272$  при  $p = 0,000$ ), а оставшиеся два — отрицательно: настойчивость ( $\beta = -0,432$  при  $p = 0,000$ ), общий показатель волевой организации личности ( $\beta = -0,346$  при  $p = 0,001$ ) (рис. 2).

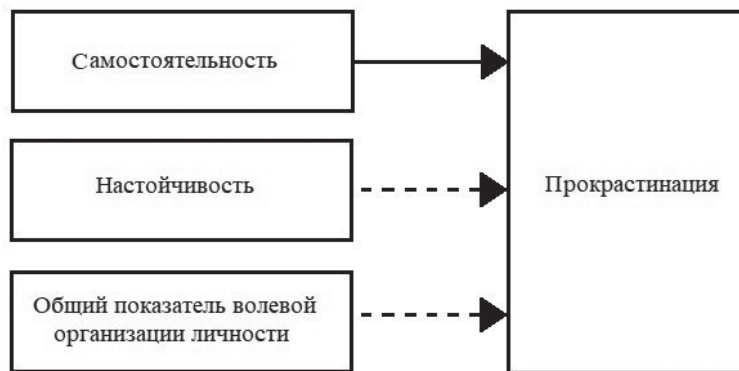


Рис. 2. Волевые детерминанты прокрастинации

мышлением, воображением, эмоциями, памятью и др., подчеркивая системность понятия и его взаимосвязь с другими единицами психики. В состав воли авторы включают ее системные составляющие: целеустремленность, инициативность, активность, решительность, смелость, мужество, настойчивость, выдержку, самообладание, уверенность, терпеливость и др. [17].

Разработанный отечественным психологом А. А. Хохловым опросник волевой организации личности отражает систему, в которой в шкалах обозначены подсистемы воли [5: с. 52–58]. Опросник позволяет определить, насколько осознанно и реалистично человек подходит к постановке целей и их достижению. Другими словами, насколько человек сам способен повлиять на собственное поведение. Данный подход позволяет эффективно осуществлять поиск волевых детерминант прокрастинации.

В ходе исследования выявлено, что на прокрастинацию влияет совокупность трех волевых детерминант: настойчивость,

Самостоятельность — это обобщенное свойство личности, которое включает в себя способность к независимым мыслям, чувствам, суждениям и поступкам. Другими словами, самостоятельный человек подчиняет свое поведение собственным взглядам и убеждениям. В литературе существует множество дискуссий по поводу самостоятельности и ее содержания, но интересующий нас аспект сводится к следующему: самостоятельность, связанная с ответственностью, позволяет ставить перед собой задачи и эффективно их решать, в то время как самостоятельность, связанная с активным противодействием влиянию окружающих, характеризуется негативизмом и стремлением к бессмысленному противостоянию любому мнению. В полученной модели проявляется второй эффект самостоятельности: в совокупности с низкой настойчивостью и слабой волевой организацией личности высокая степень самостоятельности усиливает прокрастинацию. Человек отказывается выполнять поставленные задачи в установленные сроки, самостоятельно

определяя характер своей занятости. Это и есть тот негативизм (отказ подчиняться установленным правилам), который усиливает прокрастинацию.

Настойчивость представляет собой волевое качество личности, заключающееся в способности добиваться поставленной цели, несмотря на трудности, и оказывает отрицательное влияние на прокрастинацию. Настойчивость позволяет преодолевать препятствия, внутренние (состояние организма, появление новых мотивов, изменения в отношении к себе и т. д.) и внешние (неблагоприятные условия, установленные требования, изменение первоначальной информации и т. д.), следовать намеченному плану и действовать целенаправленно, что значительно снижает риск прокрастинации. Настойчивость — это качество, которое отражается непосредственно в поступках и действиях, а также позволяет держать себя и задачу в активном состоянии. Все эти характеристики оказывают значительное влияние на прокрастинацию, понижая степень ее выраженности.

Общий показатель волевой организации личности представляет собой способность человека ставить перед собой цели, выбирать пути и способы их достижения, опираясь на осознанное восприятие реальности. Высокий уровень волевой организации личности значительно снижает риск прокрастинации, так как свидетельствует о способности человека настойчиво двигаться по самостоятельно намеченному пути, в комфортном для себя ритме.

Таким образом, прокрастинацию детерминирует совокупность таких параметров, как слабая настойчивость, слабая волевая организация личности и высокая степень самостоятельности. Предположительно, личности со слабыми настойчивостью и волей, не обладающие высокой степенью самостоятельности, меньше подвержены прокрастинации, так как им присущи некоторые признаки конформности: они зависимы от настоящих окружающих и стремятся максимально соответствовать выдвигаемым требованиям. Самостоятельные же отказываются выполнять задачи, как только появляется необходимость проявить настойчивость или сделать волевое усилие.

*Мотивационные детерминанты прокрастинации.* Мотивация в самом общем виде чаще всего понимается как побуждение к действию — устойчивый психофизиологический процесс, направляющий и организующий поведение человека, инициирующий активность и определяющий способность человека действовать с целью удовлетворения своих потребностей.

Мотивация — это система, в которую разные авторы включают различные элементы и подсистемы: мотивы, мотивационный акт, потребности, цели, принятие решения, действия, поступки, внутренние и внешние условия достижения целей, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний, интерес, стимул и др. [23].

В современной науке мотивация и прокрастинация часто противопоставляются: мотив заставляет человека действовать, его отсутствие инициирует прокрастинацию, и наоборот, достаточная мотивация способствует нивелированию прокрастинации. Очевидно, что простая линейная отрицательная связь между этими двумя понятиями не может быть достаточной с точки зрения системности [7]. При поиске мотивационных детерминант прокрастинации возникает необходимость представить мотивацию в качестве системы, подсистемы или элементы которой оказывают значимое влияние на прокрастинацию.

Опросник В. Э. Мильмана выбран благодаря системному подходу данного ученого к мотивации. Он строит семь шкал мотивационного профиля, каждая из которых рассматривается в четырех подшкалах, что позволяет найти достаточно точные ответы на вопрос о мотивационных детерминантах прокрастинации.

При построении модели обнаружено, что на прокрастинацию оказывает значимое влияние совокупность четырех мотивационных детерминант: социальный статус в рабочем или учебном коллективе (реальное состояние мотива); общение в жизни в целом (реальное состояние мотива); поддержание жизнеобеспечения в жизни в целом (реальное состояние мотива); социальный статус в жизни в целом (идеальное состояние мотива) ( $R = 0,446$ ,  $R^2 = 0,199$  при  $p = 0,001$ ). Данные параметры

оказывают среднюю степень влияния на прокрастинацию и описывают 20 % изменчивости переменной прокрастинации. Из них две детерминанты влияют на выраженность прокрастинации положительно: общение в жизни в целом (реальное состояние мотива) ( $\beta = 0,196$  при  $p = 0,003$ ); социальный статус в жизни в целом (идеальное состояние мотива) ( $\beta = 0,156$  при  $p = 0,026$ ); а две — отрицательно: социальный статус в рабочем или учебном коллективе (реальное состояние мотива) ( $\beta = -0,281$  при  $p = 0,000$ ), поддержание жизнеобеспечения во всей сфере жизнедеятельности (реальное состояние мотива) ( $\beta = -0,191$  при  $p = 0,011$ ) (рис. 3).

других жизненных ситуациях. Ему необходимо чувствовать себя важным в межличностных отношениях. Положительное влияние мотива общения на прокрастинацию заключается в том, что чем ярче у человека выражен мотив общения, тем вероятнее высокий уровень прокрастинации. Личности, ориентированные на общение, тратят на межличностное взаимодействие большой объем времени и психической энергии, откладывая выполнение рабочих или учебных задач на потом. Низкий уровень выраженности мотива общения сводит значительное количество социальных взаимодействий к обмену информацией, освобождая время и силы на выполнение запланированных дел.



Рис. 3. Мотивационные детерминанты прокрастинации

Интерпретация полученных данных о влиянии мотивационных детерминант на прокрастинацию заключается в следующем. Общение представляет собой неоднозначный многоуровневый процесс установления и развития межличностных взаимодействий, в рамках которого происходит восприятие и понимание партнера, а также взаимная или односторонняя передача информации и действий (коммуникация и интеракция) [13]. Высокая степень выраженности мотива общения во всей сфере жизнедеятельности (реальное состояние мотива) означает, что человек постоянно стремится к установлению и поддержанию контактов не только с близкими, друзьями, коллегами, но в различных

Высокая степень выраженности мотива социального статуса в жизни в целом (идеальное состояние мотива) означает, что человек стремится доказать свою значимость не только в учебном или рабочем коллективе, но и в различных других ситуациях и сферах жизнедеятельности. Он испытывает потребность в том, чтобы в любой социальной группе, к которой он принадлежит, к нему испытывали уважение, признавали его заслуги и высокий статус. Это вынуждает человека решать одновременно множество задач, позволяющих самоутвердиться в большом количестве социальных групп. Многозадачность порождает необходимость сосредоточиваться только

на том, что горит, а значит, все остальные задачи откладываются на потом. Чем ниже у человека выраженность мотива социального статуса в жизни в целом, тем больше он способен сконцентрироваться на предстоящих задачах.

Высокая степень выраженности мотива социального статуса в учебном или рабочем коллективе (реальное состояние мотива), напротив, детерминирует низкий уровень выраженности прокрастинации. Это означает, что концентрация на выполнении конкретных задач, необходимых для достижения желательного социального статуса в конкретной социальной группе, позволяет заниматься задачами здесь и сейчас, не откладывая на потом. Такой подход позволяет эффективно включаться в рабочий ритм коллектива, выполнять необходимые требования и повышать свой социальный статус.

Мотив поддержания жизнеобеспечения во всей сфере жизнедеятельности (реальное состояние мотива) представляет собой заботу человека об условиях его существования, в рамках которой он стремится обеспечить себя и свое ближайшее окружение материальными ресурсами: удовлетворение физических потребностей, материальный достаток, комфортные бытовые условия, предметы роскоши и т. д. [11]. Высокая степень выраженности данного мотива снижает прокрастинацию, что свидетельствует о двух вещах: во-первых, высокая степень выраженности данного мотива характеризует устремления человека как вполне конкретные (например, заработать деньги), что позволяет сконцентрироваться на задаче; во-вторых, комфортное существование позволяет человеку значительно снизить количество жизненных задач, которые ему необходимо решать, в то время как многозадачность усиливает риск повышения прокрастинации. Поэтому человек, который сосредоточивается на конкретных задачах, способен эффективно распределять свое время, в отличие от тех, кто хочет всего сразу или не хочет ничего.

Таким образом, мотивационными детерминантами прокрастинации является высокая степень выраженности мотивов общения и социального статуса в жизни в целом, а также слабовыраженные устремления к социальному

статусу в учебном или рабочем коллективе и к поддержанию жизнеобеспечения во всей сфере жизнедеятельности.

Системный взгляд на прокрастинацию позволяет нам целостно рассматривать данный феномен. Полученные данные важны для широкого и узкого понимания прокрастинации как системного феномена, включающего эмоциональные, волевые и мотивационные детерминанты.

## Выводы

Проведенный системный анализ и эмпирическое исследование позволили сделать следующие выводы.

1. Нашло свое подтверждение предположение о том, что существуют эмоциональные, волевые и мотивационные детерминанты прокрастинации как системного феномена. Каждая из обнаруженных детерминант представляет собой подсистему, элементы которой оказывают значимое влияние на прокрастинацию.

2. Эмоциональными детерминантами прокрастинации как системного феномена явились эмоциональные переживания и поведенческие паттерны астенического типа, постоянные и спровоцированные состоянием фрустрации. Прокрастинацию усиливают общие и вызванные стрессом астенические переживания — инертность, уныние, беспомощность, стыд и другие.

3. Волевыми детерминантами прокрастинации как системного феномена определены самостоятельность, настойчивость, общий показатель волевой организации личности. Это означает, что прокрастинацию усиливает неразвитая способность ставить перед собой цели и определять возможные варианты их достижения, слабая готовность преодолевать возникающие внутренние и внешние трудности, а также ярко выраженное свойство самостоятельности, проявляющееся в активном противостоянии мнениям окружающих и установленным правилам.

4. Мотивационные детерминанты прокрастинации как системного феномена следующие: социальный статус в рабочем

или учебном коллективе (реальное состояние мотива); общение в жизни в целом (реальное состояние мотива); поддержание жизнеобеспечения в жизни в целом (реальное состояние мотива); социальный статус в жизни в целом (идеальное состояние мотива). Это свидетельствует о том, что прокрастинацию усиливает высокая степень выраженности стремления к установлению и поддержанию различных социальных контактов, а также ярко выраженный мотив установления высокого социального статуса во множестве социальных групп. Противоположным образом на прокрастинацию влияет выраженный мотив — занять высокий социальный статус в конкретной социальной группе, способность концентрироваться на отдельных задачах при объективном отсутствии многозадачности.

5. Наибольшее влияние на прокрастинацию оказывают волевые детерминанты (описывают 51 % изменчивости переменной), наименьшее — эмоциональные (описывают 8 % изменчивости переменной). Это означает, что наибольшее влияние на выраженность прокрастинации оказывают самостоятельность, настойчивость и общий показатель волевой организации личности.

### Заключение

Системный взгляд на прокрастинацию позволяет нам целостно увидеть данный феномен. Полученные в исследовании данные важны для широкого и узкого понимания прокрастинации.

В широком смысле исследование позволяет уточнить место прокрастинации в системе

психического склада человека. С одной стороны, прокрастинация сама является системой, включающей в себя тесно связанные между собой различные компоненты. С другой стороны, проведенное с использованием регрессионного анализа исследование доказывает существование эмоциональных, волевых и мотивационных детерминант прокрастинации как системного феномена. Сама прокрастинация также оказывает серьезное влияние на поведение человека, его отношение к себе и связи с миром. Другими словами, прокрастинация тесно вплетена в психическую жизнь человека, составляя часть уникального единства разнообразных проявлений психики человека. Прокрастинацию можно рассматривать как отношение к окружающим условиям, функцию, регулятор поведения, как психофизиологическое и социальное, она может осознаваться или оставаться неосознанной. Прокрастинация — часть многомерной, иерархически организованной, развивающейся психики, место которой можно и необходимо определить.

В узком смысле результаты исследования способствуют пониманию и прогнозированию тенденции к усилению или ослаблению прокрастинации во время выполнения учебных или рабочих задач. Согласно полученным данным, особое внимание при анализе проблемы прокрастинации как системного феномена необходимо уделять ее волевым параметрам, так как они оказывают наибольшее влияние на усиление прокрастинации. К примеру, при разработке программ по преодолению прокрастинации необходимо уделять особое внимание развитию регуляционного потенциала личности.

### Литература

1. Бурак В. В., Южакова И. О. Феномен прокрастинации как проблема изучения в трудах зарубежных исследователей // Приднепровский научный вестник. 2018. Т. 10. № 2. С. 77–78.
2. Валиуллина Е. В. Влияние самооценки на уровень прокрастинации // Дискурс: научный журнал. 2018. № 6 (20). С. 45–50.
3. Жданова Н. Е. Индивидуально-психологические особенности личности как детерминанты формирования прокрастинации // Московский экономический журнал. 2019. № 9. С. 95. DOI: 10.24411/2413-046X-2019-19087
4. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
5. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Особенности психических процессов в старшем школьном возрасте. Методы исследования и индивидуальной работы // Очерки психологии довузовской подготовки

старшеклассников. Методы психодиагностики и коррекционной работы с учащимися, ориентированными на поступление в вуз: монография / А. И. Ушаков и др. Иркутск: ИГПУ, 1999. С. 26–58.

6. **Клепикова Н. М., Кормачёва И. Н.** Адаптация шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 26–37.

7. **Ковылин В. С.** Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: электронный научный журнал. 2013. № 2. С. 22–41.

8. **Кормачёва И. Н., Клепикова Н. М.** Прокрастинация: феномен и научная проблема // Системная психология и социология. 2019. № 4 (32). С. 18–29.

9. **Ломов Б. Ф.** Системность в психологии: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 424 с.

10. **Маклаков А. Г.** Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

11. **Мильман В. Э.** Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 23–43.

12. **Молчанова О. Н., Ракин А. С.** Самооценка и самоэффективность как предикторы общей прокрастинации // Психология обучения. 2019. № 4. С. 58–67.

13. **Общение** // Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. 672 с.

14. **Петросян К. Т.** Особенности Я-концепции у студентов, склонных к прокрастинации // Симбирский научный вестник. 2019. № 4 (38). С. 53–58.

15. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.

16. **Романова М. В.** Связь перфекционизма и прокрастинации у студентов различных направлений подготовки // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2018. Т. 9. № 7. С. 189–200.

17. **Рувинский Л. И., Хохлов С. И.** Как воспитать волю и характер. М.: Просвещение, 1986. 144 с.

18. **Руднова Н. А.** Индивидуально-личностные предикторы прокрастинации в разные периоды взрослости: дис. ... канд. психол. наук. М.: [Б. и.], 2019. 187 с.

19. **Рызова С. В.** Влияние прокрастинации на психологическую адаптацию учащейся молодежи и ее психологическая коррекция методами когнитивно-поведенческой психотерапии: дис. ... канд. мед. наук. М.: [Б. и.], 2019. 142 с.

20. **Слученкова К. А.** Социально-психологические детерминанты прокрастинации у подростков // Высшее образование сегодня. 2019. № 11. С. 43–48.

21. **Усатов И. А.** Тревожность и перфекционизм как детерминанты прокрастинации личности // Устойчивое развитие науки и образования. 2019. № 2. С. 185–191.

22. **Чеврениди А. А.** Взаимосвязь временной перспективы и прокрастинации у сотрудников разного должностного статуса: дис. ... канд. психол. наук. М.: [Б. и.], 2019. 196 с.

23. **Чекмарев О. П.** Мотивация и стимулирование труда: учебно-методическое пособие. СПб.: СПбГАУ, 2013. 343 с.

24. **Budney A. J., Marsch L. A., Bickel W. K.** Computerized therapies: Towards an addiction treatment technology test // Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives / eds. N. El-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter. Milano: Springer, 2015. P. 987–1106.

25. **Chowdhury S. F., Pychyl T. A.** A critique of the construct validity of active procrastination // Personality and Individual Differences. 2018. № 120. P. 7–12.

26. **Del Re A. C.** A practical tutorial on conducting meta-analysis in R // The Quantitative Methods for Psychology. 2015. № 11 (1). P. 37–50.

27. **Eckert M.** Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination / M. Eckert et al. // Learning and Individual Differences. 2016. № 52. P. 10–18.

28. **Grunschel C.** “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination / C. Grunschel et al. // Journal of Prevention & Intervention in the Community. 2018. № 46 (2). P. 143–157.

29. **Gustavson D. E., Miyake A.** Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation // Learning and Individual Differences. 2017. № 54. P. 160–172.

30. **Kim K. R., Seo E. H.** The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis // Personality and Individual Differences. 2015. № 82. P. 26–33.



31. **Rozenal A.** Overcoming procrastination: one-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy / A. Rozenal et al. // *Cognitive Behaviour Therapy*. 2017. № 46. P. 177–195.
32. **Steel P. D. G.** Integrating Theories of Motivation // *Academy of Management Review*. 2006. Vol. 31. № 4. P. 889–913.
33. **Steel P. D. G.** The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure // *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. № 1. P. 65–94.

## References

1. **Burak V. V., Yuzhakova I. O.** Fenomen prokrastinacii kak problema izucheniya v trudax zarubezhny`x issledovatelej [The phenomenon of procrastination as a problem of study in the works of foreign researchers] // *Pridneprovskij Nauchny`j Vestnik [Dnieper Scientific Bulletin]*. 2018. Vol. 10. №. 2. P. 77–78.
2. **Valiullina E. V.** Vliyanie samoocenki na uroven` prokrastinacii [Influence of the self-rating on the procrastination level] // *Nauchny`j Zhurnal Diskurs [Scientific Journal Discourse]*. 2018. № 6 (20). P. 45–50.
3. **Zhdanova N. E.** Individual`no-psixologicheskie osobennosti lichnosti kak determinanty` formirovaniya prokrastinacii [Individual psychological characteristics of personality as determinants of the formation of procrastination] // *Moskovskij E`konomicheskij Zhurnal [Moscow Economic Journal]*. 2019. № 9. P. 95. DOI: 10.24411/2413-046X-2019-19087
4. **Ivannikov V. A.** Psixologicheskie mexanizmy` volevoj regulyacii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. St. Petersburg: Peter, 2006. 208 p.
5. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Osobennosti psixicheskix processov v starshem shkol`nom vozraste. Metody` issledovaniya i individual`noj raboty` [Features of mental processes in high school age. Methods of research and individual work] // *Ocherki psixologii dovuzovskoj podgotovki starsheklassnikov. Metody` psixodiagnostiki i korrekcionnoj raboty` s uchashhimisya, orientirovanny`mi na postuplenie v vuz: monografiya [Essays in the psychology of pre-university training for high school students] / A. I. Ushakov i dr. Irkutsk: IGPU, 1999. S. 26–58.*
6. **Klepikova N. M., Kormacheva I. N.** Adaptaciya Shkaly` prokrastinacii i Shkaly` irracional`noj prokrastinacii v metodike P. Stila [Adaptation of the Procrastination Scale and the Irrational Procrastination Scale in P. Steele's Technique] // *Sistemnaya Psikhologiya i Sociologiya [Systems Psychology and Sociology]*. 2019. № 3 (31). P. 26–37.
7. **Kovylin V. S.** Teoreticheskie osnovy` izucheniya fenomena prokrastinacii [Theoretical bases of procrastination phenomenon] // *Lichnost` v menyayushhemsya mire: zdorov`e, adaptaciya, razvitie: e`lektronny`j nauchny`j zhurnal [Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development: Electronic Scientific Journal]*. 2013. № 2. P. 22–41.
8. **Kormacheva I. N., Klepikova N. M.** Prokrastinaciya: fenomen i nauchnaya problema [Procrastination: a phenomenon and a scientific problem] // *Sistemnaya Psihologiya i Sociologiya [Systems Psychology and Sociology]*. 2019. № 4 (32). P. 18–29.
9. **Lomov B. F.** Sistemnost` v psixologii: izbranny`e psixologicheskie trudy` [Systematic in psychology: selected psychological works]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 442 p.
10. **Maklakov A. G.** Obshhaya psixologiya [General Psychology]. St. Petersburg: Peter, 2001. 592 p.
11. **Milman V. E.** Metod izucheniya motivacionnoj sfery` lichnosti [The method of studying the motivational sphere of personality] // *Praktikum po psixodiagnostike. Psixodiagnostika motivacii i samoregulyacii [Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation]*. Moscow: Moscow State University, 1990. P. 23–43.
12. **Molchanova O. N., Rakin A. S.** Samoocenka i sameo`ffektivnost` kak prediktory` obshhej prokrastinacii [Self-esteem and self-efficacy as predictors of general procrastination] // *Psixologiya Obucheniya [Learning Psychology]*. 2019. № 4. P. 58–67.
13. Obshhenie [Communication] // *Psixologiya obshheniya: e`nciklopedicheskij slovar` [Psychology of communication: Encyclopedic Dictionary] / ed. by A. A. Bodalyov. Moscow: Kogito-Center, 2015. 672 p.*
14. **Petrosyan K. T.** Osobennosti Ya-koncepcii u studentov, sklonny`x k prokrastinacii [Features of self-concept in students prone to procrastination] // *Simbirskij Nauchny`j Vestnik [Simbirsk Scientific Bulletin]*. 2019. № 4 (38). P. 53–58.

15. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** Istoriya psixologii s sistemny`x pozicij [The history of psychology from a system perspective] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [System Psychology and Sociology]. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
16. **Romanova M. V.** Svyaz` perfekcionizma i prokrastinacii u studentov razlichny`x napravlenij podgotovki [The connection of perfectionism and procrastination among students of various areas of training] // Sovremennyye Issledovaniya Social`ny`x Problem [Modern Studies of Social Problems]: : e`lektronny`j nauchny`j zhurnal. 2018. Vol. 9. № 7. P. 189–200.
17. **Ruvinsky L. I., Khokhlov S. I.** Kak vospitat` volyu i xarakter [How to instill a will and character]. Moscow: Education, 1986. 144 p.
18. **Rudnova N. A.** Individual`no-lichnostny`e prediktory` prokrastinacii v razny`e periody` vzroslosti [Individual-personality predictors of procrastination in different periods of adulthood]: dis. ... PhD in Psychol. Sciences. Moscow: [B. and.], 2019. 187 p.
19. **Ryzova S. V.** Vliyanie prokrastinacii na psixologicheskuyu adaptaciyu uchashhejsya molodezhi i ee psixologicheskaya korrekciya metodami kognitivno-povedencheskoj psixoterapii [The effect of procrastination on the psychological adaptation of students and its psychological correction by methods of cognitive-behavioral psychotherapy]: dis. ... PhD in Medicine Sciences. Moscow: [B. and.], 2019. 142 p.
20. **Sludenkova K. A.** Social`no-psixologicheskie determinanty` prokrastinacii u podrostkov [Socio-psychological determinants of procrastination in adolescents] // Vy`sshee Obrazovanie Segodnya [Higher Education Today]. 2019. № 11. P. 43–48.
21. **Usatov I. A.** Trevozhnost` i perfekcionizm kak determinanty` prokrastinacii lichnosti [Anxiety and perfectionism as determinants of personality procrastination] // Ustojchivoe Razvitie Nauki i Obrazovaniya [Sustainable Development of Science and Education]. 2019. № 2. P. 185–191.
22. **Chevrenidi A. A.** Vzaimosvyaz` vremennoj perspektivy` i prokrastinacii u sotrudnikov raznogo dolzhnostnogo statusa [The relationship of the time perspective and procrastination among employees of different official status]: dis. ... PhD in Psychol. Sciences. M.: [B. and.], 2019. 196 p.
23. **Chekmarev O. P.** Motivaciya i stimulirovanie truda [Motivation and stimulation of labor]: teaching aid. St. Petersburg: SPbGAU, 2013. 343 p.
24. **Budney A. J., Marsch L. A., Bickel W. K.** Computerized therapies: Towards an addiction treatment technology test // Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives / eds. N. El-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter. Milano: Springer, 2015. P. 987–1106.
25. **Chowdhury S. F., Pychyl T. A.** A critique of the construct validity of active procrastination // Personality and Individual Differences. 2018. № 120. P. 7–12.
26. **Del Re A. C.** A practical tutorial on conducting meta-analysis in R // The Quantitative Methods for Psychology. 2015. № 11 (1). P. 37–50.
27. **Eckert M.** Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination / M. Eckert et al. // Learning and Individual Differences. 2016. № 52. P. 10–18.
28. **Grunschel C.** “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination / C. Grunschel et al. // Journal of Prevention & Intervention in the Community. 2018. № 46 (2). P. 143–157.
29. **Gustavson D. E., Miyake A.** Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation // Learning and Individual Differences. 2017. № 54. P. 160–172.
30. **Kim K. R., Seo E. H.** The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis // Personality and Individual Differences. 2015. № 82. P. 26–33.
31. **Rozenal A.** Overcoming procrastination: one-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy / A. Rozenal et al. // Cognitive Behaviour Therapy. 2017. № 46. P. 177–195.
32. **Steel P. D. G.** Integrating Theories of Motivation // Academy of Management Review. 2006. Vol. 31. № 4. P. 889–913.
33. **Steel P. D. G.** The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133. № 1. P. 65–94.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВРАЧЕБНЫХ ОШИБОК

**Е. В. Синбухова,**НМИЦ нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко, Москва,  
*ESinbukhova@nsi.ru,***А. Н. Занковский,**ИП РАН, Москва,  
*azankovsky@gmail.com*

Сегодня безопасность пациентов является главной задачей всех систем здравоохранения во всем мире. Каждый человек может ошибаться, но врачебная ошибка напрямую связана не только с жизнью и переживаниями пациентов и их семей, но также может в значительной степени приводить к неблагоприятному эмоциональному состоянию врачей, появлению у них чувства вины, выгорания и т. д.

Цель работы заключалась в разработке и валидации шкалы «Врачебная ошибка» (авторы: Е. В. Синбухова, А. Н. Занковский), основанной на базе более раннего теста Ч. Хобгуда (2005). Исследование также включало оценку уровня тревожности у врачей, которые сообщили о врачебной ошибке в своей практике. Для исследования уровня тревожности применялась шкала тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина (State-Trait Anxiety Inventory — STAI). Валидность шкалы «Врачебная ошибка» была установлена при помощи коэффициента альфа Кронбаха и сравнения его результатов со шкалами опросника ориентации на ошибки (Error Orientation Questionnaire) и уровнем тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина.

В анонимном исследовании приняли участие 15 врачей анестезиологов-реаниматологов, которые сообщили о том, что в их практике была медицинская ошибка. В результате исследования выяснилось, что уровень тревожности в двух точках оказался высоким: медиана по шкале «Ситуативная тревожность» — 60, медиана по шкале «Личностная тревожность» — 60 (первая и вторая точки исследования  $p\text{-value} = 0,828$  — незначимый результат). Согласно данным исследования ни один из респондентов никому не сказал о своей ошибке, однако 66,7 % респондентов отметили, что сейчас по прошествии времени хотели бы рассказать о своей медицинской ошибке своим коллегам; 33,3 % респондентов готовы сообщить эту информацию семье пациента.

В заключение отмечается, что выявление врачебной ошибки может быть первым шагом к ее осмыслению и исправлению, что, с одной стороны, будет способствовать повышению качества оказания медицинской помощи, а с другой — поможет врачам в преодолении психоэмоциональных переживаний последствий врачебных ошибок. В приложении к статье также представлен полный вариант шкалы «Врачебная ошибка», которую разрешается использовать со ссылкой на авторов.

*Ключевые слова:* врачебная ошибка; тревожность; психология медицинской безопасности; шкала «Врачебная ошибка»; валидизация.

*Для цитаты:* Синбухова Е. В., Занковский А. Н. Психологические аспекты врачебных ошибок // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 51–60. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.4

*Синбухова Елена Васильевна*, медицинский психолог, нейропсихолог Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии им. академика Н. Н. Бурденко, Москва.

E-mail: *ESinbukhova@nsi.ru*

ORCID: 0000-0003-3665-9416

*Занковский Анатолий Николаевич*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии Российской академии наук, Москва.

E-mail: *azankovsky@gmail.com*

ORCID: 0000-0002-4534-7388

UDC 159.9.07

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.4

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MEDICAL ERRORS

**E. V. Sinbukhova,**N. N. Burdenko NMRCN, Moscow,  
ESinbukhova@nsi.ru,**A. N. Zankovsky,**IP RAS, Moscow,  
azankovsky@gmail.com

Today patient safety is the main concept of all health systems around the world. Everyone can make mistakes, but medical errors affects patients and their families, and leads to adverse mental and emotional effects on physicians.

The purpose involves development and validation of the «Medical error Scale» that allows to measure the level of anxiety in physicians who reported about the medical error in their practice. The «Medical error Scale» is based on the early version of the Hobgood Test, designed by E. V. Sinbukhova and A. N. Zankovsky (2005). To measure the level of anxiety the «State-Trait Anxiety Inventory — STAI» by Charles D. Spielberger (adapted by Y. L. Hanin for the Russian-speaking population) was also used in this study. The validity of the «Medical error Scale» was established by using Cronbach's alpha test together with the scales of Error Orientation Questionnaire and State-Trait Anxiety Inventory (STAI).

The anonymous study involved 15 anesthesiologists and intensivists care physicians who reported about their medical error in practice. It was revealed in the study that the level of anxiety in two points was high: state anxiety median — 60, trait anxiety median — 60 (p-value = 0,828 not a significant result). In accordance with the study no one respondent had told about his mistake previously, but 66,7 % of respondents noted that they would like to tell their colleague about it now; over 33,3 % would like also to tell it to the patient's family.

It is noted in the conclusion that identifying a medical error can be the first step to understanding and correcting it. On the one hand, it will help to improve the quality of medical care, on the other hand, it will help physicians to overcome the negative impact of medical errors on their emotional wellbeing and professional practice. The Appendix of the article also presents the full version of the «Medical error Scale». It is allowed to use the scale with reference to the authors.

*Keywords:* medical errors; anxiety; medical safety; scale-medical error; validation.

*For citation:* Sinbukhova E. V., Zankovsky A. N. Psychological aspects of medical errors // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 51–60. DOI:10.25688/2223-6872.2020.35.3.4

*Sinbukhova Elena Vasilyevna*, Medical Psychologist, Neuropsychologist at the N. N. Burdenko National Medical Research Center for Neurosurgery, Moscow, Russia.

E-mail: ESinbukhova@nsi.ru

ORCID: 0000-0003-3665-9416

*Zankovsky Anatoly Nikolayevich*, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Labour Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: azankovsky@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4534-7388

**Введение**

В современном медицинском мире весьма значима проблематика последствий врачебной ошибки. Непреднамеренная врачебная ошибка, к примеру, в США является третьей ведущей причиной смерти [14]. Каждый

человек может ошибаться, но врачебная ошибка воздействует на пациентов и их семьи, приводит к неблагоприятному психическому и эмоциональному воздействию на врача: чувству вины, выгоранию, отсутствию концентрации внимания, плохой производительности труда и снижению клинической

уверенности в себе, уходе из медицины / увольнению с работы, посттравматическому стрессовому расстройству, депрессии и даже суицидальному поведению [14]. Без адекватной поддержки врач может чувствовать себя потерянным, что впоследствии может привести к неадаптивному поведению, боязни совершить ошибку, разочарованиям, проявиться в склонности к депрессивному состоянию или в развитии зависимости, например от алкоголя или наркотиков и т. д. [14]. В современной психодиагностике немало методик, направленных на выявление уровня тревожности, определенного эмоционального состояния человека, стресса и др., однако этих методик недостаточно при работе с медицинским персоналом, особенно когда появляются ситуации, требующие своевременного оказания психологической поддержки при работе с профессиональными медицинскими ошибками и их последствиями. В этой связи была разработана авторская методика «Врачебная ошибка», созданная на базе более раннего теста Ч. Хобгуда (авторы: Е. В. Синбухова, А. Н. Занковский).

Таким образом, целью работы послужила разработка и валидизация авторской методики — шкалы «Врачебная ошибка», оценка тревожности у врачей, которые сообщили о врачебной ошибке в своей практике.

### Литературный обзор мировой статистики по врачебным ошибкам

Высокая частота ошибок с серьезными последствиями, согласно данным литературы, наиболее вероятна в отделениях реанимации, неотложной помощи и операционных. В 1999 году в США было отмечено около 98 000 ятрогенных смертей, в 2010 году почти в два раза больше — 180 000, в 2013 году число смертей колебалось от 210 000 до 440 000 в год [8]. Согласно данным анализа неотложной медицинской помощи неспособность диагностировать, отсроченный или неверный диагноз являются одними из основных причин врачебных ошибок [8].

В американском исследовании врачей-резидентов, проведенном в 2005 году, из 43 участников, которые вернули заполненные тесты,

40 признали врачебную ошибку в своей практике, 83 % из них обсудили свою ошибку с кем-то, 71 % — рассказали об ошибке лечащему врачу, 28 % — сообщили о своей ошибке пациенту либо его родственникам. Об угрызениях совести рассказали 68 % совершивших ошибку резидентов, 53 % — отметили чувство вины, 58 % — неадекватность, а 55 % — фрустрацию [10].

Согласно данным исследования 2016 года, 80 % респондентов раскрыли врачебную ошибку кому-то; старшему врачу рассказали о своей ошибке — 57 %, 11 % — раскрыли ошибку семье пациента, никому не рассказали о своей ошибке 21 % участников исследования [6].

В анонимном опросе 212 отоларингологов США 44 % из них сообщили, что ошибка привела их к изменению личной практики, улучшению в их отделениях; 10 из 11 опрошенных врачей отметили, что учились на своих ошибках [14]. Раскрытие ошибки пациентам не только этично, как отмечено в обзоре 2017 года, но и может помочь пациентам и их семьям в лечении [14].

Уже двадцать лет назад ежегодная стоимость медицинских ошибок в системе здравоохранения США оценивалась в более чем девять миллиардов долларов; кроме того, было отмечено, что в отделениях неотложной помощи происходило 360 000 неблагоприятных случаев ежегодно [10]. «Как минимум, высококачественная медицинская помощь — это помощь, которая не наносит вреда пациентам, особенно из-за врачебных ошибок. Первым шагом в сокращении большого количества вредных медицинских ошибок, которые происходят сегодня, является их анализ... ежегодная стоимость измеримых медицинских ошибок, которые наносят вред пациентам, составила 17,1 миллиарда долларов в 2008 году» [18: с. 596]. «Недавние исследования медицинских ошибок показали, что на их долю может приходиться до 251 000 смертей в год в США, что делает врачебные ошибки третьей ведущей причиной смерти» [5: с. 13]. В статье «Врачебные ошибки и конфликтные ситуации в клинической практике» (2014) В. А. Доскин и соавторы отмечают, что в России ежегодно от врачебных ошибок умирают 50 тыс. человек, согласно данным общественной организации «Лига защиты пациентов» [2].

В иранском исследовании 2014 года отмечена наибольшая частота ошибок в хирургических отделениях — 42,3 %, что согласуется с другими исследованиями, где от 40 % до 50 % госпитальных ошибок происходят именно в операционных [16]. В Испании в 2017 году ошибки медикаментозного лечения в отделении неотложной помощи составили 23,7 % [13]. В австралийском исследовании ошибок лекарственного лечения 2017 года было отмечено, что большинство из них произошло в отделениях неотложной помощи, кратковременного пребывания и реанимации. Во время введения лекарства происходит 62,7 % ошибок, во время назначения — 28,6 % и во время обоих этапов — 18,5 % ошибок [7].

Сегодня безопасность пациентов является главной задачей всех систем здравоохранения во всем мире. Ошибки в приеме лекарств происходят с тревожной частотой в больничных условиях, в отделениях интенсивной терапии и неотложной помощи, в операционных. Отдельно отмечены медикаментозные ошибки в анестезиологии и нехватка рандомизированных контролируемых исследований в этой области [19]. Существует множество рекомендаций, направленных на выявление и предотвращение медицинских ошибок. Одной из них является создание добровольной и свободной от обвинений системы отчетности об ошибках. Необходимо понимание того, что отдельные ошибки обычно требуют системного решения, а умышленные нарушения должны повлечь за собой неотвратимое наказание [19].

Таким образом, для повышения безопасности пациентов требуется нечто большее, чем добровольное признание в совершении ошибки: необходимо также осуществлять организационные изменения в клиниках [5], выявлять причины ошибок [9], что может быть первым шагом к их исправлению и профилактике.

### Материал и методы исследования

В исследовании применены следующие методы: шкала тревоги (State-Trait Anxiety Inventory — STAI) Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина (личностная тревожность (ЛТ), ситуативная тревожность (СТ));

шкала «Врачебная ошибка» (авторы: Е. В. Синбухова, А. Н. Занковский), разработанная на основе более раннего теста Ч. Хобгуда (2005) [10]. Для получения достоверного результата тест использовался дважды у одних и тех же респондентов с интервалом в две недели. Для конструктивной валидности субшкалы «Врачебная ошибка» использовали опросник ориентации на ошибки (Error Orientation Questionnaire (EOQ)) [15], шкалу уровня тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина.

Статистический анализ выполнен с применением программной среды RStudio (Version 1.0.153, 2009–2017). Для проверки корреляций пунктов теста между собой использован альфа-тест Л. Кронбаха [11]; для оценки различий в заполнении шкалы между двумя точками исследования — тест ранговой суммы Ф. Уилкоксона.

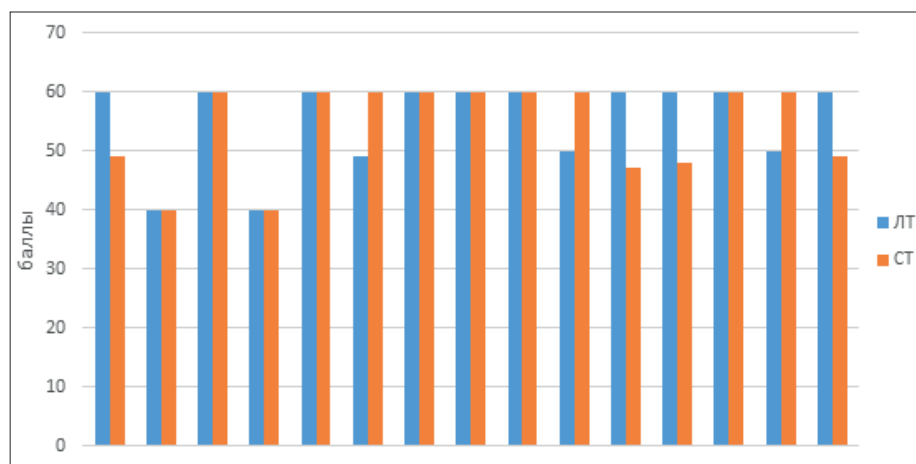
### Результаты и их обсуждение

В анонимном исследовании приняли участие 15 врачей анестезиологов-реаниматологов Москвы, которые сообщили, что в их практике была медицинская ошибка. Из них семь женщин и восемь мужчин; их средний возраст — 41,6 (от 28 до 58 лет); опыт работы — в среднем 16,7 лет (от 4 до 36 лет); количество рабочих часов в неделю — в среднем 47,9 (от 38 до 62 лет).

После разговора о медицинской ошибке в их практике врачам предложили заполнить шкалу тревожности (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1 все врачи в исследовании имели высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Медиана первой точки ЛТ:  $60 \pm 7,488$ , СТ:  $60 \pm 7,79$ ; медиана второй точки ЛТ:  $60 \pm 7,447$ ; СТ:  $60 \pm 7,74$ . Первая и вторая точки исследования имеют незначимый результат  $p$ -value (0,828).

Проверка корреляции пунктов шкалы «Врачебная ошибка» с помощью альфа-теста Л. Кронбаха показала следующие результаты: первая точка исследования:  $\alpha = 0,922$  — значимый результат корреляции всех пунктов между собой; вторая точка исследования (те же респонденты через две недели):  $\alpha = 0,923$  — значимый результат корреляции всех пунктов между собой.



**Рис. 1.** Ситуативная (СТ) и личностная (ЛТ) тревожность (в первой точке исследования для каждого врача)

Тест ранговой суммы Ф. Уилкоксона первой и второй точек исследования шкалы «Врачебная ошибка» показал незначимый результат:  $p\text{-value} = 0,967$ . Таким образом, нет статистически значимой разницы в заполнении шкалы в обеих точках исследования у одних и тех же респондентов.

Для конструктивной валидности шкалы использовали опросник ориентации на ошибки — Error Orientation Questionnaire (ЕОQ), и шкалу уровня тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина (ситуативная тревожность — СТ, личностная тревожность — ЛТ). Ниже приведены результаты проверки:

✓ для субшкалы «Если я делал медицинские ошибки, то как я могу определить их причину» использовали ЕОQ — корреляция 0,98;

✓ для субшкалы «Кому я рассказал о своей ошибке» использовали ЕОQ — корреляция 0,15;

✓ для субшкалы «Теперь я (после ошибки)» использовали шкалу уровня тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина — корреляция: ЛТ 0,81; СТ 0,81;

✓ для субшкалы «Как ошибка повлияла на мою жизнь» использовали шкалу уровня тревоги Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина — корреляция: ЛТ 0,86; СТ 0,86.

Согласно данным проведенного исследования, все его участники сообщили о врачебной ошибке в своей практике. С прежней работы из-за ошибки уволились семь (46,7 %) респондентов. Такое же число респондентов

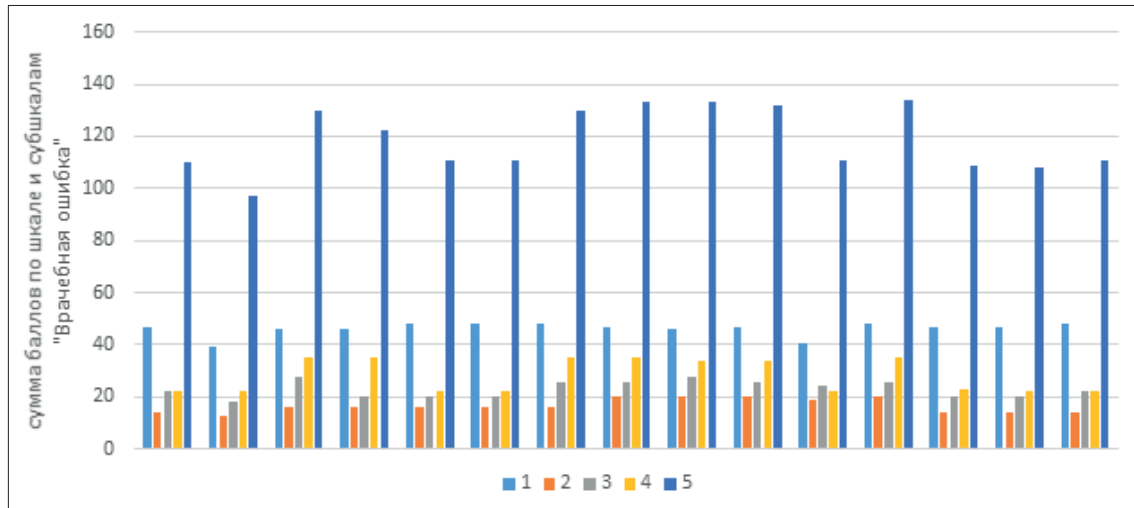
отметили, что бояться совершить новую ошибку. Чаще стали назначать дополнительные тесты восемь (53,3 %) респондентов. Часть респондентов отметили, что не рассказали о своей ошибке ранее, но хотели бы рассказать сейчас: 1) своему коллеге, присутствовавшему в той ситуации, — 10 (66,7 %) человек; 2) семье пациента — 5 (33,3 %).

Результаты по субшкалам в первой точке также можно видеть на рисунке 2.

Нет необходимости приводить диаграмму по второй точке исследования, поскольку, согласно тесту ранговой суммы Ф. Уилкоксона, первая и вторая точки исследования не имеют значимых различий ( $p\text{-value} = 0,967$ ).

Выдающийся врач и исследователь Н. И. Пирогов в своей работе «Дневник старого врача» (1879) первый обратил самое пристальное внимание на проблему врачебных ошибок [3: с. 8]. В медицине нередко возникают ситуации, когда приходится рисковать, в результате чего могут возникать врачебные ошибки [13]. Однако рискованное поведение врача должно быть обоснованным, не причиняющим вреда пациенту [1; 4].

Медицинские ошибки связаны с последующими депрессивными симптомами у персонала, причем связь эта является двунаправленной [12]. Состояние тревоги столь же распространено, как и депрессия, хотя часто остается незамеченным и недооценивается врачами. Даже студенты медики испытывают тревогу, уровень и распространенность



**Рис. 2.** Сумма баллов по шкале и субшкалам «Врачебная ошибка» (первая точка исследования)

*Примечание к рисунку:* 1 — субшкала «Если я делал медицинские ошибки, то как я могу определить их причину?»; 2 — субшкала «Кому я рассказал о своей ошибке?»; 3 — субшкала «Теперь я (после ошибки)»; 4 — субшкала «Как ошибка повлияла на мою жизнь?»; 5 — общая сумма баллов.

которой существенно выше, чем у населения в целом [17]. Выводы ученых вполне определены: «Плохое психическое здоровья врачей не только препятствует их профессиональной деятельности и влияет на качество оказываемой медицинской помощи, но и отрицательно сказывается на результатах лечения пациентов» [20].

### Заключение

Медицинские ошибки представляют собой серьезную угрозу для жизни и здоровья пациента, а также большую проблему здравоохранения [9]. В качестве наиболее распространенных последствий, вызванных медицинскими ошибками, часто отмечают осложнения после применения лекарств; инфекции мочевыводящих путей при катетеризации; инфекции, ассоциированные с наличием центрального венозного катетера; травмы от падений; акушерские ошибки; пролежни; послеоперационные инфекции хирургического

участка; венозный тромбоз и вентиляционную пневмонию [8]. «В последнее время исследователи все чаще утверждают, что среди врачебных ошибок большую долю занимают “деонтологические преступления”. В их основе лежит нарушение принципов должного поведения врача по отношению к пациенту, его родственникам, т. е. нарушение врачебной этики» [2: с. 57].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что одна ошибка не определяет знания, возможности и способности медицинского персонала в целом и врачей в частности. Тем не менее выявление и анализ врачебных ошибок может послужить первым шагом к их осмыслению и исправлению, что, с одной стороны, будет способствовать повышению качества оказания медицинской помощи, а с другой — поможет врачам преодолеть последствия негативных психоэмоциональных переживаний из-за совершенной врачебной ошибки, избежать последствий депрессивных состояний, снизить страх перед возможностью совершить очередную врачебную ошибку.

### Литература

1. **Акопов В. И.** Проблема обоснованного риска в медицинской практике // Проблемы экспертизы в медицине. 2001. № 1. С. 8–10.
2. **Доскин В. А.** Врачебные ошибки и конфликтные ситуации в клинической практике / В. А. Доскин и др. // Клиническая медицина. № 4. 2014. С. 57–63.



3. **Самойличенко А. Н., Тягунов Д. В.** О медико-юридической оценке врачебной ошибки // Проблемы экспертизы в медицине. 2007. Т. 7. № 4 (28). С. 8–9.
4. **Сариев О. М.** Обоснованный риск в медицинской деятельности и условия его правомерности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 5 (145). С. 246–251.
5. **Anderson J. G., Abrahamson K.** Your health care may kill you: medical errors // *Studies in Health Technology and Informatics*. 2017. № 234. P. 13–17.
6. **Bari A., Khan R. A., Rathore A. W.** Medical errors; causes, consequences, emotional response and resulting behavioral change // *Pakistan Journal of Medical Sciences Online*. 2016. № 32 (3). P. 523–528. DOI: <http://dx.doi.org/10.12669/pjms.323.9701>
7. **Cabilan C. J., Hughes J. A., Shannon C.** The use of a contextual, modal and psychological classification of medication errors in the emergency department: a retrospective descriptive study // *Journal of Clinical Nursing*. 2017. Dec. № 26 (23–24). P. 4335–4343. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jocn.13760>
8. **Carver N., Hipkind J. E.** Medical error // Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. 2019. Jan.
9. **Grober Ethan D., Bohnen John M. A.** Defining medical error [Электронный ресурс] // *Canadian Journal Surgery*. 2005. Feb. № 48 (1). P. 39–44. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3211566> (дата обращения: 23.10.2020).
10. **Hobgood C.** The influence of the causes and contexts of medical errors on emergency medicine residents' responses to their errors: an exploration / C. Hobgood et al. // *Academic Medicine*. 2005. № 80 (8). P. 758–764.
11. **Cronbach Lee J.** Coefficient alpha and the internal structure of tests // *Psychometrika*. 1951. № 16. P. 297–334.
12. **Pereira-Lima K.** Association between physician depressive symptoms and medical errors: a systematic review and meta-analysis / K. Pereira-Lima et al. // *JAMA Network Open*. 2019. Nov. № 1; 2 (11): e1916097. DOI: [10.1001/jamanetworkopen.2019.16097](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.16097)
13. **Pérez-Díez C.** Medication errors in a hospital emergency department: study of the current situation and critical points for improving patient safety // *Emergencias*. 2017. № 29 (6). P. 412–415.
14. **Robertson J. J., Long B.** Suffering in silence: medical error and its impact on health care providers // *The Journal of Emergency Medicine*. 2018. Vol. 54. № 4. P. 402–409. DOI: [10.1016/j.jemermed.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2017.12.001)
15. **Rybowiak V.** Error Orientation Questionnaire (EOQ): reliability, validity, and deferent language equivalence / V. Rybowiak et al. // *Journal of Organizational Behavior*. 1999. № 20. P. 527–547.
16. **Saravi B. M.** Rate of medical errors in affiliated hospitals of Mazandaran university of medical sciences / B. M. Saravi et al. // *Mater Sociomed*. 2015. Feb. № 27 (1). P. 31–34.
17. **Quek T. T.** The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis / T. T. Quek et al. // *International Journal Environmental Research and Public Health*. 2019. Aug. № 16 (15): 2735. DOI: [10.3390/ijerph16152735](https://doi.org/10.3390/ijerph16152735)
18. **Van Den Bos J.** The \$17.1 billion problem: the annual cost of measurable medical errors / J. Van Den Bos et al. // *Health Affairs*. (Millwood). 2011. Apr. № 30 (4). P. 596–603. DOI: [10.1377/hlthaff.2011.0084](https://doi.org/10.1377/hlthaff.2011.0084).
19. **Wahr J. A.** Medication safety in the operating room: literature and expert-based recommendations / J. A. Wahr et al. // *British Journal Anaesthesia*. 2017. Jan. № 118 (1). P. 32–43. DOI: [10.1093/bja/aew379](https://doi.org/10.1093/bja/aew379). Epub 2016 Dec 30
20. **Gong Y.** Prevalence of anxiety and depressive symptoms and related risk factors among physicians in China: a cross-sectional study / Y. Gong et al. // *PLoS One*. 2014. № 9 (7): e103242. DOI: [10.1371/journal.pone.0103242](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103242)

## References

1. **Akopov V. I.** Problema obosnovannogo riska v medicinskoj praktike [The problem of substantiated risk in medical practice] // *Problemy` E`kspertizy` v Medicine [Problems of Expertise in Medicine]*. 2001. № 1. P. 8–10.
2. **Doskin V. A.** et al. Vrachebny`e oshibki i konfliktny`e situacii v klinicheskoy praktike [Medical errors and conflicts in clinical practice] // *Klinicheskaya Medicina [Clinical Medicine]*. № 4. 2014. P. 57–63.
3. **Samoylichenko A. N., Tyagunov D. V.** O mediko-yuridicheskoy ocenke vrachebnoj oshibki [About the medical and legal estimation of the medical mistake] // *Problemy` E`kspertizy` v Medicine [Problems of Expertise in Medicine]*. 2007. Vol. 7. № 28 (4). P. 8–9.

4. **Sariev O. M.** Obosnovanny`j risk v medicinskoj deyatel`nosti i usloviya ego pravomernosti [Reasonable risk in medical activity and conditions of its rightfulness // Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya: Gumanitarny`e Nauki [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanitarian Sciences]. 2015. № 5 (145). P. 246–251.
5. **Anderson J. G., Abrahamson K.** Your health care may kill you: medical errors // Studies in Health Technology and Informatics. 2017. № 234. P. 13–17.
6. **Bari A., Khan R. A., Rathore A. W.** Medical errors; causes, consequences, emotional response and resulting behavioral change // Pakistan Journal of Medical Sciences Onlone. 2016. № 32 (3). P. 523–528. DOI: <http://dx.doi.org/10.12669/pjms.323.9701>
7. **Cabilan C. J., Hughes J. A., Shannon C.** The use of a contextual, modal and psychological classification of medication errors in the emergency department: a retrospective descriptive study // Journal of Clinical Nursing. 2017. Dec. № 26 (23–24). P. 4335–4343. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jocn.13760>
8. **Carver N., Hipkind J. E.** Medical error // Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. 2019. Jan.
9. **Grober Ethan D., Bohnen John M. A.** Defining medical error [E`lektronny`j resurs] // Canadian Journal Surgery. 2005. Feb. № 48 (1). P. 39–44. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3211566> (accessed: 23.10.2020).
10. **Hobgood C.** The influence of the causes and contexts of medical errors on emergency medicine residents' responses to their errors: an exploration / C. Hobgood et al. // Academic Medicine. 2005. № 80 (8). P. 758–764.
11. **Cronbach Lee J.** Coefficient alpha and the internal structure of tests // Psychometrika. 1951. № 16. P. 297–334.
12. **Pereira-Lima K.** Association between physician depressive symptoms and medical errors: a systematic review and meta-analysis / K. Pereira-Lima et al. // JAMA Network Open. 2019. Nov. № 1; 2 (11): e1916097. DOI: [10.1001/jamanetworkopen.2019.16097](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.16097)
13. **Pérez-Díez C.** Medication errors in a hospital emergency department: study of the current situation and critical points for improving patient safety // Emergencias. 2017. № 29 (6). P. 412–415.
14. **Robertson J. J., Long B.** Suffering in silence: medical error and its impact on health care providers // The Journal of Emergency Medicine. 2018. Vol. 54. № 4. P. 402–409. DOI: [10.1016/j.jemermed.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2017.12.001)
15. **Rybowiak V.** Error Orientation Questionnaire (EOQ): reliability, validity, and deferent language equivalence / V. Rybowiak et al. // Journal of Organizational Behavior. 1999. № 20. P. 527–547.
16. **Saravi B. M.** Rate of medical errors in affiliated hospitals of Mazandaran university of medical sciences / B. M. Saravi et al. // Mater Sociomed. 2015. Feb. № 27 (1). P. 31–34.
17. **Quek T. T.** The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis / T. T. Quek et al. // International Journal Environmental Research and Public Health. 2019. Aug. № 16 (15): 2735. DOI: [10.3390/ijerph16152735](https://doi.org/10.3390/ijerph16152735)
18. **Van Den Bos J.** The \$17.1 billion problem: the annual cost of measurable medical errors / J. Van Den Bos et al. // Health Affairs. (Millwood). 2011. Apr. № 30 (4). P. 596–603. DOI: [10.1377/hlthaff.2011.0084](https://doi.org/10.1377/hlthaff.2011.0084).
19. **Wahr J. A.** Medication safety in the operating room: literature and expert-based recommendations / J. A. Wahr et al. // British Journal Anaesthesia. 2017. Jan. № 118 (1). P. 32–43. DOI: [10.1093/bja/aew379](https://doi.org/10.1093/bja/aew379). Epub 2016 Dec 30
20. **Gong Y.** Prevalence of anxiety and depressive symptoms and related risk factors among physicians in China: a cross-sectional study / Y. Gong et al. // PLoS One. 2014. № 9 (7): e103242. DOI: [10.1371/journal.pone.0103242](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103242)

**Шкала «Врачебная ошибка»**  
(авторы: Е. В. Синбухова, А. Н. Занковский)

Выберите подходящий вариант ответа к каждому пункту					
		Нет	Почти никогда	Часто верно	Да, совершенно верно
1	Медицинская ошибка обычно определяется как травма, которая была вызвана медицинским лечением и которая привела к измеримому ухудшению здоровья, инвалидности или смерти пациента	4	3	2	1
2	В моей врачебной практике я делал ошибки	1	2	3	4
<b>«Если я делал медицинские ошибки, то как я могу определить их причину?»</b>					
		Нет	Почти никогда	Часто верно	Да, совершенно верно
3	Я очень волновался	1	2	3	4
4	Мне не хватило опыта	4	3	2	1
5	Я не обладал достаточными знаниями	4	3	2	1
6	Я пропустил предупреждающие знаки	1	2	3	4
7	Я был уставший из-за долгих часов работы	4	3	2	1
8	Я не просил совета у старших коллег	1	2	3	4
9	Я колебался в своем решении слишком долго	1	2	3	4
10	У меня было много других дел, о которых нужно было позаботиться	1	2	3	4
11	Пациент был очень сложным	1	2	3	4
12	Лабораторные анализы были неверными, что и привело меня к ошибочному суждению	4	3	2	1
13	У меня были проблемы в личной жизни / на работе, которые отвлекали меня	1	2	3	4
14	В моей ошибке виноват технический сбой	1	2	3	4
<b>«Кому я рассказал о своей ошибке?»</b>					
		Нет, не рассказал из-за страха/ вины/ смущения	Я хотел рассказать, но не сделал этого	Я хочу рассказать сейчас	Да, совершенно верно
15	Моему коллеге присутствующему при этом	4	3	2	1
16	Моему близкому другу/супругу	4	3	2	1
17	Старшему врачу, участвующему в этом лечении	4	3	2	1
18	Обсуждали с каким-то другим старшим врачом, который не причастен к лечению данного пациента	4	3	2	1
19	Семье пациента или пациенту	4	3	2	1

<i>«Теперь я... (после ошибки)»</i>					
		Нет	Почти никогда	Часто верно	Да, совершенно верно
20	Обращаю больше внимания на детали в лечении пациента	4	3	2	1
21	Меньше доверяю мнению других врачей	1	2	3	4
22	Чаще советуюсь с другими врачами, если пациент сложный	4	3	2	1
23	Я стал осторожнее и взвешиваю все за и против перед назначением лечения	4	3	2	1
24	Всегда перепроверяю лабораторные анализы, если сомневаюсь	4	3	2	1
25	Чаще назначаю дополнительные тесты	4	3	2	1
26	Избегаю сложных пациентов	1	2	3	4
<i>«Как ошибка повлияла на мою жизнь?»</i>					
		Нет	Почти никогда	Часто верно	Да, совершенно верно
27	Я замкнулся в себе	1	2	3	4
28	Я стал бояться совершить новую ошибку	1	2	3	4
29	Я боюсь сложных пациентов	1	2	3	4
30	Я не люблю работать один, когда нет возможности спросить совета у коллег	1	2	3	4
31	Я многому научился	4	3	2	1
32	Я уверен, что не сделаю новой ошибки	1	2	3	4
33	Я уволился с прежней работы	1			4
34	Из-за ошибки я хочу уйти из медицины	1	2	3	4
35	Ошибка не повлияла на мою жизнь	1	2	3	4

Шкала состоит из 35 пунктов и включает в себя два общих вопроса, а также субшкалы:

- ✓ «Если я делал медицинские ошибки, то как я могу определить их причину?» (от 12 до 48 баллов);
- ✓ «Кому я рассказал о своей ошибке?» (от 5 до 20 баллов);
- ✓ «Теперь я... (после ошибки)» (от 7 до 28 баллов);
- ✓ «Как ошибка повлияла на мою жизнь?» (от 9 до 36 баллов).

*Ключ:* складывается общая сумма баллов по тесту, от 35 (достаточно хорошо) до 140 баллов (неудовлетворительно).

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКА<sup>1</sup>**

**Г. А. Урунтаева,**  
ИИДСВ РАО, Москва,  
*lotsman52@mail.ru,*

**Е. Н. Гошева,**  
ИРО, Мурманск,  
*GoshevaEN@yandex.ru*

В статье представлены концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к деятельности по познанию дошкольника. Положения разработаны для достижения цели психологического обучения студентов — развития у них профессиональных компетенций по применению теоретических психологических знаний о дошкольнике в педагогической деятельности и для преодоления противоречия в педагогическом образовании, состоящем в расхождении требования выполнения исследовательской профессионально-педагогической функции будущими педагогами с реальным уровнем ее владения студентами.

Общим концептуальным положением является представление о системном строении деятельности по познанию дошкольника и подготовки к ней, а также об идентичности их структур. Подготовка как система включает компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие педагога и ребенка, строящееся на глубоком познании воспитанника. Частными положениями выступили следующие идеи: 1) подготовка направлена на формирование компонентов деятельности по познанию ребенка (ценностно-смыслового, технологического и сквозного — контроля и оценки, причем технологический компонент разворачивается согласно логике научного/диагностического исследования); 2) подготовка нацелена на развитие структуры гностических и диагностических компетенций, обеспечивающих познание дошкольника на двух уровнях познания — эмпирического понимания и целенаправленного изучения; 3) подготовка осуществляется с помощью использования практических форм обучения продуктивного типа (психологические задачи/кейсы, психологический практикум, психолого-диагностическая практика, моделирующие как отдельные компоненты деятельности по познанию, так и эту деятельность в целом, а также сквозной формы (интерактивный психологический театр), создающей условия для объединения линий профессионального и личностного развития педагогов и различных аспектов познания. Выбор методов и форм обучения происходит в соответствии с целями и задачами этапов подготовки (начального, основного и заключительного), принципом целостности организации познания дошкольника и принципами интермодального подхода в использовании экспрессивных искусств как средства развития педагога.

Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника носят практико-ориентированный характер, могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов.

*Ключевые слова:* системный подход; воспитатель; профессиональная подготовка воспитателя к познанию дошкольника; интерактивный импровизационный театр; психологические задачи/кейсы; психологический практикум; психолого-диагностическая практика.

*Для цитаты:* Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя в познании дошкольника // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 61–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

<sup>1</sup> Продолжение, начало см. 2020, № 2 (34): Урунтаева Г. В., Гошева Е. Н. Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника.

*Урунтаева Галина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ. Главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва.

E-mail: [lotsman52@mail.ru](mailto:lotsman52@mail.ru)

ORCID: 0000-0003-3515-4889

*Гошева Екатерина Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Института развития образования, Мурманск.

E-mail: [GoshevaEN@yandex.ru](mailto:GoshevaEN@yandex.ru)

ORCID: 0000-0001-8405-4230

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

## CONCEPTUAL BASIS OF PROFESSIONAL PRESCHOOL TEACHER TRAINING FOR THE PRESCHOOLER COGNITION<sup>2</sup>

**G. A. Uruntaeva,**  
ISCFE RAO, Moscow,  
[lotsman52@mail.ru](mailto:lotsman52@mail.ru),

**E. N. Gosheva,**  
IED, Murmansk,  
[GoshevaEN@yandex.ru](mailto:GoshevaEN@yandex.ru)

The article presents the conceptual foundations of the preschool teacher's professional training for preschool child cognition activities. The provisions are designed to achieve the goal of psychological training of students — the development of their professional competencies in applying theoretical psychological knowledge about a preschool child in pedagogical activity, and to overcome the contradiction in pedagogical education, consisting in discrepancy between the requirement to fulfill the research professional and pedagogical function by future preschool teachers and the real level of its proficiency by students.

A general conceptual position is the idea of the system structure of the activities for cognizing a preschooler and preparing for it, and the identity of their structures. Preparation as a system includes components, integral among which is the interaction of a preschool teacher and a child, built on a deep cognition of the pupil. Particular provisions made ideas: the first, training is aimed at forming components of the child's cognitive activity (value-semantic, technological and end-to-end — monitoring and evaluation, moreover, the technological component unfolds according to the logic of scientific / diagnostic research); secondly, preparation is aimed at developing the structure of Gnostic and diagnostic competencies that ensure the preschooler's cognition at two levels of cognition — empirical understanding and targeted study; third, training is carried out through the use of practical forms of training of a productive type (psychological tasks / cases, psychological practice, psychological and diagnostic practice), which model both individual components of cognitive activity and this activity as a whole, as well as cross-cutting form (interactive psychological theater), creating conditions for combining the lines of professional and personal development of teachers and various aspects of cognition. The choice of teaching methods and forms is carried out in accordance with the goals and objectives of the preparation stages (initial, basic and final), the principle of the integrity of the organization of preschool child's cognition and the principles of the intermodal approach in the use of expressive skills as a means of developing a teacher.

The proposed conceptual foundations of the teacher's professional training for preschooler's cognition are practice-oriented in nature and can be used in the system of further training of teachers.

*Keywords:* systematic approach; preschool teacher; professional training of a preschool teacher for the cognition of a preschooler; interactive theatre; psychological tasks / cases; psychological workshop; psychological and diagnostic practice.

---

<sup>2</sup> A continuation of the study, published in 2020, № 2 (34): *Uruntaeva G. V., Gosheva E. N.* Professional'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' vospitatel'ya: konceptual'ny'e osnovy' poznaniya doshkol'nika.

*For citation:* Uruntaeva G. A., Gosheva E. N. Conceptual basis of professional preschool teacher training for the preschooler cognition // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 61–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.5

*Uruntaeva Galina Anatolyevna*, Doctor of Psychological Sciences, Professor, honored worker of higher education of the Russian Federation. Chief Scientific Associate at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: lotsman52@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3515-4889

*Gosheva Ekaterina Nikolayevna*, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Early Childhood Department of the Institute of Education Development, Murmansk, Russia.

E-mail: GoshevaEN@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-8405-4230

## Введение

Повышение качества дошкольного образования в настоящее время является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики РФ и предполагает создание в дошкольной образовательной организации (ДОО) условий, когда каждый ребенок может удовлетворить свои образовательные запросы и потребности. Критерии качества образования определяются совокупностью различных показателей, которые, обеспечивая развитие ребенка, характеризуют такие аспекты деятельности ДОО, как содержание образования, совместная деятельность педагога и воспитанников, материально-техническая база, программно-методическое обеспечение образовательной деятельности, кадровый состав, особенности развития детей и т. д. В связи с поиском эффективных средств оценки качества дошкольного образования переосмысливается место познания воспитателем ребенка в общей системе критериев и показателей качества, а также место такого познания в структуре профессионально-педагогической деятельности и в системе подготовки к ней [3; 14; 16; 20–23; 25; 28 и др.].

В исследованиях повышения качества дошкольного образования познание воспитателем ребенка рассматривается как один из показателей его оценки. Так, разработчики шкал комплексного мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации включают понимание ребенка в оценку «образовательных ориентиров» [17: с. 15]. Однако к характеристике данного показателя они относят особенности познания без учета его двухуровневой организации, объединяя свойства обеих уровней —

понимания и изучения. Следует подчеркнуть, что специфика познания воспитателем дошкольника заключается в том, что педагог в своей практической деятельности осуществляет его, переходя от уровня эмпирического понимания малыша к его целенаправленному изучению для достижения объективности результатов [2; 17 и др.].

Деятельность по познанию воспитателем ребенка Ю. А. Лаптева и Н. И. Федорова включают в систему мониторинга психического развития дошкольника как аспект психолого-педагогического сопровождения воспитанников в ДОО, являющегося частью целостного мониторинга оценки качества образования в ДОО, построенного в русле преимущественно номотетического (количественного) подхода к изучению малыша, позволяющего составить общую картину развития детей определенной группы ДОО [10]. И все-таки в обследовании ребенка наиболее перспективно объединять возможности номотетического и идеографического (качественного) подходов, что позволяет выявить как причины отклонений в психическом развитии детей, так и его резервы. Такое сочетание воспитатель может естественным образом реализовать, составляя совместно с педагогом-психологом психолого-педагогическую характеристику дошкольника.

Требования современной системы дошкольного образования к деятельности воспитателя следует учитывать при разработке системы профессионально-педагогического образования, одним из аспектов которого выступает профессиональная подготовка. В исследованиях профессионально-педагогического образования как на этапе вузовской, так и послевузовской подготовки воспитателей указывается на необходимость пересмотра

подходов к определению целей, содержания, методов и технологий обучения студентов в сторону усиления развивающего характера образования, его практической составляющей, обогащающей педагога не только способами взаимодействия с ребенком, но и способами самопознания и саморазвития [4; 5; 11].

Центральной составляющей профессионального образования педагогов, нацеленной на освоение ими деятельности по познанию ребенка, является блок психологических дисциплин. Понимание ведущей цели психологического обучения исходит из необходимости развития у студентов профессиональных компетенций по применению теоретических психологических знаний о дошкольнике в реальной педагогической деятельности. Эти компетенции направляют на составление целостного возрастного-психологического портрета конкретного ребенка, базирующегося на теоретическом портрете виртуального дошкольника, сложившегося в детской психологии. Компетенции не сводятся лишь к пониманию особенностей психического развития дошкольника, его личности, внутренних состояний и поведения [2; 3; 5; 17 и др.]. Исходя из такого целостного понимания ребенка в состав компетенций включается обеспечение психолого-педагогических условий для развития малыша в благоприятной социальной ситуации (ФГОС ДО, п. 3.2.5)<sup>3</sup>. Значит, психологическое обучение нацелено на развитие у студентов гностических и диагностических компетенций, обеспечивающих успешность профессионально-педагогической деятельности в аспекте познания дошкольника как ее субъекта в максимально приближенных к ней условиях учебной деятельности. Однако в системе вузовского педагогического образования сохраняется существенное противоречие между необходимостью выполнять исследовательскую (гностическую и диагностическую) профессионально-

педагогическую функцию, направленную на познание ребенка, и уровнем ее владения студентами, а также системой профессиональной подготовки к ее освоению.

Для достижения главной цели психологического обучения воспитателей и преодоления сложившегося противоречия между требованиями к деятельности современного педагога ДОО и возможностями их выполнения были разработаны концептуальные положения, направленные на построение системы профессиональной подготовки студентов (системный подход) к познанию дошкольника как одним из важнейших аспектов профессионально-педагогической деятельности.

### Результаты исследования

Определение концептуальных основ подготовки воспитателя к познанию дошкольника исходит из представления об этом познании как исследовательском (гностическом и диагностическом) аспекте профессионально-педагогической деятельности, имеющем, как и указанная деятельность в целом, системное строение. Системный подход, базирующийся на идеях и концепциях Б. Ф. Ломова и его последователей, широко применяется в исследовании различных видов профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, а также подготовки к ней студентов и уже работающих педагогов. Данный подход предполагает рассмотрение подготовки к освоению деятельности по познанию дошкольника как системы, включающей взаимосвязанные между собой структурные компоненты, интегральным среди которых выступает взаимодействие педагога и ребенка. Важным условием успешности этого взаимодействия выступает познание педагогом ребенка как равноправного субъекта образовательной деятельности, что соответствует антропологическому подходу в образовании, предложенному в свое время К. Д. Ушинским, и развиваемому в современном образовании.

Концептуальные основы базируются на представлении об идентичности структуры деятельности педагога по познанию дошкольника и структуры профессиональной подготовки к этой деятельности [18: с. 161].

<sup>3</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. М.: Просвещение, 2014. С. 84.



Из этой идеи вытекают частные положения об особенностях подготовки воспитателя к познанию.

Итак, подготовка 1) направлена на формирование компонентов деятельности по познанию ребенка: ценностно-смыслового, технологического и сквозного — контроля и оценки процесса и результатов познания; причем технологический компонент деятельности познания протекает в совокупности четырех этапов согласно логике как научного, так и диагностического исследования (проектировочного, содержательно-организационного, аналитико-результативного, прогностического); 2) нацелена на освоение структуры гностических и диагностических компетенций (мотивационно-ценностная и эмоционально-оценочная, теоретическая, операционально-техническая, рефлексивная составляющие), обеспечивающих познание дошкольника соответственно на двух уровнях — эмпирического понимания и целенаправленного изучения; 3) использует практические продуктивного типа формы обучения. Они, с одной стороны, моделируют как отдельные компоненты деятельности по познанию, так и эту деятельность в целом (психолого-педагогические практикумы, практика и т. д.), позволяя отразить возникающие трудности и скорректировать их. С другой стороны, создают условия для объединения линий профессионального и личностного развития педагогов и трех аспектов познания дошкольника как познаваемого субъекта, себя как познающего субъекта и ситуации протекания собственной педагогической деятельности. Выбор методов и форм обучения опирается, во-первых, на принцип целостности организации познания, а во-вторых, на принципы интермодального подхода в использовании экспрессивных искусств как средства объединения профессионального и личностного развития педагога [19; 26; 27 и др.]. Система методов обучения строится в соответствии с принципом целостности организации познания в совокупности содержательного и процессуального аспектов. Первый, содержательный, аспект предполагает не просто знание отдельных методов и методик, а освоение стратегий изучения дошкольника — наблюдения

и составления психолого-педагогической характеристики в единстве номотетического и идеографического подходов к этому изучению, позволяющих познать ключевые линии его психического развития и новообразования в них. Процессуальный аспект, отражая технологический компонент познания, предполагает освоение указанных стратегий в последовательности четырех этапов их реализации. Таким образом, целостность в построении системы методов подготовки должна обеспечить воспитателю составление возрастного-психологического портрета конкретного ребенка.

Итак, подготовка воспитателя строится как система в соответствии со структурой деятельности познания и структурой гностических и диагностических компетенций, требуемых для ее осуществления. Разворачиваясь в последовательности трех этапов (начального, основного, заключительного), она предполагает постепенный переход «от формирования основ ценностно-смыслового компонента деятельности — к технологическому; от понимания ребенка — к его изучению; а затем — к взаимопереходам и взаимосвязям этих процессов; от осознания необходимости познания дошкольника — к пониманию виртуального ребенка и потом — к целостному изучению реально» [18: с. 167]. Общая структура подготовки как системы представлена на рисунке 1.

На первом этапе подготовки формируется ценностно-смысловой компонент деятельности, сквозные составляющие гностических и диагностических компетенций (мотивационно-ценностный и эмоционально-оценочный, частично рефлексивный). Освоение данных составляющих является достаточно сложным и длительным этапом, так как зависит от заинтересованности студентов в самосовершенствовании с целью трансформации неконструктивных профессиональных установок и изменения собственного отношения к выполняемой профессионально-педагогической деятельности в целом и к детям в частности. Только после осознания обучающимися ценностно-смыслового компонента по познанию дошкольника можно переходить к освоению технологического. В противном случае велика вероятность возникновения ситуаций, нарушающих



**Рис. 1.** Система профессиональной подготовки воспитателя к деятельности по познанию дошкольника

психологический комфорт ребенка в процессе его специально организованного познания и этику взаимодействия с ним.

Для формирования ценностно-смысловых основ познания дошкольника оптимальными выступают практические формы обучения, предполагающие использование средств различных экспрессивных искусств (визуально-пластических, музыкальных, танцевально-двигательных, повествований, средств драматически-ролевой экспрессии и др.). В частности, театральная импровизация в групповой работе со студентами позволяет создать благоприятные условия для их личностного и профессионального роста. Одна из разновидностей театральной импровизации — организация встреч в формате арт-студии с использованием элементов подхода из плейбек-театра (театра зрительских

историй) [1; 7; 12; 24 и др.]. Проигрывание историй, предлагаемых участниками, позволяет соединять различные аспекты и фокусы понимания, выделенные М. Р. Арпентьевой [2: с. 13]. Таким образом, импровизационный интерактивный театр расширяет осознание студентами не только личности и поведения ребенка, но и формирует более глубокое понимание себя как личности и профессионала, а также ситуаций протекания собственной профессионально-педагогической деятельности, в том числе и ситуаций познания ребенка.

На участников театральной студии оказывают воздействие, как указывает А. И. Копытин, различные психологические факторы — художественная экспрессия, групповые отношения и вербальная обратная связь (например, участника в роли рассказчика от зрителей

и актеров)<sup>4</sup>. Использование в театральной студии фактора художественной экспрессии создает условия для овладения будущими педагогами, берущими на себя роль актеров, новыми средствами коммуникации, а студентами — рассказчиками историй — для фокусировки на имеющихся у них трудностях в профессиональной деятельности, отреагирования негативных чувств, активизации потребности в трансформации смыслов собственной деятельности и поведения. Следовательно, включение в подготовку к познанию дошкольника методов экспрессивных искусств исходит из таких идей, как обращение искусства к творческим ресурсам личности (творческому воображению и игре); использование художественных метафор передачи поведенной рассказчиком истории (передать ее только жестами, в форме сказки или ситуации от третьего лица) как средства раскрытия глубинных внутренних переживаний участников, возможных философских смыслов услышанной истории.

Встреча в студии интерактивного импровизационного театра проходит в три этапа. Первый — разминка, или разогрев, участников для настроя на встречу, актуализация запросов или тренировка актерских умений. Второй этап — проигрывание ситуаций из личной, учебной или профессиональной жизни и деятельности участников. Общая тема встречи задается ведущим (например, трудности взаимодействия и понимания воспитанников) или выбирается присутствующими исходя из их актуальных интересов и желаний. Акцент в разыгрывании историй делается на чувствах рассказчика по поводу описанной им ситуации. Третий этап — подведение итогов, обмен впечатлениями с помощью вербальной и невербальной обратной связи, в том числе театрализации.

Для внутреннего раскрепощения участников и проявления существующих у них запросов (потребности поделиться историей)

ведущий встречи (кондактор) использует на этапе разогрева интермодальные техники, строящиеся на принципе творческой связи искусств, т. е. создания условий для «процесса, в ходе которого одна художественная форма оказывает непосредственное влияние на другую. Последовательное использование различных экспрессивных искусств...»<sup>5</sup>.

Помимо принципа творческой связи искусств применение интермодальных техник исходит из следующих принципов: 1) «низкое мастерство — высокая чувствительность», когда в содержании техник и упражнений приоритет отдается развитию эмоциональной компетентности участников вместо художественных навыков, что позволяет мотивировать и тех, кто не имеет специального художественного образования; 2) «меньшее означает большее», когда стимулируется символическое замещение, а студенты, используя доступные и знакомые им художественные материалы и инструменты, применяют их нетрадиционным способом, что создает свободу для собственного творческого самовыражения<sup>6</sup>.

Второй, основной, этап подготовки к познанию дошкольника сопровождается изучением теоретического курса детской психологии как ее важнейшая практическая составляющая, обеспечивая взаимосвязи теории и практики. Детская психология представляет возрастно-психологический портрет дошкольника в совокупности главных линий его психического развития и центральных новообразований в них. Таким образом, она направляет на освоение теоретической составляющей гностических и диагностических компетенций. В целях конкретизации такого теоретического портрета организуются два подэтапа, моделирующих два уровня познания ребенка. Программа содержания этого познания соответствует логике курса детской психологии, отражающей последовательность в описании сфер психического развития ребенка, включая

<sup>4</sup> Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дистигматизирующие эффекты: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 2010. С. 17.

<sup>5</sup> Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств / пер. с англ. А. Орлова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. С. 80.

<sup>6</sup> Книлл П. Искусство решать проблемы // Арт-терапия. 2015. № 2. С. 27, 28.

студентов в психологический практикум. Занятия же в театральной студии продолжаются.

Первый подэтап направлен на освоение гностических компетенций, обеспечивающих первый уровень познания — эмпирическое понимание виртуального ребенка, а также контрольно-оценочного компонента познания, сопровождающего используемые методы обучения. К ним относятся дополняющие друг друга достаточно традиционный метод решения психологических задач и разрабатываемый в последнее время метод кейсов. Кейсы в отличие от психологических задач: 1) включают не только описание педагогической ситуации, но и рассказ о личности анализируемого воспитанника или педагога; 2) требуют обязательного моделирования (обдумывания) элементов реальной профессионально-педагогической деятельности в ответ на ситуацию; 3) направляют на формирование навыков решения проблем, как приоритетную цель, а не только на умения анализировать психолого-педагогические явления.

Задачи, указывает А. А. Кораблева, могут входить в структуру кейса как ее отдельный компонент. Кейс содержит, помимо перечня знаний и умений, которые он формирует, различные практические материалы и задания [9: с. 29]. По содержанию задачи более разнообразны, чем кейсы. Содержание используемых задач и кейсов расширятся за счет применения киноматериалов [8; 13].

Система психологических задач и кейсов отражает, с одной стороны, специфику психологических особенностей дошкольника, а с другой — четыре этапа его познания и реализующие их составляющие гностических и отчасти диагностических компетенций. Содержание задач и кейсов предполагает переход от уровня житейского понимания ребенка к его изучению с помощью методов детской психологии, т. е. освоение всех четырех этапов научного исследования.

Типами задач и кейсов, позволяющих освоить этап планирования познания, являются: 1) распознавание психических явлений и проблем ребенка в описании запроса (ситуации, жалобы воспитателей или родителей); 2) проектирование предполагаемого обследования;

3) анализ уже имеющихся в психолого-педагогической литературе программ изучения дошкольника с аналогичной проблемой для выявления причин ее возникновения у конкретного малыша.

Для овладения содержательно-организационным этапом подходят задачи и кейсы, предполагающие сопоставление протоколов, описывающих психологический факт с позиций различных участников или содержащих ошибки. Аналитико-результативный этап деятельности формируется с помощью решения задач и кейсов на анализ, обобщение и интерпретацию полученных результатов, которые даны в виде протоколов, таблиц, графиков ранее проведенных исследований. Прогностический этап осваивается в процессе решения задач по определению прогноза дальнейшего развития ребенка. Они содержат комплекс полученных в ходе изучения данных или аккумулированных в характеристике дошкольника и предлагают с опорой на них разработку педагогических рекомендаций родителям и педагогам.

Цель второго подэтапа — развитие технологического и контрольно-оценочного компонентов по познанию ребенка, а также операционально-технической составляющей гностических и диагностических компетенций. Формой развития выступает психологический практикум или семинары-практикумы, предполагающие проведение микроисследований детей в ДОО. Практикум создает условия прежде всего для усвоения методологии детской психологии. Чтобы практикум стал руководством к целостному познанию ребенка в единстве его возрастно-индивидуальных особенностей, а не случайным набором методик, они подбираются по определенным принципам, содержат методические указания, раскрывающие последовательность этапов изучения и написания психолого-педагогической характеристики малыша. Показатели для анализа полученных о ребенке данных представляют в специальных таблицах и рекомендациях по процедуре их обработки.

Укажем принципы отбора методик: отражение в них ведущих сфер психического развития ребенка и главных показателей в этих сферах; выбор основных методов детской

психологии при ключевой роли наблюдения; удобство применения в процессе выполнения образовательной деятельности ДОО; простота использования и доступность понимания методик для пользователя при минимальном привлечении специальной аппаратуры и материалов; информативность методик, позволяющая определить сущность и взаимосвязи между выявленными психологическими явлениями и различными сторонами психики малыша. Описанным требованиям отвечает практикум Г. А. Урунтаевой<sup>7</sup>.

Микроисследования направлены на изучение отдельных психологических особенностей реального ребенка в последовательности четырех этапов, протекание каждого из которых сопровождается контрольно-оценочным компонентом. Они организуются несколькими способами в зависимости от поставленной цели. Первый способ: студент в изучении психического явления с помощью одной методики обследует нескольких детей одного возраста, выявляя общие возрастные особенности их развития, после чего планирует образовательную деятельность для этой группы. Второй способ: студент использует одну и ту же методику в работе с несколькими детьми разного возраста, определяя возрастные различия между ними, а затем проектирует педагогическую деятельность в разных возрастных группах. Третий способ: студенты изучают одного ребенка с помощью комплекса методик, после чего обсуждают результаты с другими студентами, чтобы выявить как возрастные, так и индивидуальные особенности малыша, что позволяет определить задачи индивидуализации образовательной деятельности с ним.

На третьем, заключительном, этапе подготовки к познанию дошкольника в форме психолого-диагностической практики продолжается освоение его технологического и контрольно-оценочного компонентов, а также общей структуры гностических и диагностических компетенций; закрепляется реализация ценностно-смыслового компонента

профессионально-педагогической деятельности в целом, в том числе поведение студентов при обследовании малыша в соответствии с профессиональной этикой. Импровизационный интерактивный театр как сквозная форма обучения на данном этапе помогает формировать понимание конкретного ребенка до и после его изучения в реальной образовательной деятельности в группе ДОО. Встречи в театре позволяют расширить информацию о том, насколько результативно осваивается познание ребенка, а также углубить осознание полученного опыта. Для формирования контрольно-оценочного компонента познания дошкольника и сквозных составляющих гностических и диагностических компетенций организуются установочная и итоговая конференции перед началом и после окончания практики.

В психолого-педагогических исследованиях педагогическая практика рассматривается как интегративная форма обучения студентов, сочетающая как практические, так исследовательские аспекты. В период прохождения практики студенты погружаются в условия, позволяющие им максимально быстро и эффективно освоить необходимые профессионально-педагогические компетенции, а также проявить латентные способности [4; 6; 15 и др.]. В последнее время внедряются новые формы прохождения практики (годичная интернатура, дистанционная и волонтерская педагогические практики и др.) [15]. Перспективными являются сетевые формы взаимодействия организаций дошкольного, высшего и среднего профессионального образования при организации практики [4]. Обновляются виды взаимодействия студента и преподавателя в процессе практики, например супервизорская поддержка [6].

Особую группу задач практики исследователи видят в возможности студентов овладеть диагностической деятельностью, позволяющей изучать собственную личность и профессионально-педагогическую деятельность, индивидуальные особенности воспитанников. В программы практик традиционно включаются специальные диагностические задания по обследованию детей, так как анализ результатов, полученных с их помощью,

<sup>7</sup> Урунтаева Г. А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 368 с. (Сер.: Бакалавриат.)

позволяет студентам выстроить личностно ориентированный подход к дошкольникам. К таким заданиям обычно относится наблюдение за малышом, позволяющее собрать данные для составления его психолого-педагогической характеристики. Однако зачастую содержание предлагаемых практик состоит из заданий, направленных на развитие отдельных составляющих операционально-технического компонента диагностических компетенций (проектировочный, содержательно-организационный, аналитико-результативный, прогностический). Например, для формирования содержательно-организационной составляющей предлагаются задания, нацеленные на изучение отдельных линий психического развития ребенка в процессе наблюдения, организации естественного эксперимента или проведения элементарных тестов; для аналитико-результативного аспекта — требующие составить характеристику на ребенка. Но в большинстве случаев задания для развития проектировочного и прогностического компонентов диагностических компетенций отсутствуют.

В отличие от изучения отдельных сторон или особенностей ребенка в микроисследованиях второго этапа профессиональной подготовки на психолого-диагностической практике третьего этапа обследуется реальный ребенок в течение двух недель в ДОО с целью составления его целостной психолого-педагогической характеристики, как предполагает Профессиональный стандарт педагога<sup>8</sup>. Психолого-диагностическая практика воспроизводит в полном объеме логику исследования в совокупности его этапов и структуры диагностических компетенций, прежде всего ее операционально-технического компонента — алгоритма диагностического исследования на втором уровне познания. Принцип целостности в изучении дошкольника студент

реализует в ходе практики на всех ее этапах: от проектирования, включающего в себя переход от анализа выявленной проблемы ребенка к разработке целостной программы его изучения с целью составления целостного портрета его психического развития, до проведения обследования и обобщения всех полученных данных в психолого-педагогической характеристике. Таким образом, практика создает условия для проявления студентами самостоятельности, инициативности, творчества в познании ребенка. Итак, психолого-диагностическая практика является стратегией развития всех компонентов деятельности по познанию дошкольника и требуемых для их реализации диагностических компетенций, эффективность которой была апробирована и доказана<sup>9</sup>.

## Выводы

1. Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника основываются на представлениях о системном строении (системный подход) деятельности познания и подготовки к ней, о соответствии структуры подготовки к познанию самой деятельности познания.

2. Разработанная система профессиональной подготовки направлена на освоение воспитателем деятельности по познанию дошкольника в совокупности всех ее компонентов. Она разворачивается в последовательности начального, основного и заключительного этапов, предполагая переход от эмпирического понимания к целенаправленному изучению ребенка, а затем к взаимопереходам и взаимосвязям этих двух уровней. Система подготовки нацеливает на осознание важности познания дошкольника, помогает овладеть способами понимания виртуального ребенка и целостного изучения реального для составления его возрастного-психологического портрета.

<sup>8</sup> Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Нормативно-методические материалы // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 1 (6). С. 28.

<sup>9</sup> Гошева Е. Н. Развитие диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания средствами педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2004. 175 с.

3. Профессиональная подготовка моделирует как отдельные компоненты, так и целостную деятельность по познанию дошкольника с помощью практических форм обучения продуктивного типа (психологический практикум, психолого-диагностическая практика) и сквозной формы обучения — интерактивно-импровизационного театра, использующего средства экспрессивных искусств.

### Заключение

Предложенные концептуальные основы профессиональной подготовки воспитателя к познанию дошкольника носят практико-ориентированный характер. Он заключается, во-первых, в том, что система подготовки отражает этапы, средства освоения педагогом этой деятельности на двух уровнях познания ребенка. Во-вторых, воспитатель отслеживает, насколько эффективно он осваивает деятельность по познанию дошкольника. В-третьих, овладев познанием, педагог способен оказать малышу помощь в образовании, основанную на знании особенностей его психического развития.

Представленную систему вузовской подготовки студентов можно модифицировать для системы повышения квалификации работающих педагогов с учетом специфики условий и форм дополнительного профессионально-педагогического образования. Формы и методы подготовки первого этапа можно использовать с работающими воспитателями в неизменном виде; практикум второго этапа — заменить серией модульных семинаров-практикумов, а психолого-диагностическую практику третьего этапа — образовательной стажировкой на базе ДОО, научной организации или организовать в дистанционном формате.

Исследование можно продолжить в направлении дальнейшей экспериментальной апробации форм и методов профессиональной подготовки студентов к деятельности по изучению ребенка, а также разработки диагностического инструментария для оценки уровня развития у них гностических компетенций, осуществляющих эмпирическое понимание малыша в процессе непосредственного взаимодействия с ним.

### Литература

1. **Абрамова М. А.** Современные технологии работы с молодежью средствами театрального искусства // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2018. № 1 (2). С. 274–283.
2. **Арпеньева М. Р.** Проблема понимания в современной консультативной психологии // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф. Е. Василюка: сб. материалов / под ред. В. В. Архангельской, А. А. Голзицкой, Н. В. Кисельниковой, Е. А. Семеновой. М.: Психологический институт РАО, 2018. С. 12–21.
3. **Гаврилова М. Н., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А.** Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 433. С. 135–145.
4. **Гогоберидзе А. Г., Головина И. В.** Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых профессиональных образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 38–45.
5. **Гогоберидзе А. Г., Езопова С. А., Калабина И. А.** Петербургская модель подготовки педагога дошкольного образования. Модернизация длиною в век // Современное дошкольное образование. 2018. № 7. С. 38–49.
6. **Девяткина Т. В.** Новые подходы к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) / Т. В. Девяткина и др. // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 17–26.
7. **Деменюк М. А.** Арт-студия «Исцеляющее искусство» как пространство личностного и профессионального развития студентов // Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики образования: материалы IV межрегиональной, с международным участием научно-практической конференции (23 ноября 2017 г.) / сост. О. В. Сысоева. Хабаровск: ДГМУ, 2018. С. 27–30.

8. **Исаева А. Н., Старовойтенко Е. Е.** Метод кино-кейсов в преподавании современной персонологии // Мир психологии: научно-методический журнал. 2016. № 4 (88). С. 177–189.
9. **Кораблева А. А.** Кейс-технология как способ диагностики профессиональных компетенций на экзамене // Педагогическая диагностика. 2017. № 1. С. 28–31.
10. **Лаптева Ю. А., Федорова Н. И.** Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 3. С. 240–249.
11. **Марголис А. А., Сафронова М. А.** Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 5–24.
12. **Ройтблат О. В.** Неформальное образование в системе профессиональной подготовки в условиях системных изменений // Современное научное знание в условиях системных изменений: материалы Второй Национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 155-летию со дня рождения П. А. Столыпина (13–14 апреля 2017 г.). Омск: ОГАУ им. П. А. Столыпина, 2017. С. 38–40.
13. **Санина С. П.** Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 4. С. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080405> (дата обращения: 23.10.2020).
14. **Слепцова И. Ф.** Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. № 1 (83). С. 30–37.
15. **Червонный М. А., Газизов Т. Т., Борисова Е. Е.** Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования // Педагогика. 2017. № 9. С. 103–107.
16. **Шиян И. Б.** Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы / И. Б. Шиян и др. // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 77–92.
17. Шкалы комплексного мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации / И. Е. Федосова, М. Р. Хайдарпашич. М.: Национальное образование, 2019. 128 с.
18. **Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н.** Психология познания дошкольника в профессионально-педагогической деятельности воспитателя: монография. М.: ИНФРА-М, 2020. 215 с.
19. A'Court V. The art of mindful walking in earthbased art therapy // Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice / ed. by A. Kopytin and M. Rugh. New York: Routledge; Taylor & Francis, 2017. P. 123–160.
20. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.
21. **Biersteker L.** Center-based early childhood care and education program quality: A South African study / L. Biersteker et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 334–344. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>
22. **Bi Ying Hu.** Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects / Bi Ying Hu et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2017. Vol. 40. P. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
23. **Broekhuizen M. L.** Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems / M. L. Broekhuizen et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 212–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
24. **Fox J.** Playback NR workbook: guidelines for mastering narrative reticulation. New York: Tusitala Publishing, 2019. 16 p.
25. **Horm D. M.** Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes / D. M. Horm et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 42. P. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.002>
26. **Kopytin A., Rugh M. (eds.)**. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017. 280 p.
27. **McNiff S.** Imagination in action: secrets for unleashing creative expression. First edition. Random House (USA), 2015. 256 p.
28. **Vermeer H. J.** Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A MetaAnalysis of International Studies / H. J. Vermeer et al. // International Journal of Early Childhood. 2016. April. Vol. 48. № 1. P. 33–60.



References

1. **Abramova M. A.** Sovremennyye tekhnologii raboty s molodezh'yu sredstvami teatral'nogo iskusstva [Modern technologies of working with young people by the means of theatrical art] // Social'ny'e i Gumanitarnyye Nauki: Teoriya i Praktika [Social and Human Sciences: Theory and Practice]. 2018. №.1 (2). P. 274–283.
2. **Arpen'eva M. R.** Problema ponimaniya v sovremennoj konsul'tativnoj psixologii [The problem of understanding in modern advisory psychology] E'lektronny'j resurs // Mezhdunarodnaya konferenciya po konsul'tativnoj psixologii i psixoterapii, posvyashhennaya pamyati F. E. Vasilyuka / pod. red. V. V. Arxangel'skoj, A. A. Golziczkoj, N. V. Kisel'nikovoj, E. A. Semenovoj [International conference on advisory psychology and psychotherapy, dedicated to the memory of F. E. Vasilyuk: the proceedings of the conference / ed. by V. V. Arkhangel'skaya, A. A. Golzitskaya, N. V. Kiselnikova, E. A. Semenova]. Moscow: Psychological institute RAO, 2018. P. 12–21.
3. **Gavrilova M. N., Veraksa A. N., Buhalenkova D. A.** Svyaz kachestva obrazovatel'noj sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya i psixicheskogo razvitiya rebenka: teoreticheskij obzor [Connection between the classroom quality of a pre-school institution and children's outcomes: a theoretical overview] // Vestnik Tomskogo Sudarstvennogo Universiteta [Tomsk State University Bulletin]. 2018. № 433. P. 135–145.
4. **Gogoberidze A. G., Golovina I. V.** Modernizaciya processa podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya: markery novy'h professional'ny'h obrazovatel'ny'h programm [Modernization of kindergarten teacher education: markers of new basic professional educational programmes] // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23. № 1. P. 38–45.
5. **Gogoberidze A. G., Ezopova S. A., Kalabina I. A.** Peterburgskaya model' podgotovki pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. Modernizaciya dlinoyu v vek [St. Petersburg model of the teacher training for pre-school education. The modernization is one century old] // Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie [Modern Preschool Education]. 2018. № 7. P. 38–49.
6. **Devjatkina T. V.** Novyye podxody k postroeniyu i realizacii osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy magistratury po napravleniyu podgotovki «Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Vospitatel') [New approaches to the design and implementation of the basic master's programme in educational psychology (kindergarten teacher)] / T. V. Devjatkina et al. // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education] 2017. Vol. 22. № 2. P. 17–26.
7. **Demenjuk M. A.** Art-studiya «iscelyayushhee iskusstvo» kak prostranstvo lichnostnogo i professional'nogo razvitiya studentov [The art studio «healing art» as a space for the personal and professional development of students] // Aktual'ny'e problemy psixologo-pedagogicheskogo i mediko-social'nogo soprovozhdeniya vysshego obrazovaniya: integraciya nauki i praktiki obrazovaniya: materialy IV mezhhregional'noj, s mezhdunarodny'm uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii (23 noyabrya 2017 g.). [Actual problems of psychological-pedagogical and medical-social support for higher education: integration of science and educational practice. The proceedings of the IV interregional scientific and practical conference with international participation, 2017, 23d of November]. Khabarovsk: Dal'nevostochnii Gosudarstvenny'j Medical University, 2018. P. 27–30.
8. **Isaeva A. N., Starovojtenko E. E.** Metod kino-kejsov v prepodavanii sovremennoj personologii [The method of film cases in the teaching of modern personology] // Mir Psihologii [World of Psychology]. 2016. № 4 (88). P. 177–189.
9. **Korableva A. A.** Kejs-tehnologiya kak sposob diagnostiki professional'ny'h kompetencij na e'kzamene [Case technology as a way to diagnose professional competencies in an exam] // Pedagogicheskaja Diagnostika [Pedagogical Diagnostics]. 2017. № 1. P. 28–31.
10. **Lapteva Ju. A., Fedorova N. I.** Soderzhatel'ny'e karakteristiki monitoringa psixicheskogo razvitiya detej v usloviyax doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii [Content characteristics of monitoring of mental development in preschoolers] // Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i Obshhestvenny'e Nauki [Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences]. 2019. № 3. P. 240–249.
11. **Margolis A. A., Safronova M. A.** Itogi kompleksnogo proekta po modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (2014–2017) // Psixologicheskaja nauka i obrazovanie [The project of modernization of teacher education in the Russian Federation: outcomes (2014–2017)] // Psixologicheskaja Nauka i Obrazovanie [Psychological science and education]. 2018. Vol. 23. № 1. P. 5–24.
12. **Rojtblat O. V.** Neformal'noe obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki v usloviyax sistemny'x izmenenij [Non-formal education in the system of vocational training in the context of systemic changes] //

Sovremennoe nauchnoe znanie v usloviyax sistemny`x izmenenij: materialy` Vtoroj Nacional`noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem, posvyashhennoj 155-letiyu so dnya rozhdeniya P. A. Stoly`pina (13–14 Aprelya 2017 g.). [Modern scientific knowledge in the context of systemic changes. The proceedings of the Second National Scientific and Practical Conference with international participation dedicated to the 155th anniversary of P. A. Stolypin (2017, April 13–14)]. Omsk: Omsky Gos. Agrarian University named after P. A. Stolypin, 2017. P. 38–40.

13. **Sanina S. P.** Razvitiye kompetencij uchatelya nachal`ny`x klassov v processe resheniya professional`ny`x zadach [Development of primary school teacher's competencies in the process of solving professional tasks] [Elektronnyi resurs] // Psixologicheskaya Nauka i Obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2016. Vol. 8. № 4. P. 41–49. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080405> (accessed: 23.10.2020).

14. **Slepceva I. F.** Kachestvo doshkol`nogo obrazovaniya kak edinstvo obrazovatel`nogo processa, uslovij i rezul`tata [The quality of preschool education as a unity of the educational process, structure and outcome] // Sovremennoe Doshkol`noe Obrazovanie: Teoriya i Praktika [Modern Preschool Education: Theory and Practice]. 2018. № 1 (83). P. 30–37.

15. **Chervonnyj M. A., Gazizov T. T., Borisova E. E.** Organizaciya pedagogicheskoy praktiki studentov na baze centra dopolnitel`nogo obrazovaniya [Organization of higher education institutions students' teaching practice based at the center for supplementary education] // Pedagogika [Pedagogy]. 2017. № 9. P. 103–107.

16. **Shijan I. B.** Aprobaciya shkal ocenki kachestva doshkol`nogo obrazovaniya ECERS-R v detskih sadax goroda Moskvyy` [Approbation of scales of quality assessment of pre-school education (early childhood environment rating scales ECERS-R) in Moscow Kindergartens] / I. B. Shijan et al. // Vestnik Moskovskogo Gorodskogo Pedagogicheskogo Universiteta. Seriya: Pedagogika i Psixologiya [Moscow City University Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology]. 2016. № 2. P. 77–92.

17. Shkaly` kompleksnogo monitoringa kachestva doshkol`nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii / I. E. Fedosova, M. R. Hajdarpashich [Scales of comprehensive monitoring of the quality of preschool education in the Russian Federation]. Moscow: Nacionalnoe obrazovanie, 2019. 128 p.

18. **Uruntaeva G. A., Gosheva E. N.** Psixologiya poznaniya doshkol`nika v professional`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti vospitatelya [The psychology of cognition of a preschooler in the professional and educational activities of the educator]. Moscow: INFRA-M Publ., 2020, 215 p.

19. **A`Court B.** The art of mindful walking in earthbased art therapy // Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice / ed. by A. Kopytin and M. Rugh. New York: Routledge; Taylor & Francis, 2017. P. 123–160.

20. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings / P. L. Slot et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 33. P. 64–76.

21. **Biersteker L.** Center-based early childhood care and education program quality: A South African study / L. Biersteker et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 334–344. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>

22. **Bi Ying Hu.** Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects / Bi Ying Hu et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2017. Vol. 40. P. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>

23. **Broekhuizen M. L.** Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems / M. L. Broekhuizen et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. P. 212–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>

24. **Fox J.** Playback NR workbook: guidelines for mastering narrative reticulation. New York: Tusitala Publishing, 2019. 16 p.

25. **Horm D. M.** Associations between continuity of care in infant-toddler classrooms and child outcomes / D. M. Horm et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 42. P. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.002>

26. **Kopytin A., Rugh M. (eds.)**. Environmental expressive therapies: nature-assisted theory and practice. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017. 280 p.

27. **McNiff S.** Imagination in action: secrets for unleashing creative expression. First edition. Random House (USA), 2015. 256 p.

28. **Vermeer H. J.** Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A MetaAnalysis of International Studies / H. J. Vermeer et al. // International Journal of Early Childhood. 2016. April. Vol. 48. № 1. P. 33–60.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

## АДАПТАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА «ШКАЛА ЗАВИСИМОСТИ ОТ СМАРТФОНА» ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО СОЦИУМА

**В. П. Шейнов,**  
РИВШ, Минск,  
Республика Беларусь,  
*sheinov1@mail.ru*

Удобства, доставляемые смартфоном, очевидны, однако они порождают у многих пристрастие к чрезмерному его использованию и страх остаться без него. Зависимость от смартфона — это новое явление настоящего времени и одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, которая по своей массовости уже оставила позади интернет-зависимость и игроманию, образовав с ними опасный конгломерат. Отрицательные последствия зависимости от смартфонов могут включать психологические и поведенческие проблемы и проблемы с самооффективностью у людей с этой зависимостью.

За основу данной разработки принят англоязычный опросник зависимости от смартфона «Smartphone Addiction Scale» (SAS). Интернет-зависимость количественно оценивалась тестом Кимберли Янг. Уровень тревожности и депрессии определялись посредством «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии». Удовлетворенность жизнью измерялась с помощью опросника экспресс-оценки субъективного благополучия, адаптированного и валидизированного Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым. Уровень самоконтроля определялся тестом М. Снайдера «Самоконтроль в общении», стрессоустойчивость — адаптированным тестом С. Коухена и Г. Виллиансона.

В статье показано, что предложенная автором русскоязычная версия опросника «Smartphone Addiction Scale» (SAS) надежна и валидна. Она удовлетворяет стандартным требованиям к опросникам по критериям надежности и валидности. Диагностируемая опросником зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и с удовлетворенностью жизнью. Зависимость от смартфона женщин, диагностированная опросником, статистически значимо превосходит зависимость от смартфона мужчин. Обнаружена значимая положительная связь тяги к курению у мужчин с зависимостью от смартфона.

*Ключевые слова:* зависимость от смартфона; опросник; надежность; валидность; тревожность; депрессия; стресс; самоконтроль; удовлетворенность жизнью; женщины; мужчины.

*Для цитаты:* Шейнов В. П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума // Системная психология и социология. 2020 № 3 (35). С. 75–84 DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

*Шейнов Виктор Павлович*, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор. Академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, Минск, Республика Беларусь.

E-mail: *sheinov1@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-2191-646X

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

**ADAPTATION AND VALIDIZATION OF THE QUESTIONNAIRE  
«SCALE OF DEPENDENCE ON THE SMARTPHONE»  
FOR THE RUSSIAN-SPEAKING SOCIETY**

**V. P. Sheinov,**  
NIHE, Minsk,  
Republic of Belarus,  
*sheinov1@mail.ru*

The convenience provided by smartphones is obvious, which gives rise to many addiction to its excessive use and the fear of being left without it: this is the state of anxiety of a person who has lost the ability to have a smartphone at hand. Smartphone addiction is a new phenomenon, one of the most widespread non-medical addictions, which, in its massiveness, has already left behind Internet addiction and gambling addiction, forming a dangerous conglomerate with them. The negative consequences of smartphone addiction can include psychological, behavioral and self-efficacy problems in victims of this addiction.

This development is based on the «Smartphone Addiction Scale» (SAS), an English-language questionnaire for smartphone dependence. Internet addiction was quantified by the Kimberly-Young test. Anxiety and depression levels were measured using the «Hospital Anxiety and Depression Scale». Life satisfaction was measured using a questionnaire adapted in Russian and validated by E. N. Osin and D. A. Leontiev. The level of self-control was determined by M. Snyder's test «Self-control in communication», the stress resistance level was determined by the test according to S. Cowhen and G. Willianson.

The article shows that the Russian-language version of the «Smartphone Addiction Scale» (SAS) questionnaire proposed by the author is reliable and valid. Smartphone addiction diagnosed by the questionnaire is positively correlated with anxiety, depression, stress, and negatively associated with self-control and life satisfaction. The smartphone dependence of women diagnosed by the questionnaire is statistically significantly higher than the dependence on the smartphone of men. A significant positive relationship was found between smoking cravings in men and smartphone addiction.

*Keywords:* smartphone addiction; questionnaire; reliability; validity; anxiety; depression; stress; self-control; life satisfaction; women; men.

*For citation:* Sheinov V. P. Adaptation and validization of the questionnaire «Scale of dependence on the smartphone» for the Russian-speaking society // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 75–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

*Sheinov Viktor Pavlovich*, Doctor of Sociological Sciences, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Professor. Academician of the International Academy of Information Technologies. Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Mastery of the Republican Institute of Higher Education, Minsk, The Republic of Belarus.

E-mail: *sheinov1@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-2191-646X

### Введение

Мобильные телефоны являются одним из наиболее предпочитаемых цифровых устройств, которые постоянно сопровождают нас. Смартфон — отличный инструмент для связи, развлечений и помощник в делах. Он превратился в почти полноценный компьютер, умещающийся в кармане.

Удобства, доставляемые смартфонами, очевидны, однако именно они порождают

у многих пристрастие к чрезмерному пользованию этим устройством, известное как номофобия, т. е. состояние беспокойства и даже паники у человека, который по тем или иным причинам потерял возможность держать смартфон в поле зрения или иметь его под рукой.

Многие люди, особенно подростки и дети, действительно не расстаются с этим гаджетом ни на минуту. Они не представляют своей жизни без смартфона и всегда держат его при себе, что негативно сказывается

на способности учиться, концентрации внимания, возможности продуктивно работать; нередко смартфоны служат источником конфликтов в семейных и дружеских отношениях, в целом влияя на качество жизни.

Особую тревогу вызывает нарастание зависимости от смартфонов среди подростков, что пагубно отражается на их физическом и психологическом здоровье.

Зависимость от смартфона — это новое явление, одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, которая по своей массовости уже оставила позади интернет-зависимость и игроманию, образовав в совокупности с ними опасный конгломерат.

Отрицательные последствия у жертв зависимости от смартфонов могут включать психологические и поведенческие проблемы, а также трудности с самооэффективностью [1]. Понимание причин и следствий этого нового явления — предмет многочисленных публикаций.

Установлена положительная связь зависимости от смартфона с *тревогой* и *депрессией*. Показано, что эта связь существует для разных возрастных категорий, что она положительна и взаимна: тревога и депрессия являются одновременно и предиктором зависимости от смартфона, и ее следствием [2; 4; 5; 14; 16; 23]. Выявлена положительная связь зависимости от смартфона со стрессом [6; 9; 10; 15; 18; 20; 21; 22]. Показано, что с зависимостью от смартфона отрицательно связаны *самоконтроль* [13; 15; 17] и *удовлетворенность жизнью* [20]. Установлена связь зависимости от смартфона с *полом* и *возрастом*. Существенно более высокая зависимость от смартфонов присуща пользователям более молодого возраста [4].

На зависимость от смартфонов значительно влияет гендерная принадлежность человека [10]. У женщин она выше, чем у мужчин [3]. Факторами риска развития зависимости от смартфона являются принадлежность к женскому полу, использование Интернета и тревожность [7].

Для изучения зависимости от смартфонов за рубежом разработан ряд опросников. Наиболее часто используется англоязычный опросник зависимости от смартфона

*Smartphone Addiction Scale (SAS)*<sup>1</sup>. Он переведен на ряд языков, адаптирован и активно используется в исследованиях во многих странах [8; 11; 19]. Актуальность проблематики зависимости от разного рода электронных устройств в теории и практике современной психологии, а также ограниченность числа психодиагностических методик, направленных на выявление определенных типов зависимости, и, как следствие, рост потребности специалистов в появлении подобных методик послужили основанием для осуществления авторского перевода<sup>2</sup> на русский язык англоязычного опросника *Smartphone Addiction Scale (SAS)* с последующей его адаптацией и валидизацией для русскоязычной аудитории, что и явилось целью данной работы.

## Методология и методика исследования

**Использованные методики.** За основу предлагаемой разработки принят англоязычный опросник *Smartphone Addiction Scale (SAS)*, выявляющий зависимость от смартфона.

*Интернет-зависимость* количественно оценивалась тестом Кимберли Янг<sup>3</sup>. Уровень *тревожности* и *депрессии* определялся посредством «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (Hospital Anxiety and Depression Scale), разработанной А. С. Зигмонд и Р. П. Снейс в адаптации М. Ю. Дробужева<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Kwon M. Development and Validation of a *Smartphone Addiction Scale (SAS)* / M. Kwon et al. // PLoS ONE. 2013. № 8 (2): e56936. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>

<sup>2</sup> В статье представлен авторский перевод и редакция опросника *Smartphone Addiction Scale (SAS)*, выполненные В. П. Шейновым.

<sup>3</sup> Young K. S. Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. Innovations in clinical practice // VandeCreek L., Jackson T. (eds). Innovations in clinical practice: a source book. Vol. 17. Sarasota FL: Professional Resource Press, 1999. С. 1–10.

<sup>4</sup> Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale). Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации / под ред. А. Н. Беловой, О. Н. Щепетовой. М.: Антидор, 2002. С. 80–82.

Показатель *удовлетворенности жизнью* измерялся с помощью опросника, предложенного Э. Динер, Р. Эммонс, Р. Ларсен и Ш. Гриффин, адаптированного на русском языке и валидизированного Е. Н. Осиным и Д. А. Леонтьевым<sup>5</sup>.

Уровень *самоконтроля* определялся тестом М. Снайдера «Самоконтроль в общении»<sup>6</sup>. Использован также тест самооценки *стрессоустойчивости* С. Коухена и Г. Виллиансона<sup>7</sup>.

В исследовании приняли участие 690 человек, в том числе 447 женщин 16–69 лет (средний возраст — 37,01 года) и 243 мужчины

## Конструирование опросника

Осуществлен перевод заданий опросника на русский язык и его проверка обратным переводом на английский язык. Текст опросника «Шкала зависимости от смартфона» представлен в приложении в конце статьи.

**Дискриминативность** всех 33 заданий опросника проверена посредством вычисления корреляции каждого задания с общим баллом опросника. Все корреляции оказались высоко статистически значимыми и находящимися в пределах от  $R = 0,319$ ,  $p \leq 0,001$  до  $R = 0,701$ ,  $p \leq 0,001$  (см. табл. 1). Таким

Таблица 1

Корреляции между показателями заданий опросника и его суммарным показателем

		Женщины	Мужчины	Общее
Минимум	Корреляция Пирсона	<b>,319</b>	<b>,319</b>	<b>,319</b>
	Уровень значимости	,000	,000	,000
Максимум	Корреляция Пирсона	<b>,701</b>	<b>,640</b>	<b>,692</b>
	Уровень значимости	,000	,000	,000

16–67 лет (средний возраст — 31,3 года), ответивших на вопросы семи тестов.

Во втором этапе исследования приняли участие 312 респондентов, приславших свое согласие на продолжение участия в исследовании. На этом этапе было, в частности, проведено повторное тестирование (ретест) опросника зависимости от смартфона.

**Статистический анализ** осуществлялся с помощью пакета SPSS-20. Принят уровень значимости  $p = 0,05$ .

образом, дискриминативность всех заданий оказалась высокой — намного выше порогового значения 0,2, необходимого для включения задания в опросник<sup>8</sup>.

Это свидетельствует о том, что все включенные в опросник задания являются дискриминативными для определения зависимости от смартфона.

Тем самым получено доказательство оправданности включения в опросник каждого из 33 заданий.

## Надежность и валидность опросника

Структура и содержание опросника были проверены на внутреннюю согласованность, однородность, надежность частей теста и ретестовую надежность<sup>9</sup>.

Мерой **внутренней согласованности** является коэффициент альфа Кронбаха. Для матрицы ответов на 33 задания теста 447 женщин он равен 0,741, для 243 мужчин —

<sup>5</sup> Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // III Всероссийский социологический конгресс «Социология и общество: пути взаимодействия»: сб. тезисов. М.: Институт социологии РАН, 2008. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/pjuun7fz60/direct/78753837.pdf> (дата обращения: 21.10.2020).

<sup>6</sup> Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2001. С. 558–562.

<sup>7</sup> Воробейчик Я. Н. Руководство по аутопсихотерапии: (история, теория, практика). Одесса: Принт мастер, 2004. 358 с.

<sup>8</sup> Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2010. С. 174.

<sup>9</sup> Там же. С. 176–177.

также 0,741, для объединенной матрицы 690 женщин и мужчин, соответственно, 0,743, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности теста для женской, мужской и объединенной выборок.

**Однородность** заданий опросника проверена вычислением корреляции между показателем каждого задания опросника и его суммарным показателем. Как показывает таблица 1, все эти корреляции оказались высоко статистически значимыми и находящимися в пределах от  $R = 0,319, p \leq 0,001$  до  $R = 0,701, p \leq 0,001$ . Это свидетельствует об однородности опросника.

**Надежность частей опросника** проверена разбиением его на: а) четные и нечетные пункты и б) первую и вторую половины опросника. При разбиении опросника на его четные и нечетные пункты коэффициент надежности Спирмена – Брауна оказался равным 0,684, а при разбиении на первую и вторую половины опросника — равным 0,627. В практике психологической диагностики считается, что опросник надежен, если коэффициент надежности Спирмена – Брауна не меньше 0,6<sup>10</sup>.

**Ретестовая надежность** проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц. Корреляция между первым и вторым тестом равна 0,855. Это означает приемлемую ретестовую надежность, поскольку показатели больше 0,7 трактуются как приемлемые свидетельства надежности по данному критерию<sup>11</sup>.

Проверка опросника на валидность осуществлена по ключевым ее критериям: конструирование опросника, содержательность, очевидность, текущая валидность, прогностическая валидность, конструктивная валидность, конвергентная валидность, валидность по полу и возрасту<sup>12</sup>.

«Разработка валидного теста требует применения многих методов, используемых

на разных этапах конструирования теста. Таким образом, валидность теста создается постепенно, начиная с первого шага его разработки»<sup>13</sup>. Именно исходя из этого были составлены вопросы опросника, непосредственно связанные с зависимостью от смартфона (см. Приложение). В таблице 1 отображены данные статистической значимости между показателями заданий опросника и его суммарным показателем.

**Содержательная (внутренняя) валидность** обеспечена подбором стимульного материала с особыми ситуациями, прямо описывающими поведение, установки и привычки людей с зависимостью от смартфона.

**Очевидная (доверительная, внешняя) валидность**, указывающая на очевидность, обоснованность и ясность предмета исследования для самих участников, подтверждена тем, что никто из них на разных этапах исследования не усомнился в предмете тестирования и своем результате. Многие из тех, у кого опросник зависимости от смартфона выявил проблемы, признавались в наличии этих проблем (в процессе реализации обратной связи с участниками исследования).

**Текущая (диагностическая, конкурентная) и прогностическая валидности** позволяет участникам исследования получить «диагноз существующего положения»<sup>14</sup>, т. е. получить ответ на вопрос о том, в какой степени он зависим от смартфона в настоящее время. Прогностическая валидность в краткосрочной перспективе подтверждена повторным тестированием.

**Конструктивная валидность** включает как все уже рассмотренные типы валидности, так и конвергентную валидность.

**Конвергентная валидность** означает, что опросник «должен иметь высокие корреляции с другими переменными, с которыми он должен коррелировать, исходя из теоретических предположений»<sup>15</sup>. Теоретическое обоснование было сформулировано с учетом результатов приведенных выше эмпирических исследований.

<sup>10</sup> Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2004. С. 203.

<sup>11</sup> Бурлачук Л. Ф. Указ. соч. С. 176.

<sup>12</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688 с.; Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Указ. соч.; Бурлачук Л. Ф. Указ. соч.

<sup>13</sup> Анастаси А., Урбина С. Указ. соч. С. 160.

<sup>14</sup> Там же. С. 140.

<sup>15</sup> Там же. С. 151

Согласно установленным ранее свойствам жертв зависимости от смартфона, диагностируемая опросником зависимость от смартфона должна положительно коррелировать с *тревожностью* и *депрессией* [2; 4; 5; 12; 14; 16; 23], со *стрессом* [6; 9; 10; 15; 18–22] и быть отрицательно связанной с *самоконтролем* [13; 15; 17] и с *удовлетворенностью жизнью* [20].

Результаты проведенного корреляционного анализа сведены в таблицу 2, которая показывает, что в отношении тревожности, депрессии, стресса, самоконтроля и удовлетворенности жизнью имеют место именно такие связи, что свидетельствует о конвергентной валидности опросника.

**Валидизация по полу и возрасту.** Установлено, что у женщин зависимость от смартфона выше, чем у мужчин [3; 7; 10]. Таблица 3 показывает, что диагностированная опросником зависимость от смартфона женщин, равная 34,59, статистически значимо ( $p \leq 0,001$ ) превосходит зависимость от смартфона мужчин (24,61).

Обращает на себя внимание и статистически значимое превышение тревожности, депрессии и стресса у женщин.

Обнаруженная в зарубежном исследовании [4] отрицательная корреляция зависимости от смартфонов с возрастом в данном исследовании нашла подтверждение только у женщин:  $R = -0,151^{**}$ ,  $p = 0,001$ . Для мужчин подобная связь статистически незначима.

В процессе исследования были получены интересные данные о *тяге к курению* у мужчин и женщин. Корреляция тяги к курению с зависимостью от смартфона у мужчин  $R = 0,135^{*}$ ,  $p = 0,036$ , у женщин подобная связь отсутствует. Среднее значение тяги к курению у женщин (0,6) статистически значимо меньше, нежели у мужчин (0,84).

Данные таблицы 4 показывают, что тяга к курению положительно связана с переживаемым стрессом, а у женщин еще и с неудовлетворенностью жизнью.

## Выводы

1. Показано, что предложенная русскоязычная версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» надежна и валидна

Таблица 2

### Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности

	Тревожность	Депрессия	Самоконтроль	Стресс	Удовлетворенность жизнью
Женщины	,411**	,274**	-,141**	,406**	-,123**
Мужчины	,297**	,275**	-,211**	,320**	-,170**
Общая выборка	,428**	,298**	-,174**	,436**	-,120**

Примечание:

\*\* — корреляция Пирсона статистически значима при  $p = 0,01$ ;

\* — корреляция статистически значима при  $p = 0,05$ .

Таблица 3

### Средние значения опросника зависимости от смартфона и сопутствующих состояний и свойств личности

	Значение опросника	Тревожность	Депрессия	Самоконтроль	Стресс	Удовлетворенность жизнью
Женщины	<b>34,59</b>	<b>7,28</b>	<b>5,06</b>	5,80	<b>37,09</b>	22,24
Мужчины	24,61	5,12	4,21	5,62	33,67	21,77

Таблица 4

### Корреляции тяги к курению со стрессом и удовлетворенностью жизнью

	Стресс	Удовлетворенность жизнью
Женщины	<b>,173**</b>	<b>-,097*</b>
Мужчины	<b>,205**</b>	-,072



по ключевым критериям, предъявляемым к опросникам и тестам.

2. Диагностируемая опросником зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и удовлетворенностью жизнью.

3. Зависимость от смартфона у женщин, диагностированная данным опросником, статистически значимо превосходит зависимость от смартфона мужчин.

4. Обнаружена значимая положительная связь зависимости от курения у мужчин с их зависимостью от смартфона.

### Литература

1. **Шейнов В. П.** Внутриличностные предикторы виктимизации // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 1. С. 154–182.
2. **Aker S.** Psychosocial factors affecting smartphone addiction in university students / S. Aker et al. // *Journal of Addictions Nursing*. 2017. Vol. 28. № 4. P. 215–219. DOI: 10.1097/JAN.0000000000000197
3. **Albursan I. S.** National, Sex and Academic Discipline Difference in Smartphone Addiction: A Study of Students in Jordan, Saudi Arabia, Yemen and Sudan / I. S. Albursan et al. // *Community Ment Health Journal*. 2019. № 55. P. 825–830. URL: <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00368-x>
4. **Alhassan A. A.** The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: a cross sectional study / A. A. Alhassan et al. // *BMC Psychiatry*. 2018. 18. № 148. URL: <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4>
5. **Boumosleh J. M., Jaalouk D.** Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students. A cross sectional study // *PLoS One*. 2017. August. P. 1–14.
6. **Cho H. Y., Kim D. J., Park J. W.** Stress and adult smartphone addiction: Mediation by self-control, neuroticism, and extraversion // *Stress and Health*. 2017. Vol. 33. № 5. P. 624–630.
7. **Choi S. W. et al.** Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction / S. W. Choi et al. // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Vol. 4. № 4. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043>
8. **De Pasquale C., Sciacca F. and Hichy Z.** Italian validation of smartphone addiction scale short version for adolescents and young adults (SAS-SV) // *Psychology*. 2017. № 8. P. 1513–1518. DOI: 10.4236/psych.2017.810100
9. **Gligor Ş., Mozoş I.** Indicators of smartphone addiction and stress score in university students // *Wien Klin Wochenschr*. 2019. № 131. P. 120–125. URL: <https://doi.org/10.1007/s00508-018-1373-5>
10. **Gökçearslan Ş., Uluyol Ç., Şahin S.** Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. P. 47–54.
11. **Haug S.** Smartphone Use and Smartphone Addiction among Young People in Switzerland / S. Haug et al. // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. № 4. P. 299–307. URL: <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>
12. **Hawi N. S., Samaha M.** Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations // *Behaviour & Information Technology*. 2017. Vol. 36. № 10. P. 1046–1052.
13. **Ju H. J., Jun H. S., Park M. K.** The stress, self-efficacy, and self-control of university students impact on smartphone addiction // *Journal of Digital Convergence*. 2019. Vol. 17. № 11. P. 395–407.
14. **Kim E., Koh E.** Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 84. July 2018. P. 264–271.
15. **Kim I. O., Shin S. H.** Effects of academic stress in middle school students on smartphone addiction: moderating effect of self-esteem and self-control // *Journal of Korean Academy of Psychiatric Mental Health Nursing*. 2016. № 253. P. 262–271.
16. **Kim S.** The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents / S. Kim et al. // *Ann Gen Psychiatry*. 2019. № 18. URL: <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0224-8>
17. **Kim H. J.** Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data / H. J. Kim et al. // *PloS One*. 2018. Feb. № 13 (2). P. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0190896
18. **King R. C., Dong S.** The impact of smartphone on young adults // *The Business and Management Review*. 2017. Vol. 8. № 4. P. 342–349.

19. **Lopez-Fernandez O.** Short version of the smartphone addiction scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use // *Addictive Behaviors*. 2015. № 64. P. 275–280. URL: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013>
20. **Samaha M., Hawi N. S.** Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 57. P. 321–325.
21. **Seo G. S., Bang S. Y.** The relationship among smartphone addiction, life stress, and family communication in nursing students // *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*. 2017. Vol. 18. № 4. P. 398–407.
22. **Sim M. Y., Lee D. N., Kim E. H.** A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy // *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*. 2016. Vol. 17. № 5. P. 227–236.
23. **Yang K. M.** The effect of self-esteem and depression on smartphone addiction among university students // *Journal of the Korea Convergence Society*. 2016. Vol. 7. № 1. P. 113–123.

### References

1. **Sheinov V. P.** Vnutrichnostny`e prediktory` viktimizacii [Intrapersonal predictors of victimization] // *Institut Psixologii Rossijskoj Akademii Nauk. Organizacionnaya Psixologiya i Psixologiya Truda [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]*. 2019. Vol. 4. № 1. P. 154–182.
2. **Aker S.** Psychosocial factors affecting smartphone addiction in university students / S. Aker et al. // *Journal of Addictions Nursing*. 2017. Vol. 28. № 4. P. 215–219. DOI: 10.1097/JAN.000000000000197
3. **Albursan I. S.** National, Sex and Academic Discipline Difference in Smartphone Addiction: A Study of Students in Jordan, Saudi Arabia, Yemen and Sudan / I. S. Albursan et al. // *Community Ment Health Journal*. 2019. № 55. P. 825–830. URL: <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00368-x>
4. **Alhassan A. A.** The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: a cross sectional study / A. A. Alhassan et al. // *BMC Psychiatry*. 2018. 18. № 148. URL: <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4>
5. **Boumosleh J. M., Jaalouk D.** Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students. A cross sectional study // *PLoS One*. 2017. August. P. 1–14.
6. **Cho H. Y., Kim D. J., Park J. W.** Stress and adult smartphone addiction: Mediation by self-control, neuroticism, and extraversion // *Stress and Health*. 2017. Vol. 33. № 5. P. 624–630.
7. **Choi S. W. et al.** Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction / S. W. Choi et al. // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Vol. 4. № 4. DOI: <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043>
8. **De Pasquale C., Sciacca F. and Hichy Z.** Italian validation of smartphone addiction scale short version for adolescents and young adults (SAS-SV) // *Psychology*. 2017. № 8. P. 1513–1518. DOI: 10.4236/psych.2017.810100
9. **Gligor S., Mozoş I.** Indicators of smartphone addiction and stress score in university students // *Wien Klin Wochenschr*. 2019. № 131. P. 120–125. URL: <https://doi.org/10.1007/s00508-018-1373-5>
10. **Gökçearslan Ş., Uluyol Ç., Şahin S.** Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. P. 47–54.
11. **Haug S.** Smartphone Use and Smartphone Addiction among Young People in Switzerland / S. Haug et al. // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. № 4. P. 299–307. URL: <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037>
12. **Hawi N. S., Samaha M.** Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations // *Behaviour & Information Technology*. 2017. Vol. 36. № 10. P. 1046–1052.
13. **Ju H. J., Jun H. S., Park M. K.** The stress, self-efficacy, and self-control of university students impact on smartphone addiction // *Journal of Digital Convergence*. 2019. Vol. 17. № 11. P. 395–407.
14. **Kim E., Koh E.** Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 84. July 2018. P. 264–271.
15. **Kim I. O., Shin S. H.** Effects of academic stress in middle school students on smartphone addiction: moderating effect of self-esteem and self-control // *Journal of Korean Academy of Psychiatric Mental Health Nursing*. 2016. № 253. P. 262–271.

16. **Kim S.** The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents / S. Kim et al. // *Ann Gen Psychiatry*. 2019. № 18. URL: <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0224-8>
17. **Kim H. J.** Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data / H. J. Kim et al. // *PloS One*. 2018. Feb. № 13 (2). P. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0190896
18. **King R. C., Dong S.** The impact of smartphone on young adults // *The Business and Management Review*. 2017. Vol. 8. № 4. P. 342–349.
19. **Lopez-Fernandez O.** Short version of the smartphone addiction scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use // *Addictive Behaviors*. 2015. № 64. P. 275–280. URL: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013>
20. **Samaha M., Hawi N. S.** Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 57. P. 321–325.
21. **Seo G. S., Bang S. Y.** The relationship among smartphone addiction, life stress, and family communication in nursing students // *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*. 2017. Vol. 18. № 4. P. 398–407.
22. **Sim M. Y., Lee D. N., Kim E. H.** A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy // *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*. 2016. Vol. 17. № 5. P. 227–236.
23. **Yang K. M.** The effect of self-esteem and depression on smartphone addiction among university students // *Journal of the Korea Convergence Society*. 2016. Vol. 7. № 1. P. 113–123.

Опросник «Шкала зависимости от смартфона»<sup>16</sup>

Выберите, пожалуйста, ответ, который наилучшим образом отражает ваше отношение к предлагаемым утверждениям: если *уверенное да*, поставьте **3**, *скорее да, чем нет* — **2**, *скорее нет, чем да* — **1**, *уверенное нет* — **0**.

1. Бывает, что не удастся выполнить запланированную работу из-за использования смартфона.
2. Из-за использования смартфона бывает трудно сосредоточиться на занятиях, выполнять задания или при иной работе.
3. Бывает головокружение или помутнение зрения из-за чрезмерного использования смартфона.
4. Бывает ощущение боли в запястьях или шее при использовании смартфона.
5. Бывает чувство усталости и недостаток сна из-за чрезмерного использования смартфона.
6. Пользование смартфоном дает мне чувство спокойствия или уюта.
7. Пользование смартфоном дает мне чувство приятного возбуждения.
8. Пользование смартфоном дает мне чувство уверенности.
9. Смартфон дает возможность избавиться от стресса.
10. Нет ничего веселее, чем пользоваться смартфоном.
11. Моя жизнь была бы пустой без смартфона.
12. Используя смартфон, чувствую себя максимально свободным.
13. Использование смартфона — это самое интересное.
14. Не смогу находиться без смартфона.
15. Испытываю нетерпение и раздражение, когда не держу в руках смартфон.
16. Помню о смартфоне, даже когда не пользуюсь им.
17. Никогда не откажусь от использования смартфона, даже когда он будет сильно осложнять мою повседневную жизнь.
18. Раздражаюсь, когда не пользуюсь смартфоном.
19. Захватываю смартфон в туалет, даже когда очень спешу туда.
20. Чувствую себя отлично, знакомясь с новыми людьми с помощью смартфона.
21. Чувствую, что мои отношения с виртуальными друзьями более близкие, чем с друзьями из реальной жизни.
22. Невозможность пользоваться смартфоном была бы такой же болезненной, как потеря друга.
23. Мои виртуальные друзья понимают меня лучше, чем мои реальные друзья.
24. Постоянно проверяю смартфон, чтобы не пропустить информацию в «Твиттере», «Фейсбуке», «ВКонтакте» и др.
25. Как только проснусь, проверяю сайты социальных сетей («Твиттер», «Фейсбук», «ВКонтакте» др.).
26. Предпочитаю разговаривать с друзьями по смартфону, чем тусоваться с ними или с членами моей семьи.
27. Предпочитаю поиск информации через смартфон, нежели спросить кого-то.
28. Батареи моего телефона не хватало на день, даже когда он был новым.
29. Использую свой смартфон дольше, чем планировал.
30. Чувствую желание снова использовать смартфон сразу после того, как отключился от него.
31. Всегда думаю, что должен сократить время пользования смартфоном.
32. Попытки сократить время использования моего смартфона постоянно терпят неудачу.
33. Люди вокруг меня говорят мне, что я слишком часто использую смартфон.

Подсчет результата: сумма ответов испытуемого.

<sup>16</sup> Перевод выполнен автором статьи В. П. Шейновым; оригинал см.: Kwon M. Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS) / M. Kwon et al. // PLoS One. 2013. № 8 (2): e56936. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.7

## ПАНДЕМИЯ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19 И САМОИЗОЛЯЦИЯ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. Э. Семенова,  
ПИМУ МЗ РФ, Нижний Новгород,

В. Э. Семенова,  
НИРО, Нижний Новгород,  
verunchka08@list.ru

В статье обсуждается проблема детской версии восприятия ситуации пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 и самоизоляции. Отмечается сложность и высокая стрессогенность данной ситуации, приводятся данные, свидетельствующие о негативном влиянии на психическое и психологическое здоровье личности предыдущих эпидемий. Обосновывается необходимость изучения опыта переживания пандемии COVID-19 и самоизоляции детьми, находящего отражение в их восприятии и интерпретации воспринятого.

На основе анализа 114 сказочных историй, сочиненных детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, исследовалась специфика детской версии восприятия пандемии COVID-19 и самоизоляции. Посредством методики открытого кодирования проведен содержательный анализ текстов, который был направлен на получение следующей информации: изучение точки зрения детей о характеристиках коронавируса; выявление обозначенных детьми актуальных потребностей применительно к ситуации пандемии и самоизоляции и основных ресурсов, используемых для разрешения трудностей; определение доминирующих эмоций и переживаний в контексте происходящего; тематизация ключевых событий, выделяемых детьми в контексте ситуации пандемии и самоизоляции, через которые они перерабатывают и осмысливают свой опыт происходящего.

Установлено, что дети чаще всего представляют образ коронавируса как опасность и угрозу жизни и здоровью, наделяют его в основном отрицательными характеристиками. Кроме того, ситуация пандемии COVID-19 и самоизоляции воспринимается детьми в контексте неудовлетворенных потребностей, среди которых преобладают безопасность, получение удовольствий и положительных эмоций, свобода и активность, а также в контексте ресурсов преодоления возникших трудностей с особым акцентом на правила гигиены и медицинские мероприятия. Констатировано, что ситуация пандемии и самоизоляции связана преимущественно с негативными переживаниями старших дошкольников и младших школьников, и в частности с преобладанием чувства страха, однако финал происходящих событий в большинстве своем оценивается детьми оптимистично. Обнаружено, что в более младшем возрасте дети чаще обращают внимание на необходимость позитивных изменений сознания и поведения для решения проблемы пандемии и лучшей жизни в будущем; тогда как в более старшем возрасте увеличивается реалистичность описания коронавируса и фиксация детей на трагических событиях, а также усиливается акцент на самоотверженном труде врачей в условиях пандемии.

По результатам выполненного исследования сделан вывод о том, что в целом ситуация пандемии коронавируса и самоизоляции воспринимается детьми как опасная и дискомфортная, но при этом вполне решаемая, в том числе посредством собственных усилий.

*Ключевые слова:* пандемия коронавирусной инфекции; самоизоляция; субъективное восприятие; субъективные представления; старшие дошкольники; младшие школьники; стресс; эмоциональное состояние.

*Для цитаты:* Семенова Л. Э., Семенова В. Э. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 и самоизоляция в восприятии детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 85–101. DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.7

*Семенова Лидия Эдуардовна*, доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и клинической психологии Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения РФ, Нижний Новгород.

E-mail: [verunehka08@list.ru](mailto:verunehka08@list.ru)

ORCID: 0000-0001-5077-394X

*Семенова Вера Эдуардовна*, кандидат философских наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород.

E-mail: [verunehka08@list.ru](mailto:verunehka08@list.ru)

ORCID: 0000-0001-5841-5354

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.7

## PANDEMIC CORONAVIRUS INFECTION COVID-19 AND SELF-ISOLATION IN THE PERCEPTION OF SENIOR PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

**L. E. Semenova**,  
PRMU, Nizhny Novgorod,

**V. E. Semenova**,  
NIED, Nizhny Novgorod,  
[verunehka08@list.ru](mailto:verunehka08@list.ru)

This article discusses the problem of children's perception of the COVID-19 coronavirus pandemic and self-isolation. The complexity and high stressfulness of this situation are noted, and the data testifying to the negative impact on the mental and psychological health of the individual of previous epidemics are presented. The article substantiates the need to study the experience of the COVID-19 pandemic and children's self-isolation, that is reflected in their perception and interpretation of what was perceived.

Based on the analysis of 114 fairy tales written by senior preschoolers and primary schoolchildren, the specificity of the children's version of the perception of the COVID-19 pandemic and self-isolation was studied. Through the methodology of open coding conducted substantial analysis of the texts, which were aimed at obtaining the following information: the study of the children's point of view about the characteristics of coronavirus; their understanding of actual needs in the situation of a pandemic and isolation together with the basic resources, used to solve difficulties; children's dominant emotions in the context of what is happening and the key events allocated by children in the context of the situation of a pandemic and isolation, through which they process and reflect on their experience of what is happening.

It was found that the image of coronavirus is most often perceived by children as a danger and threat to life and health and is endowed with mainly negative characteristics. In addition, the situation of the COVID-19 pandemic and self-isolation is perceived by children in the context of unmet needs, which are dominated by the needs for safety, pleasure and positive emotions, freedom and activity, as well as in the context of resources to overcome difficulties, with a particular focus on hygiene rules and medical measures. It is stated that the situation of pandemics and self-isolation is mainly associated with negative experiences in senior preschoolers and primary schoolchildren, and, in particular, with the predominance of a sense of fear, but the final of the events that occur is generally assessed by children optimistically. It was found that children at younger ages more likely pay attention to the need for positive changes in consciousness and behavior to solve the situation with the pandemic for a better life in the future, while primary schoolchildren tend to realistic description of the coronavirus and they concentrate on tragic events and emphasis on the dedicated work of physicians in the context of a pandemic.

According to the results of the study, it is concluded that in general the situation of the coronavirus pandemic and self-isolation is perceived by children as dangerous and uncomfortable, but solvable completely, including through their own efforts.

*Keywords:* coronavirus infection pandemic; self-isolation; subjective perception; subjective perceptions; senior preschoolers; primary students; stress; emotional state.

*For citation:* Semenova L. E., Semenova V. E. Pandemic coronavirus infection COVID-19 and self-isolation in the perception of senior preschoolers and primary schoolchildren // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 85–101. DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.7

*Semenova Lidiya E`duardovna*, Doctor of Psychological Sciences, Professor. Professor at the Department of General and Clinical Psychology of the Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Nizhny Novgorod, Russia.

E-mail: verunchka08@list.ru

ORCID: 0000-0001-5077-394X

*Semenova Vera E`duardovna*, PhD in Philosophy, Associate Professor. Associate professor at the Department of preschool education of the Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia.

E-mail: verunchka08@list.ru

ORCID: 0000-0001-5841-5354

## Введение

Вне всякого сомнения, современный мир стал другим. Но в чем-то он остался прежним. В частности, это касается бед и трагедий, которые являются неизменными спутниками человечества в целом и почти каждого человека в отдельности и которые наполнили мир множеством опасностей — реальных и потенциальных, видимых и невидимых. Все это, безусловно, отражается на самом человеке, делая его психику более уязвимой и подверженной стрессу.

Потребности в безопасности и соответствующим ей ценностям отводятся центральное место в современном обществе, названном Ульрихом Бекком обществом риска [3; 13]. Со всей очевидностью 2020 год подтвердил этот факт в мировом масштабе: ситуация пандемии **коронавирусной** инфекции COVID-19 бросила вызов безопасности, поставив под угрозу жизнь и здоровье миллионов людей. При этом сам **коронавирус** SARS-CoV-2, вызвавший пандемию, относится к числу невидимых и пока еще не до конца известных, но вполне реальных угроз [7], что привело к ситуации тотальной неопределенности, спровоцировавшей беспрецедентный уровень и масштаб каждодневного стресса, тревоги, паники, поистине массовый алармизм, т. е. способствовало существенному росту признаков психологического неблагополучия населения (прежде всего эмоционального напряжения и истощения) [18]. Кроме того, предсказываются также отдаленные эффекты нарушений психического и психологического

здоровья взрослых и детей, о которых свидетельствуют имеющиеся в науке данные относительно предыдущих эпидемий и ситуаций карантина [21; 23; 24; 29; 32 и др.]. Другими словами, пережитое сегодня может остаться и в отдаленном будущем в виде субъективного опыта, который будет влиять на состояние личности, ее восприятие происходящего и характер активности.

Как отмечает А. Г. Асмолов, в сознании многих людей произошла своего рода демонизация вируса, чему в немалой степени способствовали СМИ, через которые болезнь пришла практически в каждый дом [19]. В результате пандемия стала неотрывна от инфодемии [7]. А добавившиеся к ним условия вынужденной самоизоляции усугубились не только ограничением социальных контактов взрослых и детей, невозможностью вести привычный образ жизни, но и в ряде случаев дополнительными сложностями и проблемами: потерей работы, семейными конфликтами, трудностями дистанционного образования и т. п.

Соответственно, возникает вопрос, как воспринимали всю эту нетипичную жизненную ситуацию люди, взрослые и особенно дети, которые, как известно, также являются частью общества, активно осваивают мир, постигая посредством взрослых и СМИ происходящие события и вырабатывая определенное отношение к ним.

Отметим, что до недавнего времени детский взгляд на мир, как правило, оставался за пределами научного внимания, и только в последние десятилетия появилась новая тенденция — изучение детской картины

мира, в том числе исследования представлений детей о разных культурных феноменах, явлениях и процессах, о своей жизни, о том, что происходит в их ближайшем социальном окружении и в мире [1; 2; 9; 14; 16; 20; 25–28; 30; 31 и др.]. Данная тенденция обусловлена новыми ценностными ориентирами и научными установками, согласно которым дети признаются активными субъектами, склонными к инициативному поведению и экспериментированию, способными не только выделять, осознавать и усваивать существующие социальные нормы, но и создавать свои собственные, т. е. участвовать в конструировании своего социального мира [9–11; 15 и др.]. Более того, эта исследовательская тенденция вполне оправданна, поскольку уже имеются доказательства, свидетельствующие о том, что даже маленькие дети «могут сформулировать важные мнения о социальном контексте и повседневном опыте своей жизни и рассказать о нем» [9: с. 23]. Поэтому весьма актуальным становится поиск адекватных исследовательских методов, позволяющих увидеть и зафиксировать детский взгляд и услышать детские голоса [22; 33].

Анализ научных первоисточников позволяет утверждать, что на волне новой тенденции и как следствие реальной социальной ситуации жизнедеятельности в последние годы появились исследования, посвященные изучению представлений детей и подростков об общественных бедах и проблемах, в том числе о различных угрозах и опасностях [5; 12 и др.]. В частности, психологами установлено, что уже в старшем дошкольном возрасте для большинства детей характерно вполне адекватное представление об опасностях и ее источниках, к которым они относят, как правило, объекты рукотворного и животного мира, реже — самого человека, тогда как в подростковом возрасте в структуре субъективных представлений об опасности ведущее место занимают угрозы, связанные с социальным взаимодействием, в то время как антропогенные и природные угрозы отходят на второй план.

Есть все основания полагать, что пандемия коронавируса 2020 года как пролонгированная стрессовая ситуация и добавившиеся

к ней условия самоизоляции наложили свой отпечаток на психику ребенка, его картину мира, субъективные представления и отношения к окружающему. А поскольку пережитый опыт может на многие годы сохраниться и оказывать свое влияние на дальнейшее развитие личности, ее псих(олог)ическое здоровье, характер активности и особенности социального функционирования, то закономерно возникает вопрос, какой именно опыт извлекли дети из ситуации пандемии и самоизоляции и как они воспринимают саму причину этой ситуации — коронавирус, ставший «главным героем» информационных сообщений СМИ, телепередач, разговоров и беспокойства взрослых и даже образовательных книг, ориентированных на детей<sup>1</sup>.

Отметим также, что помимо возрастных особенностей восприятия событий детская версия происходящего может выступать в качестве важного источника информации о сложившейся ситуации, альтернативного версии взрослых обывателей и профессионалов. Кроме того, учитывая факт сильной связи ребенка с близкими взрослыми (прежде всего родителями или лицами их заменяющими), не исключено, что через содержание субъективных представлений детей можно косвенно получить определенный срез более широкого контекста проблемы опыта жизни населения в условиях пандемии и самоизоляции, понимания происходящего и отношения к нему. В частности, с позиций культурно-исторической концепции Л. С. Выготского при восприятии и интерпретации происходящего дети обычно используют преимущественно тот культурный материал, который им представляет социальная среда развития (ближайшее окружение, значимые взрослые, доступные СМИ и т. п.) [10]. Другими словами, если говорить о детях дошкольного и младшего школьного возраста, то велика

<sup>1</sup> *Молина Мануэла*. Привет! Я вирус, родственник гриппа и простуды. Меня зовут коронавирус [Электронный ресурс] // Mindheart [Разум и сердце на службе у наших детей (Колумбия): сайт детского психолога и семейного педагога Мануэла Молина Круз]. URL: [www.mindheart.co/descargables](http://www.mindheart.co/descargables) (дата обращения: 21.10.2020).



вероятность того, что именно поведение взрослых, их высказывания и пояснения относительно сложившейся ситуации и связанных с ней событий, поступков и действий людей ложатся в основу осмысления детьми того, что происходит с ними и в их окружении, но, разумеется, с элементами индивидуальной избирательности и интерпретации воспринятого.

### Организация и методики исследования

В данном исследовании предпринимается попытка реконструкции опыта жизнедеятельности в условиях пандемии COVID-19 и самоизоляции, пережитого детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, и на этой основе изучения специфики восприятия ими самой пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции. При этом в качестве гипотез были сформулированы следующие предположения.

1. Образ коронавируса как причины пандемии и самоизоляции в представлениях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста воспринимается преимущественно негативно, но не всегда реалистично, наделяясь антропоморфными характеристиками, хотя с возрастом реалистичность его описания увеличивается, а доля антропоморфных черт и признаков уменьшается.

2. Эмоциональный фон восприятия и интерпретации детьми происходящего может быть неоднозначным, когда наряду с негативными переживаниями будет присутствовать и оптимистичный настрой относительно исхода сложившейся ситуации.

3. Одно из центральных мест в содержании представлений старших дошкольников и младших школьников о ситуации пандемии и самоизоляции занимает тематика дискомфорта, вызванного фрустрацией основных потребностей, а также ресурсов преодоления трудностей с особым акцентом на правила гигиены и медицинские мероприятия, при этом по мере взросления может усиливаться фиксация детей на трагических событиях (смерти) и на спасительной роли врачей.

Основным исследовательским инструментом получения эмпирических данных выступил

метод анализа продуктов детской деятельности. В частности, для сбора фактического материала использовалась проективная вербальная методика сочинения истории, основанная на принципах сказкотворчества [8]: детям предлагалось сочинить и рассказать или написать историю на тему «Сказка о коронавирусе».

Выбор этой методики был обусловлен рядом обстоятельств. Во-первых, принималось во внимание, что лежащее в основе сказочного материала метафорическое содержание является носителем информации о внутреннем мире автора, тогда как сама возможность сочинять сказки появляется достаточно рано и, как правило, уже доступна большинству детей пятилетнего возраста даже применительно к условиям дизонтогенеза при наличии в целом сохранной речи [8; 15]. Как подчеркивают некоторые авторы, «в процессе сочинения и написания сказки человек осмысляет собственный жизненный опыт и соединяет его с теми знаниями о мире, которые он приобрел в процессе обучения, чтения, взаимодействия с культурой, искусством, общения со сверстниками, наставниками и другими представителями окружающего мира» [8: с. 18]. При этом, будучи феноменом реальной действительности и одновременно способом отображения психической жизни индивида, любой авторский текст позволяет «высвечивать широкий социокультурный и временной контекст» [1: с. 52]. Иными словами, сочиненные детьми сказочные истории являются отражением их внутренних переживаний и внешних впечатлений, что делает возможным при анализе сказочных текстов считывать особенности субъективного опыта применительно к определенным обстоятельствам и событиям социальной жизни.

Во-вторых, по имеющимся данным, метод сочинения сказочной истории признан достаточно эффективным диагностическим средством для работы с детьми начиная с дошкольного возраста. Так, в исследовании О. В. Гавриченко было показано, что сказочные истории, сочиненные пяти-, шестилетними детьми, отражают не только их личностные особенности, включая психологические проблемы, касающиеся одиночества и эмоционального неблагополучия (страхов), но и социальный контекст развития,

и, следовательно, этот метод можно считать вполне подходящим для получения диагностической информации о ребенке, хотя в целом он признается достаточно трудоемким для психолога [6]. По своей сути методика сочинения сказочной истории является разновидностью техники рассказывания истории (ТРИ), которая помогает обнаруживать доминирующие сюжеты в организации индивидуального субъективного опыта испытуемого и конструирования им реальности [4].

В период с апреля по май 2020 года было собрано 114 сказочных историй на тему «Сказка о коронавирусе»: из них 54 истории, сочиненные детьми старшего дошкольного возраста (средний возраст — 6 лет и 8 месяцев), и 60 историй, сочиненных детьми младшего школьного возраста (средний возраст — 8 лет и 7 месяцев). Средний возраст всех авторов историй — 7 лет и 8 месяцев.

Исследование было выполнено в русле качественного подхода, поэтому для обработки полученных в нем результатов использовалась методика открытого кодирования, сущность которой заключается в выделении в изучаемом тексте смысловых единиц с последующей их классификацией [17]. При этом к обработке сочиненных детьми текстов сказочных историй была привлечена группа экспертов, которые вычленили основные смысловые единицы — категории и подкатегории, а те, в свою очередь, далее были подвергнуты процедуре количественного анализа.

По итогам работы экспертов были выделены шесть основных категорий, а именно: «характеристики коронавируса», «происхождение коронавируса», «потребности», «ресурсы», «эмоции», «события», — каждая из которых впоследствии была разделена на несколько подкатегорий. В конечном счете каждая из категорий легла в основу специальных линий анализа, по которым осуществлялось содержательное изучение собранных текстов:

1) определение характеристик основного героя — коронавируса, — через которые выявлялись особенности восприятия детьми объекта, ставшего причиной пандемии и самоизоляции, т. е. самого источника происходящего;

2) изучение характера имеющейся у детей информации о происхождении коронавируса;

3) потребностный уровень анализа содержания сказочных историй, позволяющий установить специфику обозначенных детьми актуальных потребностей применительно к ситуации пандемии и самоизоляции;

4) выявление основных ресурсов, используемых для разрешения трудностей и уменьшения опасности;

5) вычленение доминирующих эмоций и переживаний в контексте происходящего;

6) тематизация ключевых событий (позитивных и негативных), выделяемых детьми в контексте ситуации пандемии и самоизоляции, через которые они перерабатывают и осмысливают свой опыт происходящего.

Кроме того, в качестве дополнительной линии анализа осуществлялась оценка исхода обозначенных детьми событий и их возможных перспектив, т. е. образа будущего как отражения оптимистичности / пессимистичности взглядов и общих установок старших дошкольников и младших школьников, что в совокупности с преобладающим эмоциональным фоном позволяет приблизиться к пониманию того, является ли пережитый детьми опыт психотравмирующим и в какой степени.

### Результаты и их обсуждение

Прежде всего, остановимся на обобщенных данных, отражающих степень представленности в текстах сказочных историй, сочиненных детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, основных категорий (табл. 1).

Как можно видеть из таблицы 1, главными составляющими представлений детей о пандемии и самоизоляции являются характеристики основного персонажа — коронавируса, — что является вполне закономерным, если принять во внимание предложенную детям тему сказочной истории. При этом многие дошкольники, и особенно младшие школьники, давали коронавирусу свои имена: Ковидка, Коронавирус Вирусович, Коронавиркс, Коронкороль и др. Однако следует отметить тот факт, что если дошкольники в своих историях повествуют преимущественно о самом коронавирусе

Специфика представлений детей о ситуации пандемии и самоизоляции

Категории	Количество / %		Критерий Фишера
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Характеристики коронавируса	227 / 40,5	247 / 32,3	3,07 ( $p \leq 0,01$ )
Происхождение коронавируса	26 / 4,6	37 / 4,8	0,18
Потребности	76 / 13,5	121 / 15,8	1,19
Ресурсы преодоления трудностей	104 / 18,5	181 / 23,7	2,30 ( $p \leq 0,05$ )
Эмоции	64 / 11,4	91 / 11,9	0,27
События	65 / 11,5	87 / 11,5	0

(его внешности, функциях, действиях и поступках), то уже младшие школьники прибегают к его описанию на порядок реже, о чем свидетельствуют статистически значимые различия по данной категории ( $\varphi = 3,07$  при  $p \leq 0,01$ ).

Достаточно важной составляющей детских представлений оказываются также различные ресурсы преодоления трудностей и стратегии разрешения создавшихся в ситуации пандемии и самоизоляции проблем, причем на этот раз на порядок чаще о них повествуют уже младшие школьники, посвящая этим аспектам значительную часть содержания сочиненных ими историй ( $\varphi = 2,30$  при  $p \leq 0,05$ ). Другими словами, согласно полученным данным, с возрастом у детей начинает заметно усиливаться акцент на активных действиях противостояния опасности, поскольку они намного больше, нежели младшие, фиксируют свое внимание на возможных способах решения возникающих трудностей.

Еще одним существенным моментом содержания сказочных историй про коронавирус является тот акцент, который дети делали на ряде актуальных потребностей, преимущественно указывая в то же время на их нереализованность. Стоит подчеркнуть, что, согласно результатам количественного анализа, эта категория оказалась в числе преобладающих как в представлениях старших дошкольников (13,5 %), так и в представлениях младших школьников (15,8 %), занимая в целом третье ранговое место по частоте упоминаний.

Что же касается эмоций и событий, то эти категории встречались в текстах детских историй несколько реже и к тому же примерно в равном численном соотношении. Более того, обращает на себя внимание тот факт, что и старшие

дошкольники, и младшие школьники выделяют абсолютно равное количество событий, имеющих отношение к ситуации пандемии коронавируса (по 11,5 %), равно как и сама ситуация пандемии и вызвавший ее коронавирус, независимо от возраста детей, оказываются эмоционально насыщенными также практически в равной степени.

Наконец, как показали полученные результаты, реже всего при сочинении сказок дети обращались к рассуждениям о происхождении коронавируса, в которых они предлагали свои версии возникновения пандемии и причин самоизоляции, причем делали это старшие дошкольники и младшие школьники примерно с одинаковой частотой.

Рассмотрим более подробно итоги содержательного анализа детских представлений и обратимся к характеристикам коронавируса — основного героя сочиненных детьми историй (см. табл. 2).

Анализируя соотношение выделяемых детьми характеристик коронавируса, можно заметить, что в представлениях старших дошкольников и младших школьников образ этого героя оказывается преимущественно негативным, поскольку в своих историях дети, прежде всего, рассказывали о его отрицательных действиях, вредоносных функциях и той опасности, которую он несет.

По мнению детей, коронавирус обижает, заражает, пугает, вредит, мстит, разлучает, захватывает, убивает, уничтожает. При этом у него есть союзники, помощники и слуги (госпожа Лень, Сильный кашель, Высокая температура, осложнения и др.), но есть и оппоненты (добрая фея Медицина и ее двоюродная сестра Гигиена-Чистота, Вакцинелло, Вакциниус, Мыльный принц и др.).

## Особенности восприятия детьми коронавируса

Характеристики коронавируса	Количество / %		Критерий Фишера
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Фантастический персонаж	8 / 3,5	10 / 4,0	0,29
Антропоморфный персонаж	12 / 5,3	9 / 3,6	0,90
Вирус / микроб	18 / 7,9	18 / 7,3	0,25
Внешний облик / строение	29 / 12,8	29 / 11,7	0,37
Опасность / угроза жизни и здоровью	49 / 21,6	60 / 24,3	0,70
Чувства	12 / 5,3	15 / 6,1	0,37
Статус и связи	12 / 5,3	<b>24 / 9,7</b>	<b>1,83 (<math>p \leq 0,05</math>)</b>
Негативные функции и действия	71 / 31,3	74 / 30,0	0,31
Позитивные функции и действия	<b>16 / 7,0</b>	8 / 3,3	<b>1,86 (<math>p \leq 0,05</math>)</b>

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что иногда, говоря об опасности коронавируса и его негативных действиях, дети подчеркивали их закономерность и своего рода вынужденность, спровоцированную неправильным поведением окружающих, и в частности несоблюдением правил.

Внешний облик и строение коронавируса представлены некоторыми детьми достаточно верно: он невидимый, поскольку у него слишком маленький размер, имеет характерную корону, и у него есть шипы. Есть все основания полагать, что такого рода информацию дети могли получить из СМИ и/или от родителей.

Кроме того, в ряде случаев описание внешности дополнялось указанием на антропоморфный образ коронавируса. В отдельных историях коронавирус был представлен также в качестве фантастического персонажа, а именно: духа, джинна, монстра, дракона, зеленого ежика, волшебника, хотя в целом такие образы оказались самыми малочисленными характеристиками, упоминания о которых встречались крайне редко (3,5 % — в дошкольном возрасте и 4,0 % — в младшем школьном возрасте).

Чаще всего коронавирус воспринимался детьми в образе вируса или микроба, который представляет угрозу жизни и здоровью, что вполне соответствует реальности либо приближено к ней.

Приписывались коронавирусу и некоторые чувства, например обида, грусть, злость, страх и др. Такого рода описания можно вполне считать антропоморфными характеристиками, равно как и обращение к статусу этого

героя, его связям и отношениям с другими персонажами историй.

Категория «статус и связи» на порядок чаще встречалась в текстах, сочиненных младшими школьниками ( $\varphi = 1,83$  при  $p \leq 0,05$ ). При этом наиболее типичным для коронавируса оказался статус изгоя, от которого старались дистанцироваться, чтобы избежать общения с ним.

Отметим, что в ряде случаев в представлениях детей коронавирус является и вполне положительным героем, который предупреждает об опасности, дает советы и важные наказы беречь близких, не загрязнять планету, старательно учиться в школе; либо с ним происходят позитивные трансформации, в результате которых он превращается в доброго героя и начинает совершать благородные поступки. Как можно видеть из таблицы 2, подобного рода характеристики гораздо чаще были зафиксированы в историях, сочиненных старшими дошкольниками ( $\varphi = 1,86$  при  $p \leq 0,05$ ).

Одной из наиболее значимых для понимания особенностей восприятия и интерпретации детьми ситуации пандемии и самоизоляции линий анализа стало выделение обозначаемых в текстах историй актуальных потребностей, спектр которых оказался достаточно широким (табл. 3).

В число актуальных для ситуации пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции попало сразу несколько видов потребностей. По результатам анализа текстов историй, сочиненных старшими дошкольниками, было установлено, что однозначно лидирующую позицию занимает потребность в свободе

Таблица 3

Специфика обозначенных детьми актуальных потребностей в условиях пандемии и самоизоляции

Виды потребностей	Количество / %		Критерий Фишера
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Положительные эмоции / удовольствие	12 / 15,8	23 / 19,0	0,57
Безопасность	15 / 19,7	22 / 18,2	0,27
Свобода / активность	<b>31 / 40,8</b>	26 / 21,5	<b>2,87 (p ≤ 0,01)</b>
Социальные контакты / общение	11 / 14,5	19 / 15,7	0,23
Учеба / труд	1 / 1,3	<b>13 / 10,7</b>	<b>2,97 (p ≤ 0,01)</b>
Отдых	1 / 1,3	<b>8 / 6,6</b>	<b>1,98 (p ≤ 0,05)</b>
Принятие	5 / 6,6	6 / 5,0	0,47
Финансы	–	<b>4 / 3,3</b>	<b>2,48 (p ≤ 0,01)</b>

и активности, частота обращения к которой статистически превышает аналогичную потребность в историях у младших школьников ( $\varphi = 2,87$  при  $p \leq 0,01$ ), хотя и у них она также является преобладающей. Кроме того, среди значимых и однозначно фрустрированных оказались потребности в безопасности и положительных эмоциях, удовольствиях.

Вместе с тем очень многие дети обращались и к потребности в социальных контактах и общении с другими людьми (близкими, друзьями, родственниками), указывая на невозможность их удовлетворения в условиях самоизоляции и при этом сожалели об отсутствии такой возможности.

Упоминания о фрустрации потребностей в учебе и труде, а также о финансовых проблемах достоверно чаще встречались в историях, сочиненных младшими школьниками. У них же было зафиксировано и преобладание высказываний о необходимости отдыха, причем в данном случае речь, как правило, шла о врачах.

Таким образом, судя по версии старших дошкольников и младших школьников, пандемия и самоизоляция прежде всего лишают возможности вести активный образ жизни, приводят к утрате ощущения безопасности и нехватке положительных эмоций, ограничивают социальные контакты, что, в свою очередь, свидетельствует о дискомфорте, переживаемом детьми. В то же время в более старшем возрасте дети начинают чаще упоминать также о фрустрации потребностей в социально значимой деятельности (учеба и труд), отдыхе (особенно тех, кто спасает других) и финансах.

Однако помимо рассуждений о неудовлетворенных потребностях в текстах своих сказочных историй дети особо выделяли и некоторые ресурсы преодоления возникших трудностей (табл. 4). Обратимся к результатам анализа обозначенных старшими дошкольниками и младшими школьниками вариантов этих ресурсов.

Как можно видеть из таблицы 4, перечень упоминаемых детьми ресурсов оказался

Таблица 4

Основные ресурсы преодоления трудностей в условиях пандемии и самоизоляции

Ресурсы	Количество / %		Критерий Фишера
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Правила гигиены и профилактика	23 / 22,2	<b>58 / 32,0</b>	<b>1,80 (p ≤ 0,05)</b>
Ограничение контактов и активности	23 / 22,2	32 / 17,7	0,92
Здоровый образ жизни	4 / 3,8	9 / 5,0	0,48
Медицина и врачи	26 / 25,0	47 / 26,0	0,19
Взаимопомощь / доброта	<b>14 / 13,5</b>	13 / 7,2	<b>1,69 (p ≤ 0,05)</b>
Бережное отношение к планете	<b>2 / 1,9</b>	–	<b>2,24 (p ≤ 0,05)</b>
Отвлечение	2 / 1,9	6 / 3,3	0,71
Волшебство / киногерои	8 / 7,6	10 / 5,5	0,70
Вера в Бога	–	<b>2 / 1,1</b>	<b>1,70 (p ≤ 0,05)</b>

довольно внушительным, но лидирующие позиции в нем заняли только три варианта, а именно: соблюдение мер профилактики и правил личной гигиены, ограничение контактов и активности, действия врачей и оказание медицинской помощи.

Так, старшими дошкольниками в равной степени признается значимость соблюдения правил гигиены и мер самоограничений (по 22,2 % высказываний), тогда как младшие школьники отдают приоритет прежде всего правилам личной гигиены и мерам профилактики (32 %), упоминания о которых встречались у них статистически чаще, чем у дошкольников ( $\varphi = 1,80$  при  $p \leq 0,05$ ).

Показательно, что и в старшем дошкольном, и в младшем школьном возрасте в качестве одних из наиболее эффективных способов борьбы с коронавирусом и решения сложившейся ситуации дети нередко называли самоотверженный труд врачей и исследователей в области медицинской практики, которые «создавали специальную вакцину», «чудо-таблетки», «делали операции» и т. п. В подобного рода детских высказываниях прослеживается риторика СМИ, которые, судя по всему, являются для многих дошкольников и младших школьников важным источником информации о происходящем.

Однако по версии некоторых детей решить проблему помогают и другие герои, среди которых встречаются как фантастические персонажи с их волшебными средствами (рыцари «с мешками со специальным ядом» и «стрелами здоровья», феи с лечебными палочками, гномы с «живительными

конфетами», суперкорова с супермолоком), так и киногерои, литературные персонажи (Айболит, Шерлок Холмс и др.). Но в целом такие по-настоящему волшебные версии оказались немногочисленными и встречались только в небольшом количестве историй, с незначительным преимуществом в пользу дошкольников.

В то же время достоверно значимые различия в пользу дошкольников были обнаружены относительно таких ресурсов, как взаимопомощь и поддержка людьми друг друга ( $\varphi = 1,69$  при  $p \leq 0,05$ ) и бережное отношение к планете ( $\varphi = 2,24$  при  $p \leq 0,05$ ), на которых чаще акцентировали свое внимание именно дошкольники, тогда как в сказочных историях младших школьников встречались единичные упоминания о другом ресурсе — вере в Бога ( $\varphi = 1,70$  при  $p \leq 0,05$ ).

Что касается преобладающего эмоционального фона, то осуществленный анализ позволил выделить несколько видов эмоций и переживаний, отраженных в текстах сказочных историй (табл. 5).

Наиболее часто встречающейся эмоцией при описании детьми ситуации пандемии коронавируса оказывается страх. Страшным и пугающим описывается не только сам коронавирус, но и многие переживания героев так или иначе являются связанными со страхом. В текстах историй, сочиненных детьми, нередко встречались упоминания о злости и раздражении, которые приписывались и коронавирусу, и ряду других персонажей как следствие их тяжелой жизненной ситуации в условиях пандемии и самоизоляции.

Таблица 5

## Эмоциональный фон восприятия детьми ситуации пандемии коронавируса и самоизоляции

Виды эмоций и переживаний		Количество / %		Критерий Фишера
		Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Страх		28 / 43,8	35 / 38,6	0,64
Злость		9 / 14,0	17 / 18,7	0,77
Грусть		8 / 12,5	11 / 12,1	0,07
Обида		6 / 9,4	5 / 5,5	0,92
Скука		6 / 9,4	13 / 14,4	0,95
Радость / счастье		7 / 10,9	10 / 11,0	0,02
Финал истории	позитивный	39 / 72,2	44 / 73,4	0,14
	негативный	–	<b>2 / 3,3</b>	<b>1,88 (<math>p \leq 0,05</math>)</b>
	неопределенный / открытый	15 / 27,8	14 / 23,3	0,55

В ряде случаев наряду со злостью либо вместо нее присутствовали грусть и скука. Как правило, переживания грусти и скуки имели отношение к ситуации самоизоляции и различных ограничений, и только в нескольких текстах эти чувства (равно как и обида) приписывались самому коронавирусу, страдающему от одиночества и отсутствия принятия. Согласно версии детей, именно депривация принятия и дружеских отношений становится причиной отрицательных чувств и негативных внутренних изменений, приводящих в итоге к деструктивным последствиям не только для самого героя, но и для окружающих. Следовательно, статус отвергнутого — это риск озлобленности, агрессии, вредоносного и разрушительного поведения. Не исключено, что к данному заключению дети могли прийти, опираясь не только на культурные послания взрослых, детской литературы и кинематографа, но и на свой личный опыт.

но все-таки непессимистичным. Дети боятся, испытывают беспокойство, в ряде случаев раздражение, однако в целом это мало влияет на их преимущественно оптимистичное видение завершения сложившейся ситуации.

Как видно из таблицы 6, абсолютное большинство сказочных историй имеют позитивный, оптимистичный финал: жизнь становится прежней или еще более лучшей, коронавирус побежден или с ним происходят позитивные трансформации, и он перестает быть опасен, а другие герои тоже меняются в лучшую сторону (перестают ссориться, начинают помогать друг другу, бережно относятся к планете, прилежно учатся, усердно работают, благодарят врачей и т. п.). Это лишний раз подтверждает правомерность точки зрения К. И. Чуковского<sup>2</sup>, который называл детей неисправимыми оптимистами, и в то же время не позволяет считать опыт, пережитый авторами этих сказок, психотравмирующим.

Таблица 6

Основные события ситуации пандемии и самоизоляции, выделяемые детьми

События	Количество / %		Критерий Фишера
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	
Болезнь / смерть	11 / 16,9	17 / 19,5	0,41
Опасность	15 / 23,1	22 / 25,3	0,31
Ожидание	4 / 6,3	2 / 2,3	1,24
Спасение	9 / 13,8	9 / 10,3	0,66
Активное сопротивление	14 / 21,5	17 / 19,5	0,30
Единение и дружба	6 / 9,2	7 / 8,1	0,24
Наказание	5 / 7,7	6 / 6,9	0,18
Труд врачей	1 / 1,5	7 / 8,1	<b>2,02 (p ≤ 0,05)</b>

Еще одной эмоцией, упоминания о которой удалось обнаружить в текстах сказок, сочиненных дошкольниками и младшими школьниками, была радость, но встречалась она на порядок реже других эмоций, за исключением обиды. Показательно, что обращение к радости обычно использовалось детьми либо при описании жизни до наступления пандемии, либо после ее счастливого завершения. И только в нескольких текстах с радостью и состоянием счастья ассоциировалась сама ситуация самоизоляции.

Таким образом, результаты исследования показали, что в целом преобладающий эмоциональный фон восприятия детьми пандемии и самоизоляции является весьма тревожным,

Однако вместе с тем среди всех собранных текстов были обнаружены два, в которых присутствует негативный, пессимистичный финал, что может свидетельствовать о психологическом неблагополучии младших школьников, сочинивших эти истории. Заметим, что общий эмоциональный фон этих двух историй не просто тревожный, а пессимистичный, где существенно преобладает страх и совершенно нет места даже элементам оптимизма.

Кроме того, присутствуют и такие истории, финал которых остается открытым

<sup>2</sup> Чуковский К. И. Признание старого сказочника // Сочинения: в 2 т. / сост. и общ. ред. Е. Чуковской. Т. 1. М.: Правда, 1990. С. 347–371.

(по сути незавершенным) или неопределенным (его трудно отнести как к позитивному, так и к негативному). Трудно сказать однозначно, чем объясняется наличие подобных финалов. Скорее всего, незавершенностью самой ситуации пандемии и самоизоляции, в которой находились авторы этих историй на момент их создания, и погруженностью в реальность происходящего. Но вот отсутствие столь логичного для сказочного жанра однозначно позитивного конца позволяет предположить наличие у детей некоторой неуверенности в том, что будет дальше, и одновременно понимания всей серьезности сложившейся ситуации.

В завершение обратимся к результатам еще одной линии анализа основных событий сказочных историй, имеющих отношение к опыту переживания детьми пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции (см. табл. 6).

И в старшем дошкольном, и в младшем школьном возрасте в историях встречались одни и те же события, что свидетельствует о сходстве восприятия дошкольниками и младшими школьниками ситуации пандемии и самоизоляции. При этом также обращает на себя внимание отсутствие статистически значимых различий в частоте присутствия выделенных событий за исключением только одной темы, где главными героями стали врачи, а центральной сюжетной линией — их самоотверженный труд, которая в основном раскрывалась детьми младшего школьного возраста ( $\varphi = 2,02$  при  $p \leq 0,05$ ).

По результатам анализа ключевыми событиями сказочных историй в основном стали темы опасности, болезни и/или смерти и активного сопротивления им.

В целом на негативные события (болезнь, смерть, опасность) приходится немногим менее половины всех представленных событий, что определяет преобладающий контекст восприятия старшими дошкольниками и младшими школьниками ситуации пандемии и самоизоляции. Однако стоит заметить, что упоминание смерти встречается в сказках крайне редко, причем только в историях, сочиненных младшими школьниками (всего 8 случаев).

В свою очередь, активное сопротивление составляет примерно пятую часть всех выделенных детьми событий, что в несколько раз превышает пассивную стратегию ожидания прекращения эпидемии и, следовательно, позволяет говорить о понимании старшими дошкольниками и младшими школьниками необходимости активных действий в преодолении трудной жизненной ситуации.

Достаточно типичной оказалась также тема спасения, где центральную линию повествования занимали события избавления (зайчат, поросят, детей, взрослых и др.) от коронавируса усилиями разных персонажей — реальных и вымышленных. С одной стороны, тема счастливого спасения с участием каких-то добрых помощников вполне соответствует традиции сказочного жанра. С другой стороны, учитывая возраст испытуемых, есть все основания полагать, что счастливое спасение, когда помощь приходит от кого-то со стороны, а не является результатом собственных усилий, оказывается важным атрибутом уверенности растущего ребенка в том, что он не одинок и ему есть на кого положиться. Наличие этой темы может свидетельствовать о потребности испытуемых в наличии помощи и поддержки кого-то со стороны.

Очень близкой к теме спасения является и тема самоотверженного труда врачей, которая в исследовании была отмечена отдельно и которая в большинстве своем присутствовала в историях, сочиненных младшими школьниками. В этих историях дети повествовали о действиях врачей, их усилиях по созданию лекарства и вакцины, перечисляли известные им медицинские манипуляции по лечению больных, при этом некоторые также подчеркивали их бескорыстие и самоотдачу в борьбе с коронавирусом, отмечали их героизм. Как можно видеть, повествуя о труде врачей, дети проявляют достаточную осведомленность о специфике их деятельности в условиях пандемии, очевидно, опираясь на информацию, полученную от взрослых и из СМИ.

В отдельных историях дети затрагивали тему неслучайности происходящих событий, рассматривая пандемию как следствие неправильного образа жизни и наказания за него.



При этом в качестве неправильного образа жизни, как правило, назывались лень, грубость, ссоры, обман, отсутствие взаимопомощи и дружеских отношений, загрязнение планеты, а также несоблюдение мер гигиены и нездоровое питание. Дети указывали на то, что подобный образ жизни губителен и для человека, и для планеты, а коронавирус — это расплата за него и необходимость пересмотреть и изменить существующий порядок вещей.

Наконец еще одна группа встречающихся в детских сказках событий, названная «единение и дружба», по своему содержанию представляла собой повествование об одном из возможных путей противостояния серьезной опасности — совместных действиях героев, их сплочении, взаимопомощи и поддержке. Таким образом, как показало исследование, событийный ряд сочиненных детьми сказок оказывается достаточно разнообразным, где наряду с опасностью присутствуют пути и средства ее преодоления, в том числе активного противодействия угрозе и понимания необходимости позитивных изменений сознания и поведения для лучшей жизни в будущем.

### Выводы и заключение

Результаты исследования позволили приблизиться к пониманию того, каким образом дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста воспринимают и переживают ситуацию пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции и какой именно опыт они извлекают из нее. Установлено, что в большинстве своем эта жизненная ситуация рассматривается детьми как трудная, вполне опасная и дискомфортная, содержащая угрозу для жизни и здоровья и доставляющая неудобства, но при этом вполне решаемая, причем в ряде случаев собственными силами. У детей отсутствуют панические настроения, и многие из них с оптимизмом смотрят в будущее. Более того, дети, как правило, мало подвержены влиянию СМИ и, соответственно, их практически не затрагивает инфодемия.

В целом, подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы.

1. В представлениях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста образ коронавируса воспринимается чаще всего как опасность и угроза жизни и здоровью и наделяется в основном отрицательными характеристиками. При этом с возрастом увеличивается реалистичность его описания и уменьшается доля приписываемых ему антропоморфных черт и признаков.

2. Одно из центральных мест в содержании представлений старших дошкольников и младших школьников о ситуации пандемии и самоизоляции занимают неудовлетворенные потребности, среди которых выделяются прежде всего потребности в безопасности, удовольствии и положительных эмоциях, свободе и активности, а также ресурсы преодоления трудностей с особым акцентом на правилах гигиены и медицинских мероприятиях.

3. В восприятии детей ситуация пандемии и самоизоляции оказывается связана преимущественно с негативными переживаниями, и в частности с преобладанием чувства страха, хотя финал происходящих событий в большинстве своем оценивается детьми оптимистично.

4. С возрастом, с одной стороны, увеличивается фиксация детей на трагических событиях (смерти), а с другой — усиливается акцент на роли врачей в борьбе с коронавирусом и их самоотверженном труде в условиях пандемии. Однако в отличие от младших школьников старшие дошкольники несколько чаще акцентируют внимание не только на позитивных характеристиках коронавируса, предупреждающего о возможных негативных последствиях и дающего советы, как можно этого избежать, но и на таких ресурсах изменения ситуации к лучшему, как дружба, сотрудничество, взаимопомощь, забота об окружающих и бережное отношение к планете.

Согласно полученным в исследовании результатам, пандемия коронавируса и самоизоляция воспринимаются детьми как ситуация испытания, которая позволяет задуматься о жизни и необходимости ее изменения и которую вполне реально преодолеть, если приложить усилия и воспользоваться рекомендациями компетентных лиц.

## Литература

1. **Абраменкова В. В.** Картина мира современного ребенка: представления о добре и зле // Справочник педагога-психолога. Школа. 2012. № 2. С. 46–62.
2. **Абраменкова В. В.** Картина мира современных российских детей на рубеже тысячелетий: наше будущее глазами ребенка // Мир психологии. 2013. № 2. С. 108–120.
3. **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 59–60.
4. **Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.** Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Наукова думка, 1989. 208 с.
5. **Вещикова М. И.** Восприятие опасности подростками и его связь с личностными чертами у подростков в норме и при психической патологии // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 56–62.
6. **Гавриченко О. В.** Диагностические возможности метода сказочных историй в работе с детьми дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 26 с.
7. **Дейнека О. С., Максименко А. А.** Оценка психологического состояния общества в условиях инфодемии посредством анализа социальных сетей: обзор зарубежных публикаций // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2020. № 2. С. 28–39.
8. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Тихонова Е. А.** Проективная диагностика в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2003. 208 с.
9. **Зырянова Н. М.** Исследование представлений детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 22–32.
10. **Кравцова Е. Е.** Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 52–60.
11. **Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К.** Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 14–30.
12. **Николаева Л. В.** Представления об опасностях и типические особенности реагирования в ситуациях угрозы у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 2. Т. 2. С. 140–144.
13. **Осипова Е. С.** Тематизация страха в концепции У. Бека // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 374. С. 55–58.
14. **Радина Н. К.** Город как фабрика страха и риска: детский взгляд на городское пространство // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 131–145.
15. **Семенова Л. Э.** Становление ребенка как гендерного субъекта в процессе личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2010. 521 с.
16. **Семенова Л. Э., Семенова В. Э.** «Что такое хорошо и что такое плохо»: гендерное измерение версии современных дошкольников // Психолог в детском саду. 2012. № 1. С. 25–41.
17. **Страусс А., Корбин Дж.** Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
18. **Федосенко Е. В.** Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19 // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV. С. 34–47.
19. Чем опасен вирус паники? Александр Асмолов об инфодемии [Электронный ресурс] // Психологическая газета: профессиональное интернет-издание. 2020. 22 марта. URL: <https://psy.su/feed/8044/> (дата обращения: 23.10.2020).
20. **Яркина Л. В., Савицкая Ю. А.** Формирование картины мира у дошкольников // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 191–195.
21. **Vraunack-Mayer A, Toohar R., Collins J. E.** Understanding the school community's response to school closures during the H1N1 2009 influenza pandemic // BMC Public Health. 2013. № 13 (344). P. 1–15.
22. **Brubacher S.** Guidelines for teachers to elicit detailed and accurate narrative accounts from children / S. Brubacher et al. // Children and Youth Services Review. 2016. Vol. 63. P. 83–92.
23. **Caleo G.** The factors affecting household transmission dynamics and community compliance with Ebola control measures: a mixed-methods study in a rural village in Sierra Leone / G. Caleo et al. // BMC Public Health. 2018. № 18 (1): 248. DOI: 10.1186/s12889-018-5158-6.
24. **Desclaux A., Badji D., Ndione A. G.** Accepted monitoring or endured quarantine? Ebola contacts' perceptions in Senegal // Social Science and Medicine. 2017. April. № 178. P. 38–45. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.02.009

25. **Jouhki M. R.** Participation in siblings' birth at home from children's viewpoint / M. R. Jouhki et al. // *Midwifery*. 2016. Vol. 34. P. 150–157. URL: <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.018>
26. **Kuzanyan S.** Linguocultural environment and the «philosophizing» child // *Imastut'yun*. 2015. Vol. 4. № 1. P. 164–170.
27. **Lloyd K., Devine P., Carney G.** Imagining their future selves: children's attitudes to older people and their expectations of life at age 70 [Электронный ресурс] // *Children & Society*. 2018. Vol. 32. № 6. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326180208\\_Imagining\\_their\\_Future\\_Selves\\_Children%27s\\_Attitudes\\_to\\_Older\\_People\\_and\\_their\\_Expectations\\_of\\_Life\\_at\\_Age\\_70](https://www.researchgate.net/publication/326180208_Imagining_their_Future_Selves_Children%27s_Attitudes_to_Older_People_and_their_Expectations_of_Life_at_Age_70) (дата обращения: 23.10.2020).
28. **Makuch K. E., Acczel M., Zaman S.** Do children want environmental rights? Ask the Children! [Электронный ресурс] // *Electronic Green Journal*. 2020. Vol. 1. № 43. URL: [https://www.researchgate.net/publication/341095913\\_Do\\_children\\_want\\_environmental\\_rights\\_Ask\\_the\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/341095913_Do_children_want_environmental_rights_Ask_the_Children) (дата обращения: 23.10.2020).
29. **Pellecchia U., Crestani R., Decroo T.** Social consequences of Ebola containment measures in Liberia // *PLoS One*. 2015. № 10 (12): e0143036. DOI: 10.1371/journal.pone.0143036
30. *Reimagining Childhood Studies* / ed. by S. Spyrou, R. Rosen, D. T. Cook. London: Bloomsbury, 2018. 272 p.
31. **Scoffham S.** The world in their heads: children's ideas about other nations, peoples and cultures // *International Research in Geographical and Environmental Education*. 2019. Vol. 28. № 4. P. 1–14.
32. **Wang Y., Xu B., Zhao G.** Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the 2009 H1N1 epidemic? // *General Hospital Psychiatry*. 2011. № 33 (1). P. 75–77. DOI: 10.1016/j.genhosppsych.2010.11.001
33. **Woodhead M.** Reconstructing developmental psychology: Some first steps // *Children and Society*. 1999. Vol. 13. № 1. P. 44–57.

#### References

1. **Abramenkova V. V.** Kartina mira sovremennogo rebenka: predstavleniya o dobre i zle [Picture of the world of the modern child: ideas about good and evil] // *Spravochnik pedagoga-psixologa. Shkola [Handbook of Educational Psychologists. School]*. 2012. № 2. P. 46–62.
2. **Abramenkova V. V.** Kartina mira sovremenny'x rossijskix detej na rubezhe ty'syacheletij: nashe budushhee glazami rebenka [The modern Russian children's picture of the world at the turn of the Millennium: our future through the eyes of a child] // *Mir Psixologii [World of Psychology]*. 2013. № 2. P. 108–120.
3. **Bek U.** Obshhestvo riska. Na puti k drugomu modern Risk society [On the way to another modern]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2000. P. 59–60.
4. **Burlachuk L. F., Morozov S. M.** Slovar'-spravochnik po psixologicheskoy diagnostike [Dictionary-reference on psychological diagnostics]. Kiev: Naukova Dumka, 1989. 208 p.
5. **Veshchikova M. I.** Vospriyatie opasnosti podrostkami i ego svyaz' s lichnostny'mi chertami u podrostkov v norme i pri psixicheskoy patologii [Danger perception and personality traits affecting on it healthy adolescents and adolescents with mental disorders] // *Vestnik YuUrGU. Seriya Psixologiya [Bulletin of SUSU. Psychology Series]*. 2015. Vol. 8. № 1. P. 56–62.
6. **Gavrichenko O. V.** Diagnosticheskie vozmozhnosti metoda skazochny'x istorij v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Diagnostic capabilities of the method of fairy tales in working with preschoolers: abstract diss. ... PhD in Psychol. Sciences]. Moscow, 2005. 26 p.
7. **Deineka O. S., Maksimenko A. A.** Ocenka psixologicheskogo sostoyaniya obshhestva v usloviyax infodemii posredstvom analiza social'ny'x setej: obzor zarubezhny'x publikacij [Assessment of the psychological state of society in terms of infodemia through the analysis of social networks: review of foreign publications] // *Obshhestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana) [Society. Environment. Development (Terra Humana)]*. 2020. № 2. P. 28–39.
8. **Zinkevich-Evstigneeva T. D., Tikhonova E. A.** Proektivnaya diagnostika v skazkoterapii [Projective diagnostics in fairy-tale therapy]. St. Petersburg: Rech, 2003. 208 p.
9. **Zyryanova N. M.** Issledovanie predstavlenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Study of the views of senior preschool children] // *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie. Teoriya i Praktika [Modern Preschool Education. Theory and Practice]*. 2017. № 10. P. 22–32.
10. **Kravtsova E. E.** Psixologicheskoe sodержanie ponyatiya «socializaciya» v ramkax kul'turno-istoricheskogo podxoda L. S. Vy'gotskogo [Psychological content of the concept of «socialization» in the framework of the cultural-historical approach by L. S. Vygotsky] // *Zhurnal Prakticheskogo Psixologa [Journal of Practical Psychologist]*. 2005. № 6. P. 52–60.

11. **Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K.** Sub`ekt deyatel`nosti v ontogeneze [Subject of activity in ontogenesis] // *Voprosy` Psihologii* [Question of Psychology]. 2001. № 4. P. 14–30.
12. **Nikolaeva L. V.** Predstavleniya ob opasnostyax i tipicheskie osobennosti reagirovaniya v situatsiyax ugrozy` u detej starshego doshkol`nogo vozrasta [Representations of dangers and typical features of response in situations of threat in preschoolers] // *Vestnik Cherepoveczkogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. 2011. № 2. Vol. 2. P. 140–144.
13. **Osipova E. S.** Tematizaciya straxa v koncepcii U. Beka [Thematization of fear in the concept of Ulrich Beck] // *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of Tomsk state University]. 2013. № 374. P. 55–58.
14. **Radina N. K.** Gorod kak fabrika straxa i riska: detskij vzglyad na gorodskoe prostranstvo [The city as a factory of fear and risk: children`s judgments about the urban space] // *Social`naya Psixologiya i Obshestvo* [Social Psychology and Society]. 2017. Vol. 8. № 2. P. 131–145.
15. **Semenova L. E.** Stanovlenie rebenka kak gendernogo sub`ekta v processe lichnostnogo razvitiya v staršem doshkol`nom i mladšem shkol`nom vozraste v usloviyax onto- i dizontogeneza: dis. ... d-ra psihol. nauk [Formation of the child as a gender subject in the process of personal development in a senior preschooler and junior schoolchildren in the conditions of ontogeny and dysontogenesis: dis. ... Dr. Psychol. Sciences]. N. Novgorod, 2010. 521 p.
16. **Semenova L. E., Semenova V. E.** «Chto takoe xorosho i chto takoe ploxo»: gendernoe izmerenie versii sovremenny`x doshkol`nikov [«What is good and what is bad»: gender dimension of the version of modern preschoolers] // *Psixolog v Detskom Sadu* [Psychologist in Kindergarten]. 2012. № 1. P. 25–41.
17. **Strauss A., Corbin J.** Osnovy` kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, procedury` i tehniki [Fundamentals of qualitative research: basis of the theory, procedures and techniques]. Moscow: Editorial URSS, 2001. 256 p.
18. **Fedosenko E. V.** Zhizn` posle karantina: psixologiya smy`slov i koronavirus COVID-19 [Life after quarantine: psychology of meanings and coronavirus COVID-19] // *Psixologicheskie problemy` smy`sla zhizni i acme* [Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme]. 2020. № XXV. P. 34–47.
19. Chem opasen virus paniki? Aleksandr Asmolov ob infodemii [What is the danger of the panic virus? Alexander Asmolov about infogenie] [E`lektronny`j resurs] // *Psixologicheskaya Gazeta: Professional`noe Internet-Izdanie* [Psychological Newspaper: Professional Online Publication]. 2020. March 22. URL: <https://psy.su/feed/8044/> (accessed: 23.10.2020).
20. **Yarkina L. V., Savitskaya Yu. A.** Formirovanie kartiny` mira u doshkol`nikov [Formation of preschooler`s view of the world] // *Vestnik KGU. Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Vestnik of KSU. Pedagogy. Psychology. Sociogenetics]. 2018. № 2. P. 191–195.
21. **Braunack-Mayer A, Tooher R., Collins J. E.** Understanding the school community`s response to school closures during the H1N1 2009 influenza pandemic // *BMC Public Health*. 2013. № 13 (344). P. 1–15.
22. **Brubacher S.** Guidelines for teachers to elicit detailed and accurate narrative accounts from children / S. Brubacher et al. // *Children and Youth Services Review*. 2016. Vol. 63. P. 83–92.
23. **Caleo G.** The factors affecting household transmission dynamics and community compliance with Ebola control measures: a mixed-methods study in a rural village in Sierra Leone / G. Caleo et al. // *BMC Public Health*. 2018. № 18 (1): 248. DOI: 10.1186/s12889-018-5158-6.
24. **Desclaux A., Badji D., Ndione A. G.** Accepted monitoring or endured quarantine? Ebola contacts` perceptions in Senegal // *Social Science and Medicine*. 2017. April. № 178. P. 38–45. DOI: 10.1016/j.socscimed.2017.02.009
25. **Jouhki M. R.** Participation in siblings` birth at home from children`s viewpoint / M. R. Jouhki et al. // *Midwifery*. 2016. Vol. 34. P. 150–157. URL: <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.018>
26. **Kuzanyan S.** Linguocultural environment and the «philosophizing» child // *Imastut`yun*. 2015. Vol. 4. № 1. P. 164–170.
27. **Lloyd K., Devine P., Carney G.** Imagining their future selves: children`s attitudes to older people and their expectations of life at age 70 [Electronic resource] // *Children & Society*. 2018. Vol. 32. № 6. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326180208\\_Imagining\\_their\\_Future\\_Selves\\_Children%27s\\_Attitudes\\_to\\_Older\\_People\\_and\\_their\\_Expectations\\_of\\_Life\\_at\\_Age\\_70](https://www.researchgate.net/publication/326180208_Imagining_their_Future_Selves_Children%27s_Attitudes_to_Older_People_and_their_Expectations_of_Life_at_Age_70) (дата обращения: 23.10.2020).
28. **Makuch K. E., Acczel M., Zaman S.** Do children want environmental rights? Ask the Children! [Electronic resource] // *Electronic Green Journal*. 2020. Vol. 1. № 43. URL: [https://www.researchgate.net/publication/341095913\\_Do\\_children\\_want\\_environmental\\_rights\\_Ask\\_the\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/341095913_Do_children_want_environmental_rights_Ask_the_Children) (дата обращения: 23.10.2020).

29. **Pellecchia U., Crestani R., Decroo T.** Social consequences of Ebola containment measures in Liberia // PLoS One. 2015. № 10 (12): e0143036. DOI: 10.1371/journal.pone.0143036
30. Reimagining Childhood Studies / ed. by S. Spyrou, R. Rosen, D. T. Cook. London: Bloomsbury, 2018. 272 p.
31. **Scoffham S.** The world in their heads: children's ideas about other nations, peoples and cultures // International Research in Geographical and Environmental Education. 2019. Vol. 28. № 4. P. 1–14.
32. **Wang Y., Xu B., Zhao G.** Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the 2009 H1N1 epidemic? // General Hospital Psychiatry. 2011. № 33 (1). P. 75–77. DOI: 10.1016/j.genhosppsy.2010.11.001
33. **Woodhead M.** Reconstructing developmental psychology: Some first steps // Children and Society. 1999. Vol. 13. № 1. P. 44–57.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.8

## СИСТЕМНЫЕ ИДЕИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РОССИИ В КОНЦЕ XVIII ВЕКА. И. М. КАНДОРСКИЙ<sup>1</sup>

Д. В. Иванов,  
НГПУ, Новосибирск,  
ivanovdirkutsk@yandex.ru

Статья представляет собой продолжение серии публикаций, посвященных анализу системных идей и представлений в российской науке XVIII – середины XIX в. В ней рассматриваются основные психологические идеи одного из видных деятелей российского просвещения — И. М. Кандорского, известного интересующимся историей психологии читателям под псевдонимом Иван Михайлов, Пагкратиевский диакон. По внутренней твердой «учительной» потребности Кандорский стремился наставлять человека в познании им сущности своей души. Он автор целого ряда богословских, философских, психологических сочинений в трактатном стиле. Его психологического характера трактат «Наука о душе» (1796) — важная страница в истории становления и развития отечественной психологической мысли. Ценность этой работы, ее значение позволяют поставить «Науку о душе» Кандорского в один ряд с трактатами Аристотеля «О душе» и Авиценны «Книга о душе», подчеркнув тем самым творческую активность российской психологической мысли. В трактате Кандорского преследуется цель систематизировать психологическую проблематику и донести до заинтересованного читателя основные положения науки о душе. Личные научные воззрения Кандорского носят отпечаток рационалистической традиции, признающей разум важнейшим основанием поведения человека. Также обнаруживаются симпатии к эмпирическому принципу, что позволяет видеть в нем сенсуалиста, отмечавшего важность органов чувств в познании. Базовым положением трактата является представление о возможном развитии человека, достижении им самостоятельности мышления и контроле своих чувств. Кандорский говорит о необходимости борьбы, способствующей становлению человеческого в человеке. Его человек борющийся познает себя, способен регулировать свои возрастающие потенциальные возможности. В статье применяется историко-психологическая реконструкция, библиографический метод, а также психологическая интерпретация идей и взглядов российского просветителя.

*Ключевые слова:* духовный чин; системные идеи; психология; душа; мозг; рационализм; сенсуализм; чувства; борьба; человек борющийся.

*Для цитаты:* Иванов Д. В. Системные идеи в психологической мысли России в конце XVIII века. И. М. Кандорский // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 102–118. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.8

*Иванов Денис Васильевич*, кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-2478-1468

---

<sup>1</sup> Продолжение, начало см. 2018, № 3 (27): *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России конца XVIII – начала XIX века. В. Ф. Малиновский.

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.8

SYSTEM IDEAS IN PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN RUSSIA  
IN THE END OF THE XVIII CENTURY. I. M. KANDORSKY<sup>2</sup>D. V. Ivanov,  
NSPU, Novosibirsk,  
ivanovdirkutsk@yandex.ru

The present article is a continuation of the study devoted to the analysis of systemic ideas and concepts in Russian science of the XVIII – mid-XIX centuries. It examines the main psychological ideas of one of the prominent figures of the Russian Enlightenment — I. M. Kandorsky, known to readers under the pseudonym of «Ivan Mikhailov, Pagkratievsky deacon». Being a teacher by nature Kandorsky tried to encourage people to know their own Soul. He is the author of a number of theological, philosophical and psychological works in the style of a treatise. His psychological work «The science of the soul» (1796) is an important milestone in the history of the formation and development of the Russian psychological thought. This treatise can be acclaimed as one of the significant works comparable in ultimate importance to Aristotle's «On the soul» or Avicenna's «On the Science of the Soul: a synopsis», and it is emphasized the creative activity of Russian psychological thought. The purpose of Kandorsky's work was to systematize psychological issues and explain to people some of the basic ideas of the «science of the soul». In accordance with the Rationalist tradition, I. M. Kandorsky recognized the mind as the most important basis for human behavior. I. M. Kandorsky, while expressing sympathy for the empirical principle, that makes it possible to see him as a sensualist, also noted the importance of the senses in cognition. The basic concept of the treatise is the idea of the development of a person including developing personal qualities of independent thinking and control over own feelings. Kandorsky insisted on the idea of the importance of formation of the human in a person. His struggling man knows himself and is able to regulate his own personal growth.

The theoretical foundation of research is based on a historical method and method of psychological reconstruction together with bibliographic method as well as psychological interpretation method of the ideas and views of the Russian Enlightener.

*Keywords:* “spiritual rank”; systemic ideas; psychology; soul; brain; rationalism; sensationalism; feelings; struggle; struggling man.

*For citation:* Ivanov D. V. System ideas in psychological thought in Russia in the end of the XVIII century. I. M. Kandorsky // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 102–118. DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.8

*Ivanov Denis Vasilievich*, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate professor at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-2478-1468

**Введение**

История отечественной психологии находится в поиске исторических идей и фактов, не только позволяющих формировать представление о зарождении и первых этапах становления, развития психологической мысли, но и определяющих зоны роста современного

психологического знания [43: с. 5]. Она предстает «оригинальной частью мировой психологической науки» [45: с. 164]. Подобной зоной роста психологического знания в России в конце XVIII столетия явилось сочинение «Наука о душе» (1796) дьякона И. М. Кандорского, духовного чина. Однако спустя столетия его заслуги по-прежнему не оценены еще

<sup>2</sup> A continuation of the study, published in 2018, № 3 (27): *Ivanov D. V. Psixologicheskaya my'sl' v Rossii konca XVIII – nachala XIX veka. V. F. Malinovskij.*

в той степени, которой они заслуживают. Его имя упоминается эпизодично и в основном с целью подтверждения самого факта его «давнишнего существования». Тем не менее необходимо признать, что идеи этого мыслителя стали ценными для развития отечественной психологической мысли как конца XVIII в., так и в начале XIX столетия. Год выхода в свет его работы — 1796 — стал своего рода одним из показателей «готовности» психологии выделиться из философского знания, выйти на стезю своего дальнейшего самостоятельного развития и формирования.

### Духовный чин и российское просвещение

Когда-то русский гений А. С. Пушкин сказал, что своим просвещением мы обязаны монахам [40: с. 164]. Поэт-философ точно подметил исторически сложившуюся тенденцию, в соответствии с которой ученые монахи-книжники явились учителями, мыслителями и хранителями философского, а равно с ним и психологического знания со времен Древней Руси и Московского царства и не устранились от своих обязанностей и в век Просвещения.

Петр I, отстаивавший приоритет светской власти над церковной, не допустивший избрания нового патриарха на освободившуюся в 1700 г. после Адриана кафедру [30: с. 48], тем не менее верил в серьезный потенциал церковных философов, с помощью которых можно было, как он считал, сблизиться с западноевропейской цивилизацией, а также прорубить окно в стене мистицизма и старой догматики Московского царства. Свой запрос, связанный с обоснованием приоритета светскости над мистицизмом и устарелой религиозной мыслью, русский царь адресовал прогрессивно мыслящим, с его точки зрения, ученым-богословам — Феофану Прокоповичу, Стефану Яворскому, Феофилакту Лопатинскому, Гавриилу Бужинскому, Дмитрию Туптало — выходцам из стен Киево-Могилянской коллегии [6: с. 387; 30: с. 97–98; 44: с. 111–114; 52: с. 151–152]. Это образовательное, высшее учебное заведение, целиком ориентированное на западную систему

богословия [4: с. 83], у истоков которого еще в 1580 г., как считают историки-исследователи, стоял оппонент Ивана IV — западник, князь А. М. Курбский — «предтеча русского просветительства» [11: с. 155]. Именно участники кружка Курбского «завели» училище, ставшее в 1633 г. коллегией [12: с. 64]. В свое время она была поддержана дарованными ей привилегиями царя Алексея Михайловича Тишайшего [Там же: с. 69]. Именно это образовательное заведение стало притягательным центром для молодых людей всех славянских земель на западе России.

Петр I в 1701 г. в своей грамоте впервые называет Киево-Могилянскую коллегию академией [12: с. 69; 39: с. 18]. Близость самой академии к западноевропейской научной мысли, высокая творческая и практическая нацеленность на результат, отсутствие «корневищного срастания» с закоснелыми, по мнению Петра, русскими церковниками, готовность включиться в решение идеологических задач привлекали царя-реформатора.

Киево-Могилянская коллегия имела серьезную научную традицию в области «измышления» и преподавания психологии, а именно того систематического изложения накопленного знания о душе и законах психической деятельности человека [11: с. 169–183; 12: с. 71–75; 28: с. 230–247; 35: с. 5–18; 36: с. 81–82; 48: с. 249–272], которое помогало слушателям познавать самих себя, преодолевать трудности на пути формирования своего характера («норова»), бороться за себя, свое лицо. Именно здесь, еще в XVII – начале XVIII в., как показывает краткий библиографический анализ, были написаны, в соответствии с поставленными задачами обучения как духовных, так и светских лиц, психологические труды «Трактат о душе» и «Психология, или Трактат о душе», изученные в свое время историками психологии. Они вошли в фонд психологической мысли как показатель ее присутствия у восточных славянских народов [12: с. 71; 35: с. 14; 48: с. 251–252]. Авторы этих трактатов, среди которых были И. Кононович-Горбацкий, И. Гизель, И. Кроковский, С. Яворский, И. Поповский, Ф. Прокопович, знавшие как традиционные, так и новейшие западноевропейские теории, полагали,



что психология изучает сущность (*essentiam*) возникающих психических явлений [35: с. 5; 48: с. 255]. Душа выступает своего рода показателем физической жизни органического тела человека. Субстратом души является определенным образом организованная материя — мозг — начало внешних и внутренних чувств [9: с. 89–90; 35: с. 7]. Профессорами коллегии был разработан вопрос о функциях мозга человека, среди которых общее чувство, память, воображение, «оценочная сила», мышление [9: с. 89–90; 35: с. 7–8]. Задачей психологии должно стать наблюдение отдельных операций, их обобщение, описание эссенциальности, самого начала (*principium*) — источника происхождения. Путь психологического изучения сущностных сил души начинается с познания потенций человека, возможных его действий. Важное действие — сама возможность души действовать жить, функционировать. Последующие действия — чувствование, мышление, хотение. Взгляды авторов, прогрессивные для своего времени, имели метафизически-материалистический характер, ориентировали на проблему чувственного познания мира и действительного практического взаимодействия человека с сообществом, проявления себя и своих возможностей.

В понимании этих ученых, философствующих психологов (В. В. Петухов), человек<sup>3</sup> — совокупность физических и психических особенностей, отличающих его от другого, ему подобного, которого они называют личностью — *personalitas*, — корнем индивидуализации [35: с. 5, 13; 36: с. 87–88].

Царь-реформатор помнил, что московскую Славяно-греко-латинскую академию, где можно было бы набрать для поддержки и распространения своих идей ученых-монахов, открыло еще правительство царевны Софьи (1687) вслед реализации идей просвещения Московского царства времен их брата Федора III (1680). Это создавало психологический и нравственный барьеры, поскольку образ его мятежной, «ненавистной» сестры связывался с архаикой и уходящим в прошлое Московским царством с его устарелой, по мнению царя, религиозной и философской

мыслью [22: с. 25]. Поэтому сюда, в Славяно-греко-латинскую академию, Петр I в 1701 г. вызывает из Киева профессоров, окончивших Киево-Могилянскую коллегию и в ней же преподававших, для реорганизации московской цитадели высшего образования, питая себя надеждой, что им удастся воспитать ему помощников в деле преобразования «отчества своего» [9: с. 84; 12: с. 73; 36: с. 81].

В стенах московской Славяно-греко-латинской академии, где курс философии и психологии в свое время читали первые здесь авторы различных учебных курсов, монахи — братья Иоанникий и Софроний Лихуды, — обучались представители высших сословий (князя Голицыны, Оболенские, Хованские и др.). Обучались в ее стенах также выходцы из среды духовенства, дети солдат, крестьян («канцелярские, солдатовы и конюховы дети» (М. В. Соколов)), а именно те, кого нужно было обучать новой философии жизни и психологии. Учились в этой академии будущие сторонники петровских преобразований — А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, Д. С. Аничков, С. Е. Десницкий, С. Г. Зыбелин [48: с. 396–402]. По словам А. С. Пушкина, «первый русский университет» — М. В. Ломоносов, защищавший впоследствии естественно-научный подход к психике человека [55: с. 161], изучал философию и психологию у Антония Кувичинского [28: с. 231], читавшего этот курс в постлихудовский период истории академии.

Идеи философствующих психологов Киево-Могилянской коллегии (академии) стали своего рода направляющими для «удовлетворения умственных потребностей» (С. Ф. Збандуто) многих интересующихся ими в России в петровское и послепетровское время. Киевские ученые способствовали в определенной мере развитию в России обновленной философско-психологической рефлексии, становлению мировоззрения, преодолевающей существовавшую здесь ранее узость церковного взгляда на мир, что стало показателем его освобождения от излишнего мистицизма [6: с. 387; 9: с. 92–93; 11: с. 173; 12: с. 71–75; 21: с. 25–26; 35; 36].

Представители духовного чина в выражении собственных прогрессивных настроений

<sup>3</sup> Конкретный человек — субстанция.

старались оправдать надежды царя-реформатора на ниве просвещения в России [6: с. 387; 11: с. 170–173, 183–189; 38: с. 82–101; 44: с. 95–114; 52: с. 151–186].

Особо преуспел на ниве просвещения доктор богословия, профессор, ректор Киевской академии (1710–1716) архиепископ Феофан Прокопович, защищавший в своих проповедях и похвальных словах, больших работах «Духовный регламент» (1721) и «Правда воли монаршей» (1722) преобразования Петра I [6: с. 387; 39: с. 190, 193, 203; 44: с. 38–45; 52: с. 74–89]. Сочинение Прокоповича «Владимир» [38: с. 147–206] оказало свое влияние на становление мироощущения у русских мыслителей и деятелей зрелого Просвещения — М. М. Хераскова, А. П. Сумарокова, Я. Б. Княжнина и др., внесших свой вклад в культуру и развитие психологических идей в России.

Отношение Прокоповича к проблеме человека было достаточно скептическое. Красочно оно выражено в философско-лирических строках, где он обращается к суетному человеку как к «рабе неключимому», «бродящему далеко своими мечтами», которые внезапно разрушаются [38: с. 225]. И хотя для этого просветителя человек — «рабе неключимый» — негодный и бесполезный, тем не менее он обладает рассудительностью, важнейшим атрибутом познавательного процесса. Прокопович, основываясь на сформировавшемся у него за годы обучения в духовных заведениях мировоззрении, уверен, что глубоко верующий человек, уповающий на Бога, крепок душой и телом [Там же: с. 226], обладает способностью к познанию Божьего мира и высоким духом. В публицистических работах, статьях Прокоповича [38: с. 21–146] обнаруживаются помимо богословского знания еще и представления о психологических идеях стоиков, позволявших распространяться о нравственно-этическом отношении человека к миру вещей, миру социального взаимодействия людей и миру духовного самопознания. Прокопович был талантливым церковным и светским деятелем, ставшим руководителем «ученой дружины» Петра I.

Другой профессор, ректор Киево-Могилянской коллегии С. Яворский, который стал по указанию Петра I местоблюстителем

патриаршего престола в Москве [9: с. 84; 35: с. 10–11, 17; 44: с. 95–107; 52: с. 27–29, 46–49, 64–66], надеялся стать патриархом, но так и не был избран, реорганизовал учебный процесс в московской Славяно-греко-латинской академии, став ее протектором, привнеся прогрессивные, материалистически ориентированные тенденции в развитии философско-психологической мысли [35: с. 18]. Яворский поддержал первоначально все начинания царя-реформатора, его строительство государства, армии и флота. Воскликнул с высоким патриотизмом «бессмертную славу, не имеющую конца» [49: л. 54] его войнам и войнам, ведущимся на благо Отечества в своих проповедях. Однако, рассмотрев все стороны реформаторских преобразований, особенно в церковной сфере, и осознав, что патриархом он не станет, но получив чиновничьи рычаги управления в созданном Петром I Священном синоде, Яворский стал высказываться против петровских нововведений [44: с. 97–99]. В своих же ученых наставлениях и лекциях в Киево-Могилянской коллегии, московской Славяно-греко-латинской академии, повлиявших на умы последующих поколений не только духовного чина, но и светских слушателей в России, Яворский — автор психологических сочинений [35: с. 11–13] — утверждал учение о внутренних и внешних мотивах, согласно которому они побуждают человека («интеллект») считать предлагаемые и излагаемые суждения истинными или ложными. И если, по Яворскому, внутренние мотивы — очевидность, то внешние — воля, интересы и вера самого индивида в авторитет и свидетельства другого человека. Для Яворского воля человека разумна, она помогает ему стремиться к благу и избегать зла, полагаясь на «указания» интеллекта. Яворский утверждал равенство человеческой природы и разумность человеческих деяний. Он внес вклад в развитие нравственной психологии в России, написав трактат «Камень веры» (1728), о котором говорили и размышляли в своих сочинениях морально-этического характера сторонники этого направления психологического знания XVIII–XIX столетий, среди которых были славянофилы (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков и др.).

В целом можно отметить, что С. Яворский и Ф. Прокопович — представители духовного чина в XVIII в., оставившие свой след на ниве просвещения России и как ученые, и как общественные деятели. Их можно характеризовать в конкретике «обобщенного психологического портрета русских православных мыслителей», предложенного в свое время Е. Ю. Коржовой, как «преобразователя» и «гармонизатора» [27: с. 480]. Идеи преобразователя Прокоповича и гармонизатора Яворского, получившие распространение в лекциях, записях и изданных сочинениях, становились формообразующими для интеллектуальной активности последующих поколений просветителей российского отечества, среди которых был и такой представитель духовного чина, как И. М. Кандорский.

#### **И. М. Кандорский: жизнь, размеренная церковным колоколом**

Иван Михайлович Кандорский (ум. 1826) — священник и духовный писатель, духовный чин [1: с. 52; 7: с. 149; 20: с. 291, 293; 25: с. 94; 26: с. 148]. Известно о нем очень мало, за тем лишь исключением, что родился в семье священника, а годы жизни еще требуют уточнения. Его жизненный путь связан со служением русской православной церкви, который с самых первых и до последних шагов он прошел под звон церковных колоколов. Его отец служил в Покровской церкви в Кудрине, в старой Москве. Здесь когда-то располагался Новинский мужской монастырь, принадлежавший московским патриархам, считавшийся владычным домом. Само место (Кудрино) — жизненное пространство будущего мыслителя — располагало к формированию богомыслия и творческой рефлексии. Современные психологи подчеркивают значимость жизненного пространства, которое понимается как своеобразный комплекс предметов и явлений природного и социального характера, что позволяет обеспечивать насущные потребности развивающегося человека [5: с. 14, 24]. Детство сыновей в семье священника проходило в тесной связи с профессиональной деятельностью их отца, с церковью. Очень рано их обучали

навыками чтения, в основном церковнославянских текстов, а позже — грамоте и письму. Полагалось также научиться петь и помогать старшим в церкви во время богослужения. Церковные колокола, призывавшие никогда не забывать службу, «размеряли жизнь» семей священников и священнослужителей на духовный и мирской труд. Картинки из детства Кандорского были похожи на сюжеты жизни ярких российских мыслителей, выходцев из духовного чина — В. Ф. Малиновского, А. С. Лубкина, А. П. Куницына, А. И. Галича, внесших свой существенный вклад в развитие отечественной психологической мысли в конце XVIII – начале XIX в.

Современные исследователи проблем детства эпохи Просвещения, рассматривая особенности его у лиц духовного чина, отмечают наличие общих его признаков, среди которых убогость начального обучения в детстве и стойкое желание продолжить обучение и самообразование в дальнейшем [29: с. 36–39, 101–108, 191–205, 216–222]. Действительно, первые шаги самостоятельного размышления были сделаны Кандорским на пути изучения церковной грамоты в жизненном пространстве старой церковной Москвы. Однако уникальность склада ума, тяга к чтению, глубокий интерес к познанию мира и места человека в нем становились своего рода компенсацией получаемого в раннем детстве одностороннего церковного образования. Мыслитель владел языками, имел представления о философии как зарубежной, так и отечественной, следовательно, его образование не ограничивалось только богословскими учебниками. Движение в саморазвитии и желание литературно представить многим его результат как некий образ действий, становится основным мотивом незаурядной личности, служит показателем наличия духа просвещения у Кандорского.

Известно, что в своей профессиональной деятельности Кандорский достиг определенных высот. Так, в 1796 г. он становится дьяконом, как сам себя именуется «Пагкратіевский діакон» [18], осуществляющий помощь в церковном служении священникам, а позже в качестве награды за службу он уже протоиерей, практически как игумен для монастырской паствы. Свою службу

Кандорский «исправлял» в старинной московской Варваринской церкви, известной еще с XIV столетия. По роду своей деятельности, а более по внутренней твердой «учительной» потребности, присущей скорее ученым-монахам с древнейших времен, протоиерей-мыслитель стремился наставлять, «поучать» человека в его познании своей души. Его выраженная творческая активность, по Е. Ю. Коржовой, позволяет оценить его как гармонизатора, оказывающего воздействие на мир собственным самовыражением в духовно ориентированном творчестве [27: с. 480–487].

Историк В. О. Ключевский отмечает традиционно высокое для России, начиная с эпохи Древней Руси, значение священника, заботившегося о «христианском жителстве» мирян, объяснявшего им «строение душевное» («о душевном долге»), «строение мирское» («о гражданском общежитии») и «строение домовое» («о ведении домашнего хозяйства»). «Его преподавательские средства — богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни» [23: с. 9]. Для донесения до своих прихожан идей о «душевном строении» у человека, для гармонизации представлений о нем самом Кандорский, помимо устных рассказов и поучений в ходе личных бесед, избирает и письменный способ распространения важных, по его мнению, системных психологических представлений — он пишет трактат.

Психологическая мысль конца XVIII столетия еще испытывает интерес к трактатному изложению знания о человеке и его душе [16]. В трактате представлены авторские умозаключения, которые проистекают из обобщенных понятий, имеют системный характер, опираются на профессиональный тезаурус, поскольку претендуют на системное изложение истинного знания. Таким трактатом явилось и сочинение Кандорского «Наука о душе, или Ясное изображение ея совершенств способностей и бессмертия», которое вышло из печати в Москве в 1796 г. Кандорский опубликовал его под именем Иван Михайлов, Пагкратіевский діакон. Авторство Кандорского было раскрыто позже, на стыке веков, в 1900 г., в одном из библиографических указателей того времени [42]. Название трактата («Наука о душе») позволяет

предполагать, что его автор был знаком с сочинением Я. П. Козельского «Философические предложения» (1768) [24]. Считается, что именно Козельский впервые ввел в русскую литературу термин «психология» [48: с. 346]. В 1768 г. на страницах своих «Философических предложений» он говорит о психологии как «науке о душе» [24: с. 38], посвящает ей специальный раздел. В 1790 г. в своем произведении «Филарет Милостливый» европейски образованный А. Н. Радищев, выпускник Лейпцигского университета, в чьих сочинениях русская материалистическая психология достигла высшей степени своего развития [37: с. 4; 47: с. 14; 55: с. 161–163], также определяет психологию как учение о душе [41: с. 253]. Историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация творческой рефлексии и мировоззренческого круга Кандорского, работавшего в той же области общественной мысли, что и Козельский с Радищевым, позволяет выявить его интерес к наследию зарубежных мыслителей: Платона, Эпикура, Аристотеля, стоиков, Фомы Аквинского, Р. Декарта (Картезия), Дж. Беркли, Н. Мальбранша, Дж. Локка, Э. Юнга, Г. В. Лейбница, Хр. Вольфа, К. Сента-Иасента, Ф. М. Вольтера, — чьи сочинения были известны в России. Нельзя исключать его знакомство с психологическими взглядами и идеями профессоров-богословов Ф. Прокоповича, С. Яворского и других лиц духовного чина. Прямые ссылки в структурированном тексте Кандорского и отсылки к идеям и мыслям различных ученых говорят о наличии серьезного систематического образования у автора трактата «Наука о душе». Кроме того, в его рефлексии можно обнаружить традицию распространения «кардиогностического принципа в русской психологии» (Д. В. Иванов), с которым мыслитель мог познакомиться в ходе своей профессиональной богословской подготовки, сохранившей в XVIII столетии «кардиогностическую философию сердца» (С. М. Полянский), «кардиогносию», пришедшую со времен Древней Руси и Московского царства [10: с. 80; 16: с. 78; 31: с. 47 и след.; 34]. Написанное Кандорским в 1799 г. сочинение «Образование духа и сердца в непрестанном богомыслии» [19] оказывается

родственным по духу идеям «главы московских просветителей» [48: с. 403], «рыцаря пера и книги» (В. О. Ключевский) — Н. И. Новикова, его программе образования сердца и ума [16: с. 77–80]. Может служить условным продолжением, касающимся вопросов нравственной психологии, «психологии сердца» (Д. В. Иванов), разрабатывавшихся в XVIII в. в сочинениях таких мыслителей, как М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин, А. П. Сумароков, И. А. Крылов. Вполне вероятно, что Кандорский также был знаком со взглядами новиковских корреспондентов, авторов статей в его журналах «Утренний свет» (1777–1780), «Вечерняя заря» (1783), «Прибавление к Московским ведомостям» (1783–1784), «Покоящийся трудолюбец» (1784–1785), где одними из ведущих были проблемы психологического характера — о душе, страстях, воображении, познавательных процессах, воле, темпераменте человека. Запрос общества на психологическую проблематику был очень обширным, поэтому обращение Новикова к вопросам психической жизни человека и поиски заинтересованных в решении этих вопросов авторов соответствовали духу времени [17: с. 72]. Однако периодические издания включают статьи часто разрозненного и дискуссионного характера, пусть и объединенные тематикой и профилем журнала. Идея систематизировать, скрепить на базе общего тезауруса психологическую проблематику и донести до заинтересованного читателя в утвердительной форме науку о душе могла привлекать лишь тех, кто был глубоко неравнодушен к ней, кто понимал необходимость такой творческой активности. Среди таких авторов оказался И. М. Кандорский, систематизировавший психологические идеи и изложивший психологические знания, значимые в конце XVIII столетия, в своем трактате. Его личные психологические воззрения носят отпечаток рационалистической традиции, идущей от Рене Декарта (Картезия) [51: с. 134; 54: с. 146–160], признающей разум важнейшим основанием поведения человека, хотя проявляющиеся у него симпатии к эмпирическому принципу позволяли видеть в нем и своего рода сенсуалиста, отмечавшего важность органов чувств («Впрочем, чувственные представления бывают сильнее разумных...» [18: с. 76]).

Примечательным также является тот факт, что работа Кандорского, где изложены его философские и психологические взгляды, была издана на самом излете жизни Екатерины II, возненавидевшей после Пугачевского бунта и Великой французской революции любые «умствования», расквитавшейся незадолго до этого с выдающимся А. Н. Радищевым и разгромившей рыцаря пера и книги Н. И. Новикова [6: с. 667, 670; 17: с. 69; 30: с. 83, 132–134; 47: с. 13]. Для автора «Науки о душе» охранительной грамотой явились его сан и используемый им трактатный стиль «умствования», не предполагающий в целом дискуссий и противоположных рефлексий относительно конкретного предмета изучения — души человека. Угроз официальной абсолютистской идеологии со стороны духовного чина, находившегося в условиях жесткой иерархии, внутри системы церковного контроля правительство особо не видело. Тем не менее Кандорский опубликовал трактат, скрыв свое авторство под псевдонимом дьякон И. Михайлов.

Ценность «первой русской книги» (Б. Г. Ананьев) по психологии, ее значение для отечественной психологической историографии позволяют поставить «Науку о душе» Кандорского в один ряд с трактатами Аристотеля «О душе» [3: с. 369–448] и Авиценны «Книга о душе» [14: с. 383–521], чьи имена вписаны в историю мировой психологии.

До наших дней не дошло портретное изображение Кандорского, его образ сохраняется как идеальный образ мысли и чувств в его произведениях, сочинениях и трактатах.

В XIX в. философ и психолог, профессор Царскосельского лицея и Петербургского университета А. И. Галич в своей базовой для понимания генезиса российской психологической мысли работе «Картина человека, опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий» (1834) вспоминает дьякона И. Михайлова (Кандорского), подчеркивает существенное значение его трактата. Он уверен, что «Наука о душе» ничуть не хуже зарубежных сочинений того времени [8: с. 38]. И здесь вновь сказывается трактатный стиль изложения Кандорским своих психологических идей

и представлений; их системная взаимообусловленность, хорошо воспринимаемая читателями, как подготовленными, так и жаждущими знания, стремящимися к самообразованию индивидами конца XVIII – начала XIX в.

Позже, в XX столетии, историк и теоретик психологии Б. Г. Ананьев, углубленно изучавший труд Галича и обративший внимание на встречающиеся здесь в историческом экскурсе имена, прибегает к рассмотрению идей Кандорского в своей докторской диссертации «Формирование научной психологии в СССР» (1939) и подготовленной на ее основе монографии «Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков» (1947) [1]. Ученый на страницах своей монографии говорит о сочинении Кандорского, несмотря на его духовный сан и «богословскую задачу его книги», рассматривая истоки научной психологии, подчеркивает, что содержание работы оказывается весьма светским [1: с. 52]. Ананьев называет Кандорского в своих работах Ив. Михайловым, поэтому неудивительно, что в ряде региональных курсов по истории психологии [50: с. 26] указывается именно это имя автора первой русской книги, специально посвященной психологии [1: с. 52].

Трактат Кандорского — это своеобразный ответ тем исследователям общественной мысли, которые утверждали, что самостоятельной и творческой рефлексии у русских философов (и психологов, поскольку в XVIII столетии они были неразделимы на пути познания этого мира и человека в нем) нет, а «восемнадцатый век не оставил новому... философского наследия... философского завета» [53: с. 119]. В наследии Кандорского содержатся системные идеи психологической мысли.

Краткий анализ небольшой части работ Кандорского показал, что философские, психологические, религиозные акценты, обозначенные в его работах, рассматриваются в ряде трудов историко-ориентированного характера [1: с. 52–54; 2: с. 120–121; 4: с. 172–173; 7: с. 149; 8: с. 34; 13: с. 82–85, 91; 20: с. 291, 293; 25: с. 94; 26: с. 148; 33: с. 11, 299; 50: с. 26]. Однако в большинстве случаев, за исключением работ Б. Г. Ананьева, посвященных сугубо психологическим идеям

Кандорского, вне интересов историков остается содержательно-обоснованная характеристика взглядов и идей мыслителя и как представителя духовного чина в стане российских просветителей XVIII в., и как одной из значимых персон в истории отечественной психологической мысли.

В целом в размеренной церковным колоколом жизни русского мыслителя И. М. Кандорского, в его творчестве, если рассматривать творческую жизнедеятельность этого духовного чина с учетом историко-психологической исследовательской задачи, то можно выделить самую важную дату, а именно 1796 г., когда в Москве была опубликована его работа «Наука о душе, или Ясное изображение ея совершенств способностей и бессмертия», ставшая определяющей вехой в развитии отечественной психологии. Этот год стал одним из показателей готовности психологии выделиться из философского знания, выйти на стезю самостоятельного развития и формирования.

Вслед за теоретическим трактатом Кандорского, в контексте необходимости преподавать психологию в гимназиях и университетах, выйдет уникальная работа харьковского магистра, философа и психолога П. М. Любовского «Краткое руководство к опытному душесловию» (1815), где начнет пробивать себе дорогу эмпирический путь — «опытное душесловие» в психологическом знании [32: с. 1]. И хотя труд Любовского продолжит традицию психологических «умствований» и «душесловия» русских мыслителей о вечном в человеческой природе и «опытном» ее изучении [15: с. 72], потребуются еще десятилетия, прежде чем психология в России станет самостоятельной наукой.

### **Человек есть и существует: он — борец**

Начиная с первой энциклопедии психологического знания, известного в человеческой культуре, — «Эпоса о Гильгамеше», — человечество стремилось дать объяснение понятию «душа». Для Кандорского человек — реальность, он сам о себе знает, «что

он есть и существует» [18: с. 1], поскольку он обладает душой. Мыслитель различает материалистические и идеалистические воззрения в их вариациях [Там же: с. 6–7] на сущность человеческой души (*essentiam animi*) [Там же: с. 109]. Душа, в представлениях Кандорского, это то, что «мыслит» в человеке, позволяет ему познавать окружающий мир, находить себя в этом мире, ощущать его [Там же: с. 3]. Душа представляется «существом» простым, невещественным, чувствующим и действующим. Она есть начальная сила, сама причина (*vim activam*) для человека чувствовать окружающие предметы, размышлять о них, действовать свободно [Там же: с. 138]. Это функциональное назначение души. Человеческая душа соединена с телом («...имеет великое между собой согласие так, что когда душа захочет, чтобы тело произвело в себе какое-либо движение; то оно немедленно то и делает: а когда в теле воспоследует какое-либо движение, тогда душа чувствует в себе некоторую перемену приятную или скучную» [Там же: с. 144]). Для следования желанию души движения тела должны осуществляться в соответствии с законами движения, члены тела находятся во власти души и целы [Там же: с. 101]). Однако тайной остается специфика этой связи, указывается перспектива развития здесь психологической рефлексии в отдаленном будущем. Разлученная с телом душа (или дух) остается «существом живым», разумным и со свободной волей. Кандорский обращается в этом месте своего психологического трактата к учениям и теориям Аристотеля, Декарта (Картезия), Мальбранша, Лейбница и Вольфа, систематизирует их взгляды и в то же время оставляет читателю возможность для собственного творчества. Можно отметить, что автор психологического трактата осуществляет поиск факторов возникновения психического, отмечая в качестве одного из них присутствие души, названной показателем общего единства психической жизни человека.

Представляя человеческое существо, основываясь на значимых для того времени достижениях науки, Кандорский подчеркивает, что истоком познания мира становятся ощущения как производные органов чувств

человека («Впрочем, чувственные представления бывают сильнее разумных...» [Там же: с. 76]). Источники ощущений располагаются во внешнем и внутреннем мире человека. Органы, «орудия чувств», реагируют на внешние предметы и явления и доносят «чувства» до «общего орудия», до мозга, порождают в душе «чувства» конкретной вещи [Там же: с. 23]. Органы чувств не должны быть повреждены, затрудненное ощущение не дает возможности адекватно чувствовать, разные ощущения рождают разные чувства, одинаковые ощущения воспринимаются одинаково. В качестве основных в трактате называются пять видов ощущений: зрение («видение»), слух, обоняние, вкус, осязание [Там же: с. 17]. Мыслитель стоит на пороге выделения модальностей ощущений — чувств, качеств проживания их человеком [Там же: с. 17–23]. Кандорский близко подходит к пониманию того, что ощущения имеют связь с деятельностью «специализированных» органов чувств. Разнообразные ощущения — чувства — создают многообразную картину мира человека, вызывают различные переживания, в том числе себя в этом мире. Правильно организованные, развитые органы чувств, синтез ощущений способствуют правильному восприятию мира. Человек действительно включается в познание себя в этом мире. Он создает картину представлений, вырабатывая понятия, которые могут быть ясными либо темными, подробными либо сбивчивыми, полными либо неполными, совершенными либо несовершенными. Человек в ходе выработки понятий о себе и мире опирается на собственный опыт познания, что привносит индивидуальную составляющую в понимание мира. Он способен к воображению, т. е. может представлять / воображать в уме вещи и явления. Воображение становится яснее и сильнее в том случае, если вещь человек обзрел, ощущал дольше, сосредоточивал на ней свое внимание. Воображение оказывается связано с сильными эмоциональными переживаниями. Само воображение может стать причиной страстей человеческих [Там же: с. 26]. Особо останавливается Кандорский на значении воображения для сна, указывая на тот факт, что первоначально сны человека —

это воображаемые явления, ранее увиденные наяву. Проблемы воображения взаимоувязываются с проблемой ума. Прочитавший это заинтересованный читатель конца XVIII – начала XIX в. должен сделать вывод о необходимости самоконтроля за своими зачастую воображаемыми страстями.

Для Кандорского-психолога воображение способствует «происхождению» памяти, которая также увеличивается или ослабевает. Память «уверяет» человека в том, что воображаемая идея была представлена когда-нибудь его чувствами [Там же: с. 30]. Память направлена на ощущения, чувства, идеи (понятия), возникающие у человека в постоянной связи с ее исходными объектами. В работе известного исторического периода, к которому относится трактат Кандорского, нет понятий «представление памяти» и «представление воображения», но уже появляется сама необходимость их введения в систему психологических понятий. Кандорский обращает также внимание на такой полноценный процесс памяти, как забывание («забвение»). Исходя из этого, в его системе идей можно обнаружить и другие процессы памяти — сохранение и воспроизведение [Там же: с. 30]. Останавливается мыслитель на вопросе фантазии, называя ее вымыслом — возможным и невозможным (химерой) [Там же: с. 30]. Память для этого мыслителя активна, имеет существенное значение для индивидуальной жизни человека, говорит о его целостности, связана с его обучением, познанием мира вещей и явлений, позволяет прогнозировать перспективу его дальнейшей деятельности.

Кандорский рассматривает вопросы, связанные с вниманием человека, поскольку они позволяют представлять высшую степень человеческого познания. Внимание позволяет сосредоточиться на исследуемом объекте («когда мы вперим мысль в одну какую-нибудь вещь или в одну часть оной так, что ни о чем другом уже тогда и не думаем» [Там же: с. 34]). Мыслитель предупреждает о тех препятствиях, которые возникают в случае усиливающегося воображения и отвлечения внимания. Подчеркивает значимость «упражнения внимания» при работе с излишней чувствительностью (эмоциональностью)

человека. «Сильный навык», развитый после длительного «упражнения внимания», позволяет даже тем, кто от «природы и не весьма внимателен», развить у себя внимательность, поскольку она связана, по мнению Кандорского, с разумением — базовым отличием человека от животного [Там же: с. 37].

Разумение может быть понято в контексте глубокомыслия, остроты понимания и объяснения человеком важных вопросов. Это также позволяет характеризовать отдельного индивида по присутствию у него проявляемых качеств разумения. Можно отметить, что Кандорский симпатизирует теории локковского сенсуалистического характера о совокупности чувств и размышления, позволяющих составить правильное понимание о мире («изъяснить способ начала и происхождения понятий в уме нашем» [Там же: с. 37]). Возможно, что симпатия небезосновательная, поскольку познание сердцем (кадиогносия, кардионостическая философия, кардионостический принцип русской психологии [10: с. 80; 16; 31: с. 47; 34]) — глубокий архетип отечественной культуры, а Кандорский — один из значимых ее представителей и деятелей.

Человеку присуще умение рассуждать, сличая между собой идеи, вещи или явления. Свои рассуждения он озвучивает вслух. Те рассуждения, которые словами были произнесены, в системном каталоге идей Кандорского называются предложениями [Там же: с. 47]. Произнесенные вслух предложения — это не только способ взаимодействия людей друг с другом, но и артикулированное оглашение самой мысли, создающей контекст этого взаимодействия. Кандорский останавливается практически на вопросах психологии речи и дает рекомендации, как организовывать и развивать культуру речи, правильно и логично рассуждать, особенно когда эти рассуждения становятся достоянием многих, присутствующих при этом лиц [Там же: с. 48 и след.].

В своем психологическом трактате Кандорский рассматривает эмоционально-волевую сферу человека [Там же: с. 54–88]. Эмоции помогают человеку выразить свое отношение к явлениям окружающего мира. В трактате представлены, говоря современным языком, стенические и астенические



эмоции и эмоциональные состояния, свойственные человеку (приятность, радость, печаль, скука, страсть, удовольствие, ненависть, насмешение, зависть, ревность, гнев, стыд, боязнь и др.). Кандорский практически переходит к описанию моральных чувств человека (великодушные – малодушные, благодарность). Здесь он останавливается на понятии «стоическое бесстрашие» [Там же: с. 71–72], что позволяет ему далее перейти к понятиям «воля», «побудительная причина действия», находящаяся в нас самих. В понимании Кандорского, воля — это разумное желание человека, «способность склоняться к доброму и уклоняться от злого» [Там же: с. 73]. Он считает, что воля поможет человеку управлять собой, не быть поработанным страстями. В этом случае Кандорский говорит о необходимости борьбы [Там же: с. 76], имея в виду личностно-ценностную борьбу, позволяющую человеку познавать себя, саморегулировать свои потенциальные, возрастающие возможности, свое «Я». Борьба чувственного и разумного, телесного и духовного в контексте становления человеческого в человеке — большая ценность в глазах философствующих психологов зрелого Просвещения. Человек борется за себя и приобретает вольность — «способность разума и воли по самопроизволению избирать или делать то, что больше нравится» [Там же: с. 83]. Люди различаются своими потенциальными возможностями в этой борьбе, однако это то, что необходимо делать человеку, это одна из его характеристик. Кандорский переходит к выявлению различий между индивидами, отмечая их признаки и в телах, и в душах [Там же: с. 91].

Люди различаются, с точки зрения мыслителя, по своим природным способностям, природным склонностям. Способности, по мнению Кандорского, следует взаимоувязывать с разумом человека, а его склонности — с волей. Он подчеркивает, что их необходимо развивать «нарочным упражнением и тщанием», поскольку природную способность потерять легко. Кандорский верит в возможность развития и самосовершенствования человека.

Различия между людьми отмечается мыслителем на уровне выраженности темперамента у того или иного индивида. Выделение

типов темперамента базируется на типологическом понятии «кровь», характерном для эпохи Просвещения. Сангвиники — люди с теплой, живой, красной, изобильной кровью. Они веселы, разговорчивы, остроумны и памятьливы, имеют ясные идеи, но непостоянны в своих мыслях. В крови холериков есть примесь светлой желчи. Мысли холериков быстрые и острые, замыслы благородные. Они трудолюбивы, но склонны к похвале и спеси, упрямы. Черная желчь в крови — показатель меланхоликов, которые вследствие этого боязливы, молчаливы, жестоки, остроумны, но медлительны. Флегматики, имеющие в своей крови много примеси мокроты, неспорны телом и умом, нетерпеливы к трудам и ленивы [Там же: с. 104–106].

В целом можно отметить, что у И. М. Кандорского в психологическом трактате «Наука о душе» обнаруживаются системные идеи о природе человека и сущности его души, потенциальных возможностях познания им окружающего мира и своего места в нем. Базовым положением этого трактата является представление о возможном развитии человека, достижении им определенных высот («...душевные способности наши при помощи хорошего воспитания и наставления приходят в совершенство» [Там же: с. 162]) в самостоятельности мышления и контроле своих чувств. Кандорский говорит о необходимости борьбы для человека. Его человек борющийся познает себя, способен регулировать свои возрастающие потенциальные возможности, он нравственен и волен.

\* \* \*

В истории становления отечественной психологической мысли XVIII столетия особое место занимают ученые-монахи. Стараниями духовных чинов Киево-Могилянской академии, московской Славяно-греко-латинской академии идеи о душе, субстратом которой является «определенным образом организованная материя» (мозг), о способностях, человеческом потенциале, возможностях развития индивида оставались в фокусе интересов общества. Эти идеи, носившие системный

характер, являлись основополагающими для русской психологической мысли, отражали определенное своеобразие концептов, понятий, их системного сложения, возможные способы как выражения, так и достижения обозначенных целей и решения поставленных вопросов в эпоху Просвещения.

Священнослужитель И. М. Кандорский — один из видных представителей российского просвещения, ученый, философ, психолог. По роду своей профессиональной деятельности, по внутренней твердой «учительной» потребности стремился наставлять, «поучать» человека в познании им своей души. Кандорский выражает себя в духовно-ориентированном творчестве, оказывает собственным примером воздействие на окружающий его мир, он — гармонизатор по проявленной им творческой активности в жизнедеятельности. Он также автор целого ряда богословских, философских, психологических сочинений. Его трактат «Наука о душе» — своеобразная страница в истории развития отечественной психологической мысли. Год выхода трактата из печати — 1796 — стал знаменательным в житетворчестве самого Кандорского, автора первой психологической монографии, известной в России до настоящего времени.

Комплексное изучение творческой рефлексии и мировоззренческого круга Кандорского позволило выявить сложившиеся у него интересы к наследию как зарубежных, так и отечественных мыслителей, чьи сочинения и идеи были широко известны в России. Его психологические воззрения опираются на рационалистическую философскую

традицию, но в то же время его тяготение к эмпирическому пути познания позволяло видеть в нем сенсуалиста. В его научной рефлексии находит свое место традиция рассмотрения кардиогностического принципа, указывающая на приоритет чувственного познания, значимого в отечественной психологии с древнейших времен.

Системные идеи Кандорского — показатель непрерывающейся рефлексии в отечественной психологической мысли о человеческой природе и возможностях человека.

### Заключение

Наши современники настаивают на том, что разные науки, рассматривающие человека в качестве предмета изучения, рано или поздно приходят к необходимости учета данных психологии [46: с. 72]. Философ, психолог эпохи зрелого Просвещения И. М. Кандорский в трактате «Наука о душе» постарался учесть значимые достижения научной мысли того времени. Историко-психологическая реконструкция его творческого наследия, психологическая интерпретация идей и взглядов российского просветителя позволили в контексте сегодняшнего дня рассмотреть системные психологические идеи, составить целостное представление о природе человека, сущности его души. Отмечено, что базовым положением является представление о возможности развития человека. Замечено также то, что борющийся человек, с точки зрения Кандорского, нравственен и волен.

### Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Апенюк (Черкасова) Р. С.** Проблема души в русской философии XVIII века // Социально-экономические явления и процессы. 2015. Т. 10. № 6. С. 119–126.
3. **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. Т. 1. / ред. В. Ф. Асмус. М.: Мысль, 1975. 550 с.
4. **Артемьева Т. В.** История метафизики в России XVIII века: монография. СПб.: Алетейя, 1996. 320 с.
5. **Виноградов П. Н.** Психология жизненного пространства развивающегося человека (образы и идеи Царскосельского Лицея) // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 14–26.
6. **Всемирная история:** в 10 т. Т. 5. / отв. ред. Я. Я. Зутис. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1958. 782 с.
7. **Гаврюшин Н. К.** Самопознание как таинство. Заметки о русской религиозной антропологии // Вопросы философии. 1996. № 5. С. 140–162.

8. **Галич А. И.** Картина человека, опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий: монография. СПб.: Тип. Импер. Акад. Наук, 1834. XIV, 677 с.
9. **Губко А. Т.** Роль Киево-Могилянской академии в зарождении психологических наук на Украине // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 82–93.
10. **Емельянов Б. Ф.** Русская философия как человековедение: сб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 327 с.
11. **Замалеев А. Ф.** Философская мысль в России XI–XX веков: монография. СПб.: Петрополис, 2015. 480 с.
12. **Збандуто С. Ф.** Киевская академия XVI–XVIII вв. // Советская педагогика. 1946. № 7. С. 59–75.
13. **Зенько Ю. М.** Трехвековой диалог психологии и религии в России // Христианское чтение. 2000. № 19. С. 82–164.
14. **Ибн Сина (Авиценна).** Избранные философские сочинения. М.: Наука, 1980. 552 с.
15. **Иванов Д. В.** Психологическая мысль в России начала XIX века. П. М. Любовский // Системная психология и социология. 2018. № 2 (26). С. 69–81.
16. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.
17. Из истории русской психологии: сб. / под ред. М. В. Соколова. М.: АПН РСФСР, Ин-т психологии, 1961. 439 с.
18. **Кандорский И. М.** Наука о душе, или Ясное изображение ее совершенств способностей и бессмертие / Трудов папкратиевского диакона Ивана Михайлова. М.: Тип. А. Решетникова. 1796. [2], IV, 184 с.
19. **Кандорский И. М.** Образование духа и сердца в непрестанном богомыслии. М.: Унив. тип. у Ридигера и Клаудия, 1799. XII, 227 с.
20. **Каменский З. А.** Философские идеи русского Просвещения (деистическо-материалистическая школа): монография. М.: Мысль, 1971. 398 с.
21. **Клыпа О. В.** Истоки психолого-педагогической мысли в России. М.: ВЛАДОС, 2017. 199 с.
22. **Ключевский В. О.** Сочинения: в 9 т. Т. 4 / под ред. В. Л. Яника; послесл. и коммент., сост. В. А. Александров, В. Г. Зимина. М.: Мысль, 1989. 398 с.
23. **Ключевский В. О.** Сочинения: в 9 т. Т. 9 / под ред. В. Л. Яника; послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. М.: Мысль, 1990. 525 с.
24. **Козельский Я. П.** Философические предложения, сочиненные надворным советником и правительствующего сената секретарем Яковом Козельским: монография. СПб.: Сенат. Тип., 1768. [40], 225 с.
25. **Кондаков И. М.** Метафизика души в произведениях русских мыслителей XVIII–XIX вв. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 89–96.
26. **Кондаков И. М.** Психология в зеркале пушкинской судьбы: монография. М.: ЭКО, 2000. 224 с.
27. **Коржова Е. Ю.** Творческий лик русских мыслителей: монография. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2009. 507 с.
28. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / под ред. Л. Н. Проколиенко. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
29. **Кوشелева О. Е.** «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000. 320 с.
30. **Курукин И. В.** История России XVIII век. М.: Дрофа, 2010. 254 с.
31. **Лебеденко А. А.** Философия сердца в истории русской религиозно-философской мысли XI–XX вв.: дис. ... канд. философ. наук. М., 2010. 194 с.
32. **Любовский П. М.** Краткое руководство к опытному душесловию. Харьков: Универ. тип., 1815. IV, 144 с.
33. Мысли о душе. Русская метафизика XVIII века: сб. / подгот. текстов, вступ. ст. Т. В. Артемьевой. СПб.: Наука, 1996. 316 с.
34. **Овчинникова Е. А.** «Пневматология» и «кардиогносия» в русской мысли XVIII века // Серия «Symposium». Христианская культура на пороге третьего тысячелетия. Вып. 5. Мат. научн. конф. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 54–55.
35. **Пелех П. М.** Психология в Киево-Могилянской Коллегии XVII века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1949. 18 с.
36. **Пелех П. М.** Переводные идеи в отечественной психологии в XVII и начале XVIII века // Известия АПН РСФСР. 1955. № 65. С. 81–89.

37. **Петровский А. В.** Психологические воззрения А. Н. Радищева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: Моск. гор. пед. ин-т им. В. П. Потемкина, 1950. 13 с.
38. **Прокопович Ф.** Сочинения / под ред. И. П. Еремина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. 503 с.
39. Психологическая мысль России: век Просвещения: монография // отв. ред. В. А. Кольцова. СПб.: Алетейя, 2001. 376 с.
40. **Пушкин А. С.** Собрание соч.: в 10 т. Т. 7. М.: Худож. лит., 1976. 398 с.
41. **Радищев А. Н.** Избранные сочинения: сб. / вступ. ст. Г. П. Макогоненко. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1949. LXIII, 856 с.
42. **Рогожин В. Н.** Указатель к «Опыту российской библиографии» В. С. Сопикова. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд. А. С. Суворин, 1908. XXI, 253 с.
43. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
44. Русская мысль в век Просвещения: монография / отв. ред. Н. Ф. Уткина, А. Д. Сухов. М.: Наука, 1991. 280 с.
45. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
46. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
47. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
48. **Соколов М. В.** Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках: монография. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
49. **[Стефан Яворский].** Проповеди Стефана Яворского за 1702–1716 гг.: рукопись. [Б. М.], втор. пол. XVIII в. 192 л. // РГБ: научн.-исслед. отд. рукописей. Фонд хранения: 173.П. Ед. хр. № 112.
50. **Фоминных Е. К., Пучкова И. М.** История психологии: Развитие отечественной психологии: учеб. пособие. Казань: КГУ им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. 150 с.
51. **Хёйстад У. М.** История души от Античности до современности: монография / пер. с норв. С. Карпушиной. М.: Текст, 2019. 477, [3] с.
52. **Шкуринов П. С.** Философия России XVIII века. М.: Высш. шк., 1992. 256 с.
53. **Шпет Г. Г.** Очерк развития русской философии. I / [отв. ред.-сост., коммент., археограф. работа Т. Г. Щедрина]. М.: РОССПЭН, 2008. 592 с.
54. **Якунин В. А.** История психологии. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2001. 379 с.
55. **Ярошевский М. Г.** История психологии: монография. 3-е изд., перераб. М.: Мысль, 1985. 575 с.

## References

1. **Ananiev B. G.** Ocherki istorii russkoj psixologii XVIII i XIX vekov [Essays on the history of Russian psychology in the 18th and 19th centuries]. Moscow: OGIz, 1947. 168 p.
2. **Apenok (Cherkasova) R. S.** Problema dushi v russkoj filosofii XVIII veka [Soul problem in the Russian philosophy of the XVIII century] // Social'no-E'konomicheskie Yavleniya i Processy` [Socio-Economic Phenomena and Processes]. 2015. T. 10. № 6. P. 119–126.
3. **Aristotle.** Sochineniya: v 4 t. T.1. [Works: in 4 volumes. Vol. 1.] / ed. by V. F. Asmus. Moscow: My'sl, 1975. 550 p.
4. **Artemieva T. V.** Istoriya metafiziki v Rossii XVIII veka [History of metaphysics in Russia in the 18th century: monograph]. St. Petersburg: Aleteya, 1996. 320 p.
5. **Vinogradov P. N.** Psixologiya zhiznennogo prostranstva razvivayushhego cheloveka (obrazy` i idei Czarskosel'skogo Liceya) [Psychology of the living space of a developing person (images and ideas of the Tsarskoselsky Lyceum)] // Razvitie Cheloveka v Sovremennom Mire [Human Development in the Modern World]. 2020. № 1. P. 14–26.
6. Vsemirnaya istoriya: v 10 t. Tom 5 [World history: in 10 volumes. Vol. 5.] / ed. by I. Ya. Zutis. Moscow: Publishing house of socio-economic literature, 1958. 782 p.
7. **Gavryushin N. K.** Samopoznanie kak tainstvo. Zаметki o russkoj religioznoj antropologii [Self-knowledge as a mystery. Notes on Russian religious anthropology] // Voprosy` Filosofii [Problems of Philosophy]. 1996. № 5. P. 140–162.
8. **Galich A. I.** Kartina cheloveka, opy`t nastavitel'nogo chteniya o predmetax samopoznaniya dlya vsekh obrazovanny`x soslovij [Painting of a person, the experience of instructive reading about the subjects of self-knowledge for all educated estates]. St. Petersburg: Type. Imper. Acad. Sciences, 1834. XIV, 677 p.

9. **Gubko A. T.** Rol' Kiev-Mogilyanskoj akademii v zarozhdenii psixologicheskikh nauk na Ukraine [The role of the Kiev-Mohyla Academy in the birth of psychological sciences in Ukraine] // Voprosy' Psixologii [Questions of Psychology]. 1980. № 1. P. 82–93.
10. **Emelyanov B. F.** Russkaya filosofiya kak chelovekovedenie [Russian philosophy as human science: collection of articles]. Ekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2014. 327 p.
11. **Zamaleev A. F.** Filosofskaya my'sl' v Rossii XI–XX vekov [Philosophical thought in Russia XI–XX centuries]. St. Petersburg: Petropolis, 2015. 480 p.
12. **Zbanduto S. F.** Kievskaya akademiya XVI–XVIII vv. [Kiev Academy of the XVI–XVIII centuries] // Sovetskaya pedagogika [Soviet Pedagogy]. 1946. № 7. P. 59–75.
13. **Zenko Yu. M.** Trexvekovoj dialog psixologii i religii v Rossii [Three-century dialogue between psychology and religion in Russia] // Xristianskoe chtenie [Christian reading]. 2000. № 19. P. 82–164.
14. **Ibn Sina (Avicenna).** Izbranny'e filosofskie sochineniya [Selected Philosophical Works]. Moscow: Nauka, 1980. 552 p.
15. **Ivanov D. V.** Psixologicheskaya my'sl' v Rossii nachala XIX veka. P. M. Lyubovskij [Psychological thought in Russia at the beginning of the 19th century. P.M. Lyubovsky] // Sistemnaya Psihologiya i Sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2018. № 2 (26). P. 69–81.
16. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Psixologicheskaya my'sl' v Rossii v XVIII veke: k istokam osnovny'x idej o potencial'ny'x vozmozhnostyax cheloveka, ego bor'be i trude [Psychological thought in Russia in the 18th century: to the origins of the basic ideas about the potential of a person, his struggle and work] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2018. № 1 (25). P. 67–87.
17. Iz istorii russkoj psixologii [From the history of Russian psychology] / ed. by M. V. Sokolov. Moscow: APN RSFSR, Institut Psixologii, 1961. 439 p.
18. **Kandorskiy I. M.** Nauka o dushe ili yasnoe izobrazhenie eya sovershenstv sposobnostej i bezsmertie / Trudov pagkratievskogo diakona Ivana Mixajlova. [Science of the soul, or a clear image of its perfections, abilities and immortality / Proceedings of the Pagkratian deacon Ivan Mikhailov]. Moscow: Tipografiya A. Reshetnikova. 1796. [2], IV, 184 p.
19. **Kandorskiy I. M.** Obrazovanie duha i serdca v neprestannom bogomy'slii. [Formation of spirit and heart in unceasing God-thinking]. Moscow: Univ. tipografiya v Ridiger i Klauidiya, 1799. XII, 227 p.
20. **Kamenskiy Z. A.** Filosofskie idei russkogo Prosveshheniya (deistichesko-materialisticheskaya shkola) [Philosophical ideas of the Russian Enlightenment (deistic-materialistic school)]. Moscow: Misl, 1971. 398 p.
21. **Klypa O. V.** Istoki psixologo-pedagogicheskoy my'sli v Rossii [The origins of psychological and pedagogical thought in Russia]. Moscow: VLADOS, 2017. 199 p.
22. **Klyuchevskiy V. O.** Sochineniya: v 9 t. T. 4. [Works: in 9 volumes. Vol. 4. ] / ed. by V. L. Yanik; afterword by V. A. Alexandrov, V. G. Zimina. Moscow: Misl', 1989. 398, [1] p.
23. **Klyuchevskiy V. O.** Sochineniya: v 9 t. T. 9. [Works: in 9 volumes. Vol. 9. ] / ed. by V. L. Yanik; afterword by R. A. Kireeva. Moscow: Misl', 1990. 525, [1] p.
24. **Kozelskiy Ya. P.** Filosoficheskie predlozheniya, sochinenny'e nadvornym sovetnikom i pravitel'stvuyushhego senata sekretarem Yakovom Kozel'skim [Philosophical proposals composed by the court councillor and the governing senate secretary Yakov Kozelskiy]: St. Petersburg: Senate. Tip., 1768. [40], 225 p.
25. **Kondakov I. M.** Metafizika dushi v proizvedeniyah russkikh my'slitelej XVIII–XIX vv. [Metaphysics of the Soul in the Works of Russian Thinkers of the 18–19th Centuries] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological journal]. 1999. T. 20. № 6. P. 89–96.
26. **Kondakov I. M.** Psixologiya v zerkale pushkinskoj sud'by [Psychology in the mirror of Pushkin's fate]. Moscow: EKO, 2000. 224 p.
27. **Korzhovala E. Yu.** Tvorcheskiy lik russkix my'slitelej [The creative face of Russian thinkers]. St. Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenii Taisii, 2009. 507 p.
28. **Kostyuk G. S.** Izbranny'e psixologicheskie trudy' [Selected psychological works] / ed. by L. N. Prokopenko. Moscow: Pedagogika, 1988. 304 p.
29. **Kosheleva O. Ye.** «Svoe detstvo» v Drevnej Rusi i v Rossii e'poxi Prosveshheniya (XVI–XVIII vv.) [«My childhood» in Ancient Russia and in Russia of the Age of Enlightenment (XVI–XVIII centuries)]. Moscow: URAO, 2000. 320 p.
30. **Kurukin I. V.** Istoriya Rossii XVIII vek. [History of Russia in the 18th century]. Moscow: Drofa, 2010. 254 p.
31. **Lebedenko A. A.** Filosofiya serdca v istorii russkoj religiozno-filosofskoj my'sli XI–XX vv. [Philosophy of the heart in the history of Russian religious and philosophical thought of the XI–XX centuries: dis. ... PhD in Philosophy]. Moscow, 2010. 194 p.

32. **Lyubovsky P. M.** Kratkoe rukovodstvo k opy`tnomu dushesloviyu [A Brief Guide to Experienced Psychology]. Kharkov: Univer. tipogr., 1815. IV, 144 p.
33. My`сли o dushe. Russkaya metafizika XVIII veka [Thoughts about the soul. Russian metaphysics of the 18th century: collection of works.] / ed. by T. V. Artemyeva. St.Peterburg: Nauka, 1996. 316 p.
34. **Ovchinnikova E. A.** «Pnevmatologiya» i «kardiognosiya» v russkoj my`сли XVIII veka [«Pneumatology» and «cardiognosis» in Russian thought of the 18th century] // Seriya «Symposium». Kristianskaya kul`tura na poroge tret`ego ty`syacheletiya. Vi`pusk 5. Mat. nauchnoj conf. [Symposium series. Christian culture on the threshold of the third millennium. Issue 5. The mat. of the scientific conf.] St. Petersburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2000. P. 54–55.
35. **Pelekh P. M.** Psixologiya v Kievo-Mogilyanskoj Kollegii XVII veka: avtoref. diss. [Psychology in the Kiev-Mohyla Collegium of the XVII century: author. dis.... PhD in Ped. Sciences]. Kiev, 1949. 18 p.
36. **Pelekh P. M.** Perevodny`e idei v otechestvennoj psixologii v XVII i nachale XVIII veka [Translated ideas in Russian psychology in the 17th and early 18th centuries] // Izvestiya APN RSFSR. 1955. № 65. P. 81–89.
37. **Petrovsky A. V.** Psixologicheskie vozzreniya A. N. Radishheva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Psychological views of A. N. Radishchev: dis. ... PhD in Ped. Sciences]. Moscow: Mosk. gor. ped. in-t im. V. P. Potemkina, 1950. 13 p.
38. **Prokopovich F.** Sochineniya [Works] / ed. by I. P. Eremina. Moscow-Leningrad: Izdat-vo USSR, 1961. 503 p.
39. Psixologicheskaya my`sl` Rossii: vek Prosveshheniya [Psychological thought in Russia: the Age of Enlightenment] // ed. by V. A. Koltsova. St. Petersburg: Aleteya, 2001. 376 p.
40. **Pushkin A. S.** Sobranie soch.: v 10 t. T. 7. [Collected works: in 10 volumes. T. 7]. Moscow: Xudozh. literatura, 1976. 398 p.
41. **Radishchev A. N.** Izbranny`e sochineniya [Selected works: collection of works] / foreword by G. P. Makogonenko. Moscow-Leningrad: Gos. izd-vo hudozh. lit., 1949. LXIII, 856 p.
42. **Rogozhin V. N.** Ukazatel` k «Opy`tu rossijskoj bibliografii» V. S. Sopikova. 2-e izd., ispr. i dop. [Index to the «Experience of Russian Bibliography» V. S. Sopikova. 2nd ed., Rev. and add.]. St. Petersburg: Izd. A. S. Suvorin, 1908. XXI, 253 p.
43. **Romanova E. S, Ryzhov B. N.** Istoriya psihologii s sistemny`h pozicij [History of psychology from a systemic perspective] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [Systems psychology and sociology]. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
44. Russkaya my`sl` v vek Prosveshheniya [Russian thought in the Age of Enlightenment] / ed. by N. F. Utkina, A. D. Suxov. Moscow: Nauka, 1991. 280 p.
45. **Ryzhov B. N.** Istoriya psixologicheskoy my`сли [History of psychological thought. Paths and patterns]. Moscow: Voen. Izd., 2004. 240 p.
46. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [System psychology]. 2nd ed. Moscow: T8 Izdat. texnologii, 2017. 356 p.
47. **Smirnov A. A.** Razvitie i sovremennoe sostoyanie psixologicheskoy nauki v SSSR [Development and current state of psychological science in the USSR]. Moscow: Pedagogika, 1975. 352 p.
48. **Sokolov M. V.** Ocherki istorii psixologicheskix vozzrenij v Rossii v XI–XVIII vekax [Essays on the history of psychological views in Russia in the XI–XVIII centuries]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1963. 420 p.
49. **Stefan Yavorsky.** Propovedi Stefana Yavorskogo za 1702–1716 gg.: rukopis`. [B.M.], vtor. pol. XVIII v. 192 l. [Sermons of Stefan Yavorsky for 1702–1716: manuscript. [B.M.], sec. floor. XVIII century. 192 l.] // RGB: scientific research. dep. manuscripts. Storage fund: 173.II. Unit st. №. 112.
50. **Fominyx E. K, Puchkova I. M.** Istoriya psixologii: Razvitie otechestvennoj psihologii [History of psychology: Development of domestic psychology]. Kazan: KSU im. IN AND. Ulyanov-Lenin, 2007. 150 p.
51. **Huistad W. M.** Istoriya dushi ot Antichnosti do sovremennosti [History of the soul from antiquity to the present] / tr. by S. Karpushina. Moscow: Tekst, 2019. 477, [3] p.
52. **Shkurinov P. S.** Filosofiya Rossii XVIII veka [Philosophy of Russia in the 18th century]. Moscow: Vissh. shkola, 1992. 256 p.
53. **Shpet G. G.** Ocherk razvitiya russkoj filosofii [Essay on development of Russian philosophy. ed. by and afterword by T. G. Shchedrin]. Moscow: ROSSPEN, 2008. 592 p.
54. **Yakunin V. A.** Istoriya psixologii [History of psychology]. St. Petersburg: Izdatelstvo Mixailova V. A., 2001. 379 p.
55. **Yaroshevsky M. G.** Istoriya psixologii [History of psychology]. Moscow: Misl`, 1985. 575 p.

**СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К ПРОБЛЕМАМ ПСИХОЛОГИИ СТАРЕНИЯ В ТРУДАХ Б. Г. АНАНЬЕВА****В. В. Лемиш,**ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, Омск,  
*verlem2004@yandex.ru*

В статье осуществлен анализ теоретических идей Б. Г. Ананьева в области психологии старения, разрабатывавшихся в рамках комплексного подхода. Показано, что данная методология позволяет преодолеть существующий разрыв биологических, психологических и социальных подходов в понимании и объяснении специфики феномена старения человека. Представление о человеке как сложной многоуровневой полисистеме, включающей в себя как природные (индивидуальные), так и социальные (личностные и субъектные) свойства, задает не только теоретическое, но и эмпирическое направление изучения характера взаимосвязей между вышеуказанными структурными элементами, интегрирующимися в индивидуальности. Ананьевым было определено направление поиска механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие, на всех уровнях организации человека. На уровне индивида эти механизмы связаны с особенностями изменений характера функционирования мозга; в развитии личности ученый подчеркивал важную роль трудовой деятельности и сохранения социальных ролей; на уровне индивидуальности одним из таких механизмов является рефлексия. Опираясь на фундаментальный закон развития — закон гетерохронности, — выявленный на основе структурно-генетического метода, Ананьев теоретически обосновал принципиальную возможность двух различных типов старения — конвергентного и дивергентного. При конвергентном варианте онтогенез определяет развитие личности; при дивергентном — жизненный путь противостоит естественному угасанию организма. Результатом дивергентного развития является не только возможность сохранения личности, но и ее дальнейшее развитие.

Важным вкладом ученого в развитие психологии старения было обоснование использования качественных методов исследования при изучении жизненного пути человека как личности и субъекта, при этом особую роль он отводил биографическому методу, позволяющему реконструировать внутренний мир человека, особенности его самосознания и саморегуляции. Показано, что идеи Ананьева получили эмпирическое подтверждение в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.

*Ключевые слова:* Б. Г. Ананьев; человек; многоуровневая полисистема; комплексный подход; системный подход; психология старения; типы старения; механизмы психологического долголетия; биографический метод.

*Для цитаты:* Лемиш В. В. Системно-психологический подход к проблемам психологии старения в трудах Б. Г. Ананьева // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 119–129. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.9

*Лемиш Вера Васильевна*, кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия.

E-mail: *verlem2004@yandex.ru*

ORCID: 0000-0001-7165-5248

UDC 159.99

DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.9

SYSTEM-PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE ISSUES  
OF PSYCHOLOGY OF AGING IN B. G. ANANYEV'S WORKS

V. V. Lemish,

Dostoevsky OmsSU, Omsk,  
verlem2004@yandex.ru

In the article the analysis of Ananyev's theoretical ideas in the field of the psychology of aging having been developed within complex approach has been presented. It is shown that his methodology allows to overcome the difference between biological, psychological and social approach in the understanding and the explaining the specificity of human aging phenomenon. The idea of a human being as a complex multi level polysystem, including natural (individual) as well as social (personal and subjective) qualities, makes the direction of theoretical as well as empirical study of the character of the interaction between above mentioned structural elements integrated in the individuality. Ananyev determined the direction of mechanisms search, providing the psychological longevity on all the levels of human's organisation. On the individual's level these mechanisms are connected with specialities of the brain functioning character changes; in the developing of a personality the scientist stressed the important role of working activity and saving of social roles; on the level of individuality one of these mechanisms is reflection. Taking into consideration the fundamental law of development — the law of heterochronicity, having been revealed on the base of structural-genetical approach, Ananyev proved the principal possibility of different types of aging: convergent and divergent. At convergent variant ontogeny determines the personality development; at divergent variant — a life way resists the natural organism's fading away. The result of divergent development is the possibility of personality's save as well as its further development.

The important contribution of the scientist in the psychology of aging was the proving of qualitative methods of study using when studying the human's life way as a personality and subject, meanwhile he used the biographical method allowing to reconstruct the inside world of a person, the specialities of his identity and self-regulation. It is shown that Ananyev's ideas were empirically proved in the research of domestic and abroad psychologists.

*Keywords:* B. G. Ananyev; a human; multi level polysystem; complex method; system approach; the psychology of aging; types of aging; mechanisms of psychological longevity; biographical method.

*For citation:* Lemish V. V. System-psychological approach to the issues of psychology of aging in B. G. Ananyev's works // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 3 (35). P. 119–129. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.9

*Lemish Vera Vasilievna*, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology of the Dostoevsky Omsky State University, Omsk, Russia.

E-mail: verlem2004@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7165-5248

**Введение**

В последние десятилетия появилось много работ, посвященных проблемам старения. Возросший научный интерес к завершающему этапу жизни человека во многом обусловлен современной демографической ситуацией, характеризующейся значительным увеличением доли пожилых и старых людей в структуре общества. Перед социумом встала глобальная задача, связанная с созданием общества для всех возрастов, решение которой основано

на признании полноценности старших поколений. Долгое время доминировавшая медицинская (дефицитарная) модель, рассматривающая старость как болезнь, а старение как процесс инволюции, сменилась на ресурсную (эволюционную) модель, в которой старение понимается как один из этапов развития человека.

Несмотря на смену парадигм и наличие достаточно большого количества научных публикаций в области геронтологии, социальной геронтологии, геронтопсихологии,



они чаще всего носят фрагментарный характер: отражают отдельные аспекты феномена старения человека. Многочисленные биологические, социальные, психологические теории старения существуют изолированно. Иначе говоря, налицо явное противоречие: с одной стороны, учеными признается биосоциодуховная организация человека, с другой — за скобками исследований фактически остаются вопросы, связанные с раскрытием механизмов взаимодействия этих различных уровней (биологического, психологического, социального) на этапе старения.

На наш взгляд, наиболее конструктивной психологической парадигмой, способной разрешить данное противоречие, является целостный подход. История развития целостного подхода в отечественной психологии связана, прежде всего, с именами В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова.

Необходимость всестороннего изучения человека как важнейшая задача науки впервые была сформулирована В. М. Бехтеревым. Как отмечает Н. А. Логинова, «В. М. Бехтерев сделал первый и весьма значительный шаг по пути комплексного изучения человека. Он создал полидисциплинарные научные учреждения и предпринял колоссальные усилия, чтобы наладить исследовательскую работу в каждом из них» [12: с. 238]. Полидисциплинарный подход при изучении человека (при всей важности и прогрессивности для своего времени) способствовал накоплению данных, но не позволил интегрировать эти знания, что во многом было обусловлено объективным фактором: уровнем развития психологи в конце XIX – начале XX века.

Комплексный подход, разработанный Б. Г. Ананьевым, стал новым этапом развития целостного подхода в изучении человека. Идея целостного подхода, характерная для психологической школы Бехтерева, безусловно, оказала большое влияние на научное мышление создателя комплексного подхода. Дальнейшее развитие целостного подхода в отечественной психологии получило в трудах ученика Ананьева — Б. Ф. Ломова, разработавшего системный подход [13–15].

Проблемы психологии старения стали предметом анализа в работах выдающегося

отечественного психолога Бориса Герасимовича Ананьева (1907–1972). Методология комплексного подхода, основанная на учете многомерности человеческой организации, дает инструмент для разрешения вышеуказанных противоречий, существующих в современной психологии старения.

### Гетерохронность как базовый закон развития человека

Согласно Б. Г. Ананьеву, человек является сложной многоуровневой полисистемой, включающей в себя как природные (индивидуальные), так и социальные (личностные и субъектные) свойства (структурные элементы), между которыми существуют сложные взаимосвязи, изменяющиеся в процессе жизни человека. Интеграция всех систем осуществляется в индивидуальности.

При этом развитие природной и социальной сущности человека реализуется по-разному. Развитие природной составляющей протекает в рамках онтогенеза; социальной — в процессе жизненного пути. Эти две линии развития тесно взаимосвязаны. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное, дошкольное и школьное детство» [2: с. 266]. В равной степени это относится и к последней стадии жизни, которая ассоциирована с выходом на пенсию.

На основе структурно-генетического метода Ананьев выявил фундаментальные законы развития, одним из которых является гетерохронность: «...наступление зрелости человека как индивида (“физическая” зрелость), личности (“гражданская”), субъекта познания (“умственная” зрелость) и труда (“трудоспособность”) во времени не совпадает» [Там же: с. 272]. Причем с возрастом эта разновременность увеличивается, приводя к парадоксу завершения человеческой жизни. «Парадокс этот заключается в том, что во многих случаях те или другие формы человеческого существования прекращаются еще

при жизни человека как индивида, т. е. их умирание наступает раньше, чем физическое одряхление от старости» [Там же: с. 272]. Иначе говоря, развитие человека не определяется лишь онтогенетическими процессами, большую роль играют процессы его социального развития. И чем старше человек, тем больший вклад в развитие вносит жизненный путь. «Эта гетерохронность личностного формирования накладывается на гетерохронность созревания индивида и усиливает общий эффект разновременности основных состояний человека» [Там же: с. 269].

Если с возрастом разновременность развития биологической и социальных подсистем увеличивается, то ситуация в развитии личности и субъекта иная. «В последние десятилетия человеческой жизни гетерохронность состояний личности и субъекта уменьшается, а их взаимозависимость во времени усиливается. Но тем более возрастает дистанция между ними и временными характеристиками человека как индивида» [Там же: с. 273]. Таким образом, в трудах Ананьева была теоретически обоснована принципиальная возможность различных стратегий (способов, типов) старения, которые обусловлены этим соотношением развития биологической и социальных подсистем.

В частности, Ананьев выделил два существенно разных типа развития на этапе старения — конвергентный и дивергентный. При конвергентном варианте развитие личности определяет онтогенез (развитие индивида); при дивергентном — жизненный путь (социальное развитие) противостоит естественному угасанию организма. Результатом дивергентного развития является не только возможность сохранения личности, но и ее дальнейшее развитие (даже на грани смерти) [3].

Данная идея эмпирически подтверждена и развита в исследованиях М. Д. Александровой. Особый интерес представляет пятилетнее лонгитюдное исследование, проведенное в Павловском доме ветеранов науки и образования. В частности, ею было выявлено и описано два типа конвергентного и три типа дивергентного старения среди людей 80–90 лет и старше.

При этом самым распространенным типом старения является вариант дивергентного

развития, характеризующийся телесными проблемами (уровень индивида) и сохранностью познавательной сферы и личности. Он охватывает людей больных (иногда очень больных), но когнитивно и личностно сохраняющих: «у них сохранились способности принимать информацию, логично мыслить, слабо выражена потеря памяти на сегодняшние события, но хорошо сохранилась память на прошлое, особенно профессиональное. У этих людей не произошло изменений в личностных характеристиках — свойствах личности как системы отношений ... к вещам, труду, к идеям, к самому себе. Эти люди способны к диалогу, к самокритике, стремятся помочь нуждающимся, принимают участие в общественной жизни и т. п.» [1: с. 82–83].

Полученные результаты позволили Александровой подойти к понятию «норма старости», эмпирическое обоснование которого требует учета не только уровней старения организма, но и уровней старения психики. При этом, как отметила сама Александрова, «витаукт сказывается, прежде всего, в совокупности свойств личности, а не в отдельных психических процессах» [Там же: с. 85]. Иначе говоря, комплексный подход позволяет подойти к научному обоснованию возрастных границ старости, которые до сих пор являются формальными и фактически учитывают только социальный критерий (выход на пенсию).

В современной зарубежной психологии идея гетерохронности представлена во всевозрастном подходе, один из методологических принципов которого состоит в признании многонаправленности изменений в процессе возрастного развития: «Существует значительная вариативность в направленности изменений, конституирующих онтогенез, даже в пределах одной сферы развития. Кроме того, в течение одного и того же периода развития некоторые системы поведения совершенствуются, а другие регрессируют по уровню функционирования» [4: с. 62].

Таким образом, идея гетерохронности развития, разработанная Ананьевым, позволяет подойти к пониманию сущности изменений, происходящих в старости, особенностей взаимодействия различных уровней организации человека, научно обосновывает

вариативность траекторий старения человека.

### Механизмы, обеспечивающие психологическое долголетие

Б. Г. Ананьевым было определено направление поиска механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие на всех уровнях организации человека. На уровне индивида эти механизмы связаны с особенностями функционирования мозга. В частности, ученый выделил два контура кортикального регулирования: вертикальный (кортикорегикулярный) и горизонтальный (билатеральный). Изначально вертикальный контур является основным, горизонтальный — дополнительным. Однако в процессе онтогенеза роль последнего возрастает. Именно билатеральные кортикальные связи, их сохранность обеспечивают возможность достаточно высокой работоспособности человека в старости и жизнеспособность в целом. При этом Ананьев подчеркивал социальную детерминацию биофизиологических механизмов. Другими словами, данный ресурс мозговой деятельности является потенциальным, он может стать актуальным при соответствующем образе жизни, социальных условиях, собственной активности человека.

В развитии личности Ананьев подчеркивал важную роль трудовой деятельности и сохранения социальных ролей на завершающем этапе жизни. Он также поставил вопрос о фатальной неизбежности потери социальных ролей с возрастом. Он утверждал, что «статус человека как личности, и комплекс ее ролей, от которых зависит и комплекс личностных свойств, не определяются периодами старения» [2: с. 272]. Ссылаясь на научные данные о долгожителях, подчеркивал необходимость живой связи стареющего человека с современностью. «Связь с современностью влияет на сохранность личности, обеспечивает ее до смерти человека, даже если она наступает и после ста лет жизни» [Там же: с. 273]. Социальная изоляция, напротив, приводит к деперсонализации, лишает человека этих личностных функций.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях [20; 21; 23; 28; 29; 32;

35; 37 и др.] показано, что выход на пенсию для многих является фактором риска, поскольку прекращение трудовой деятельности влечет за собой целый ряд негативных последствий: происходит не только снижение материального уровня, но и сужение круга общения, потеря социальных ролей, снижение социального статуса и тесно с этим связанное снижение самооценки; свободное время из-за неструктурированности и незаполненности может стать источником негативных эмоций (скуки, депрессии, чувства одиночества), вырастают риски когнитивной деградации. В связи с этим особой психологической проблемой является подготовка к выходу на пенсию.

На уровне индивидуальности одним из таких механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие, является рефлексия. Рефлексию Ананьев рассматривал, как свойство характера, выполняющего функцию саморегулирования и контроля развития. Рефлексивные свойства характера являются наиболее поздними образованиями. Для их формирования необходим жизненный опыт, взаимодействие с различными жизненными ситуациями. «Однако именно эти свойства, хотя и являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и определяют его целостность» [2: с. 262].

В современных теоретических и эмпирических исследованиях подтверждено, что рефлексивные навыки являются важным фактором успешной социально-психологической адаптации пожилых людей. Осмысление своего жизненного опыта способствует нахождению смысла жизни, принятию своего возраста, достижению эго-идентичности, раскрытию собственных ресурсов, использованию их для постановки новых целей, творческой самореализации. На основе полученных данных разрабатываются программы психологической поддержки пожилых людей [5; 16; 18; 27].

Таким образом, идея многоуровневой организации человека позволяет не только вести научно обоснованный поиск механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие, но и на этой основе разрабатывать эффективные программы психологической поддержки пожилых людей, ориентированные на раскрытие их внутренних ресурсов.

### **Взаимосвязь интеллекта и личности как фактор, противостоящий инволюционным процессам**

В своих работах Б. Г. Ананьев обосновал идею единой структуры интеллекта и личности [2: с. 357]. Он подчеркивал глубокие связи между ними: активность умственной деятельности зависит от мотивационных образований (потребностей, познавательных интересов, уровня притязаний и т. п.); в свою очередь, особенности личности во многом обусловлены общим развитием интеллекта, опытом познания мира, степенью объективности отражения окружающей действительности. Это во многом объясняет влияние образования не только на когнитивную сохранность, но и продолжительность жизни в целом. «Развитие интеллекта и личности, способность к обучению, постоянному самообразованию взрослого человека — огромная сила, противостоящая инволюционным процессам» [Там же: с. 362]. Подтверждением данного положения может служить и вышеупомянутое исследование М. Д. Александровой, в котором принимали участие люди, всю жизнь занимавшиеся интеллектуальной деятельностью.

Взаимосвязь когнитивной сохранности и личностных особенностей фактически является постоянным лейтмотивом в современных исследованиях успешного старения. Эмпирические исследования, в том числе лонгитюдные, свидетельствуют о том, что уровень интеллектуальных функций в поздней взрослости тесно связан с активностью человека, его образом жизни [6; 7; 19; 22; 24–26; 30; 33; 34; 38; 39].

Таким образом, идея Ананьева о глубокой связи интеллекта и личности получила эмпирическое подтверждение в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях.

### **Потенциал качественных методов в исследовании психологии старения**

Важным вкладом ученого в изучение психологии старения было обоснование использования качественных методов исследования (наблюдения, самонаблюдения, анализа

продуктов деятельности, биографического метода) при изучении жизненного пути человека как личности и субъекта. При всей важности и активном использовании статистических (количественных) методов для выявления наличия и характера взаимосвязей внутри многоуровневой полисистемы «человек» Б. Г. Ананьев видел в качественных методах большой исследовательский потенциал, особо подчеркивал роль биографического метода.

В современной психологии старения есть понимание того, что сущность последнего этапа жизни может быть понята лишь в контексте всего жизненного пути [8; 9; 31]. (Более того, и специфика других возрастов в связи с рассмотрением всего жизненного пути становится яснее.) Однако даже формально самые продолжительные лонгитюдные исследования, в рамках которых проводились количественные измерения различных психических функций, не охватывают весь жизненный путь человека — жизнь от рождения до смерти. Безусловное достоинство биографического метода состоит в том, что он позволяет не только восстановить событийную канву, но и реконструировать внутренний мир человека, особенности «самосознания как субъективной программы личности и ее саморегуляции» [2: с. 304].

Особый исследовательский интерес в этом плане, с нашей точки зрения, представляют работы психологов, включающие рефлексивный анализ собственного старения [6; 10; 11; 36], а также анализ личных дневников различных людей, позволяющий выявить не только индивидуальные модели (стратегии) осмысления, переживания собственного старения, но и влияние социокультурного контекста на содержание этих моделей [17].

Следует отметить, что, к сожалению, потенциал качественных методов при исследовании старения современной психологией используется не в полной мере.

### **Выводы**

1. Выявленный Б. Г. Ананьевым закон гетерохронности развития позволяет подойти к научному обоснованию вариативности

траекторий старения человека. Эта вариативность обусловлена особенностями взаимодействия различных уровней организации человека: с возрастом разновременность развития биологической и социальных подсистем увеличивается (причем чем старше человек, тем больший вклад в развитие вносит жизненный путь). В то же время внутри социальной системы гетерохронность развития личности и субъекта не только уменьшается, но и усиливается их взаимозависимость.

2. Ананьев выделил два принципиально разных типа развития на этапе старения — конвергентный и дивергентный. При конвергентном варианте развития онтогенез (развитие индивида) определяет развитие личности; при дивергентном — жизненный путь (социальное развитие) противостоит естественному угасанию организма. Результатом дивергентного развития является не только возможность сохранения личности, но и ее дальнейшее развитие (даже на грани смерти).

3. Ананьевым было определено направление поиска механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие на всех уровнях организации человека. На уровне индивида эти механизмы связаны с особенностями функционирования мозга, имеющими социальную детерминацию; на уровне личности — с продолжением трудовой деятельности и сохранением социальных ролей; на уровне индивидуальности — с рефлексией, выполняющей функцию саморегулирования и контроля развития.

4. Ананьев научно обосновал идею тесной взаимосвязи интеллекта и личности: активность умственной деятельности зависит от мотивационных образований (потребностей, познавательных интересов, уровня притязаний и т. п.); в свою очередь, особенности личности во многом обусловлены общим развитием интеллекта, опытом познания мира, степенью объективности отражения окружающей действительности. Это во многом объясняет влияние образования не только на когнитивную сохранность, но и продолжительность жизни в целом. Идея Ананьева о глубокой связи интеллекта и личности получила эмпирическое подтверждение в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях.

5. Важным вкладом ученого в изучение психологии старения было обоснование использования качественных методов исследования. Если количественные (статистические) методы являются инструментом для выявления наличия и характера взаимосвязей внутри многоуровневой полисистемы «человек», то качественные методы позволяют реконструировать внутренний мир человека. Данный потенциал качественных методов при исследовании старения современной психологией используется не в полной мере.

### Заключение

Научный интерес к проблемам старения обусловлен демографическими процессами, связанными со значительным увеличением доли старших поколений в структуре общества. В отечественной и зарубежной психологии активно исследуются различные аспекты старения. Вместе с тем для современной психологии старения характерно противоречие: с одной стороны, учеными признается сложная биосоциодуховная организация человека, с другой — вопросы, связанные с раскрытием механизмов взаимодействия различных уровней на этапе старения, остаются открытым.

На наш взгляд, наиболее конструктивной психологической парадигмой, способной разрешить данное противоречие, является целостный подход, история развития которого в отечественной психологии связана, прежде всего, с именами В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова.

Старение человека стало предметом анализа именно в работах Б. Г. Ананьева. Проблемы психологии старения ученый рассматривал в контексте разработанного им комплексного подхода. В основе научных взглядов Ананьева лежат представления о целостной организации и сущности природы человека. Открытие закона гетерохронности развития позволило ученому научно обосновать вариативность траекторий старения человека; определить направления поиска механизмов, обеспечивающих психологическое долголетие

на различных уровнях организации человека: на уровне индивида, личности и индивидуальности. Идея о взаимосвязи интеллекта и личности как фактора, противостоящего инволюционным процессам, получила убедительное эмпирическое подтверждение.

Теоретическая модель многоуровневой организации человека позволяет научно осмысливать сложные процессы старения, а также разрабатывать на ее основе программы психологической поддержки пожилых

людей, ориентированные на раскрытие их внутренних ресурсов.

Таким образом, методологические подходы к феномену старения, заложенные в трудах Б. Г. Ананьева, не только не потеряли своей актуальности, но требуют дальнейшего развития. Несмотря на то что научная деятельность Ананьева оборвалась почти полвека назад, идеи, сформулированные ученым, до сих пор обладают прогностическим потенциалом.

### Литература

1. **Александрова М. Д.** Старение человека и его индивидуальные проявления // Вестник СПбГУ. 2014. Сер. 16. Вып. 2. С. 81–86.
2. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
3. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2010. 282 с.
4. **Балтес П. Б.** Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60–78.
5. **Завьялова И. Ю.** Актуализация навыков рефлексии в программе психологической поддержки [Электронный ресурс] // Мир науки: интернет-журнал. 2016. Т. 4. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN316.pdf> (дата обращения: 16.08.2020).
6. **Голдберг Э.** Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия». М.: Поколение, 2007. 384 с.
7. **Захарова И. А.** Компенсаторный потенциал при нормальном и патологическом старении // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 65–74.
8. **Коржова Е. Ю., Лемин В. В.** Взаимодействие с жизненными ситуациями и геронтокультура [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. № 7 (35). С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.07.2020).
9. **Коржова Е. Ю., Веревкина А. Б.** Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 18–25. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02
10. **Лемин В. В.** Геронтокультура: опыт рефлексивного анализа // Вестник Бурятского государственного университета. Вып.: Психология, социальная работа. 2014. № 5. С. 55–59.
11. **Ле Шан Э.** Когда ваш возраст сводит вас с ума. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 288 с.
12. **Логинова Н. А.** Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб.: Изд-во С.-Петербурга, ун-та, 2005. 285 с.
13. **Ломов Б. Ф.** О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. Т. 21. № 2. С. 31–45.
14. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
15. **Ломов Б. Ф.** Избранные психологические труды. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. 423 с.
16. **Мищик Л. П.** Рефлексия как составляющая творческой самореализации личности в период поздней зрелости // Психология обучения. 2014. № 8. С. 51–59.
17. **Савкина И. Л.** «А старость вот она, рядом»: репрезентации старости и старения в дневниках советского времени // Шаги / Steps. 2019. Т. 5. № 2. С. 188–210. DOI: 10.22394/2412-9410-2019-5-2-188-210
18. **Стрижицкая О. Ю.** Психология позитивного старения: условия, факторы и социальные эффекты геротрансцендентности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2018. 263 с.
19. **Стрижицкая О. Ю., Даведюк Е. П.** Индивидуально-психологические особенности когнитивных процессов и психологические ресурсы в пожилом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 2. С. 86–93.
20. **Тумакова С. Ю.** Критерии завершенности посттрудоустройственной адаптации пенсионеров // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 6. С. 301–306.

21. **Фирсова Н. Г.** Особенности самооценки людей пожилого возраста после выхода на пенсию // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 24 (143). С. 218–225.
22. **Холодная М. А.** Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте / М. А. Холодная и др. // Психология зрелости и старения. 1998. № 2. С. 5–14.
23. **Чуйкова Т. С., Полькина Т. М.** Изучение социальных репрезентаций, связанных с выходом на пенсию: кросс-культурное исследование // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 89–102.
24. **Шай К. У.** Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 6. С. 78–88.
25. **Шаповаленко И. В., Обухова О. Б.** Факторы вариативности когнитивных функций в средней и поздней зрелости // Психология зрелости и старения. 2008. № 4 (44). С. 42–61.
26. **Brewster P. W. H.** Life experience and demographic influences on cognitive function in older adults / P. W. H. Brewster et al. // *Neuropsychology*. 2014. Vol. 28. № 6. P. 846–858.
27. **Carstensen L. L., Hartel C. R.** When I'm 64. Washington: National Academies Press, 2006. 268 p.
28. **Chopik W. J., O'Brien E.** Happy you, healthy me? Having a happy partner is independently associated with better health in oneself // *Health Psychology*. 2017. Vol. 36. № 1. P. 21–30.
29. **Fisher Gw. G.** Mental work demands, retirement, and longitudinal trajectories of cognitive functioning / Gw. G. Fisher et al. // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2014. Vol. 19. № 2. P. 231–242.
30. **Gerstorf D.** Secular changes in late-life cognition and well-being: towards a long bright future with a short brisk ending? / D. Gerstorf et al. // *Psychology and Aging*. 2015. Vol. 30. № 2. P. 301–310.
31. **Hurlock E. B.** Developmental psychology a life-span approach. New Delhi: Tata Mcgraw Hill Publishing, 2016. 477 p.
32. **James J. B., Matz-Costa Ch., Smyer M. A.** Retirement Security: it's not just about the money // *American Psychologist*. 2016. Vol. 71. № 4. P. 334–344.
33. **Lachman M. E., Agrigoroaei S.** Promoting functional health in midlife and old age: long-term protective effects of control beliefs, social support, and physical exercise // *Memory & Cognition*. 2012. Vol. 40. № 2. P. 287–296. DOI: 10.3758/s13421-011-0140-x.
34. **Lenahan M. E.** Sending your grandparents to university increases cognitive reserve: the tasmanian healthy brain project / M. E. Lenahan et al. // *Neuropsychology*. 2016. Vol. 30. № 5. P. 525–531.
35. **LeRoy A. S.** Loneliness predicts self-reported cold symptoms after a viral challenge / A. S. LeRoy et al. // *Health Psychology*. 2017. Vol. 36. № 5. P. 512–520.
36. **Phillips J. E.** Key concepts in social gerontology / J. E. Phillips et al. SAGE, 2010. 249 p.
37. **Pietromonaco P. R., Collins N. L.** Interpersonal mechanisms linking close relationships to health // *American Psychologist*. 2017. Vol. 72. № 6. P. 531–542.
38. **Waiyavutti Ch., Johnson W., Deary I. J.** Do personality scale items function differently in people with high and low IQ // *Psychological Assessment*. 2012. Vol. 24. № 3. P. 545–555.
39. **Zahodne L. B., Stern Y., Manly J. J.** Differing effects of education on cognitive decline in diverse elders with low versus high educational attainment // *Neuropsychology*. 2015. Vol. 29. № 4. P. 649–657.

## References

1. **Alexandrova M. D.** Starenie cheloveka i ego individual'ny'e proyavleniya [Aging and its individual manifestations] // *Vestnik SPbSU [Bulletin of St. Petersburg University]*. 2014. Seria 16. № 2. P. 81–86.
2. **Ananyev B. G.** O problemax sovremennogo chelovekoznaniya [About the issues of modern human knowledge]. M.: Nauka, 380 p.
3. **Ananyev B. G.** Chelovek kak predmet poznaniya [A man as an object of knowledge]. 3rd ed. St. Petersburg: Peter, 2010. 282 p.
4. **Baltes P. B.** Vsevoznostnoj podxod v psixologii razvitiya: issledovanie dinamiki pod'emov i spadov na protyazhenii zhizni [The all-age approach in the psychology of development: a study of the dynamics of ups and downs throughout life] // *Psixologicheskij Zhurnal [Psychological Journal]*. 1994. Vol. 15. № 1. P. 60–78.
5. **Zavialova I. Y.** Aktualizaciya navy'kov refleksii v programme psixologicheskoy podderzhki [The reflection skills development by means of psychological support program] [E'lektronny'j resurs] // *Internet-Zhurnal «Mir Nauki» [Online Journal «World of Science»]*. 2016. T. 4. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN316.pdf> (accessed: 16.08.2020).

6. **Goldberg E.** Paradoks mudrosti. Nauchnoe oproverzhenie «starcheskogo slaboumiya» [The wisdom paradox. How your mind can grow stronger as your brain grows older]. Moscow: Generation, 2007. 384 p.
7. **Zakharova I.** A Kompensatorny`j potencial pri normal`nom i patologicheskom starenii [Compensatory Potential in Normal and Pathological Aging] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [Systems psychology and sociology]. 2013. № 7. P. 65–74.
8. **Korzhoval E. Yu., Lemish V. V.** Vzaimodejstvie s zhiznenny`mi situacijami i gerontokul`tura [Man`s interaction with real-life situations and cultural gerontology] // Psixologicheskie issledovaniya [Psychological studies]. 2014. Vol. 7 № 35. P. 10. URL: <http://psystudy.ru> (accessed: 08.07.2020).
9. **Korjova E. Yu., Verevkin A. B.** Stanovlenie psixologii zhiznennogo puti lichnosti: zapadny`j i otechestvenny`j podxody` [Formation of the individual`s life path psychology: western and russian approaches] // Sistemnaya Psixologiya i Sociologiya [Systems psychology and sociology]. 2019. № 3 (31). P. 18–25. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.02
10. **Lemish V. V.** Gerontokul`tura: opy`t reflektivnogo analiza [Gerontology culture: the experience of reflexive analysis] // Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seria: Psixologiya, Social`naya Rabota [Bulletin of Buryat State University. Issue: Psychology, Social Work]. 2014. № 5. P. 55–59.
11. **Le Shan E.** Kogda vash vozrast svodit vas s uma [When your age drives you crazy]. St. Petersburg: Prime-EUROZNAK, 2009. 288 p.
12. **Loginova N. A.** Opy`t chelovekoznanija: Istoriya kompleksnogo podxoda v psixologicheskix shkoxax V. M. Bextereva i B. G. Anan`eva [The experience of human knowledge: The history of an integrated approach in psychological schools of V. M. Bekhterev and B. G. Ananyev]. St. Petersburg: The Publishing house of St. Petersburg university, 2005. 285 p.
13. **Lomov B. F.** O sistemnom podxode v psixologii [On the systems approach in psychology] // Voprosy` Psixologii [Questions of Psychology]. 1975. Vol. 21. № 2. P. 31–45.
14. **Lomov B. F.** Metodologicheskie i teoreticheskie problemy` psixologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: The Publishing house «Science», 1984. 444 p.
15. **Lomov B. F.** Izbranny`e psixologicheskie trudy` [Selected psychological works]. 3rd ed. Moscow: The Publishing House of Moscow psychological and social Institute; Voronezh: MODE`K, 2011. 423p.
16. **Mishchikha L. P.** Refleksiya kak sostavlyayushhaya tvorcheskoj samorealizacii lichnosti v period pozdnej vzroslosti [Reflection as a component of self-realization of the person in late adulthood] // Psixologiya Obucheniya [Psychology of Education]. 2014. № 8. P. 51–59.
17. **Savkina I. L.** «A starost` vot ona, ryadom»: reprezentacii starosti i stareniya v dnevnikax sovetskogo vremeni [«And old age is here, nearby»: representations of old age and aging in diaries of the soviet era] // Shagi [Steps]. T. 5. № 2. 2019. P. 188–210. DOI: 10.22394/2412-9410-2019-5-2-188-210
18. **Strizhitskaya O. Yu.** Psixologiya pozitivnogo stareniya: usloviya, faktory` i social`ny`e e`ffekty` gerotranscendentnosti [The psychology of positive aging: conditions, factors and social effects of gerotranscendence: dis. ... Dr. in Psychology Sciences]. St. Petersburg, 2018. 263 p.
19. **Strizhitskaya O. Yu., Davydyuk E. P.** Individual`no-psixologicheskie osobennosti kognitivny`x processov i psixologicheskie resursy` v pozhilom vozraste [Individual psychological characteristics of cognitive processes and psychological resources in old age] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta [Bulletin of St. Petersburg University. Seria 12. Psychology. Sociology. Pedagogy]. 2013. № 2. P. 86–93.
20. **Tumakova S. Y.** Kriterii zavershennosti posttrudovoj adaptacii pensionerov [Criteria of completeness of pensioners` postworking adaptation] // Social`no-Gumanitarny`e Znaniya [Social and Humanitarian Knowledge]. 2018. № 6. P. 301–306.
21. **Firsova N. G.** Osobennosti samoocenki lyudej pozhilogo vozrasta posle vy`xoda na pensiyu [The Features of self-assessment of elderly people after retirement] // Nauchny`e Vedomosti Belgorodskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Gumanitarny`e Nauki [Scientific Bulletin of Belgorod State University. Seria: Humanities of Science]. 2012. № 24 (143). P. 218–225.
22. **Kholodnaya M. A., Man`kovskii N. B., Bachinskaya N. Yu. and others.** Svoeobrazie urovnevny`x, strukturny`x i stilevy`x karakteristik intellekta v pozhilom vozraste [The originality of level, structural and style characteristics of intelligence in old age] // Psixologiya Zrelosti i Stareniya [Psychology of Maturity and Aging]. 1998. № 2. P. 5–14.
23. **Chuykova T. S., Polkina T. M.** Izuchenie social`ny`x reprezentacij, svyazanny`x s vy`xodom na pensiyu: kross-kul`turnoe issledovanie [Social Representations of Retirement: Cross-Cultural Comparison] // Social`naya Psixologiya i Obshhestvo [Social Psychology and Society]. 2012. № 3. P. 89–102.



24. **Shai K. U.** Intellektual'noe razvitiye vzrosly'x [Intellectual development of adults] // *Psixologicheskij Zhurnal* [Psychological Journal]. Vol.19. № 6. 1998. P.78–88.
25. **Shapovalenko I. V., Obukhova O. B.** Faktory' variativnosti kognitivny'x funkciy v srednej i pozdnej vzroslosti [The factors of variability of cognitive functions in middle and late adulthood] // *Psixologiya Zrelosti i Stareniya* [Psychology of maturity and aging]. 2008. № 4 (44). P. 42–61.
26. **Brewster P. W. H.** Life experience and demographic influences on cognitive function in older adults / P. W. H. Brewster et al. // *Neuropsychology*. 2014. Vol. 28. № 6. P. 846–858.
27. **Carstensen L. L., Hartel C. R.** When I'm 64. Washington: National Academies Press, 2006. 268 p.
28. **Chopik W. J., O'Brien E.** Happy you, healthy me? Having a happy partner is independently associated with better health in oneself // *Health Psychology*. 2017. Vol. 36. № 1. P. 21–30.
29. **Fisher Gw. G.** Mental work demands, retirement, and longitudinal trajectories of cognitive functioning / Gw. G. Fisher et al. // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2014. Vol. 19. № 2. P. 231–242.
30. **Gerstorf D.** Secular changes in late-life cognition and well-being: towards a long bright future with a short brisk ending? / D. Gerstorf et al. // *Psychology and Aging*. 2015. Vol. 30. № 2. P. 301–310.
31. **Hurlock E. B.** *Developmental psychology a life-span approach*. New Delhi: Tata Mcgraw Hill Publishing, 2016. 477 p.
32. **James J. B., Matz-Costa Ch., Smyer M. A.** Retirement Security: it's not just about the money // *American Psychologist*. 2016. Vol. 71. № 4. P. 334–344.
33. **Lachman M. E., Agrigoroaei S.** Promoting functional health in midlife and old age: long-term protective effects of control beliefs, social support, and physical exercise // *Memory & Cognition*. 2012. Vol. 40. № 2. P. 287–296. DOI: 10.3758/s13421-011-0140-x.
34. **Lenahan M. E.** Sending your grandparents to university increases cognitive reserve: the tasmanian healthy brain project / M. E. Lenahan et al. // *Neuropsychology*. 2016. Vol. 30. № 5. P. 525–531.
35. **LeRoy A. S.** Loneliness predicts self-reported cold symptoms after a viral challenge / A. S. LeRoy et al. // *Health Psychology*. 2017. Vol. 36. № 5. P. 512–520.
36. **Phillips J. E.** Key concepts in social gerontology / J. E. Phillips et al. SAGE, 2010. 249 p.
37. **Pietromonaco P. R., Collins N. L.** Interpersonal mechanisms linking close relationships to health // *American Psychologist*. 2017. Vol. 72. № 6. P. 531–542.
38. **Waiyavutti Ch., Johnson W., Deary I. J.** Do personality scale items function differently in people with high and low IQ // *Psychological Assessment*. 2012. Vol. 24. № 3. P. 545–555.
39. **Zahodne L. B., Stern Y., Manly J. J.** Differing effects of education on cognitive decline in diverse elders with low versus high educational attainment // *Neuropsychology*. 2015. Vol. 29. № 4. P. 649–657.

## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2020, № 3 (35)

---

### «SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2020, № 3 (35)



**РОМАНОВА Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор. Заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва (Россия).

**ROMANOVA Evgeniya Sergeevna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social-and-Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology of the MCU. Honorary 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. Laureate of the Russian Federation Government Education Award. Honorary Professor of the Moscow City University, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

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



**ПРИУС Франц** — доктор педагогики, профессор. Профессор Института философии, психологии и педагогики Университета имени Эрнста Морица Арндта, Грайфсвальд (Германия).

**PRUSSE Franz** — Doctor of Pedagogy, Professor. Professor at the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy of the Ernst-Moritz-Arndt University, Greifswald (Germany).

E-mail: [franz@pruess.eu](mailto:franz@pruess.eu)



**ПЕРЕВОЗКИНА Юлия Михайловна** — кандидат психологических наук, профессор. Заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**PEREVOZKINA Yuliya Mihaylovna** — PhD in Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of Practical and Special Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: per@bk.ru



**КОРМАЧЁВА Ирина Николаевна** — руководитель психологического центра «Ирис», Новосибирск (Россия).

**KORMACHEVA Irina Nikolaevna** — Head of the Psychological Center «Iris», Novosibirsk (Russia).

E-mail: irina@kormacheva.ru



**СИНБУХОВА Елена Васильевна** — медицинский психолог, нейропсихолог Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии имени академика Н. Н. Бурденко, Москва (Россия).

**SINBUKHOVA Elena Vasilyevna** — Medical Psychologist, Neuropsychologist at the N. N. Burdenko National Medical Research Center for Neurosurgery, Moscow (Russia).

E-mail: ESinbukhova@nsi.ru



**ЗАНКОВСКИЙ Анатолий Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Заведующий лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии Российской академии наук, Москва (Россия).

**ZANKOVSKY Anatoly Nikolayevich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Laboratory of Labour Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia).

E-mail azankovsky@gmail.com



**УРУНТАЕВА Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. Заслуженный работник высшей школы РФ, Москва (Россия).

**URUNTAEVA Galina Anatolyevna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Scientific Associate at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

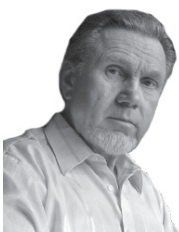
E-mail: lotsman52@mail.ru



**ГОШЕВА Екатерина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Института развития образования, Мурманск (Россия).

**GOSHEVA Ekaterina Nikolayevna** — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Early Childhood Department of the Institute of Education Development, Murmansk (Russia).

E-mail: GoshevaEN@yandex.ru



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор. Академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы БГУ, Минск (Республика Беларусь).

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — Doctor of Sociological Sciences, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Professor. Academician of the International Academy of Information Technologies, Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Mastery of the National Institute of Higher Education, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru



**СЕМЕНОВА Лидия Эдуардовна** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и клинической психологии Приволжского исследовательского медицинского университета, Нижний Новгород (Россия).

**SEMENOVA Lidiya E`duardovna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Professor at the Department of General and Clinical Psychology of the Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod (Russia).

E-mail: verunchka08@list.ru



**СЕМЕНОВА Вера Эдуардовна** — кандидат философских наук, доцент. Доцент кафедры дошкольного образования Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород.

**SEMENOVA Vera E`duardovna** — PhD in Philosophy, Assistant professor. Assistant Professor at the Department of Preschool Education of the Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod (Russia).

E-mail: verunchka08@list.ru



**ИВАНОВ Денис Васильевич** — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**IVANOV Denis Vasilievich** — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



**ЛЕМИШ Вера Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, Омск (Россия).

**LEMISH Vera Vasilievna** — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Associate Professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology of the Dostoevsky OmsU, Omsk (Russia).

E-mail: verlem2004@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 включает 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.

Укажите также, пожалуйста, **уникальный номер ORCID каждого из авторов**.

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, включая 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 **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **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. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

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 or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

### 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; his unique **ORCID identifier**, 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

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2020

№ 3 (35)

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 МГПУ**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

Телефон: + 7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 23.11.2020 г. Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная.

Объем 8,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.