

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

**СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И СОЦИОЛОГИЯ**

**2022**

**№ 3 (43)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223–6872**

**ISSN (online): 2223–6880**

**Москва**

**2022**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2022.  
№ 3 (43). 144 с.

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

#### **Редакционная коллегия**

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),  
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),  
Витковски Лех (Слупск, Польша), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),  
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),  
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),  
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Левченко Ирина Юрьевна (Москва),  
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),  
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия), Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь),  
Ткачева Виктория Валентиновна (Москва), Толстикова Светлана Николаевна (Москва)

#### **Редакционный совет**

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),  
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань),  
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),  
Бершедова Людмила Ивановна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),  
Жданова Светлана Юрьевна (Пермь), Забродин Юрий Михайлович (Москва),  
Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь), Карпова Наталия Львовна (Москва),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),  
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),  
Романова Евгения Сергеевна (Москва), 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.  
журнал 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

Индекс издания в подписном интернет-каталоге «Пресса России» ([www.pressa-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru)): 80651

Зав. редакцией О. В. Котова

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

Тел.: +7 (495) 612-67-16

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, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

## Психологические исследования

<b>Романова Е. С., Абушкин Б. М.</b> Психологическая работа со школьниками по формированию компетенций личностного самоутверждения .....	5
<b>Рыжов Б. Н., Котова О. В.</b> Особенности мотивационной сферы студентов и предпочтения различных стилей архитектуры .....	15
<b>Лемиш В. В.</b> Системный анализ социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости (начало статьи в № 1 (41) / 2022).....	25
<b>Сиврикова Н. В.</b> Системная оценка критичности мышления и особенностей медиапотребления студентов.....	35
<b>Любимов М. Л., Белобородова Е. В., Молодкова С. А., Мокс А. А.</b> Формирование внутренней речи глухих дошкольников.....	47
<b>Петровская Т. Ю.</b> Когнитивные дезадаптивные схемы в системе профессионально важных качеств будущих психологов: структурно-психологический анализ .....	57
<b>Шейнов В. П., Девицын А. С.</b> Зависимость от смартфона как предиктор психологического неблагополучия .....	71
<b>Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А., Дуганова Ю. К.</b> Интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения студентов: системный анализ.....	85
<b>Урунтаева Г. А.</b> Художественная литература как средство познания в отечественной детской психологии конца XIX – начала XX в. (системный анализ).....	100

## История психологии и психология истории

<b>Немов Р. С.</b> Система представлений о психологии мотивации поведения человека с древнейших времен до конца XIX в. ....	119
---	-----

## Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2022, № 3 (43).....	134
Требования к статьям.....	140

# CONTENTS

## Psychological Researches

<b>Romanova E. S., Abushkin B. M.</b> Psychological work with schoolchildren on the formation of personal self-affirmation competences .....	5
<b>Ryzhov B. N., Kotova O. V.</b> Features of the motivational sphere of students and preferences of various styles of architecture .....	15
<b>Lemish V. V.</b> System analysis of social perceptions of health in men at different stages of adulthood ( <i>continued, beginning see № 1 (41), 2022</i> ).....	25
<b>Sivrikova N.V.</b> Systematic assessment of critical thinking and features of media consumption of students .....	35
<b>Lyubimov M. L., Beloborodova E. V., Molodkova S. A., Moks A. A.</b> Formation of internal speech of deaf preschoolers .....	47
<b>Petrovskaya T. Yu.</b> Cognitive maladaptive schemes in the system of professionally important qualities of future psychologists: structural and psychological analysis.....	57
<b>Sheinov V. P., Devitsyn A. S.</b> Smartphone addiction as a predictor of psychological distress .....	71
<b>Ehksakusto T. V., Kibalchenko I. A., Duganova Yu. K.</b> Intellectual and personal factors of student learning self-assessment: system analysis.....	85
<b>Uruntaeva G. A.</b> Fiction as a means of cognition in the domestic child psychology of the late XIX – early XX centuries (system analysis).....	100

## History of Psychology and Psychology of History

<b>Nemov R. S.</b> The system of ideas about the psychology of motivation of human behavior from ancient times to the end of the XIX century .....	119
--	-----

## Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2022, № 3 (43).....	134
Author Guidelines.....	140

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.01

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

**Е. С. Романова,**

МГПУ, Москва,  
*RomanovaES@mgpu.ru,*

**Б. М. Абушкин,**

МГПУ, Москва,  
*AbushkinBM@mgpu.ru*

Психологическая работа со школьниками своей главной целью ставит обеспечение их личностного и социального развития, отвечающее современным и перспективным запросам общества. Научные и практические разработки в психологии должны целевым образом преломляться в организации конкретной психологической помощи учащимся школ. Последовательная развивающая работа с ними должна обязательно включать в себя совершенствование системы представлений школьников о личностном потенциале и личностных компетенциях. Необходимость такой работы обусловлена общей современной практикой оценки возможностей человека при его поступлении на работу. Агентства по персоналу используют разнообразные психологические тесты, результаты которых влияют на трудоустройство человека.

В статье обсуждается системный целенаправленный процесс формирования у школьников навыков самооценивания в категориях личностных черт с развитием представлений о компетенциях. Вектор этого процесса обусловлен задачей овладения необходимыми компетенциями для самореализации в конкурентных социальных условиях. Рассматривается ряд последовательных обязательных этапов развивающей работы со школьниками. Опыт такой работы в школах показывает высокую заинтересованность учащихся в развитии своего потенциала самоутверждения.

*Ключевые слова:* личностные качества; компетенции; система представлений; социальная среда; саморазвитие; система представлений; самосознание.

*Для цитаты:* Романова Е. С., Абушкин Б. М. Психологическая работа со школьниками по формированию компетенций личностного самоутверждения // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 5–14. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.01

**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](mailto:RomanovaES@mgpu.ru)  
ORCID: 0000-0002-9032-6869

**Абушкин Борис Михайлович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: [AbushkinBM@mgpu.ru](mailto:AbushkinBM@mgpu.ru)  
ORCID: 0000-0002-7688-7395

© Романова Е. С., Абушкин Б. М., 2022

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.01

## PSYCHOLOGICAL WORK WITH SCHOOLCHILDREN ON THE FORMATION OF PERSONAL SELF-AFFIRMATION COMPETENCES

**E. S. Romanova,**

MCU, Moscow,  
*RomanovaES@mgpu.ru,*

**B. M. Abushkin,**

MCU, Moscow,  
*AbushkinBM@mgpu.ru*

The main goal of psychological work with schoolchildren is to ensure personal and social development of schoolchildren that meets modern and promising needs of society. Scientific and practical developments in psychology should be purposefully reflected in the organization of specific psychological assistance to schoolchildren. Consistent developmental work with schoolchildren should definitely include the development of a system of students' ideas about personal potential and personal competencies. The need for such work is due to the general modern practice of assessing the capabilities of a person when he enters a job. HR agencies use a variety of psychological tests, the results of which affect persons' employment.

The article discusses the systematic purposeful process of forming students' self-assessment skills in the categories of personal traits using concepts of competencies. The vector of this process is determined by the need for students to master competencies for self-realization in competitive social conditions. A number of sequential, mandatory stages of developing work with schoolchildren are considered. The experience of such work in schools shows a high interest of schoolchildren in developing their self-affirmation potential.

*Keywords:* personal qualities; competencies; representation system; social environment; self-development; self-awareness.

*For citation:* Romanova E. S. Abushkin B. M. Psychological work with schoolchildren on the formation of personal self-assertion competencies // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 5–14. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.01

**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

**Abushkin Boris Mikhailovich**, PhD in Psychology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Social and Psychological Research in Education, Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: *AbushkinBM@mgpu.ru*

ORCID: 0000-0002-7688-7395

### Введение

**В**ысокую научную и практическую значимость имеет задача выявления сущности и содержания личностного самоутверждения школьника в современном конкурентном мире. Эта проблема

рассматривается как потребность школьников в самопознании себя на желаемом уровне в социальной, психологической и физической сферах.

В настоящее время школьники практически не владеют навыками соотнесения своих личностных возможностей с принятыми

в психологии классификациями личностных качеств и, соответственно, личностных компетенций, характеризующих социальную практику личностного поведения. Со школьниками необходимо на определенном методическом уровне организовывать и постоянно проводить работу по самоанализу своих личностных возможностей и проекции их на социальную сферу деятельности. Эта работа связана с современными научными подходами выделения отдельных компетенций по всем вопросам социального взаимодействия [1; 12].

Современные модели личности, оценивающие человека по большому количеству показателей, основываются на диспозиционном подходе в изучении личности, предполагающем, что люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным образом в различных ситуациях [3; 11]. Авторы современных моделей личности пошли по пути расширения списка черт личности для более полного отражения личностного многообразия [2; 8; 9: с. 27]. На этих правилах построен один из ведущих тестов, используемых при профотборе, — личностный опросник OPQ32, который оценивает 32 фактора, основанных на пяти базовых типах личности (BigFive) [4; 10].

Все существующие подходы к выявлению личностных качеств представляют собой практически одинаковый набор требований

к личностному и социальному поведению человека в реальном социальном мире. Все эти личностные качества формируются и реализуются каждым человеком, при этом в субъективном мире человека они не дифференцируются и уровень проявления этих качеств определяется ценностными установками субъекта деятельности и его природными задатками и способностями [5; 6: с. 24; 7].

### Методические подходы к формированию у школьников компетенций самоопределения

Обобщение научных и практических результатов, представленных в работах разных научных направлений, позволило выделить необходимый набор личностных качеств, школьников и связанных с ними компетенций личностного самоутверждения. В целях последовательного решения задачи актуализации компетенций для обучающихся и развития их до требуемого уровня все выбранные компетенции были разделены на три уровня, обусловленных разной готовностью школьников к сознательной активности, своему личностному и социальному развитию, необходимому для личностного самоутверждения. Выбранные компетенции представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

#### Компетенции самоопределения, отражающие способности адекватного оценивания собственных возможностей для социальной и профессиональной деятельности

Личностные качества	Личностные компетенции
Энергичность (выносливость)	Способность демонстрировать и поддерживать высокий уровень энергии, несмотря на усталость
Ответственность	Высокий самоконтроль как способность осознанно ставить соответствующие цели и достигать их при выполнении конкретной деятельности
Общительность	Эффективность и легкость в общении. Инициирование контактов, уверенность в способности взаимодействовать с людьми
Личностная уравновешенность	Стремление к поддержанию внутреннего равновесия, комфорта
Альтруизм, дружелюбие	Способность к бескорыстной помощи во благо других людей. Стремление иметь наилучшие намерения по отношению к другому человеку
Заботливость (эмпатия)	Способность сопереживания другим людям в разных социальных обстоятельствах
Доверчивость (межличностное доверие)	Способность человека положиться на других при их доброжелательности и готовности помочь



Личностные качества	Личностные компетенции
Нормативность	Поведение в соответствии с социальными правилами. Соблюдение договорных обязательств
Сензитивность	Эстетический взгляд на вещи, чувствительность к красоте, оттенкам в отношениях

Таблица 2

**Компетенции самореализации, характеризующие ресурсы личности  
для успешного достижение цели в деятельности**

Личностные качества	Личностные компетенции
Самообладание	Способность к активному контролю своего эмоционального реагирования в ситуациях преодоления неожиданных препятствий
Социальная креативность	Способность к гибкой организации новых форм социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций. Стремление к самоактуализации
Доминирование	Способность контролировать ситуацию в преследовании интересов. Способность добиваться поставленной цели
Настойчивость	Способность ставить цели и защищать свои права перед лицом возможного давления других
Индивидуализм и свободо-мыслие (самостоятельность)	Способность самостоятельно выбирать методы действия, не подпадая под внешнее влияние
Амбициозность	Требовательность к другим людям. Чувствительность к неудачам
Радикализм, стремление к новизне	Стремление к оригинальности. Готовность к риску. Способность ставить под сомнение и пересматривать устоявшиеся методы и модели
Ориентация на успех	Стремление к успеху. Стремление к оказанию поддержки
Конкурентность (склонность к соревновательности)	Стремление превзойти всех
Решительность	Способность уверенно принимать решения и исполнять их

Таблица 3

**Компетенции личностной устойчивости, характеризующиеся сохранением цельности личности при неблагоприятных социальных воздействиях**

Личностные качества	Личностные компетенции
Широта и комплексность мышления	Способность делать прогнозы с учетом возможных различных результатов в будущем
Рациональность (аналитические навыки)	Умение использовать логику в анализе информации и принятии решений
Настойчивость (упорность в достижении результата)	Способность достигать цель последовательно и постоянно, без страха перед препятствиями и трудностями
Стремление к разнообразию, переменам	Стремление к разнообразию интересов в повседневной и профессиональной деятельности
Самоконтроль (и стабильность)	Способность подавлять чувства и мысли, которые мешают выполнению задачи. Поддержание стабильности психики во время стресса или опасности
Оптимистичность	Создание положительного отношения ко всему в целом и к будущему в частности
Приспособляемость (гибкость)	Способность к перестройке и исправлению себя как ответ на внешние изменения и внутренние условия



Психологическая работа со школьниками основывалась на их последовательном вовлечении в практику самоактуализации своего Я на основе анализа своих личностных черт.

Апробация программы психологической работы со школьниками проводилась с участием учащихся 10-х классов четырех московских школ.

На первом этапе осуществлялась диагностика по пяти валидным личностным опросникам. Через эти диагностические тесты все формы повседневного поведения человека и его отношения к окружающим переводились в конкретные личностные черты с оценкой меры их выраженности. Обсуждение результатов со школьниками было направлено на развитие у них навыков правильного понимания содержания каждой личностной черты. В таблице 4 представлены используемые методики и диагностируемые с помощью их личностные показатели.

сравнении актуализируется картина с выделением доминирующих личностных качества, предопределяющих общую направленность поведения школьника и качеств, получивших невысокие баллы (и, соответственно, плохо осознаваемых школьниками).

Для решения задач конструктивной деятельности школьников в направлении их социализации был проведен следующий, третий этап работы. На этом этапе проводилась целенаправленная работа по осмыслению школьниками содержания отдельных составляющих социального поведения, выраженных в виде компетенций, которыми человек должен обладать, чтобы быть эффективным в своей созидательной деятельности. Решение этой задачи на прагматическом уровне связано с развитием у школьников представлений о компетенциях как социальной проекции своих личностных качеств, определяющих конкретное поведение в социуме.

Таблица 4

Методики, используемые в диагностике школьников

Методика	Диагностируемые личностные показатели
1. Опросник волевого самоконтроля А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана	Волевой самоконтроль. Настойчивость. Самообладание
2. Опросник эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова	Общительность, жизнерадостность. Удовлетворение учебой. Чувство превосходства. Азарт, решительность. Стремление к постижению нового
3. Тест жизнестойкости (версия Д. А. Леонтьева – Е. И. Рассказовой)	Вовлеченность. Контроль. Принятие риска
4. Методика исследования самоотношения С. П. Пантелеева	Самоуверенность. Саморуководство. Самопринятие. Самоудовлетворенность Самооценка
5. Опросник толерантности к неопределенности Т. А. Корниловой	Толерантность к неопределенности. Интолерантность

На втором этапе у школьников формировалось представление и понимание социальной значимости своих личностных качеств. Данная задача решалась на основе сравнения школьником своего личностного профиля с усредненным профилем других школьников с использованием принятых в психологии психометрических технологий. При таком

В рамках индивидуальной работы со школьниками осуществлялась оценка уровня сформированности у них личностных компетенций на основе данных диагностики по представленным выше методикам.

Каждый из диагностируемых личностных показателей оказывает влияние на формирование нескольких компетенций, отражающих

социальную практику школьника. В таблице 5 представлена связь личностных показателей и компетенций, представленных и описанных выше, полученная на основе теоретического осмысления содержания личностного показателя и содержания компетенции. Как видно из таблицы, в формировании каждой компетенции участвует по несколько личностных показателей.

В таблице 5 в качестве примера также представлена информация о результатах диагностики по выбранным показателям одного школьника.

Набранные по показателю баллы (второй столбец) переводились в относительную шкалу, отражающую меру выраженности показателя по отношению к максимально возможному значению и представлены в процентах от максимального значения. Далее осуществлялся перенос полученных количественных характеристик личностных качеств на соответствующие компетенции. Чтобы количественно охарактеризовать меру освоения школьником соответствующей компетенции, баллы по личностным показателям этой компетенции

Таблица 5

**Количественная оценка сформированности компетенций самоутверждения  
на основе данных по личностной диагностике**

Диагностируемые личностные качества	Набранный балл (%)	Личностные компетенции	Средний балл (%)
Волевой самоконтроль Настойчивость Азарт, решительность	40,0 18,8 50,0	1. Способность демонстрировать и поддерживать высокий уровень энергии, несмотря на усталость	36,3
Волевой самоконтроль Настойчивость Контроль Самоуверенность	40,0 18,8 12,5 70,0	2. Высокий самоконтроль как способность осознанно ставить соответствующие цели и достигать их при выполнении конкретной деятельности	35,3
Общительность, жизнерадостность Чувство превосходства Толерантность к неопределенности	70,0 50,0 42,9	3. Эффективность и легкость в общении, инициирование контактов, уверенность в способности взаимодействовать с людьми	54,3
Самообладание Контроль Самоудовлетворенность Интолерантность	38,5 12,5 60,0 66,7	4. Стремление к поддержанию внутреннего равновесия, комфорта	59,2
Общительность, жизнерадостность	70,0	5. Способность к бескорыстной помощи во благо других людей. Стремление иметь наилучшие намерения по отношению к другому человеку	70,0
Толерантность к неопределенности	42,9	6. Способность сопереживания другим людям в разных социальных обстоятельствах	42,9
Вовлеченность	41,7	7. Способность человека положиться на других при их доброжелательности и готовности помочь	41,7
Контроль Саморуководство Интолерантность	12,5 50,0 66,7	8. Поведение в соответствии с социальными правилами. Соблюдение договорных обязательств	43,1
Стремление к постижению нового	83,3	9. Эстетический взгляд на вещи, чувствительность к красоте, оттенкам в отношениях	83,3
Волевой самоконтроль Самообладание Самоуверенность	40,0 38,5 70,0	10. Способность к активному контролю своего эмоционального реагирования в ситуациях преодоления неожиданных препятствий	49,5
Общительность, жизнерадостность Азарт, решительность	70,0 50,0	11. Способность к гибкой организации новых форм социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций	60,0

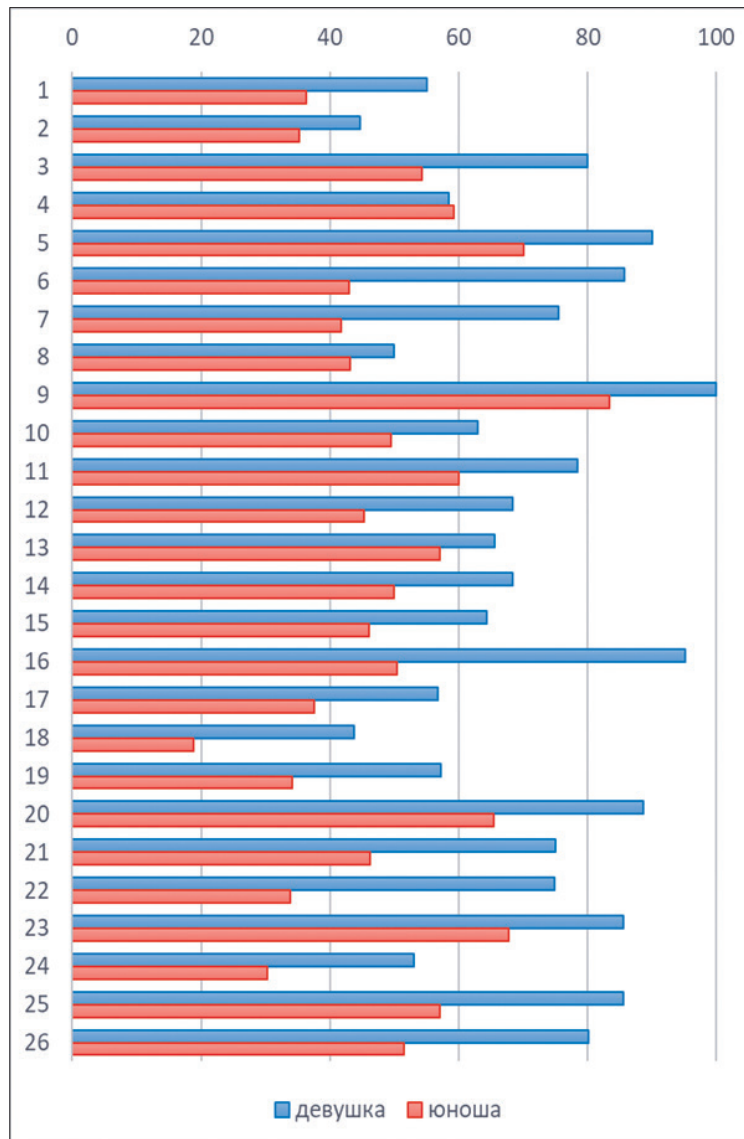
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

<b>Диагностируемые личностные качества</b>	<b>Набранный балл (%)</b>	<b>Личностные компетенции</b>	<b>Средний балл (%)</b>
Настойчивость Удовлетворение учебной Контроль Самоуверенность	18,8 80,0 12,5 70,0	12. Способность контролировать ситуацию в преследовании интересов. Способность добиваться поставленной цели	45,3
Азарт, решительность Самоуверенность Саморуководство	50,0 70,0 50,0	13. Способность ставить цели и защищать свои права перед лицом возможного давления других	57,0
Чувство превосходства Азарт, решительность	50,0 50,0	14. Способность самостоятельно выбирать методы действия, не подпадая под внешнее влияние	50,0
Настойчивость Чувство превосходства Самоуверенность	18,8 50,0 70,0	15. Требовательность к другим людям. Чувствительность к неудачам	46,1
Стремление к постижению нового Принятие риска Толерантность к неопределенности	83,3 25,0 42,9	16. Стремление к оригинальности. Готовность к риску. Способность ставить под сомнение и пересматривать устоявшиеся методы и модели	50,4
Чувство превосходства Контроль Саморуководство	50,0 12,5 50,0	17. Стремление к успеху. Стремление к оказанию поддержки	37,5
Настойчивость	18,8	18. Стремление превзойти всех	18,8
Волевой самоконтроль Азарт, решительность Контроль	40,0 50,0 12,5	19. Способность уверенно принимать решения и исполнять их	34,2
Стремление к постижению нового Самоуверенность Толерантность к неопределенности	83,3 70,0 42,9	20. Способность делать прогнозы с учетом возможных различных результатов в будущем	65,4
Удовлетворение учебной Контроль	0,0 12,5	21. Умение использовать логику в анализе информации и принятии решений	46,2
Настойчивость Чувство превосходства Принятие риска Толерантность к неопределенности	18,8 50,0 24,0 42,9	22. Способность достигать цели последовательно и постоянно, без страха перед препятствиями и трудностями	33,9
Общительность, жизнерадостность Азарт, решительность Стремление к постижению нового	70,0 50,0 83,3	23. Стремление к разнообразию интересов в повседневной и профессиональной деятельности	67,8
Волевой самоконтроль Самообладание Контроль	40,0 38,5 12,5	24. Способность подавлять чувства и мысли, которые мешают выполнению задачи. Поддержание стабильности психики во время стресса или опасности	30,3
Общительность, жизнерадостность Азарт, решительность Самопринятие	70,0 50,0 50,0	25. Создание положительного отношения ко всему в целом и к будущему в частности	57,0
Вовлеченность Самоуверенность Толерантность к неопределенности	41,7 70,0 42,9	26. Способность к перестройке и исправлению себя как ответ на внешние изменения и внутренние условия	51,5

усреднялись и рассматривались как балл по компетенции. Данные баллы в обобщенном виде дают качественное представление об уровне возможностей школьника в реализации отдельных компетенции. Анализ суммарного результата по каждой компетенции дает основание школьнику перевести компетенции на уровень оценки своих возможностей для самоутверждения в современных социальных условиях. Эффективность использования этого показателя наиболее полно проявляется в сравнении балльных оценок разных школьников (см. рисунок).

Сравнительный анализ результатов разных школьников является основой субъективного осознания школьниками своих ресурсов по развитию компетенций для достижения целей самоутверждения.

Пример сравнительного анализа для двух школьников представлен на рисунке. На графике по вертикали представлены порядковые номера обсуждаемых компетенций. По горизонтали — суммарный балл, набранный школьником по этой компетенции. В одном случае средний балл составляет 70,9 %, а в другом — 48,7 %. Эта информация отражает меру



**Рис.** Пример сравнения результатов сформированности компетенций двух разных школьников (пронумерованы в соответствии с таблицей 5)

готовности школьника осмысливать и принимать для себя как значимую работу по развитию своего личностного потенциала, или, иными словами, осознания своих личностных ресурсов и направлений работы по их актуализации в различных практических ситуациях.

Школьник, оценивая полученные результаты, выделял компетенции с наибольшими баллами, которые характеризовали более высокий его уровень осознания и овладения этой компетенцией. Компетенции с низкими баллами становились для школьников мотивировкой специальной работы в обеспечении развития своих личностных качеств. Решение этой задачи основывалось на системе социальных ценностей школьников,

на их личностных и социальных интересах и складывающейся практике взаимодействия с обществом.

### Заключение

Психологическая работа со школьниками на основе предлагаемого последовательного и целенаправленного подхода развития у них навыков самооценивания своих личностных качеств и связанных с ними компетенций позволила активно развивать у них необходимые представления о направлениях реализации своего личностного самоутверждения в современном мире.

### Литература

1. **Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г.** Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
2. **Глотова Г. А.** Сравнительный анализ некоторых отечественных и зарубежных моделей изучения личности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2016. № 22. С. 78–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-nekotoryh-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-modeley-izucheniya-lichnosti> (дата обращения: 29.09.2022).
3. **Крупнов А. И.** Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-dispozitsionnyy-podhod-k-izucheniya-lichnosti-i-ee-svoystv> (дата обращения: 29.09.2022).
4. **Пояркова А. С.** Анализ применения личностных опросников для оценки soft skills кандидатов при приеме на работу в российских компаниях // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 519–521. URL: <https://moluch.ru/archive/363/81431/> (дата обращения: 29.09.2022).
5. **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
6. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Креативная проектная практика самопрезентации молодого специалиста в профессиональной среде: методическое пособие. М.: Спутник+. 2021. 241 с.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Системный методический подход к самоактуализации студентов при формировании имиджевых качеств // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 5–13. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.38.2.01
8. **Рыжов Б. Н.** Системная структура личности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 5–11.
9. **Шмелев А. Г.** Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
10. **Bartram D.** A cross-validation of between country differences in personality using the OPQ32 // International Journal of Quantitative Research in Education. 2013. Vol. 1 (2). P. 182. DOI: 10.1504/ijqre.2013.056460
11. **McCrae R. R., John O. P.** An introduction to the five-factor model and its applications // Journal of Personality. 1992. Vol. 60. P. 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
12. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066x.55.1.68

## References

1. **Bazarov T. Yu., Erofeev A. K., Shmelev A. G.** Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetencii»: popy`tk`a izvlecheniya smy`slovy`x tendencij iz razmy`togo e`kspertnogo znaniya [Collective definition of the concept of “competence”: an attempt to extract semantic tendencies from fuzzy expert knowledge] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psixologiya [Bulletin of Moscow University. Issue 14. Psychology]. 2014. № 1. P. 87–102.
2. **Glotova G. A.** Sravnitel`ny`j analiz nekotory`x otechestvenny`x i zarubezhny`x modelej izucheniya lichnosti [Comparative analysis of some domestic and foreign models of personality study] // Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy` i aprobaciya rezul`tatov issledovanij [New word in science and practice: hypotheses and approbation of research results]. 2016. № 22. P. 78–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-nekotoryh-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-modeley-izucheniya-lichnosti> (date of access: 29.08.2022).
3. **Krupnov A. I.** Sistemno-dispozicionny`j podhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv [System-dispositional approach to the study of personality and its properties] // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika [Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]. 2006. № 1. P. 63–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-dispozitsionnyy-podhod-k-izucheniyu-lichnosti-i-ee-svoystv> (date of access: 29.08.2022).
4. **Poyarkova A. S.** Analiz primeneniya lichnostny`x oprosnikov dlya ocenki soft skills kandidatov pri prieme na rabotu v rossijskix kompaniyax [Analysis of the use of personal questionnaires to assess the soft skills of candidates when applying for a job in Russian companies] // Molodoj ucheny`j [Young scientist]. 2021. № 21 (363). P. 519–521. URL: <https://moluch.ru/archive/363/81431/> (date of access: 29.09.2022).
5. **Romanova E. S.** Formirovanie social`ny`x kachestv studentov, obespechivayushhix im preimushhestva v konkurentny`x segmentax ry`nka truda [Developing social skills in students to provide an advantage in the competitive labor market segments] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2020. № 3 (35). P. 27–38. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.2
6. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Kreativnaya proektnaya praktika samoprezentacii molodogo specialista v professional`noj srede: metodicheskoe posobie [Creative project practice of self-presentation of a young specialist in a professional environment. Handbook]. M.: Sputnik+. 2021. 241 p.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Sistemny`j metodicheskij podhod k samoaktualizacii studentov pri formirovanii imidzhevny`x kachestv [A systemic methodological approach to students’ self-actualization in the formation of image qualities] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2 (38). P. 5–13. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.38.2.01
8. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya struktura lichnosti [The systemic structure of personality] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2017. № 3 (23). P. 5–11.
9. **Shmelev A. G.** Psixodiagnostika lichnostny`x chert [Psychodiagnostics of personality traits]. SPb.: Rech`, 2002. 480 p.
10. **Bartram D.** A cross-validation of between country differences in personality using the OPQ32 // International Journal of Quantitative Research in Education. 2013. Vol. 1 (2). P. 182. DOI: 10.1504/ijqre.2013.056460
11. **McCrae R. R., John O. P.** An introduction to the five-factor model and its applications // Journal of Personality. 1992. Vol. 60. P. 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
12. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066x.55.1.68



## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ АРХИТЕКТУРЫ<sup>1</sup>

**Б. Н. Рыжов,**  
МГПУ, Москва,  
*RyzhovBN@mgpu.ru,*

**О. В. Котова,**  
МГПУ, Москва,  
*KotovaOV@mgpu.ru*

В статье представлены результаты исследования особенностей мотивационно-ценностной сферы личности студентов и предпочтений архитектурных стилей. В исследовании приняли участие учащиеся Московского городского педагогического университета (МГПУ), Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ) и Новосибирского педагогического государственного университета (НГПУ). Всего представлены данные обследования 211 респондентов в возрасте от 17 до 24 лет, в том числе 173 — лица женского и 38 — лица мужского пола.

Для оценки мотивационно-ценностной сферы респондентов использовался тест системного профиля мотивации (СПМ). В качестве стимульного материала были использованы фотоизображения архитектурных объектов Москвы, распределенные в зависимости от размеров и назначения по трем сериям: крупные, монументальные сооружения; общественные здания и многоквартирные дома; малоэтажные дома и особняки.

Исследование выявило наличие статистически значимой положительной связи между выраженностью у обследуемых мотивации самореализации и уровнем их предпочтения классических архитектурных форм (стили классицизм, ампи́р, триумф). В то же время отмечается значимая положительная связь между выраженностью у обследуемых витальной мотивации и предпочтением различных вариантов современного стиля в архитектуре.

Таким образом, предпочтение архитектурного стиля зависит от типа личности и особенностей мотивации студентов. Полученные данные позволяют поставить вопрос о целесообразности отказа в современном градостроительстве от традиций классической архитектуры при возведении зданий, предназначенных для молодежи, — университетских корпусов, школ и студенческих общежитий.

*Ключевые слова:* мотивационно-ценностная сфера; системная психология; архитектурно-пространственная среда; классическая архитектура; современная архитектура; социоцентрические виды мотивации; антропоцентрические виды мотивации.

*Для цитаты:* Рыжов Б. Н., Котова О. В. Особенности мотивационной сферы студентов и предпочтения различных стилей архитектуры // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 15–24. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.02

**Рыжов Борис Николаевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

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

ORCID: 0000-0001-8848-3622

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках программы «Приоритет – 2030» и является продолжением статьи Б. Н. Рыжова, О. В. Котовой, Д. А. Донцова «Эмоциональное восприятие различных архитектурных стилей студенческой молодежью», опубликованной во втором номере за 2022 г.



**Котова Ольга Викторовна**, эксперт лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

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

ORCID: 0000-0002-4399-4274

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.02

## FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS AND PREFERENCES OF VARIOUS STYLES OF ARCHITECTURE<sup>2</sup>

**B. N. Ryzhov,**

MCU, Moscow,

[RyzhovBN@mgpu.ru](mailto:RyzhovBN@mgpu.ru),

**O. V. Kotova,**

MCU, Moscow,

[KotovaOV@mgpu.ru](mailto:KotovaOV@mgpu.ru)

The article presents the results of the study of the motivational and value sphere features of students' personality and preferences of architectural styles. The study involved students of Moscow City University (MCU), Lomonosov Moscow State University (MSU) and Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU). In total, the survey data of 211 student respondents aged 17 to 24 years, including 173 female and 38 male persons, are presented.

To assess the motivational and value sphere of respondents, a test of the Motivation System Profile (SPM) was used. As a stimulus material, photographic images of architectural objects in Moscow, distributed depending on the size and purpose in three series: large, monumental structures; public buildings and apartment buildings; low-rise buildings and mansions were used.

The study revealed the presence of a statistically significant positive relationship between the severity of the motivation of self-realization in the surveyed students and the level of their preference for classical architectural forms (styles: classicism, empire, triumph). At the same time, there is a significant positive relationship between the expression of vital motivation in the subjects and the preference for various variants of modern style in architecture.

Thus, the preference for architectural style depends on the type of personality and the characteristics of students' motivation. The data obtained allow us to raise the question of the expediency of abandoning the traditions of classical architecture in modern urban planning when constructing buildings intended for young people — university buildings, schools and student dormitories.

*Keywords:* motivational and value sphere; system psychology; architectural and spatial environment; classical architecture; modern architecture; sociocentric types of motivation; anthropocentric types of motivation.

*For citation:* Ryzhov B. N., Kotova O. V. Features of the motivational sphere of students and preferences of various styles of architecture // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 15–24. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.02

**Ryzhov Boris Nikolayevich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

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

ORCID: 0000-0001-8848-3622

---

<sup>2</sup> The article was prepared within the framework of the “Priority 2030” program and is a continuation, beginning see 2022, № 2 (42): Ryzhov B. N., Kotova O. V., Dontsov D. A. Emotional perception of various architectural styles by student's youth.

**Kotova Olga Viktorovna**, Expert in 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: KotovaOV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-4399-4274

## Введение

**А**рхитектура представляет собой вид искусства, основная цель которого состоит в формировании материально организованной среды человека. Созданная посредством возведения архитектурных сооружений среда необходима людям для их жизни и деятельности. По этой причине архитектура относится к древнейшему виду искусства, направленному на создание функциональных сооружений, соответствующих техническим возможностям и отвечающих эстетическим воззрениям, а также социальным запросам общества.

Как вид искусства, архитектура неразрывно связана со сферой духовной культуры [6]. В ней находят свое материальное воплощение актуальные идеи и базовые ценностные ориентиры общества. Она же формирует эстетическое окружение человека, оказывая влияние на мотивационно-ценностное ядро человеческой личности. Исследование психологических аспектов влияния искусства на человека является неотъемлемой частью психологии искусства [5]. В этой связи актуальным становится раскрытие проблемы развития архитектурного искусства в контексте изучения его воздействия на психологические особенности современной личности. Настоящая работа является продолжением исследования эмоционального восприятия различных архитектурных стилей [10] и направлена на выявление предпочтения классического либо современного направления в архитектуре в зависимости от особенностей мотивационно-ценностной сферы личности.

## Психологические аспекты восприятия современной архитектуры

Поднимая вопрос развития архитектуры в последние десятилетия, стоит отметить, что в ней выделяются два больших направления, принципиальная отличительная черта которых

состоит в отношении к классической архитектурной форме. Если первое направление, именуемое эклектикой, характеризуется обращением к различным историческим стилям, так или иначе несущим на себе отпечаток архитектуры классицизма, то второе является собственно современной архитектурой, пребывающей в состоянии перманентного поиска новых художественных образов и способов их технологического воплощения. Приверженцы современной архитектуры декларируют креативный подход, абсолютную свободу идей и в конечном итоге отказ от классических форм и стилей. Однако, учитывая психологический аспект взаимодействия архитектурного пространства и личности, речь идет также и об отказе от эстетики классицизма, ценностных и мировоззренческих ориентиров, заложенных в ней.

Конструктивизм, характеризующийся полным подчинением эстетической стороны сооружения функциональному назначению объекта, является родоначальником современной архитектурной формы. В этой связи конструктивизм нередко именуется функционализмом. Этому стилю присуща ориентация на удовлетворение базовых витальных потребностей человека при полном игнорировании его внутреннего мира. Его приверженцы отрицают достижения прежних эпох как в отношении конкретных архитектурных решений, так и в отношении значения красоты и гармонии в целом. По этой причине здания выполненные в духе конструктивизма характеризуются максимально простыми формами и довольно узкой цветовой гаммой. Значительная часть современных архитектурных сооружений относится именно к этому направлению, так как бесспорным плюсом конструктивизма является минимализм в технологическом и финансовом планах.

Отмечается, что для современной архитектуры характерен плюрализм в формообразовании, когда оси симметрии сочетаются с их полным отсутствием, а использующиеся художественные приемы имеют оттенок

атектоники и дематериализации [4: с. 192]. В этой связи некоторые авторы затрагивают проблему деструктивного влияния архитектуры нового времени на психологическое состояние личности [8]. Сторонник соблюдения классических канонов композиции в архитектуре Н. Салингарос считает, что «негуманная, бессодержательная, настроенная на произвол современная архитектура подавляет естественные реакции человека на физическую окружающую среду, что приводит к бесчувственной готовности делать все, что нам велят (постмодернисты), каким бы разрушительным это ни было. Мы становимся орудиями в руках власть имущих и перестаем жить собственной жизнью» (цит. по [3: с. 35]).

Рассматривая психологические аспекты влияния искусства на человека, необходимо подчеркнуть нераздельную целостность эстетического и этического содержания архитектуры. Опираясь на взгляды Г. Г. Шпета, Л. С. Выготского, М. М. Бахтина и др., В. П. Зинченко предлагает рассматривать восприятие художественных произведений не только в контексте простой эстетической реакции, но через призму «сложнейших психологических проблем деятельности созерцания и работы переживания, в которых совершаются акты извлечения и построения смысла» [7: с. 19]. В своей работе И. Хаджи и соавторы утверждают, что воплощенные в архитектуре ценности оказывают значительное воздействие на формирование ответственности, тем самым открывая двери влиянию архитектуры на воспитание чувства долга среди молодого поколения [13].

Основой формирования эстетической культуры личности является пережитый опыт чувственного восприятия, свободного от решения утилитарных задач. «Создание условий для такого рода опыта является важной целью образовательного и воспитательного процесса» [2: с. 250]. В этой связи перед высшей школой стоит задача формирования мировоззрения молодых специалистов, индикатором зрелости которых «выступает характер восприятия ценностно-значимых, социально-ориентированных явлений действительности, к которым бесспорно относятся художественные произведения социальной направленности» [11: с. 47].

Анализ влияния современных архитектурных тенденций на самоощущение человека, а также особенности эстетического восприятия архитектурных композиций является предметом исследования ряда зарубежных и отечественных авторов [4; 14]. Архитектуру следует рассматривать как пространственно-временной континуум, в котором живет и развивается человек. «Именно он организует и структурирует его, основываясь на личном опыте, мировоззрении, культурных установках» [1: с. 53]. Социальные, культурные и психологические аспекты реальности проявляются в рамках архитектурного пространства [15]. Среди основных психологических понятий архитектурно-пространственной среды В. В. Шилин выделяет: «открытость – закрытость формы, пространства, образа, информации; доминирование – приспособление, тяжелое – легкое, монументальное – изящное, простое – сложное, иррациональное – рациональное, кривое – прямое, несерьезное – серьезное». Восприятие архитектурных композиций сопряжено с переживанием таких чувств, как «радость – грусть, концентрация – рассеяние внимания, интерес – безразличие, спокойствие – напряжение» [12: с. 39].

Таким образом, архитектурно-пространственная среда является одним из наиболее мощных источников взаимодействия общества и отдельно взятого индивида. Тем не менее желание получить как можно больше сооружений при минимальных материальных затратах на протяжении последних десятилетий является своего рода кредо современного градостроительства. При этом психологический аспект воздействия внешнего облика городской архитектуры на ценностные ориентиры общества не получает должного внимания исследователей. Равно как и исследование особенностей мотивационно-ценностной сферы лиц, предпочитающих тот или иной стиль архитектуры. Современный системно-психологический подход может быть использован в качестве инструмента, позволяющего получить объективные сведения о состоянии поставленной проблемы.

## Методика исследования

Настоящее исследование проведено в 2022 г. и реализовано путем предъявления респондентам изображений архитектурных объектов, принадлежащих шести стилям: классицизм и ампир, триумф, магно, конструктивизм, современный стиль, модерн. Предъявляемые архитектурные сооружения оценивались по шкале удовольствия, а также посредством процедуры ранжирования и относилось к одной из трех серий в зависимости от размеров и назначения: крупные, монументальные сооружения; общественные здания и многоквартирные дома; малоэтажные дома и особняки. Оценка предпочтения студентами различных архитектурных стилей осуществлялась посредством процедуры ранжирования фотоизображений архитектурных объектов. Для оценки мотивационно-ценностной сферы респондентов использовался тест системного профиля мотивации (СПМ), в ходе которого обследуемые производили ранжирование ценностей, соответствующих системным видам мотивации [9: с. 350].

В исследовании приняли участие студенты Московского городского педагогического университета (МГПУ), Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ) и Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ). Всего обследование прошли 211 респондентов в возрасте от 17 до 24 лет, в том числе 173 — лица женского и 38 — лица мужского пола.

### Особенности мотивационной сферы студентов, предпочитающих различные направления архитектуры

В рамках молодежной студенческой выборки был проведен системно-психологический анализ мотивационной сферы, позволивший выявить связь между особенностями мотивационного профиля и выбором определенного направления в архитектуре по трем сериям разноразмерных строений: крупные, монументальные сооружения; общественные здания и многоквартирные дома; малоэтажные дома.

На рисунке 1 графически представлены данные, указывающие на распределение молодежной выборки в сериях «Монументальные сооружения», «Общественные здания» и «Малоэтажные дома» по степени предпочтения двух направлений в архитектуре — классического и современного. К классической архитектуре были отнесены здания, выполненные в стиле классицизм и ампир, а также в стиле триумф (сталинский ампир). К современной архитектуре были отнесены постройки, выполненные в современном стиле соответственно, а также строения в стиле конструктивизм, поскольку данные стили объединены общей идеей отказа от эстетики классицизма. Как видно из представленных данных в серии «Монументальные сооружения», подавляющее большинство респондентов отдает предпочтение классической архитектуре, тогда как ценность современной архитектуры оказывается предпочтительна для сравнительно небольшого количества студентов.

Данные, указывающие на распределение молодежной выборки по степени предпочтения классических и современных архитектурных форм в сериях «Общественные здания» и «Малоэтажные дома», также свидетельствуют о доминировании выбора классической архитектурной традиции над выбором современной архитектурной формы, хотя и не столь значительно, как в серии «Монументальные сооружения».

Графические изображения усредненных показателей индексов мотивации, построенных в соответствии с выбором респондентами классической либо современной концепций в архитектуре, представлены на рисунке 2. Синей линией на графике обозначен усредненный профиль мотивации респондентов, предпочитающих классическое направление развития архитектуры, красной — респондентов, предпочитающих современные архитектурные формы.

Из графически представленных данных видно, что для респондентов, отдающих предпочтение эстетике классицизма, характерна большая выраженность индексов мотивации самореализации и нравственности. Это социоцентрические виды мотивации, с одной



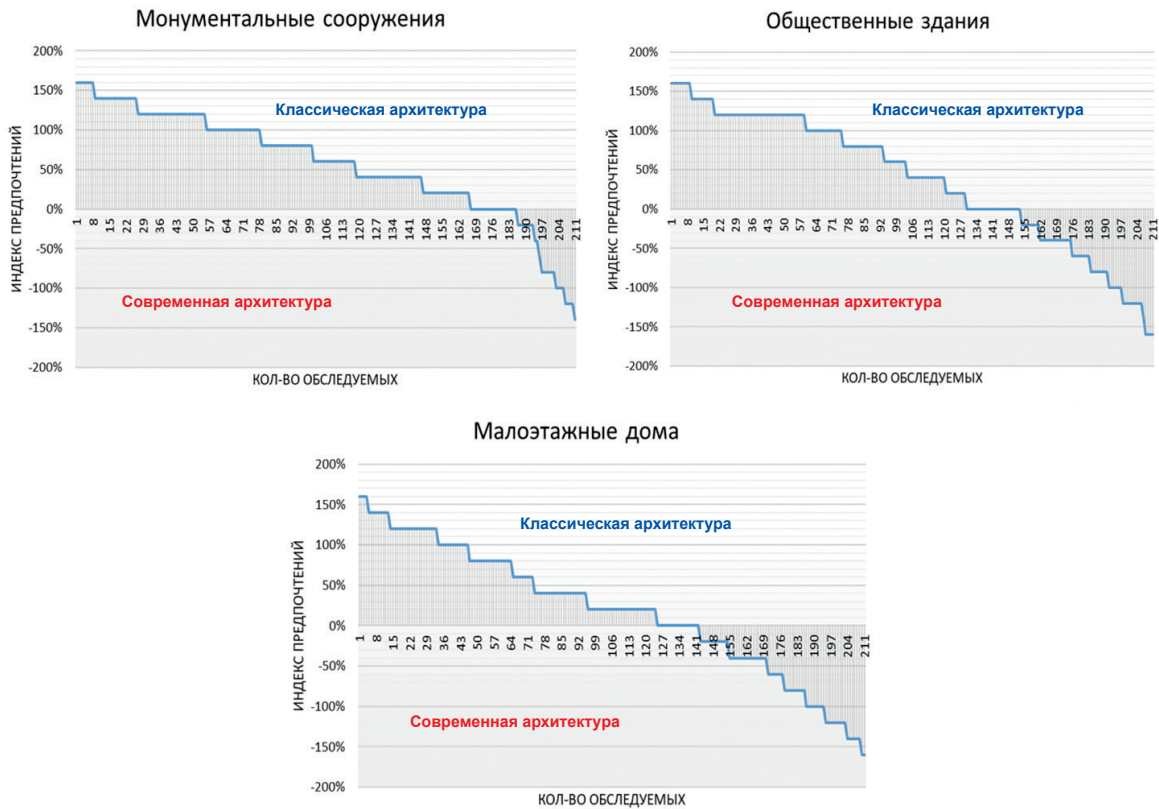


Рис. 1. Особенности предпочтения стилей архитектурных объектов по результатам процедуры ранжирования

стороны, направленные на развитие социума, а с другой — на поддержание норм и устоев, существующих в обществе, а также на сохранение традиционных представлений о порядке и красоте. В то же время для респондентов, отдающих предпочтение современным архитектурным формам, характерна большая выраженность витальной мотивации — антропоцентрического вида мотивации, нацеленного на развитие индивида. Витальная мотивация направлена на удовлетворение биологических потребностей человека. В условиях доминирования в мотивационном профиле характеризует стремление личности к индивидуализму и гедонизму.

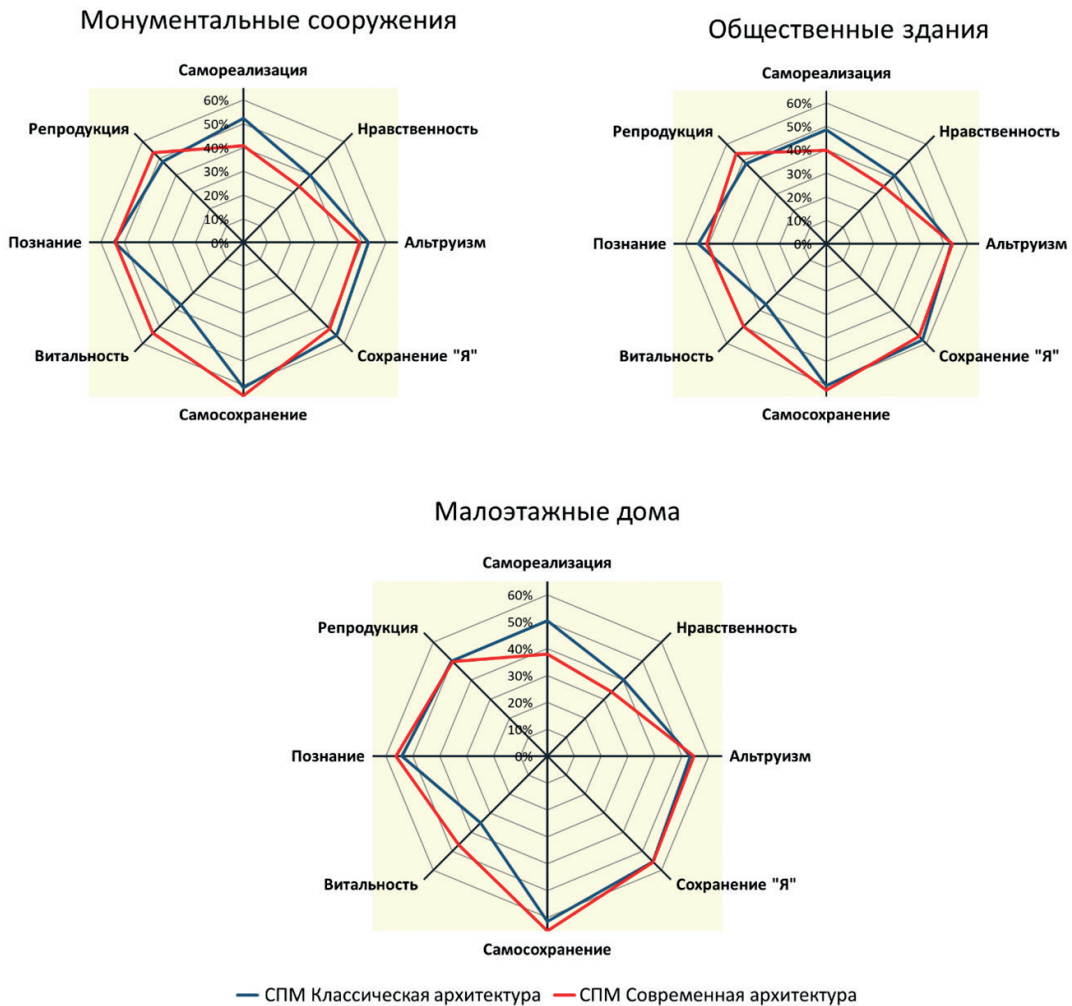
Усредненные профили мотивации респондентов во всех трех сериях (рис. 2) не имеют существенных отличий. При этом обнаружено статистически достоверное преобладание индекса витальной мотивации у студентов, предпочитающих современную архитектуру, по сравнению с респондентами

отдающими предпочтение классической архитектуре<sup>3</sup>.

Корреляционный анализ данных показывает, что существует статистически значимая положительная связь между мотивацией самореализации и выбором стилей классицизм, ампира, а также триумфа как более предпочтительных<sup>4</sup>. В то же время выявлена отрицательная корреляционная связь между витальной мотивацией и предпочтением эстетики классицизма. При этом существует статистически значимая положительная связь между витальной мотивацией и высоким рейтингом современного стиля и конструктивизма.

<sup>3</sup> Достоверность различий индексов мотивации для респондентов, предпочитающих классическую архитектуру, и респондентов, предпочитающих современную архитектуру, рассчитывается с помощью критерия U Манна – Уитни для независимых выборок при  $p \leq 0,01$ .

<sup>4</sup> Корреляция Пирсона значима на уровне 0,01.



**Рис. 2.** Усредненный системный профиль мотивации (СПМ) респондентов, предпочитающих различные направления архитектуры

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что особенности мотивационной сферы играют важную роль при выборе стилевых предпочтений в архитектуре. При этом выявленные типы мотивационного профиля лежат в основе контрастных свойств личности. В одном случае очевидно имеющих гедонистические черты, связанные с преобладанием индексов социально «низших» видов мотивации (витальной мотивации и мотивации самосохранения), а в другом, напротив, имеющих социоцентрическую направленность, находящую свое проявление в преобладании «высших» видов мотивации (мотивации самореализации и нравственной мотивации).

В ходе проведенного исследования было выявлено два типа личности, крайние

выражения которых связаны с доминированием в системном профиле мотивации оппозиционных тенденций. Преобладание индекса витальной мотивации формирует антропоцентричный тип личности. Представителям этого типа свойственна философия индивидуализма и отстраненность от общественных интересов. Преобладание индекса мотивации самореализации, часто сочетающегося с высоким уровнем индекса нравственной мотивации, формирует социоцентричный тип личности. Представители этого типа занимают активную социальную позицию и стремятся к реализации своего внутреннего потенциала. Защита общественных интересов, наряду с сохранением традиционных представлений о порядке и красоте, представляет для них большую ценность.

Исследование показало, что среди студентов, отдающих предпочтение современной архитектурной форме, чаще преобладает антропоцентричный тип личности, тогда как для студентов, предпочитающих классические архитектурные стили, в большей мере свойственен социально активный тип личности, стремящийся к самореализации.

Таким образом, предпочтение архитектурного стиля зависит от типа личности и особенностей мотивации студентов. Полученные данные позволяют поставить вопрос о целесообразности отказа в современном градостроительстве от традиций классической архитектуры при возведении зданий, предназначенных для молодежи, — университетских корпусов, школ и студенческих общежитий.

## Заключение

В ходе оценки предпочтений архитектурных стилей был выявлен ряд особенностей мотивационно-ценностной сферы, которые следует учитывать при разработке программ формирования эстетической культуры личности студентов. Это позволит не только повысить культурный уровень молодых специалистов, но будет способствовать формированию зрелой личности, активно включенной в процесс развития общества. Полученные результаты могут быть использованы также при решении вопросов долгосрочного планирования градостроительной политики.

## Литература

1. **Басманова Л. Н.** Архитектура как пространственно-временной континуум: эстетический аспект // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 51–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhitektura-kak-prostranstvenno-vremennoy-kontinuum-esteticheskiy-aspekt> (дата обращения: 26.07.2022).
2. **Гаврилина Л. М.** Эстетический опыт как необходимая составляющая современного образовательного пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 10 (803). С. 249–260. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskiy-opyt-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 26.07.2022).
3. **Дадашева М. М.** Никос Салингарос: борьба за сохранение художественных традиций в современной архитектуре // Academia. Архитектура и строительство. 2014. № 2. С. 35–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nikos-salingaros-borba-za-sohranenie-hudozhestvennyh-traditsiy-v-sovremennoy-arhitekture> (дата обращения: 04.08.2022).
4. **Дадашева М. М.** Формальная эстетика в архитектуре новейшего времени: удачи и поражения в языке художественной выразительности // Наука, образование и экспериментальное проектирование. 2020. № 1. С. 188–192. DOI: 10.24411/9999-034A-2020-10038. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formalnaya-estetika-v-arhitekture-noveyshego-vremeni-udachi-i-porazheniya-v-yazyke-hudozhestvennoy-vyrazitelnosti> (дата обращения: 26.07.2022).
5. **Денежная С. А., Сова М. А.** Психологические аспекты современного искусства // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020. Т. 6 (72). № 2. С. 75–86.
6. **Добрицына И. А.** Эстетический потенциал архитектуры и культурная политика // Academia. Архитектура и строительство. 2016. № 4. С. 33–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskiy-potentsial-arhitektury-i-kulturnaya-politika> (дата обращения: 26.07.2022).
7. **Зинченко В. П.** Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 4. С. 3–21. URL: [https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Zinchenko\\_full.shtml?ysclid=16c48mayd9560065841](https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Zinchenko_full.shtml?ysclid=16c48mayd9560065841) (дата обращения: 26.07.2022).
8. **Карепов Г. Е.** Современная архитектура и дизайн или эстетика апокалипсиса // Город, пригодный для жизни: материалы Первой международной научно-практической конференции «Современные проблемы архитектуры, градостроительства, дизайна (Красноярск, 19–20 сентября 2013 г.) / отв. за выпуск И. В. Кукина, И. Г. Федченко; Сибирский федеральный университет. Красноярск: СФУ, 2013. С. 219–222.
9. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.



10. **Рыжов Б. Н., Котова О. В., Донцов Д. А.** Эмоциональное восприятие различных архитектурных стилей студенческой молодежью // Системная психология и социология. 2022. № 2 (42). С. 84–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.42.2.08
11. **Сафонова Т. В., Лялькина С. И.** К вопросу об особенностях эстетического восприятия архитектурного наследия студентами вуза // Социально-гуманитарное обозрение. 2018. № 3. С. 46–51. DOI: 10.24411/2346-8408-2018-10009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-esteticheskogo-vospriyatiya-arhitekturnogo-naslediya-studentami-vuza> (дата обращения: 26.07.2022).
12. **Шилин В. В.** Архитектура и психология. Краткий конспект лекций. Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. 66 с. URL: <https://bibl.nngasu.ru/electronicresources/uch-metod/architecture/843407.pdf?ysclid=l61zd0c1ry625004443> (дата обращения: 26.07.2022).
13. **Haji I., Cuypers S. E., Joye Y.** Architecture, ethical perception, and educating for moral responsibility // The Journal of Aesthetic Education, 2013. Vol. 47 (3). P. 1–23. DOI: 10.5406/jaesteduc.47.3.0001
14. **Kido E. M., Cywiński Z.** Aesthetic perception of steel-glass architecture in Japan // Stahlbau. 2017. Vol. 86 (6). P. 515–526. DOI:10.1002/stab.201710495
15. **Moravánszky A.** The optical construction of urban space: Hermann Maertens, Camillo Sitte and the theories of ‘aesthetic perception’ // The Journal of Architecture. 2012. Vol. 17. Issue 5. P. 655–666. DOI: 10.1080/13602365.2012.724850

### References

1. **Basmanova L. N.** Arxitektura kak prostranstvenno-vremennoj kontinuum: e`steticheskij aspekt [Architecture as a space-time continuum: aesthetic aspect] // Obshhestvo: filosofiya, istoriya, kul`tura [Society: philosophy, history, culture]. 2016. № 9. P. 51–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhitektura-kak-prostranstvennovremennoj-kontinuum-esteticheskij-aspekt> (access date: 26.07.2022).
2. **Gavrilina L. M.** E`steticheskij opy`t kak neobxodimaya sostavlyayushhaya sovremennogo obrazovatel`nogo prostranstva [Aesthetic experience as a necessary component of the modern educational space] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarny`e nauki [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences]. 2018. № 10 (803). P. 249–260. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskij-opyt-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (access date: 26.07.2022).
3. **Dadasheva M. M.** Nikos Salingaros: bor`ba za soxranenie xudozhestvenny`x tradicij v sovremennoj arxitekture [Nikos Salingaros: the struggle for the preservation of artistic traditions in modern architecture] // Academia. Arxitektura i stroitel`stvo [Academia. Architecture and construction]. 2014. № 2. P. 35–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nikos-salingaros-borba-za-soxranenie-hudozhestvennyh-traditsiy-v-sovremennoj-arhitekture> (access date: 04.08.2022).
4. **Dadasheva M. M.** Formal`naya e`stetika v arxitekture novejshego vremeni: udachi i porazheniya v yazy`ke xudozhestvennoj vy`razitel`nosti [Formal Aesthetics in Contemporary Architecture: Successes and Defeats in the Language of Artistic Expression] // Nauka, obrazovanie i e`ksperimental`noe proektirovanie [Science, Education and Experimental Design]. 2020. № 1. P. 188–192. DOI: 10.24411/9999-034A-2020-10038. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formalnaya-estetika-v-arhitekture-noveyshego-vremeni-udachi-i-porazheniya-v-yazyke-hudozhestvennoj-vyrazitelnosti> (access date: 26.07.2022).
5. **Denezhnaya S. A., Sova M. A.** Psixologicheskie aspekty` sovremennogo iskusstva [Psychological aspects of contemporary art] // Ucheny`e zapiski Kry`mskogo federal`nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psixologiya [Uchenye zapiski Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology]. 2020. Vol. 6 (72). № 2. P. 75–86.
6. **Dobricyna I. A.** E`steticheskij potencial arxitektury` i kul`turnaya politika [Aesthetic potential of architecture and cultural policy] // Academia. Arxitektura i stroitel`stvo [Academia. Architecture and construction]. 2016. № 4. P. 33–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskij-potencial-arhitektury-i-kulturnaya-politika> (access date: 26.07.2022).
7. **Zinchenko V. P.** Psixologicheskie aspekty` vliyaniya iskusstva na cheloveka [Psychological aspects of the influence of art on a person] // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2006. Vol. 2. № 4. P. 3–21. URL: [https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Zinchenko\\_full.shtml?ysclid=l6c-48mayd9560065841](https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Zinchenko_full.shtml?ysclid=l6c-48mayd9560065841) (access date: 26.07.2022).
8. **Karepov G. E.** Sovremennaya arxitektura i dizajn ili e`stetika apokalipsisa [Modern architecture and design or the aesthetics of the apocalypse] // Gorod, prigodny`j dlya zhizni: materialy` Pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Sovremennyy`e problemy` arxitektury`, gradostroitel`stva, dizajna

(Krasnoyarsk, 19–20 sentyabrya 2013 g.) / otvetstvenny`e za vy`pusk I. V. Kukina, I. G. Fedchenko; Sibirskij federal`ny`j universitet [In the collection: A city fit for life: materials of the First International scientific-practical conference / Siberian Federal University]. Krasnoyarsk: SFU, 2013. P. 219–222.

9. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systems psychology: monograph]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel`skie Texnologii, 2017. 356 p.

10. **Ry`zhov B. N., Kotova O. V., Donczov D. A.** E`mocional`noe vospriyatie razlichny`x arxitekturny`x stilej studencheskoj molodezh`yu [Emotional perception of various architectural styles by student's youth] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems psychology and Sociology]. 2022. № 2 (42). P. 84–94. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.42.2.08

11. **Safonova T. V., Lyal`kina S. I.** K voprosu ob osobennostyax e`steticheskogo vospriyatiya arxitekturnogo naslediya studentami vuza [On the issue of the peculiarities of the aesthetic perception of the architectural heritage by university students] // Social`no-gumanitarnoe obozrenie [Social and Humanitarian Review]. 2018. № 3. P. 46–51. DOI: 10.24411/2346-8408-2018-10009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-esteticheskogo-vospriyatiya-arhitekturnogo-naslediya-studentami-vuza> (access date: 26.07.2022).

12. **Shilin V. V.** Arxitektura i psixologiya. Kratkij konspekt lekcij [Architecture and psychology. Brief summary of lectures]. N. Novgorod: NNGASU, 2011. 66 p. URL: <https://bibl.nngasu.ru/electronicresources/uch-metod/architecture/843407.pdf?ysclid=l61zd0c1ry625004443> (access date: 26.07.2022).

13. **Haji I., Cuypers S. E., Joye Y.** Architecture, ethical perception, and educating for moral responsibility // The Journal of Aesthetic Education, 2013. Vol. 47 (3). P. 1–23. DOI: 10.5406/jaesteduc.47.3.0001

14. **Kido E. M., Cywiński Z.** Aesthetic perception of steel-glass architecture in Japan // Stahlbau. 2017. Vol. 86 (6). P. 515–526. DOI: 10.1002/stab.201710495

15. **Moravánszky A.** The optical construction of urban space: Hermann Maertens, Camillo Sitte and the theories of 'aesthetic perception' // The Journal of Architecture. 2012. Vol. 17. Issue 5. P. 655–666. DOI: 10.1080/13602365.2012.724850

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.03

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВЬЕ У МУЖЧИН НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЗРОСЛОСТИ<sup>1</sup>

**В. В. Лемиш,**

ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, Омск,  
*verlem2004@yandex.ru*

В статье представлены результаты пилотажного исследования, цель которого заключается в сравнительном анализе содержания и структуры социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости. Выборку составили 71 респондент в возрасте от 20 до 77 лет. Для описания структуры представления о здоровье использовалась методика П. Вержеса.

Показано, что на всех этапах взрослости в ядро представления входит биологическая составляющая здоровья. В период поздней взрослости приходит расширение представления о составляющих здоровья за счет включения в него психологического компонента. Отдельные элементы, связанные со способами сохранения здоровья, появляются в ядре представления только на этапе средней взрослости. Выявлены изменения в характере аффективной окраски представления о здоровье: позитивно окрашенные элементы в ранней взрослости присутствуют в ядре, в средней взрослости — на периферии, в поздней взрослости — отсутствуют.

Применение системного подхода к анализу социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости дает возможность целостной оценки данного феномена. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты, с одной стороны, согласуются с данными, описанными в научной литературе: с возрастом ответственность за свое здоровье возрастает. С другой — позволяют объяснить причину следующих изменений: в процессе онтогенеза представление о здоровье становится менее размытым (сокращаются периферические элементы); ядро представлений о здоровье, напротив, содержательно расширяется за счет включения в него не только биологических, но и психологических компонентов, а также элементов, связанных со здоровьесохранительным поведением.

*Ключевые слова:* системный анализ; гендерный парадокс; представление мужчин о здоровье; взрослость; полоролевые стереотипы; здоровьесохранительное поведение.

*Для цитаты:* Лемиш В. В. Системный анализ социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 25–34. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.03

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

E-mail: *verlem2004@yandex.ru*

ORCID: 0000-0001-7165-5248

<sup>1</sup> Продолжение, начало см.: 2022, № 1 (41): Лемиш В. В. «Системный анализ социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости».

## SYSTEM ANALYSIS OF SOCIAL PERCEPTIONS OF HEALTH IN MEN AT DIFFERENT STAGES OF ADULTHOOD<sup>2</sup>

V. V. Lemish,

Dostoevsky OmSU, Omsk,  
verlem2004@yandex.ru

The article presents the results of a pilot study, the purpose of which is a comparative analysis of the content and structure of social perception of men's health at different stages of adulthood. The sample consisted of 71 respondents aged 20 to 77 years. The method of P. Verges was used to describe the structure of the perception of health.

It is shown that at all stages of adulthood, the biological component of health is included in the core of the perception. In the period of late adulthood the expansion of the perception of the health components comes by including a psychological component in it. Individual elements related to ways of preserving health appear in the core of the perception only at the stage of middle adulthood. Changes in the nature of the affective coloring of the perception of health are revealed: positively emotionally loaded elements in early adulthood are present in the core, in the middle adulthood they are present in the periphery, in late adulthood they are absent.

The application of a systemic approach to the analysis of social perception of men's health at different stages of adulthood makes it possible to see this phenomenon holistically. The results obtained during the empirical study, on the one hand, are consistent with the data described in the scientific literature: responsibility for your health increases with age. On the other hand, it allows us to explain the reason for the following changes: in the process of ontogenesis, the perception of health becomes less blurred (peripheral elements are reduced); the core of ideas about health, on the contrary, expands meaningfully by including not only biological, but also psychological components, as well as elements related to health-preserving behavior.

*Keywords:* system analysis; "gender paradox"; men's perception of health; adulthood; gender role stereotypes; health-preserving behavior.

*For citation:* Lemish V. V. System analysis of social perceptions of health in men at different stages of adulthood // Systems psychology and sociology. 2022. № 3 (43). P. 25–34. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.03

**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

Исследовательский интерес к проблеме здоровья мужчин во многом обусловлен статистическими данными, свидетельствующими о более низкой продолжительности жизни мужской части населения мира по сравнению с женской. При этом данный факт не может быть объяснен исключительно объективно существующими

различиями в функционировании мужского и женского организмов. Иначе говоря, поиск ответа на вопрос, почему женщины болеют чаще, а мужчины умирают раньше<sup>3</sup>, следует искать не только в биологической, но и в психологической, и социокультурной плоскости.

Такая постановка вопроса стала возможна благодаря тому, что в XX в. произошла смена биологической (биомедицинской) парадигмы в понимании сущности здоровья на гуманитарную, в результате чего появилось

<sup>2</sup> Continuation, beginning, see 2022, № 1 (41): Lemish V. V. System analysis of social perceptions of health in men at different stages of adulthood.

<sup>3</sup> Феномен, за которым закрепилось название «гендерный парадокс».

новое осмысление самого феномена здоровья и новые направления в его исследовании. Прежде всего, сместился акцент научного интереса от феномена болезни к феномену здоровья как такового. Здоровье стали рассматривать как сложную полиморфную систему, включающую биологический, психологический и социальный уровни (некоторые ученые выделяют в качестве самостоятельной составляющей еще и духовный уровень [5], при этом именно он рассматривается в качестве высшего и интегрирующего уровня). Оценивать здоровье стали не с точки зрения абсолютного здоровья, являющегося скорее идеалом, на который следует ориентироваться [4], а с позиций эффективности функционирования человека в обществе и возможностей его духовного развития [15].

Смена парадигмы здоровья привела и к изменению представлений о зонах ответственности: в самом общем смысле можно сказать, что за лечение болезни ответственна медицина, за сохранение здоровья — сам человек. Здоровье стали рассматривать в тесной связи со здоровым образом жизни. Именно в здоровом образе жизни проявляется ответственность человека за свое здоровье и, соответственно, субъектность человека [11].

Становление человека как субъекта (в том числе и субъекта своего здоровья) — процесс, который имеет свои этапы и в который вовлечены различные психологические структуры и механизмы саморегуляции. В данном контексте представляется эвристичной идея М. Г. Чесноковой рассматривать здоровье как высшую психическую функцию, являющуюся продуктом онтогенетического развития, которая формируется в процессе взаимодействия с социальной средой и проявляется в осознанной целенаправленной регуляции здоровьесохранительной деятельности [14: с. 27–30].

Однако в регуляции поведения участвуют не только осознаваемые, но и неосознаваемые или частично осознаваемые психологические структуры. Одним из таких регуляторов поведения человека являются социальные представления — особая форма обыденного коллективного знания. Они включают в себя одновременно как образные, так и вербальные компоненты и представляют собой синтез

научных и обыденных знаний (убеждений) [16]. Социальные представления интегрируют в себе и социокультурный, и индивидуальный опыт. А поскольку они формируются в процессе коммуникации, начиная с ранних этапов онтогенеза, то могут не рефлексироваться, но при этом оказывать существенное влияние не только на интерпретацию реальности, но и на поведение.

Исследование социальных представлений, на наш взгляд, позволит лучше понять, почему люди, признавая безусловную ценность здоровья, на уровне поведения часто не предпринимают реальных действий, направленных на его сохранение и поддержание. Причем данное противоречие в большей степени выражено у мужчин, что отмечают как отечественные [3; 8], так и зарубежные исследователи [17; 18]. Более того, именно рискованное поведение ассоциируется с мужественностью [20]. При этом мужчины склонны оценивать свое здоровье выше, чем женщины, даже в ситуации серьезной болезни [19]. Вместе с тем следует отметить, что разрыв между признанием ценности здоровья и реальным здоровьесохраняющим поведением не является константным: с возрастом уровень ответственности за свое здоровье возрастает. Таким образом, анализ онтогенетического аспекта позволит глубже понять психологические причины гендерного парадокса.

Многочисленные эмпирические исследования, связанные с изучением гендерного парадокса, разрозненны и посвящены отдельным аспектам данного феномена. Целостному научному осмыслению половозрастных особенностей развития представлений о здоровье как необходимой составляющей мотивации самосохранения способствует системный подход, эффективный при изучении сложных психологических феноменов [12; 13]. Системный анализ позволяет выявить как структурные элементы социальных представлений, включающих осознаваемые и неосознаваемые компоненты, так и закономерности их развития в процессе онтогенеза.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости.



### Методы исследования

В исследовании приняли участие 71 респондент, их них: 29 мужчин в возрасте 20–39 лет; 24 мужчины в возрасте 40–59 лет; 18 мужчин в возрасте 60–77 лет.

В качестве метода сбора данных использовался метод свободных ассоциаций, относящийся к классу проективных методов, и, соответственно, в отличие от опросных методов, позволяющий выявить бессознательные проявления. В частности, респондентов просили дать ассоциации со словом «здоровье». Результаты обрабатывались при помощи методики, предложенной П. Вержесом, основанной на учете частоты и ранга появления той или иной ассоциации. Данный способ обработки позволяет выделить в структуре социального представления ядро и периферию. При этом периферия не является однородной и может быть иерархизирована: она включает две неравнозначные периферические системы. Первая связана с зоной потенциальных изменений; вторая (собственно периферическая) включает наименее важные ассоциации, разделяемые небольшим числом респондентов. Ядро социального представления образуют

элементы с высокой частотой встречаемости (больше медианы) и низким рангом (ниже среднего). Элементы, объединяющие важные или по своему рангу, или по частоте упоминания, образуют первую периферическую систему. Вторую периферическую систему образуют элементы с высоким рангом и низкой частотой. Результаты методики П. Вержеса представляются в виде соответствующей схемы (табл. 1).

Таким образом, применение методики П. Вержеса позволяет выявить структуру социальных представлений о здоровье, а сравнение содержания этих представлений на разных этапах взрослости — обнаружить тенденции их онтогенетического развития.

### Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из цели эмпирического исследования, результаты представлены в соответствии с этапами взрослости.

Результаты эмпирического исследования содержания социальных представлений о здоровье у мужчин периода ранней взрослости отражены в таблице 2.

Таблица 1

Схема представления результатов методики П. Вержеса

	Низкий ранг понятия ( $<$ среднего ранга)	Высокий ранг понятия ( $\geq$ среднего ранга)
Высокая частота понятия ( $\geq$ медианы частоты)	Ядро	Первая периферическая система
Низкая частота понятия ( $<$ медианы частоты)	Первая периферическая система	Вторая периферическая система

Таблица 2

Структура представления о здоровье у мужчин в период ранней взрослости (20–39 лет)

		Средний ранг ассоциации	
		$< 1,4$	$\geq 1,4$
Частота ассоциации	$\geq 4$	Сила (7; 1,3)*	Спорт (8; 1,9)
		Жизнь (5; 1)	Бодрость (7; 1,9)
		Отсутствие болезней (4; 1)	Перспектива (6; 1,7)
		Счастье (4; 1)	Хорошее самочувствие (6; 1,7)
	$< 4$	Организм (2; 1)	Здоровый образ жизни (3; 2,25)
		Елена Малышева (2; 1)	Чистота (3; 1,5)
			Закаливание (2; 2)
			Правильное питание (2; 2)

Примечание: \* — здесь и далее в скобках указаны частота встречаемости ассоциации и ранг ее проявления.

В зону ядра представлений о здоровье у мужчин ранней взрослости вошли такие элементы, как «сила», «жизнь», «отсутствие болезней», «счастье». При этом наиболее частой ассоциацией является сила, которая отражает гендерный маскулинный стереотип. В целом ядро представлений о здоровье у молодых мужчин наполнено характеристиками, связанными с витальной значимостью здоровья. Представление о здоровье как отсутствии болезней, являющееся достаточно традиционным для жителей России, может стать существенным препятствием для формирования здоровьесохранительного поведения. «Считая здоровье основой благополучия, индивид будет заботиться о нем, воспринимая здоровье через отсутствие болезни, будет обращать на него внимание лишь в случае недомогания» [10: с. 100].

Следует также отметить, что наличие элемента «счастье» в ядре представления позволяет говорить о позитивной аффективной окраске представления о здоровье. Такие результаты согласуются с данными, полученными И. Б. Бовиной [2: с. 140] и Г. С. Корытовой [6] на студенческих выборах.

Ассоциации, вошедшие в первую периферическую систему — «организм», «бодрость», «хорошее самочувствие», — фактически являются конкретизацией физической стороны составляющей понятия здоровья. Кроме того, в первой периферической системе присутствует элемент «спорт», отражающий способ поддержания здоровья. Достаточно устойчивая ассоциация «перспектива» может свидетельствовать о понимании молодыми мужчинами влияния здоровья на их дальнейшую жизнь. На первый взгляд, неожиданная ассоциация «Елена Малышева» (вошедшая

в периферию благодаря низкому рангу), по-видимому, является отражением социального контекста физической стороны здоровья, поскольку передача, которую ведет Елена Малышева, посвящена преимущественно именно данному аспекту проблемы.

В собственно периферическую систему вошли четыре элемента, отражающие способы поддержания здоровья: «здоровый образ жизни», «чистота», «закаливание», «правильное питание». Следовательно, немногие молодые мужчины связывают здоровье со здоровьесохранительным поведением и не придают последнему существенного значения. Поскольку социальные представления выполняют регулятивную функцию, понятно, почему молодые мужчины, признавая ценность здоровья на когнитивном уровне, на поведенческом — не предпринимают реальных действий по его сохранению [1].

Таким образом, в представлении мужчин ранней взрослости о здоровье проявились как возрастные, так и гендерные особенности. Содержание представления отражает биологическую составляющую здоровья и имеет аффективно положительную окраску. При этом элементы представления, отражающие составляющие здоровьесохранительного поведения, находятся в собственно периферической зоне, а следовательно, практически не выполняют побудительной функции.

В таблице 3 отражены результаты эмпирического исследования содержания социальных представлений о здоровье у мужчин периода средней взрослости.

В зону ядра представления о здоровье у мужчин средней взрослости вошли такие элементы, как «выносливость», «энергия», «жизнь», которые связаны с биологической

Таблица 3

Структура представления о здоровье у мужчин в период средней взрослости (40–59 лет)

		Средний ранг ассоциации	
		< 1,5	≥ 1,5
Частота ассоциации	≥ 3	Правильное питание (5; 1,4)	Сила (8; 1,6)
		Выносливость (3; 1,3)	Спорт (6; 1,8)
		Энергия (3; 1,3)	
	Жизнь (3; 1)		
	< 3	Счастье (2; 1)	Образ жизни (2; 2,5)



составляющей здоровья, как и у мужчин ранней зрелости. Вместе с тем в ядре представления о здоровье появился элемент «правильное питание», который отражает составляющую здоровьесохранительного поведения. Иначе говоря, ядро представления о здоровье у мужчин периода средней зрелости расширяется и включает не только составляющие биологического здоровья, но и способ его поддержания, т. е. они уже в большей степени ориентированы на изменение своего поведения, что согласуется с данными исследования И. Р. Муртазиной [9].

В первую периферическую систему вошли ассоциации «счастье», «сила», «спорт». Обращает на себя внимание факт, что позитивно окрашенный элемент представления «счастье», входящий у мужчин ранней зрелости в ядро, переместился в зону периферии. Возможно, объективно ухудшающееся с возрастом здоровье приводит к тому, что мужчины средней зрелости в меньшей степени связывают счастье со здоровьем.

В собственно периферическую систему вошел всего один элемент, отражающий обобщенный способ поддержания здоровья: «образ жизни». Следовательно, как и в период ранней зрелости, немногие мужчины средней зрелости связывают здоровье со здоровьесохранительным поведением, что не способствует формированию у них более ответственного отношения к собственному здоровью.

Таким образом, представление о здоровье мужчин средней зрелости во многом совпадает с представлением о здоровье мужчин ранней зрелости. В частности, в ядре представления доминируют элементы, связанные с биологическим компонентом здоровья, а элементы, указывающие на здоровьесохранительное поведение, представлены в основном на периферии. Возрастные изменения

во многом объясняют расширение содержания ядра представления о здоровье за счет включения в него элемента, отражающего здоровьесохранительное поведение («правильное питание»). Однако поскольку другие элементы данной категории оказываются на периферии представления, то в совокупности они не обладают достаточной побудительной силой для реального изменения поведения мужчин средней зрелости в отношении своего здоровья.

Результаты эмпирического исследования содержания социальных представлений о здоровье у мужчин периода поздней зрелости отражены в таблице 4.

Прежде всего обращает на себя внимание более «концентрированная» структура представления о здоровье у пожилых мужчин: в ней частично отсутствует первичная периферия, а именно связанная с часто упоминаемыми ассоциациями с высоким рангом, и полностью отсутствует вторичная периферия. Данный факт может свидетельствовать о том, что по достижении поздней зрелости мужчины имеют более четкое (определенное) представление о здоровье.

В зону ядра вошли элементы, отражающие биологическую составляющую здоровья («отсутствие болезней») и условия его сохранения («отсутствие вредных привычек»). При этом последний элемент отмечался чаще и отражает гендерный аспект, поскольку именно мужчины в большей степени склонны к вредным привычкам. Устойчивая ассоциация «багаж человека» имеет ценностный смысл, свидетельствующий о том, что пожилые мужчины видят в здоровье основу своего благополучия.

Первая периферическая система включает два элемента: «здоровый образ жизни»

Таблица 4

Структура представления о здоровье у мужчин в период поздней зрелости (старше 60 лет)

		Средний ранг ассоциации	
		< 1,2	≥ 1,2
Частота ассоциации	≥ 2	Отсутствие вредных привычек (3; 1)	Здоровый образ жизни (2; 1,5)
		Багаж человека (2; 1)	Стрессоустойчивость (2; 1,5)
		Отсутствие болезней (2; 1)	
	< 2	–	–

и «стрессоустойчивость». Эти ассоциации встречаются нечасто, но имеют низкий ранг, т. е. значимы для пожилых мужчин. Элемент «здоровый образ жизни» имеет более широкий смысл, чем «отсутствие вредных привычек», но он менее значим (ранг выше). Стрессоустойчивость — один из показателей психологического здоровья. Поскольку первая периферическая система связана с зоной потенциальных изменений, можно утверждать, что в период поздней зрелости происходит расширение содержания представления о здоровье, которое отражает не только физическую, но и психологическую составляющую. Данная возрастная тенденция обнаружена и ранее при исследовании психологических аспектов проблемы ухудшения здоровья в период поздней зрелости [7]. В то же время позитивно окрашенные элементы в структуре представления о здоровье у мужчин в период поздней зрелости отсутствуют.

Таким образом, структура и содержание представления о здоровье пожилых мужчин свидетельствует о возрастании ценности здоровья, понимании важности отказа от вредных привычек. Доминирующую роль по-прежнему играет биологическая составляющая здоровья. Вместе с тем проявились тенденции к увеличению значимости здорового образа жизни, а также к включению психологической составляющей в представление о здоровье, что сказывается на более ответственном отношении к своему здоровью.

### Выводы

Системный анализ развития представлений взрослых мужчин о здоровье позволил выявить следующий ряд феноменов.

1. Количество элементов составляющих структуру представлений мужчин о здоровье в процессе онтогенеза снижается, прежде всего за счет второй периферической системы, которую образуют элементы с высоким рангом и низкой частотой, что может свидетельствовать о формировании с возрастом более определенного, «концентрированного» представления о здоровье. Данный образ обладает большей побудительной силой.

2. В зоне ядра представления о здоровье у взрослых мужчин на всех этапах онтогенеза преобладают элементы, связанные с его биологической составляющей. Начиная со средней зрелости, в ядро входят отдельные элементы, отражающие способы и условия сохранения здоровья.

3. Элементы, связанные со здоровьесохранительным поведением в ранней и средней зрелости, преимущественно отражены во второй периферической системе. И только в периоде поздней зрелости появляются в ядре и первой периферической системе, связанной с низким рангом (высокой значимостью).

4. Отсутствие тесной связи между здоровьем и здоровым образом жизни в представлениях молодых и зрелых мужчин в итоге может проявляться в недооценке влияния собственных усилий на поддержание здоровья, в склонности к саморазрушительному поведению. В пожилом возрасте мужчины в большей степени склонны видеть собственную роль в поддержании и сохранении здоровья. Более того, именно в период поздней зрелости приходит расширение представления о составляющих здоровья: помимо биологического компонента в него входит психологический.

5. С возрастом у мужчин изменяется аффективная окраска представления о здоровье. Если в ранней зрелости элемент «счастье» входит в ядро, в средней зрелости он смещается в область первой периферической системы, причем в ту ее часть, которая связана с частым упоминанием, но высоким рангом (низкой значимостью), то в период поздней зрелости эмоционально окрашенные элементы в структуре представления о здоровье вообще отсутствуют.

### Заключение

Научный интерес к проблеме гендерного парадокса обусловлен объективными статистическими данными, свидетельствующими о более низкой продолжительности жизни мужчин по сравнению с женщинами. Несмотря на то что данная проблема касается

биологического аспекта жизни человека, общепризнанно, что корни гендерного парадокса лежат в психологической плоскости.

Значительное количество современных эмпирических исследований посвящено изучению феноменологии мужского поведения и отношения к своему здоровью. При этом в качестве основного метода, как правило, используется анкетирование. Подобная стратегия исследования позволяет выявить проявления гендерного парадокса, но оставляет за скобками ответ на вопрос, что является причиной такого поведения и отношения. Кроме того, анкетный опрос фиксирует лишь отрефлексированные респондентом аспекты проблемы, в то время как в регуляции поведения участвуют не только осознаваемые, но и неосознаваемые психологические структуры. Последние, как правило, формируются в раннем возрасте под влиянием ближайшего социального окружения и культуры в целом.

Исходя из того, что здоровье человека имеет социокультурную природу, мы полагаем, что изучение социальных представлений о здоровье может приблизить нас к пониманию психологических механизмов, обуславливающих гендерный парадокс. А использование проективных методов позволяет снять ограничения, свойственные анкетированию.

Применение системного подхода к анализу социальных представлений о здоровье у мужчин на разных этапах взрослости дает возможность целостно увидеть данный феномен. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты, с одной стороны, согласуются с данными, описанными в научной литературе: с возрастом ответственность за свое здоровье возрастает. С другой — позволяет объяснить причину таких изменений: в процессе онтогенеза представление о здоровье становится менее размытым (сокращаются периферические элементы); ядро представлений о здоровье, напротив, содержательно расширяется за счет включения в него не только биологических, но и психологических компонентов, а также элементов, связанных со здоровьесохранительным поведением. Дефицит взаимосвязи здоровья и здоровьесохранительного поведения в представлениях мужчин может в конечном итоге быть одной из причин гендерного парадокса.

Преодоление гендерного парадокса в сфере здоровья мужчин требует дальнейшего изучения проблемы, в том числе важно понять, на каком этапе онтогенеза в представлениях мальчика о здоровье вплетаются полоролевые стереотипы.

## Литература

1. **Артамонова О. Е.** Гендерные различия отношения к здоровью // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути решения. 2012. Т. 7. № 1. С. 37–39.
2. **Бовина И. Б.** Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2008. 263 с.
3. **Гриценко Д. А.** Исследование гендерных различий социальной ответственности в условиях пандемии коронавирусной инфекции // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-5. С. 91–96. DOI: 10.18411/lj-01-2021-194
4. **Дудченко З. Ф., Никифоров Г. С., Цветкова Н. А.** Представления студентов о критериях здоровья // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 2 (141). С. 55–63. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-2-55-63
5. **Коржова Е. Ю.** Представления о здоровье личности в отечественных психологических подходах // Вестник Смоленского государственного университета. 2012. № 4 (20). С. 535–547.
6. **Корыткова Г. С.** Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 131–143.
7. **Лемеш В. В.** Психологические аспекты проблемы ухудшения здоровья в пожилом и старческом возрасте // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 1 (80). С. 43–50. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-11007
8. **Маясова Т. В., Лекомцева А. А., Юсифов К. Д.** Гендерные особенности отношения к здоровью лиц зрелого возраста [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 9. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/129> (дата обращения: 20.03.2022).

9. **Муртазина И. Р.** Качество жизни и личностные характеристики взрослых в контексте здорового образа жизни [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN119.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).
10. **Назарова И. Б.** Здоровье в представлении жителей России // Общественные науки и социум. 2009. № 2. С. 91–101.
11. **Полужктова Н. М., Смирнова А. Н.** Человек как субъект здоровья // Человек. 2016. № 1. С. 5–16.
12. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н., Котова О. В.** Половозрастные особенности самооценки антропоцентрических видов мотивации // Системная психология и социология. 2021. № 4 (40). С. 5–22. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.40.4.1
13. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н., Котова О. В.** Половозрастные особенности самооценки социоцентрических видов мотивации // Системная психология и социология. 2021. № 3 (39). С. 5–20. DOI: 10.25688/2223-6872. 2021.39.3.1
14. **Чеснокова М. Г.** Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2015. № 2. С. 23–36.
15. **Юдин Б. Г.** Здоровье человека как проблема гуманитарного знания // Философия здоровья. М.: Институт философии РАН. 2001. С. 61–85.
16. **Moscovici S.** Social representations and pragmatic communication // Social Science Information. 1994. Vol. 33 (2). P. 163–177. DOI:10.1177/053901894033002002
17. **Musaiger A. O.** Consumption, health attitudes and perception toward fast food among Arab consumers in Kuwait: gender differences // Global Journal of Health Science. 2014. Vol. 6 (6). P. 136–143. DOI: 10.5539/gjhs.v6n6p136
18. **Sach T. H., Whynes D. K.** Men and women: beliefs about cancer and about screening // BMC Public Health. 2009. Vol. 9 (1). DOI: 10.1186/1471-2458-9-431. URL: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-9-431> (access date: 04.04.2022).
19. **Sood R.** Gender differences in self-perception of health at a wellness center / R. Sood et al. // American Journal of Health Behavior. 2019. Vol. 43 (6). P. 1129–1135. DOI: 10.5993/ajhb.43.6.10
20. **Yoo E., Baek K.** Gender differences in environmental and health-related risk perception in Korea // Asian Women. 2019. Vol. 35 (4). P. 47–67. DOI: 10.14431/aw.2019.12.35.4.47

#### References

1. **Artamonova O. E.** Genderny`e razlichiya otnosheniya k zdorov`yu [Gender differences in attitudes to health] // Zdorov`e — osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy` i puti resheniya [Health is the Basis of Human Potential: Problems and Solutions]. 2012. Vol. 7. № 1. P. 37–39.
2. **Bovina I. B.** Social'naya psixologiya zdorov`ya i bolezni [Social psychology of health and disease]. М.: Aspekt Press, 2008. 263 p.
3. **Gricenko D. A.** Issledovanie genderny`x razlichij social`noj otvetstvennosti v usloviyax pandemii koronavirusnoj infekcii [Research of gender differences of social responsibility in the conditions of a pandemic of coronavirus infection] // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya [Trends in the Development of Science and Education]. 2021. № 69-5. P. 91–96. DOI: 10.18411/lj-01-2021-194
4. **Dudchenko Z. F., Nikiforov G. S., Czvetkova N. A.** Predstavleniya studentov o kriteriyax zdorov`ya [Students' views on health criteria] // Ucheny`e zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta [Scientific Notes of the Russian State Social University]. 2017. Vol. 16. № 2 (141). P. 55–63. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-2-55-63
5. **Korzhova E. Yu.** Predstavleniya o zdorov`e lichnosti v otechestvenny`x psixologicheskix podhodax [Ideas about personal health in domestic psychological approaches] // Vestnik Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Smolensk State University]. 2012. № 4 (20). P. 535–547.
6. **Kory`tova G. S.** Vnutrennyaya kartina zdorov`ya i social`ny`e predstavleniya o nem studentov pedagogicheskogo vuza [The inner picture of health and social perceptions of students of a pedagogical university about it] // Sibirskij psixologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]. 2012. № 46. P. 131–143.
7. **Lemish V. V.** Psixologicheskie aspekty` problemy` uxudsheniya zdorov`ya v pozhilom i starcheskom vozraste [Psychological aspects of the problem of deterioration of health in the elderly and senile age] // Psihopedagogika v pravoohranitel`ny`x organax [Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies]. 2020. Т. 25. № 1 (80). P. 43–50. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-11007.
8. **Mayasova T. V., Lekomceva A. A., Yusifov K. D.** Genderny`e osobennosti otnosheniya k zdorov`yu licz zrelogo vozrasta [E`lektronny`j resurs] [Gender-specific attitudes to the health of adults [Electronic



resource]] // Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Mininsky University]. 2016. № 1-1 (13). P. 9. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/129> (access date: 20.03.2022).

9. **Murtazina I. R.** Kachestvo zhizni i lichnostny`e karakteristiki vzrosly`x v kontekste zdorovogo obraza zhizni [E`lektronny`j resurs] [Quality of life and personal characteristics of adults in the context of a healthy lifestyle [Electronic resource]] // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2019. Vol. 7. № 1. P. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN119.pdf> (access date data: 23.03.2022).

10. **Nazarova I. B.** Zdorov`e v predstavlenii zhitelej Rossii [Health in the representation of residents of Russia] // Obshhestvenny`e nauki i socium [Social Sciences and Society]. 2009. № 2. P. 91–101.

11. **Polue`ktova N. M., Smirnova A. N.** Chelovek kak sub`ekt zdorov`ya [Human as a subject of health] // Chelovek [Human]. 2016. № 1. P. 5–16.

12. **Romanova E. S., Ry`zhov B. N., Kotova O. V.** Polovozrastny`e osobennosti samoocenki antropocentricheskix vidov motivacii [Gender and age features of self-assessment of anthropocentric types of motivation] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 4 (40). P. 5–22. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.40.4.1

13. **Romanova E. S., Ry`zhov B. N., Kotova O. V.** Polovozrastny`e osobennosti samoocenki sociocentricheskix vidov motivacii [Gender and age features of self-assessment of sociocentric types of motivation] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 3 (39). P. 5–20. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.39.3.1

14. **Chesnokova M. G.** Ponyatie zdorov`ya v kontekste klyuchevy`x kategorij kul`turno-deyatel`nostnogo podxoda [The concept of health in the context of key categories of cultural activity approach] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psixologiya [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology]. 2015. № 2. P. 23–36.

15. **Yudin B. G.** Zdorov`e cheloveka kak problema gumanitarnogo znaniya [Human health as a problem of humanitarian knowledge] // Filosofiya zdorov`ya [Philosophy of health]. M.: Institut filosofii RAN, 2001. P. 61–85.

16. **Moscovici S.** Social representations and pragmatic communication // Social Science Information. 1994. Vol. 33 (2). P. 163–177. DOI:10.1177/053901894033002002

17. **Musaiger A. O.** Consumption, health attitudes and perception toward fast food among Arab consumers in Kuwait: gender differences // Global Journal of Health Science. 2014. Vol. 6 (6). P. 136–143. DOI: 10.5539/gjhs.v6n6p136

18. **Sach T. H., Whynes D. K.** Men and women: beliefs about cancer and about screening // BMC Public Health. 2009. Vol. 9 (1). DOI: 10.1186/1471-2458-9-431. URL: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-9-431> (access date: 04.04.2022).

19. **Sood R.** Gender differences in self-perception of health at a wellness center / R. Sood et al. // American Journal of Health Behavior. 2019. Vol. 43 (6). P. 1129–1135. DOI: 10.5993/ajhb.43.6.10

20. **Yoo E., Baek K.** Gender differences in environmental and health-related risk perception in Korea // Asian Women. 2019. Vol. 35 (4). P. 47–67. DOI: 10.14431/aw.2019.12.35.4.47

## СИСТЕМНАЯ ОЦЕНКА КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Н. В. Сиврикова,**

ЮУрГГПУ, Челябинск,

*bobnv79@mail.ru*

В статье поднимается вопрос критического восприятия студентами информации, распространяемой в сети Интернет, как проблема воспитания ответственных граждан и квалифицированных специалистов, способных ориентироваться в лавинообразном потоке информации современного медиапространства.

В статье представлены результаты опроса, проведенного весной 2022 г. с целью изучения взаимосвязи между критичностью мышления и особенностями медиапотребления студентов. Было опрошено 1758 студентов педагогических вузов Уральского региона. Для математической обработки данных использовался метод анализа дерева решений (CHAID).

Результаты исследования показали, что студенты являются активными пользователями социальных сетей, наиболее популярной среди которых является «ВКонтакте». Они осторожно относятся к Интернету как источнику информации и мало доверяют СМИ и учителям, стараясь больше полагаться на собственный опыт. В ходе исследования были обнаружены различия в медиапотреблении, связанные с полом студентов. Сегментирование выборки показало, что: 1) уровень критичности мышления студентов связан с субъективной оценкой степени влияния Интернета на человека; 2) вероятность встретить человека с некритичным мышлением повышается в два раза в группе пользователей «Инстаграм»<sup>1</sup>, которые доверяют учителям и считают, что Интернет оказывает на них ограниченное влияние, или в группе студентов, которые доверяют информации, поступающей из Интернета, но считают, что она скорее не оказывает на них никакого влияния, чем оказывает; 3) студенты, обладающие высоким уровнем критичности мышления, составляют максимальную долю (96 %) в группе респондентов, которые несильно доверяют семье, используют «Ютуб» и считают, что Интернет оказывает на них сильное влияние. Таким образом, наиболее прогностическими в отношении уровня критичности мышления являются такие особенности медиапотребления, как субъективная оценка степени влияния на себя Интернета, использование видеохостинга «Ютуб» и социальной сети «Инстаграм»\*, степень доверия семье и учителям.

*Ключевые слова:* системная оценка; медиапотребление; критичность мышления; социальные сети; доверие информационным источникам; рефлексивный скептицизм.

*Для цитаты:* Сиврикова Н. В. Системная оценка критичности мышления и особенностей медиапотребления студентов // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 35–46. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.04

**Сиврикова Надежда Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск.

E-mail: bobnv79@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9757-8113

<sup>1</sup> В статье упоминаются запрещенные в России сети «Инстаграм»\* и «Фейсбук»\*, принадлежащие компании Meta, которая признана в РФ экстремистской. Далее в тексте их названия отмечены «\*».

## SYSTEMATIC ASSESSMENT OF CRITICAL THINKING AND FEATURES OF MEDIA CONSUMPTION OF STUDENTS

**N. V. Sivrikova,**  
SUSHPU, Chelyabinsk,  
*bobnv79@mail.ru*

The article touches upon the problem of students' critical perception of information disseminated on the Internet as a problem of educating responsible citizens and qualified specialists capable of navigating the avalanche-like flow of information in the modern media space.

The article presents the results of a survey conducted in the spring of 2022 in order to study the relationship between critical thinking and the peculiarities of students' media consumption. 1758 pedagogical universities students of the Ural region were interviewed. The decision tree analysis (CHAID) method was used for mathematical data processing.

The results of the study showed that students are active users of social networks, the most popular of which is VKontakte. They are cautious about the Internet as a source of information and have little trust in the media and teachers, trying to rely more on their own experience. The study found differences in media consumption related to the gender of students. Segmentation of the sample showed that: 1) the level of critical thinking of students is associated with a subjective assessment of the degree of influence of the Internet on a person; 2) the probability of meeting a person with uncritical thinking increases by 2 times in a group of Instagram users who trust teachers and believe that the Internet has a limited impact on them or in a group of students who trust the information coming from the Internet, but believe that it rather has no influence on them than has one; 3) Students with a high level of critical thinking make up the maximum share (96 %) in the group of respondents who do not trust their family much, use Youtube and believe that the Internet has a strong influence on them.

Thus, the most predictive features of media consumption concerning the level of critical thinking are such as subjective assessment of the degree of influence of the Internet on students, the use of social networks Youtube and Instagram, the degree of trust in the family and teachers.

*Keywords:* systemic assessment; media consumption; critical thinking; social networks; trust in information sources; reflexive skepticism.

*For citation:* Sivrikova N. V. Systematic assessment of critical thinking and features of media consumption of students // Systemic Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 35–46. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.04

**Sivrikova Nadezhda Valerievna**, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: bobnv79@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9757-8113

### Введение

**В** современном мире существует необходимость в изменении мышления человека, которое заключается в переходе от репродуктивного мышления к критическому и аналитическому. Работа с информацией становится главным ресурсом развития мирового сообщества [21], а способность критически относиться к информации

и иметь независимое мышление становится ключевой компетенцией в условиях универсальности труда [8].

Развитие навыков критического мышления считается необходимым для воспитания ответственных граждан [17], способных размышлять и оценивать огромное количество доступной в настоящее время информации [11], что делает это ключевой целью высшего образования [16; 19]. В ряде стран



правительства публично объявили, что навыки критического мышления являются одним из основных образовательных приоритетов для повышения глобальной экономической конкурентоспособности [15]. Задача формирования критического мышления отражена в базовых нормативных документах организаций высшего образования в нашей стране [8].

Критическое мышление выступает одним из способов нивелирования социогуманитарных рисков взаимодействия человека с цифровыми технологиями [4]. Оно играет значительную роль в противодействии фейкам, лженаучным утверждениям, манипуляциям [14]. Последнее становится особенно актуальным, когда многочисленные социальные, политические и экономические кризисы сопровождаются ростом дезинформации и пропаганды в сети Интернет, которые разобщают общество и способствуют росту напряженности. Исследователи отмечают распространение в социальных сетях недостоверной или откровенно лживой информации по любым актуальным для общества проблемам, например изменение климата [23] и пандемия COVID-19 [5; 14; 22; 24]. Аналогичная картина складывается и при освещении военных действий на Украине. Проблема осложнена тем, что особенностью медиапотребления молодежи является клиповое мышление, которое, не являясь критическим, подчиняется бессознательным эмоциональным импульсам [9]. Это усиливает эффекты воздействия, приводя к серьезным последствиям в поведении, взглядах и убеждениях населения [18].

Тот факт, что критическое мышление является доминирующим в научной сфере, парадоксальным образом не способствует единообразию в концептуализации данного понятия [15], а также в подходах к его оценке [16]. Это отчасти связано с тем, что понятие «критическое мышление» рассматривается разными науками: психологией, педагогикой, философией [2]. В результате до сих пор нет четкого согласия относительно того, что означает термин «критическое мышление». Одни исследователи относят его к числу навыков, другие считают чертой личности, третьи рассматривают как процесс [11]. Навык критического мышления заключается в способности

понимать проблемы и находить для них обоснованные решения, процесс критического мышления подразумевает последовательный анализ поступающей информации, интерпретацию и выводы. «Критическое мышление — это тип мышления, который помогает нестандартно относиться к любым утверждениям, помогает справляться с постоянно меняющимся информационным потоком» [3: с. 189]. Под критичностью мышления как чертой личности подразумевается сочетание открытости новым идеям и рефлексивного скептицизма как готовности подвергать факты сомнению. При этом именно установка на недоверие к поступающей информации выступает ключевым маркером критического мышления в сети Интернет.

В данной работе критическое мышление рассматривается в рамках диспозиционного подхода, т. е. как черта личности, заключающаяся в готовности человека подвергать сомнению встречающуюся ему информацию. Эта особенность личности вступает в конфликт с высоким уровнем доверия к цифровым технологиям, сформировавшимся в молодежной среде [6]. Следовательно, важно изучать взаимосвязь между критичностью восприятия информации и особенностями медиапотребления студентов.

Исследования медиапотребления молодежи показывают, что оно динамично меняется в зависимости от изменений внешних условий. Так, например, социальное дистанцирование и локдаун во время пандемии COVID-19 привели к увеличению использования платформ социальных сетей, таких как «Фейсбук»\*, «Инстаграм»\* и «Ватсап», более чем на 50 % [24]. Можно предположить, что начало военной операции России на Украине, введение санкций и ответных мер тоже внесли свой вклад в особенности медиапотребления жителей России. С началом военной операции западные страны наложили рекордное количество санкций на Россию. Освещение социально-экономических и политических событий в отдельных социальных сетях стало носить угрожающий для России характер, что привело к ответным действиям правительства (например, запрету сети «Инстаграм»\* на территории России). Все чаще российские

пользователи сталкиваются с односторонними дискриминирующими действиями в свой адрес в сети Интернет. Поэтому важно изучать особенности медиапотребления в контексте специфики восприятия информации людьми.

Преыдушие исследования показали, что существует взаимосвязь между медиаграмотностью и важностью оценки достоверности информации [20]; эмоциями и восприятием достоверности новостей [10]. Оказалось, что высокая цифровая грамотность защищает от доверия к фейковым новостям [12], а эмоциональная вовлеченность наоборот [10]. Было также установлено, что в условиях кризиса информационная перегрузка приводит к увеличению вероятности распространения фальшивых новостей за счет увеличения психологического напряжения пользователей [24]. В то же время исследования показывают, что личностные качества (в том числе и критичность мышления) способны смягчить резкие последствия этой негативной цепочки воздействия дезинформации на людей [24].

Исследование на выборке испанских врачей продемонстрировало, что скептическое отношение и критическое мышление связаны с умением распознавать фейковые новости. В частности, было установлено, что они позволяют предсказать более 50 % верных ответов в случае оценки достоверности информации [14].

Таким образом, исследования убедительно доказывают, что критическое мышление является одним из факторов медиапотребления информации. Однако проводимые ранее исследования не учитывают тех изменений в медиaprостранстве, которые обусловлены последними событиями в мире. Они не рассматривают такие параметры медиапотребления, как субъективная оценка степени влияния интернет-информации на личность человека, уровень доверия к информации, получаемой из разных источников, а также фактор использования разных социальных сетей.

В этой связи целью данного исследования является системная оценка взаимосвязи между критичностью мышления и особенностями медиапотребления студентов.

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось весной 2022 г. в форме массового онлайн-опроса. В нем приняли участие 1758 студентов очной формы обучения 1–5-х курсов следующих вузов: Шадринский государственный педагогический университет (342 человека), Уральский государственный педагогический университет (648 человек), Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (768 человек).

Из 1758 студентов в опросе приняли участие 44 % респондентов мужского пола, 56 % — женского пола. Возрастной состав респондентов: 16 лет — 1,82 %; 17–18 лет — 22,35 %; 19–20 лет — 41,7 %; 21–22 года — 27,53 %; 23–24 года — 6,6 %.

Исследование носило анонимный характер, что дало возможность студентам быть откровенными при выборе ответов. В опросник вошли закрытые вопросы с возможностью множественного выбора (например, «Какие из перечисленных социальных сетей Вы используете чаще всего?»); вопросы, предполагающие ранжирование объектов (например, «Какому из перечисленных источников информации Вы доверяете больше всего? Распределите по степени доверия» (от 1 — «доверяю» до 6 — «не доверяю»); вопросы, ответы на которые представлены в шкале Лайкерта (например, «Насколько, как Вам кажется, сильное влияние информация из Интернета оказывает на Ваши взгляды?» (от 1 — «не влияет» до 5 — «оказывает сильное влияние»)).

Для математической обработки данных использовался метод анализа дерева решений (CHAID). Сравнение результатов респондентов разного пола проводилось с помощью  $V$ -критерия Крамера и  $t$ -критерия Стьюдента.

## Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования изучались особенности медиапотребления студентов. При этом анализировались популярность различных социальных сетей среди студентов; степень

доверия к различным источникам информации; оценка влияния Интернета; критичность мышления.

В таблице 1 представлены результаты анализа использования студентами различных социальных сетей. Согласно результатам исследования среди студентов наибольшей популярностью пользуется социальная сеть «ВКонтакте». Пользуются ею 87 % опрошенных студентов. Около 60 % опрошенных пользуются мессенджером «Телеграм» и видеохостингом «Ютуб». Около 40 % опрошенных используют такие социальные сети, как «ТикТок» и «Инстаграм»\*. Только несколько процентов из числа опрошенных используют социальные сети «Твиттер» и «Фейсбук»\*.

и «Телеграм», а преимущественно «мужскими» — «Фейсбук»\* и «Ютуб». Другие исследователи отмечают, что среди пользователей онлайн-платформ в России явного гендерного дисбаланса практически не наблюдается, так как соотношение мужчин и женщин — пользователей — варьируется крайне незначительно [1].

Очевидно, что различия в оценках продиктованы разницей подходов к анализу проблемы. Анализ пользователей сетей не предполагает учета фейковых аккаунтов. В то же время, если взять отдельный сегмент пользователей, то различия в предпочтениях могут быть существенными. Так, например, анализ активной аудитории (авторов) социальных

Таблица 1

Особенности использования студентами социальных сетей

Название онлайн-платформы	Мужчины N = 773	Женщины N = 985	Всего N = 1758	χ Крамера	p
«ВКонтакте»	83 %	87 %	84 %	0,053	0,057
«Фейсбук»*	4 %	1,4 %	2,5 %	0,07	0,003
«Инстаграм»*	28%	54 %	42 %	0,177	0,0001
«ТикТок»	26 %	56 %	42 %	0,206	0,0001
«Твиттер»	5 %	5 %	5 %	0,005	0,839
«Ютуб»	70 %	57,2 %	62 %	0,088	0,0001
«Телеграм»	50 %	61 %	55 %	0,077	0,001

Полученные результаты лишь отчасти согласуются с данными ВЦИОМ за 2022 г., согласно которым у россиян наибольшей популярностью пользуются «Ютуб» (75 %), «ВКонтакте» (62 %), «Телеграм» (55 %). Возможно, различия в цифрах обусловлены спецификой выборки исследования, а именно возрастом и регионом проживания.

Интересные данные были получены в отношении использования сети «Инстаграм». Доступ к ней в России был ограничен с 14 марта, так как, по данным Генеральной прокуратуры РФ, в ней распространяются сообщения, поощряющие и провоцирующие совершение насильственных действий в отношении россиян. Однако, несмотря на запрет, среди опрошенных 42 % признались, что используют данную сеть даже после запрета.

Полученные данные указывают на то, что студенты разного пола используют разные социальные сети. Так, преимущественно «женскими» оказались «Инстаграм»\*, «ТикТок»

сетей дает более схожие с нашими результаты. По данным Brand Analytics<sup>2</sup>, «женскими» являются «Инстаграм»\* (78 % пользователей-женщин, 22 % пользователей-мужчин) и «Фейсбук»\* (60 % — 40 %), а «мужскими» — «Твиттер» (62 % мужчин, 38 % женщин) и «Ютуб» (60 % — 40 %).

Для оценки степени доверия к различным источникам информации студентов попросили проранжировать их в порядке убывания. Таким образом, на первом месте оказывался источник, вызывающий наибольшую степень доверия, а на шестом — наименьшую. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Как видно по результатам, наибольшее доверие у участников опроса вызывает информация, полученная благодаря собственному

<sup>2</sup> Черных В. Социальные сети в России: цифры и тренды, осень 2021. [Электронный ресурс] // Brand Analytics. URL: <https://branalytics.ru/blog/socialmediarussia2021/> (дата обращения: 10.08.2022).

## Степень доверия к различным источникам информации

Источник информации	Среднее значение по выборке			Критерий Ливиния		t-критерий Стьюдента	p
	женщины	мужчины	итого	F	p		
Учителя	4,5	4,4	4,4	0,048	0,826	-0,36	0,719
СМИ	4,2	4,6	4,3	1,948	0,163	2,8	0,005
Друзья	3,9	3,7	3,8	0,129	0,72	-2,13	0,034
Интернет	3	3	3	0,267	0,605	-0,23	0,82
Семья	2,8	3	2,9	5,95	0,056	2,5	0,014
Личный опыт	2,6	2,3	2,6	3,074	0,08	-2,8	0,005

опыту. Семью и Интернет студенты также относят к вызывающим доверие источникам информации. Меньшей степенью доверия у них пользуется информация, полученная из СМИ, от учителей и друзей. В ходе исследования удалось установить, что девушки больше, чем юноши, доверяют своему личному опыту и друзьям. Юноши больше, чем девушки, доверяют семье и СМИ.

Для анализа критичности мышления студентам задавался вопрос о том, встречаются ли они в Сети информацию, которая не вызывает доверия. Поведенческим критерием критичности мышления выступала установка на проверку поступающей из Интернета информации. Если студент считает, что никогда или редко сталкивался с сомнительной информацией и не видит необходимости проверять ее достоверность, то уровень критичности его мышления низкий. Если студенты ищут способы проверки информации, поступающей из Сети, то уровень критичности их мышления высокий.

На рисунке 1 представлены результаты оценки уровня критичности восприятия информации студентами. Оказалось, что подавляющее большинство опрошенных (88 %) относятся к информации критично (подозревают, что она может быть недостоверной и стремятся ее проверить). Только 12 % считают, что не сталкиваются с недостоверной информацией.

Различий, связанных с полом, в распределении участников исследования с разным уровнем критичности мышления в ходе исследования обнаружить не удалось ( $V = 0,039$ ;  $p = 0,106$ ).

Встретившись с недостоверной информацией, студенты склонны проверять ее через

обращение в интернет-сообщества. Так поступают 59 % опрошенных. К своим родственникам обратятся за проверкой информации только 15 %. Мнение друзей в качестве возможного критерия достоверности информации рассматривают 7 % студентов, а учителей — 6 %. Сразу несколько способов проверки вызывающей сомнение информации предпочитают использовать 2 % опрошенных.

Отдельно студентам был задан вопрос о том, как сильно на них влияет информация из Интернета. Для ответа была предложена пятибалльная шкала Лайкерта: от 1 — «совсем не влияет», до 5 — «оказывает сильное влияние». Результаты анализа ответов студентов представлены в таблице 3.

Согласно полученным данным, студенты оценивают влияние, которое оказывает на них информация из Интернета как частичное (средний уровень отметили 36,7 % опрошенных; низкий — 11,3 %; ниже среднего — 21,4 %; выше среднего — 23,7 %; высокий — 6,9 %). Гендерных различий обнаружить не удалось.

В ходе исследования проверялась гипотеза о том, существует ли взаимосвязь между уровнем критичности восприятия информации и особенностями медиапотребления у студентов. Для ее проверки использовался метод построения дерева решений — CHAID (Chi Squared Automatic Interaction Detection). Ошибка классификации для построенной модели находится в пределах 13–10 %. Общее число корректно классифицируемых наблюдений, согласно модели, составило 88,5 %.

Результаты исследования показали, что степень критичности восприятия информации связана с оценкой степени влияния на студентов



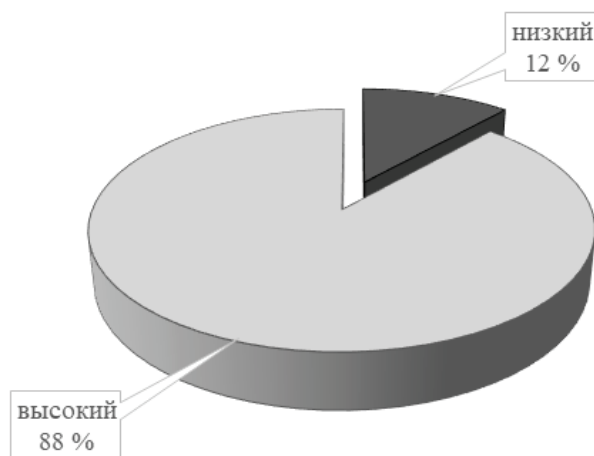


Рис. 1. Распределение студентов с разным уровнем критичности мышления

Таблица 3

Результаты субъективной оценки влияния информации из Интернета на студентов

Оценка по шкале Лайкерта	Мужчины	Женщины	Всего
1. Совсем не влияет	28 (11,3 %)	171 (11,3 %)	199 (11,3 %)
2. Скорее не влияет	54 (21,9 %)	323 (21,4 %)	377 (21,4 %)
3. Иногда влияет, иногда нет	87 (35,2 %)	558 (36,9 %)	645 (36,7 %)
4. Влияет	53 (21,5 %)	363 (24,0 %)	416 (23,7 %)
5. Оказывает сильное влияние	25 (10,1 %)	96 (9,4 %)	121 (6,9 %)
Всего	247 (100 %)	1511 (100 %)	1758 (100 %)

информации из Интернета, степенью их доверия учителям, семье, своему опыту и Интернету как источникам информации, а также с использованием таких онлайн-платформ, как «Ютуб» и «Инстаграм»\* (см. рис. 2).

Студенты, обладающие высоким уровнем критичности мышления, составляют максимальную долю (96 %) в группе респондентов, которые не сильно доверяют семье, используют «Ютуб» и считают, что Интернет оказывает на них сильное влияние. Однако в общей выборке доля этой группы составила только 16 %.

Всего на 2 % возрастает доля студентов с критическим мышлением в группе лиц, не пользующихся «Ютубом», по сравнению с выборкой в целом. А вот в группе студентов, являющихся пользователями «Ютуба», доля лиц с критическим мышлением возрастает на 9 %.

Кроме того, в ходе исследования было установлено, что уровень критичности мышления студентов связан с субъективной оценкой степени влияния Интернета на себя.

В частности, оказалось, что вероятность встретить человека с некритичным мышлением повышается в два раза (с 12 до 24 %) среди студентов, которые: 1) используют «Инстаграм», доверяют учителям и считают, что Интернет иногда оказывает на них влияние, а иногда нет; 2) доверяют информации, поступающей из Интернета, но считают, что она скорее не оказывает на них никакого влияния, чем оказывает; 3) считают, что Интернет на них совсем не влияет. Еще выше эта вероятность (29 %), если рассматривать в последней группе тех, кто не является пользователем «Ютуба». А вот вероятность

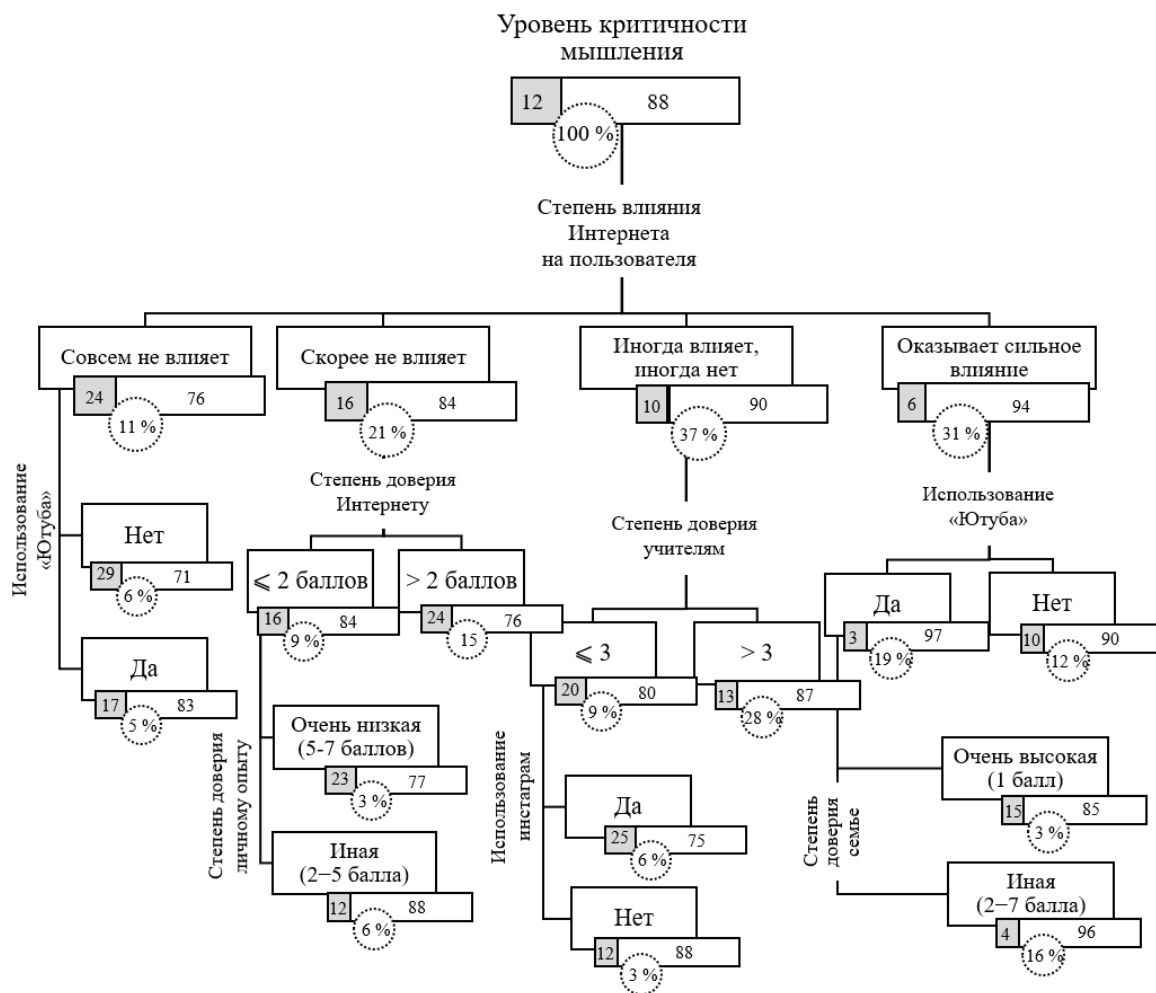


Рис. 2. Дерево решений для анализа опосредованности уровня критичности мышления особенностями медиапотребления у студентов

Условные обозначения:

- $n$  — доля (%) студентов с низким уровнем критичности мышления.
- $n$  — доля (%) студентов с высоким уровнем критичности мышления.
- % — доля целевой группы во всей выборке ( $n = 1758$ ).

встретить студентов с критическим мышлением незначительно (на 2–6 %) возрастает в группах респондентов, которые считают, что Интернет оказывает на них влияние.

Выводы

1. Студенты являются активными пользователями различных онлайн-платформ,

и прежде всего социальных сетей. При этом наибольшей популярностью среди опрошенных пользуется социальная сеть «ВКонтакте». Девушек больше всего привлекают «Инстаграм»\*, «ТикТок» и «Телеграм», а юношей — «Фейсбук»\* и «Ютуб».

2. Наибольшее доверие у участников опроса вызывает информация, основанная на собственном опыте. Вызывает доверие также информация, полученная от членов



семьи и через Интернет. Меньшей степенью доверия пользуется информация, источником которой являются СМИ и учителя. Степень доверия к отдельным источникам информации зависит от пола: девушки больше доверяют личному опыту и друзьям, а юноши — семье и СМИ.

3. Студенты скептически относятся к информации, поступающей к ним из глобальной сети и стремятся проверить ее. При этом они прибегают к помощи интернет-сообществ.

4. В целом студенты считают, что информация, поступающая из Интернета, оказывает на них умеренное влияние.

5. Уровень критичности мышления студентов связан с субъективной оценкой степени влияния Интернета на себя.

6. Наиболее прогностическими в отношении уровня критичности мышления оказались такие переменные медиапотребления, как степень доверия семье и учителям; использование онлайн-платформ «Ютуб» и «Инстаграм»; оценка степени влияния на себя Интернета.

### Заключение

Исследование критичности мышления в контексте медиапотребления студентов

показал, что современную молодежь отличает установка на рефлексивный скептицизм как готовность подвергать факты сомнению. Подобная картина позволяет говорить о формировании естественных барьеров для массовых манипуляций, распространения фейков и лженаучных теорий в условиях VUCA-мира (т. е. мира, отличающегося нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью [7]). Косвенным образом результаты исследования подтверждают эффективность работы вузов по развитию критического мышления студентов.

Вместе с тем результаты исследования показали, что критичность восприятия информации взаимосвязана с особенностями медиапотребления студентов, а именно с выбором социальных сетей, степенью доверия различным источникам информации и субъективной оценкой влияния Интернета на человека.

Знание выявленных в ходе исследования особенностей и закономерностей, их учет в практике подготовки специалистов, воспитании социально-активных граждан и просвещения может помочь в предотвращении стоящих перед современным обществом угроз информационных войн.

### Литература

1. **Ахмаева Л. Г.** Влияние возрастной и гендерной специфики пользователей социальных сетей в России на методы маркетинга и рекламы // *Цифровая социология*. 2020. Т. 3. № 3. С. 21–28. DOI: 10.26425/2658347X2020332128
2. **Барбашина Э. В.** Критическое мышление и его необходимость для системы высшего образования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. № 12 (1). С. 20–28. DOI: 10.20913/26187515202213
3. **Галкина Н. П.** Анализ материалов в виртуальном медиaprостранстве как способ формирования критического мышления интернет-пользователей // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2020. № 1 (85). С. 189–194. DOI: 10.35750/2071828420201189194
4. **Киреева Н. В., Чудинова Е. В.** Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования // *Высшее образование сегодня*. 2021. № 910. С. 23–33. DOI: 10.25586/RNU.HET.21.0910.P.29
5. **Ли И.** «Пандемия дезинформации» в СМИ о COVID-19 // *Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета: Журналистика. Образование. Словесность*. 2021. Т. 1. № 1. С. 64–73.
6. **Мартьянова М. Д.** «Цифровое доверие» vs «недоверие» в формировании социальных отношений и практик глобального общества // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2020. Т. 20. № 4 (52). С. 445–453. DOI: 10.15507/20789823.52.020.202004.445453
7. **Обухова Н. И.** VUCA-мир и образовательная среда [Электронный ресурс] // *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2021. № 3. С. 11–22. URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (дата обращения: 20.09.2022).

8. **Ронжина Н. В.** Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020. № 2. С. 116–121. DOI:10.24411/23074264202010235
9. **Цветкова И. В.** Феномен клипового мышления в контексте коммуникации в информационном обществе // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2022. № 2 (85). С. 90–94.
10. **Ali K.** The effects of emotions, individual attitudes towards vaccination, and social endorsements on perceived fake news credibility and sharing motivations / K. Ali et al. // *Computers in Human Behavior*. 2022. Vol. 134. P. 107307. DOI:10.1016/j.chb.2022.107307
11. **Álvarez-Huerta P., Muela A., Larrea I.** Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 43. P. 101003. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101003
12. **Beauvais C.** Fake news: Why do we believe it? // *Joint Bone Spine*. 2022. Vol. 89. № 4. P. 105371. DOI: 10.1016/j.jbspin.2022.105371
13. **Bermes A.** Information overload and fake news sharing: A transactional stress perspective exploring the mitigating role of consumers' resilience during COVID19 // *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2021. Vol. 61. P. 102555. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102555
14. **Escolà-Gascón A., Dagnall N., Gallifa J.** Critical thinking predicts reductions in Spanish physicians' stress levels and promotes fake news detection // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 42. P. 100934. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100934. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121001498?via%3Dihub> (дата обращения: 20.09.2022).
15. **Giacomazzi M., Fontana M., Trujillo C. C.** Contextualization of critical thinking in subSaharan Africa: A systematic integrative review // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 43. P. 100978. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100978
16. **Hart C.** Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis / C. Hart et al. // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 41. P. 100877. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100877
17. **Hyytinen H., Toom A., Shavelson R. J.** Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education // *Redefining scientific thinking for higher education: Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills* / M. Murtonen, K. Balloo (eds.). Palgrave Macmillan Cham, 2019. P. 59–78. DOI: 10.1007/978-3-030-24215-2\_3
18. **Khan T., Michalas A., Akhunzada A.** Fake news outbreak 2021: Can we stop the viral spread? // *Journal of Network and Computer Applications*. 2021. Vol. 190. P. 103112. DOI: 10.1016/j.jnca.2021.103112
19. **Liyanage I., Walker T., Shokouhi H.** Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 39. P. 100762. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100762
20. **Luo Y. F., Yang S. C., Kang S.** New media literacy and news trustworthiness: An application of importance-performance analysis // *Computers & Education*. 2022. Vol. 185. P. 104529. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104529
21. **Meirbekov A., Maslova I., Gallyamova Z.** Digital education tools for critical thinking development // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 44. P. 101023. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101023
22. **Su Yan.** Who endorses conspiracy theories? A moderated mediation model of Chinese and international social media use, media skepticism, need for cognition, and COVID19 conspiracy theory endorsement in China / Yan Su et al. // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 120. P. 106760. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106760
23. **Trémolière B., Djeriouat H.** Exploring the roles of analytic cognitive style, climate science literacy, illusion of knowledge, and political orientation in climate change skepticism // *Journal of Environmental Psychology*. 2021. Vol. 74. P. 101561. DOI: 10.1016/j.jenvp.2021.101561
24. **Yang J., Tian Y.** “Others are more vulnerable to fake news than I Am”: Thirdperson effect of COVID19 fake news on social media users // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 125. P. 106950. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106950

## References

1. **Axmaeva L. G.** Vliyanie vozrastnoj i gendernoj specifiki pol'zovatelej social'ny'x setej v Rossii na metody` marketinga i reklamy` [Influence of age and gender specifics of social network users in Russia on marketing and advertising methods] // *Cifrovaya sociologiya* [Digital sociology]. 2020. Vol. 3. № 3. P. 21–28. DOI: 10.26425/2658347X2020332128

2. **Barbashina E. V.** Kriticheskoe my'shlenie i ego neobxodimost' dlya sistemy' vy'sshego obrazovaniya [Critical thinking and its necessity for the system of higher education] // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire [Professional education in the modern world]. 2022. № 12 (1). P. 20–28. DOI: 10.20913/26187515202213
3. **Galkina N. P.** Analiz materialov v virtual'nom mediaprostranstve kak sposob formirovaniya kriticheskogo my'shleniya internet-pol' [Analysis of materials in virtual media space as a method for forming critical thinking of internet users] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of St. Petersburg university of the ministry of internal affairs of Russia]. 2020. № 1 (85). P. 189–194. DOI: 10.35750/2071828420201189194
4. **Kireeva N. V., Chudinova E. V.** Razvitie kriticheskogo my'shleniya kak sposob preodoleniya formirovaniya uproshtennogo my'shleniya v e'poxu cifrovizacii obrazovaniya [The development of critical thinking as a way to overcome the formation of simplified thinking in the era of digitalization of education] // Vy'sshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today]. 2021. № 910. P. 23–33. DOI: 10.25586/RNU.HET.21.0910.P.29
5. **Li I.** «Pandemiya dezinformacii» v SMI o COVID-19 [Pandemic” of disinformation in the media about COVID-19] // Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Zhurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost' [Bulletin of Kabardino-Balkarian State University: Journalism. Education. Literature]. 2021. Vol. 1. № 1. P. 64–73.
6. **Marty'nova M. D.** «Cifrovoe doverie» vs «nedoverie» v formirovanii social'ny'x otnoshenij i praktik global'nogo obshhestva [“Digital trust” vs “distrust” in the formation of social relations and practices of global society] // Gumanitarij: aktual'ny'e problemy' gumanitarnoj nauki i obrazovaniya [Humanitarian: actual problems of the humanities and education]. 2020. Vol. 20. № 4 (52). P. 445–453. DOI: 10.15507/20789823.52.020.202004.445453.
7. **Obuxova N. I.** VUCA-mir i obrazovatel'naya sreda [VUCA world and educational environment] // Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya» [Scientific and Methodological Electronic Journal Kaliningrad Bulletin of Education]. 2021. № 3. P. 11–22. URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (access date: 20.09.2022).
8. **Ronzhina N. V.** Rol' universal'noj kompetencii «sistemnoe i kriticheskoe my'shlenie» v formirovanii professional'nogo my'shleniya [Role of universal competency “systemic and critical thinking” in forming professional thinking] // Professional'noe obrazovanie i ry'nok truda [Vocational Education and Labour Market]. 2020. № 2. P. 116–121. DOI: 10.24411/23074264202010235
9. **Czvetkova I. V.** Fenomen klipovogo my'shleniya v kontekste kommunikacii v informacionnom obshhestve [The phenomenon of clip thinking in the context of communication in the information society] // Aktual'ny'e problemy' gumanitarny'x i social'no-e'konomicheskix nauk [Current problems of the humanities and socio-economic sciences]. 2022. № 2 (85). P. 90–94.
10. **Ali K.** The effects of emotions, individual attitudes towards vaccination, and social endorsements on perceived fake news credibility and sharing motivations / K. Ali et al. // Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 134. P. 107307. DOI:10.1016/j.chb.2022.107307
11. **Álvarez-Huerta P., Muela A., Larrea I.** Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 43. P. 101003. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101003
12. **Beauvais C.** Fake news: Why do we believe it? // Joint Bone Spine. 2022. Vol. 89. № 4. P. 105371. DOI: 10.1016/j.jbspin.2022.105371
13. **Bermes A.** Information overload and fake news sharing: A transactional stress perspective exploring the mitigating role of consumers' resilience during COVID19 // Journal of Retailing and Consumer Services. 2021. Vol. 61. P. 102555. DOI: 10.1016/j.jretconser.2021.102555
14. **Escola-Gascón A. Dagnall N., Gallifa J.** Critical thinking predicts reductions in Spanish physicians' stress levels and promotes fake news detection // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 42. P. 100934. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100934. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121001498?via%3Dihub> (дата обращения: 20.09.2022).
15. **Giacomazzi M., Fontana M., Trujillo C. C.** Contextualization of critical thinking in subSaharan Africa: A systematic integrative review // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 43. P. 100978. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100978
16. **Hart C.** Exploring higher education students' critical thinking skills through content analysis / C. Hart et al. // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 41. P. 100877. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100877

17. **Hyttinen H., Toom A., Shavelson R. J.** Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education // Redefining scientific thinking for higher education: Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills / M. Murtonen, K. Balloo (eds.). Palgrave Macmillan Cham, 2019. P. 59–78. DOI: 10.1007/978-3-030-24215-2\_3
18. **Khan T., Michalas A., Akhunzada A.** Fake news outbreak 2021: Can we stop the viral spread? // Journal of Network and Computer Applications. 2021. Vol. 190. P. 103112. DOI: 10.1016/j.jnca.2021.103112
19. **Liyanage I., Walker T., Shokouhi H.** Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 39. P. 100762. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100762
20. **Luo Y. F., Yang S. C., Kang S.** New media literacy and news trustworthiness: An application of importance-performance analysis // Computers & Education. 2022. Vol. 185. P. 104529. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104529
21. **Meirbekov A., Maslova I., Gallyamova Z.** Digital education tools for critical thinking development // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 44. P. 101023. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101023
22. **Su Yan.** Who endorses conspiracy theories? A moderated mediation model of Chinese and international social media use, media skepticism, need for cognition, and COVID19 conspiracy theory endorsement in China / Yan Su et al. // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 120. P. 106760. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106760
23. **Trémolière B., Djeriouat H.** Exploring the roles of analytic cognitive style, climate science literacy, illusion of knowledge, and political orientation in climate change skepticism // Journal of Environmental Psychology. 2021. Vol. 74. P. 101561. DOI: 10.1016/j.jenvp.2021.101561
24. **Yang J., Tian Y.** “Others are more vulnerable to fake news than I Am”: Thirdperson effect of COVID19 fake news on social media users // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 125. P. 106950. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106950

## ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**М. Л. Любимов,**

МГПУ, Москва,  
*LyubimovML@mgpu.ru*,

**Е. В. Белобородова,**

МГПУ, Москва,  
*BeloborodovaEV@mgpu.ru*,

**С. А. Молодкова,**

МГПУ, Москва,  
*MolodkovaS@mgpu.ru*,

**А. А. Мокс,**

МГПУ, Москва,  
*MoksA@mgpu.ru*

В статье рассматривается проблема формирования и развития внутренней речи у детей с нарушениями слуха. Внутренняя речь является основой для развития устной речи и формируется у детей без нарушений развития естественно в соответствии со всеми этапами, без помощи специалистов. Постепенно внутренняя речь начинает выполнять социорегулирующую функцию — помогает ребенку регулировать свое речевое поведение в социуме. У детей с нарушенным слухом затруднено восприятие звучащей речи, затруднена внутренняя звуковая репрезентация, внутренняя речь не носит произвольного характера, вследствие чего нарушается развитие не только речи, но и развитие мышления, так как внутренняя речь участвует в становлении навыка оперирования понятиями.

Актуальность темы обусловлена тем, что существующие традиционные методы и приемы работы по данному направлению недостаточно эффективны, поскольку нацелены на развитие устной речи и не учитывают работу над внутренней речью как одним из компонентов речи в целом.

В статье изложены основные представления отечественных и зарубежных ученых о механизмах формирования внутренней речи; описаны этапы формирования внутренней речи у детей без нарушений развития; изложена инновационная авторская методика М. Л. Любимова по обучению внутренней речи детей с нарушениями слуха; приведены результаты применения данной методики в работе, направленной на расширение словарного запаса у неслышащих дошкольников, которые подтверждают эффективность предлагаемой методики; описаны основные этапы авторской методики формирования словарного запаса у детей с нарушениями слуха.

*Ключевые слова:* обучение детей с нарушением слуха; формирование и развитие внутренней речи; развитие речи; речь и мышление; коммуникация.

*Для цитаты:* Любимов М. Л., Белобородова Е. В., Молодкова С. А., Мокс А. А. Формирование внутренней речи глухих дошкольников // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 47–56. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.05

**Любимов Михаил Львович**, кандидат психологических наук, директор центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *LyubimovML@mgpu.ru*

ORCID: 0000-0002-8692-3943

**Белобородова Елена Васильевна**, кандидат педагогических наук, методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: BeloborodovaEV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7160-1506

**Молодкова Светлана Александровна**, преподаватель психологических дисциплин, заместитель директора центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: MolodkovaS@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-5491-3478

**Мокс Анна Александровна**, методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: MoksA@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-6702-4475

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.05

## FORMATION OF THE INNER SPEECH OF DEAF PRESCHOOLERS

**M. L. Lyubimov,**

MCU, Moscow,

*LyubimovML@mgpu.ru,*

**E. V. Beloborodova,**

MCU, Moscow,

*BeloborodovaEV@mgpu.ru,*

**S. A. Molodkova,**

MCU, Moscow,

*MolodkovaS@mgpu.ru,*

**A. A. Moks,**

MCU, Moscow,

*MoksA@mgpu.ru*

The article deals with the problem of formation and development of internal speech in children with hearing impairments. Internal speech is the basis for the development of oral speech and is formed in children without developmental disorders naturally in accordance with all stages, without the help of specialists. Gradually, internal speech begins to perform a socioregulatory function — it helps the child to regulate his speech behavior in society. In children with impaired hearing, the perception of sounding speech is difficult, internal sound representation is difficult, internal speech is not arbitrary, and as a result the development of not only speech is disrupted, but also the development of thinking, since internal speech is involved in the development of the skill of operating concepts.

The relevance of the topic is due to the fact that the existing traditional methods and techniques of work in this area are not effective enough, since they are aimed at the development of oral speech and do not take into account work on internal speech as one of the components of speech as a whole.

The article presents the main ideas of formation of internal speech mechanisms of domestic and foreign scientists, describes the stages of formation of internal speech in children without developmental disorders, presents the innovative author's method of M. L. Lyubimov for teaching children with hearing impairments internal speech, presents the results of the application of this technique in the work aimed at expanding



the vocabulary of hearing-impaired preschoolers that confirm the effectiveness of this technique, the main stages of the author's methodology for the formation of vocabulary in children with hearing impairments are described.

*Keywords:* teaching children with hearing impairment; formation and development of internal speech; speech development; speech and thinking; communication.

*For citation:* Lyubimov M. L., Beloborodova E. V., Molodkova S. A., Maks A. A. Formation of the inner speech of deaf preschoolers // Systems psychology and sociology. 2022. № 3 (43). P. 47–56. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.05

**Lyubimov Mikhail Lvovich**, PhD in Psychology, Director of the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: LyubimovML@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-8692-3943

**Beloborodova Elena Vasilievna**, PhD in Psychology, Education Counselor at the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: BeloborodovaEV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7160-1506

**Molodkova Svetlana Aleksandrovna**, Lecturer of Psychological Disciplines, Deputy director of the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: MolodkovaS@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-5491-3478

**Moks Anna Aleksandrovna**, Education Counselor at the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: MoksA@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-6702-4475

## Введение

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и их семей в формате инклюзивного образования достаточно давно опирается на комплексность разных, но значимых направлений, в том числе таких, как командная диагностика, комплексная коррекционно-развивающая работа, консультирование и просвещение родителей. В настоящее время инновационные варианты обучения, обновленные формы коррекции в условиях образовательных организаций (далее — ОО) все больше вытесняют традиционные формы обучения особых детей. Для детей с ОВЗ, которые обучаются в более активной коммуникационной и социально разнообразной среде, каковым является общеобразовательная среда массовой школы, всегда была велика потребность в большей индивидуальной поддержке со стороны специальных педагогов.

Дети с нарушениями слуха при наличии сохранного интеллекта и оптимальных мотивационных образовательных условий имеют значительный потенциал для результативного компенсирования своих недостатков, что позволяет им комфортно взаимодействовать с нормотипичными сверстниками в образовательной среде. Таким образом, важен поиск новых технологий, теоретических подходов, экспериментальная проверка их эффективности в современных условиях [10: с. 23]. Одним из таких новых направлений является обучение внутренней речи дошкольников с нарушенной слуховой функцией [7: с. 146].

Внутренняя речь — основа для формирования и развития устной речи у всех детей, в том числе и для тех, кто имеет нарушения слуха. Она предшествует внешним речевым проявлениям, является базой для словесного выражения мыслей, социорегулирующим механизмом. Исследованием феномена внутренней речи и вопросами ее роли в речевом развитии, взаимосвязи с интеллектом

и мышлением занимались многие известные ученые, среди которых Л. С. Выготский [2: с. 94], А. А. Леонтьев [5], П. Я. Гальперин [3], А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович [6: с. 12], А. Н. Соколов [14; 15], Т. В. Ахутина [1] и многие другие.

### **Представления отечественных и зарубежных ученых о внутренней речи**

В научной психологической, психолингвистической, педагогической литературе встречается множество определений внутренней речи, имеющих узкую или широкую трактовку, но пока нет единого мнения по толкованию и использованию данного понятия.

Большинство специалистов склонны предполагать, что внутренняя речь — это говорение про себя, что, кроме звеньев восприятия и произнесения речи, существует звено, которое по отношению к предыдущим двум звеньям и по своей функции является центральным и внутренним, производит скрытые процессы. Под этими процессами, которые при слушании, чтении различного рода речевого сообщения связаны с пониманием воспринятой речи, а при собственном устном или письменном изложении — с предшествующим произнесением, подразумевается внутренняя речь. Внутренняя речь рассматривается как речь про себя, как явление, качественно отличное от внешней речи, но составляющее ее необходимую основу.

Исследуя соотношение мышления и языка, выдающийся ученый Л. С. Выготский охарактеризовал внутреннюю речь как внутреннее говорение [2: с. 315].

По мнению П. Я. Гальперина, этот вид речи «характеризуется не фрагментарностью и внешней непонятностью, а новым внутренним строением» [3: с. 59]. Ряд известных ученых, занимающихся исследованием внутренней речи, Дж. Миллер, К. Прибрам, Е. Галантер, подчеркивали, что представление о внутренней речи связано с идеей о практическом существовании речемыслительного этапа, который предваряет внешнюю речь [9: с. 149–172]. Видный специалист по проблеме внутренней речи А. Н. Соколов определял внутреннюю речь как психологическую трансформацию внешней речи ее внутренней проекцией.

Известный психолог А. А. Леонтьев, обобщая многочисленные экспериментальные данные для модели порождения речи, в том числе и по внутренней речи, значительно и подробным образом способствовал дифференциации понятия «внутренняя речь» по функциональному признаку и психофизиологической составляющей речевых процессов. Внутреннюю речь А. А. Леонтьев охарактеризовал как 1) звено, которое опосредует переходный процесс от мысли к внешней (как устной, так и письменной) речи; 2) скрытое (как внутреннее процессуальное действие) речевое опосредование (формирование и разработка мыслей про себя) решения сложных и повышенной сложности задач интеллектуального характера. Формы внутренней речевой активности близки к речи шепотом и проговариваемой про себя. Максимально свернутая внутренняя речь определяется отсутствием фиксации скрытых речедвижений и сжатым характером момента мыслительной деятельности [5: с. 6].

Благодаря А. А. Леонтьеву и его модели порождения речи появился термин «внутреннее программирование». Ученый выявил и противопоставил процессы смысловой и грамматической организации речевого высказывания. На основе полученных данных были сделаны предположения о специфике внутреннего программирования.

1. Разделение внутреннего программирования на два типа: а) в речевом потоке сообщения задается программирование конкретного высказывания, которое связано с предыдущим, но осуществляется благодаря цели раннего программирования (задуманного) на одно последующее высказывание; б) заранее формируется программирование речевого текста, которое будет высказано спустя определенное время [5: с. 7].

2. Программы внутренней речи, созданные на семантической основе, измеряются «смыслами», относятся к ним и не рассматриваются как «значения» номинативного характера [12: с. 162].

3. У программ, связанных с индивидуальными речевыми сообщениями, имеется свой порядок так называемых определенных смысловых отрезков (субъект, предикат

или объект), которые выстраиваются в соответствующем функциональном ранжировании смысловых частей, способствующих выделению в программах внутреннего высказывания их «актуального членения», которое осуществляется на этапе последующей «грамматикализации» [12: с. 166].

4. Выявление роли кодирования, его качественных изменений по различным параметрам в процессе закрепления речевой (внутренней и внешней) программы.

Кодирование свойственно разным параметрам внутренней речи. На это обратил внимание лингвист и психолог Н. И. Жинкин, заложивший основы отечественной психолингвистики. «Характер кода, используемый для закрепления речевой программы, может варьироваться в весьма широких пределах». Под данным кодом выдающийся психолингвист подразумевал широкий диапазон кодов: «речедвигательный код, код слуховых или зрительных образов, код вторичных образов и схем» [11: с. 17].

В работе «О речевых механизмах умственной деятельности» А. Н. Соколов заметил, что на генетическом уровне внутренняя речь появляется и создается на базе определенных речевых кинестезий [15: с. 65]. Наблюдения показали, что на ранних этапах речевого развития у детей с нормальным слухом и речью происходит формирование тесной связки (функционального порядка) речедвигательного и слухового анализаторов. Слово, которое слышит и произносит маленький ребенок, образует связь «слух – воспроизводство» слышимого. При этом в процессе автоматизации речедвижений у ребенка надобность в речевых кинестезиях становится значительно меньше. При данном уменьшении происходит усиление определенного возбуждения в слуховом анализаторе, т. е. внутренняя речь «озвучивается» (термин А. Н. Соколова) [15: с. 66]. Речевые кинестезии постепенно начинают в какой-то степени восполняться слуховыми представлениями имеющегося у ребенка звукового состава слов.

Процесс формирования внутренней речи у нормотипичных детей также проходит в соответствии с вышеописанными механизмами, связанными с возможностями

естественного освоения восприятия и воспроизведения устной речи. Ряд фактов подтверждает, что у детей с нормальным слухом в обеспечении коммуникации принимает участие вибрационная чувствительность [4: с. 94]. При формировании внутренней речи и самостоятельных действий по воспроизводству акустической речи участвует вибро-чувствительный аппарат речевого (голосового) тракта. Вибрация тканей голосового тракта при устном говорении, которая обусловлена колебаниями голосовых связок, артикуляцией и деятельностью резонаторов, влияет на естественную вибрационную чувствительность у самого говорящего человека во время речевого акта [8: с. 42; 17]. Воспринимая данную информацию в комплексе, в будущем вибро-чувствительный аппарат играет важную роль в формировании не только устной речи, но и в развитии механизма внутренней речи.

Все вышеприведенные положения о механизме формирования внутренней речи свойственны детям с нормальным развитием, поскольку их различные сенсорные системы комплексно участвуют в коммуникации, обеспечивая формирование и закрепление речевого поведения, речевых навыков.

Процесс формирования внутренней речи у детей с нарушением слуха проходит совершенно по другим механизмам, чем у слышащих сверстников. Для ребенка с нарушением слуха возможности установления и самостоятельного поддержания коммуникаций на ранних и более поздних этапах онтогенеза резко ограничены из-за дефицита слуховой функции и вторичных дефектов развития, влияющих на речевую, познавательную и другую деятельность. Ребенок, не имеющий возможности воспринимать звучащую речь естественно (в том числе и на слухозрительной основе восприятия) или воспринимающий устную речь с помощью ассистивных устройств, в будущем испытывает коммуникативные проблемы из-за несвоевременно сформированной внутренней речи, так как внутренняя речь зависит от наличия внутренней звуковой репрезентации.

Характерное для детей с нарушением слуха слухозрительное восприятие речи, опора на него из-за проблемного слуха создает

определенные трудности не только в восприятии речи, но и приводит к систематическому нарушению речевых компонентов (системному недоразвитию речи) по причине не только недостаточного восприятия речи, но и непонимания механизма произвольного опосредования этой речи внутренне [13]. Говорение про себя — это значимый системообразующий компонент в развитии самостоятельной речи, не говоря уже о логическом и словесном мышлении (речемышлении).

Это замечание важно при исследовании вопроса наличия / отсутствия внутренней речи у детей с серьезными нарушениями слуха, начиная с третьей степени тугоухости, и худшими вариантами тяжести нарушения слуховой функции. Сформированная по компенсаторному принципу, сенсорная основа речевого развития ребенка с нарушениями слуха с раннего возраста отличается от полноценной комплексной основы развития речи детей без слуховых нарушений. Имеющиеся у детей с нарушениями слуха особенности в мыслительной деятельности также обоснованы последствиями сенсорного дефекта.

В специальной литературе встречается описание одного из теоретически обоснованных подходов практического обучения устной речи детей с нарушениями слуха [16: с. 116–132]. Поэтапное обучение начинается с применения наглядного метода, при этом используются иллюстративный, предметный материал, наглядные пособия, тактильные приемы и др. Следующим этапом является выполнение тех же действий с помощью внешней и громкой речи без использования опорного материала. На данном этапе отмечается, что внешнеречевое действие переносится во внутренний план, так называемая внешняя речь, проговаривание про себя. Следующим этапом на основе комплексного подхода является действие во внутренней речи, речи для себя как умственное действие (речемышление). Для этого этапа характерна речь для себя, так как происходит сокращение «речевой оболочки» действия. Поэтапная работа по обучению речи детей с нарушенным слухом подразумевает работу по формированию и развитию необходимого речевого компонента — внутренней речи, при этом этиология данного процесса остается нераскрытой.

### Авторская методика развития внутренней речи у детей с нарушениями слуха

Коррекционно-развивающая работа специалистов (сурдопедагогов, дефектологов, логопедов) центра диагностики и консультации «Благо», являющегося структурным подразделением Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, в режиме индивидуальных занятий включала в себя технологию обучения внутренней речи, которая позволила восполнить существенный недостаток комплексной работы по развитию речи ребенка с нарушенной слуховой функцией.

Содержательная составляющая инновационного подхода М. Л. Любимова к обучению внутренней речи детей с нарушениями слуха заключается в работе на основе «зубного метода» с помощью зонда-палочки, обеспечивающего образование внутреннего звукового элемента у детей с нарушениями слуха и лежащего в основе развития внутренней речи.

Не все дети с тяжелыми нарушениями слуха могут запустить внутреннее говорение, так как оно требует свернутых кинестезий (скрытого речевого опосредования), которые сами по себе не формируются из-за отсутствия или недостаточности слухового восприятия. У детей без нарушений слуха в роли такого элемента выступает преобразованная во внутреннюю слышимая звучащая речь. Ребенок с нарушенным слухом этого лишен, но возможна компенсация на основе «зубного метода». При правильном обучении и использовании для такого обучающегося «зубные звуки» создают внутренний шум, который заменяет звуковую составляющую внутренней речи обычного человека. Данный метод может вызвать наличие внутреннего слуха у глухих / слабослышащих детей при внутреннем речедвижении.

Эффективность авторской методики подтверждена экспериментально. Специалистами центра была исследована группа дошкольников 5–6 лет в количестве 60 детей. Из них 15 детей — из семей, где родители также с нарушениями слуха; 45 детей — из семей, в которых родители нормально слышат



и владеют навыками разговорной речи. Все испытуемые посещали коррекционные детские сады или коррекционные группы для детей с нарушениями слуха и обучались по типовой программе для глухих обучающихся.

По медицинским показателям дошкольники относились к группе глухих, были протезированы слуховыми аппаратами или им был установлен кохлеарный имплант. Кроме того, все дети были знакомы с дактилем, в разной степени, но владели им<sup>1</sup>. При проверке навыка чтения выявлено, что все испытуемые читают на уровне слов и слогов, но при этом имеют в той или иной степени затруднения в определении изменения грамматической формы.

При обследовании лексической стороны у детей наблюдалась бедность словарного запаса, ошибки опознания по семантическому признаку, затруднения в актуализации слов.

Все дети условно были разделены на две группы по 30 человек в каждой. Занятия по расширению словарного запаса с первой подгруппой дошкольников проводились по традиционным методикам. Вторая подгруппа дополнительно обучалась по методике М. Л. Любимова. Этапы работы подробно представлены в таблице.

По результатам итоговой диагностики все испытуемые были разделены на три группы в соответствии с уровнем сформированности словарного запаса. Первая группа — высокий уровень сформированности словарного запаса. К ней отнесены 75 % дошкольников, обучающихся по авторской методике, и 5 % детей, обучающихся по традиционной методике. Ответы детей характеризуются точными и дифференцированными представлениями, лежащими в основе понимания и употребления слов. Для детей данной группы характерно понимание и использование частотной и мало-частотной номинативной, предикативной и атрибутивной бытовой лексики.

Для большинства испытуемых этой группы характерна актуализация большого количества существительных из разных тематических

групп касательно слов с высокой и средней частотными характеристиками. Лишь некоторые слова с низкой частотностью вызвали определенные трудности, что выражалось в незначительном числе неправильных ответов (заменах, неточном употреблении слов).

Вторую группу со средним уровнем развития словарного запаса составили 20 % детей, обучающихся по авторской методике, и 35 % детей, обучающихся по традиционной методике. Учащиеся этой группы допускали ошибки и при этом могли в устных ответах восстановить правильное понимание и ответить на прочитанные про себя вопросы. Средний уровень понимания и употребления лексических единиц был свойственен детям, имеющим недостаточно точные и дифференцированные представления, лежащие в основе понимания слов. Для детей данной группы характерно понимание и использование частотной номинативной, предикативной и атрибутивной бытовой лексики, при этом отмечается большое количество вербальных парафазий.

В третью группу с низким уровнем сформированности словарного запаса вошли 5 % детей, обучающихся по авторской методике, и 60 % детей, обучающихся по традиционной методике. Дошкольники имели явные трудности в актуализации большого количества слов. Дети или не справились с заданиями, или делали большое количество ошибок, превалировавших над правильными ответами. Для детей с низким уровнем понимания и употребления лексических единиц характерны недифференцированные представления, лежащие в основе понимания слов; значения слов имеют диффузный характер. У данной группы дошкольников отмечается резкая ограниченность словаря, большое количество звукоподражаний в речи. Дети используют мимику и жесты, звукоподражания при минимальной актуализации лексических единиц для обозначения предметов, действий или качеств. В активном словарном запасе можно выделить лишь небольшое количество слов, которые употребляются в обиходе.

<sup>1</sup> Анамнез показал, что ранее при обучении в специальном дошкольном учреждении, работая со всеми детьми с трехлетнего возраста, специалисты применяли дактилирование, при этом жестовый язык не применялся.

## Формирование словарного запаса детей с нарушением слуха по методике М. Л. Любимова

Название этапа	Характеристика этапа	Описание этапа
Оценочно-прогностический этап	Предполагает оценку состояния словарного запаса детей с нарушениями слуха. Диагностика осуществляется в начале и завершении обучения и проводится по традиционной логопедической методике	Детям предлагаются задания на обследование предметного, предикативного и атрибутивного словаря
Начальный этап	Развитие произносительных навыков, включая концентрический подход к формированию произносительных навыков, обучение речевому дыханию и правильному голосообразованию на основе «зубного метода» с использованием компьютерной программы, созданной на базе логопедического тренажера «Дэльфа – 142.1»	Отрабатываются речевое дыхание и произносительные навыки. Педагог предлагает произнести слова одной лексической темы с разной силой голоса: от беззвучного до громкого
Основной этап	Расширение словарного запаса: 1. Знакомство с инструкцией «Скажи про себя». Чтение таблички. 2. Соотнесение таблички с предметной картинкой. 3. Подбор табличек к предметным картинкам. 4. Чтение вслух по табличкам	Дошкольникам необходимо объяснить понятие «про себя». Для этого используется зонд и «зубной метод». Детям необходимо прочитать таблички по одной лексической теме. Далее происходит расширение пассивного и активного предметного, атрибутивного и предикативного словарного запаса дошкольников. В начале обучения используется предметный и наглядный материал. Затем те же действия осуществляются с помощью внешней и громкой речи без использования наглядных картинок и без опоры на предметы изучения. Внешнеречевое действие переносится во внутренний план — внешняя речь — проговаривание про себя
Заключительный этап	Рефлексия. Переход речи для себя в умышленное действие. «Речевая оболочка» действия сокращается и индивидуализируется с опорой на личный опыт	Происходит чередование инструкций «Прочитай про себя», «Подбери картинку», «Найди соответствующую табличку» и т. д.

## Заключение

Обобщение экспериментальных данных, полученных в ходе изучения влияния внутренней речи на формирование словарного запаса дошкольников с нарушенной слуховой функцией, позволяет констатировать эффективность применяемой авторской методики.

Сформированная внутренняя речь у детей с нарушениями слуха позволила значительно ускорить развитие устной речи в целом,

способствовать преодолению отставания в обогащении словарного запаса, правильно владеть лексикой, верно выстраивать грамматические фразы, успешно овладевать текстовым материалом.



Литература

1. **Ахутина Т. В.** Модель порождения речи Леонтьева – Рябовой: 1967–2005 // Вопросы психолингвистики. 2007. № 6. С. 13–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-porozhdeniya-rechi-leontieva-ryabovoy-1967-2005> (дата обращения: 28.06.2022).
2. **Выготский Л. С.** Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
3. **Гальперин П. Я.** К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 4. С. 58–60.
4. **Касаткин Н. И.** Очерки развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М.: Медгиз, 1951. 99 с.
5. **Леонтьев А. А.** Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку: сборник статей / под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. С. 6–16.
6. **Лурия А. Р.,** Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка: экспериментальное исследование / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 94 с.
7. **Любимов М. Л., Приходько О. Г., Филатова И. А., Югова О. В.** Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ // Специальное образование: научно-методический журнал. 2021. № 3 (63). С. 140–153. DOI: 10.26170/1999-6993\_2021\_03\_10
8. **Любимова З. В.** Становление хемо- и механорецепторных образований языка млекопитающих животных и человека в процессе онтогенеза: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М., 1985. 49 с.
9. **Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К.** Планы и структура поведения / пер. с англ. О. Виноградовой и Е. Хомской; общая ред. и предисл. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. М.: Прогресс, 1965. 238 с.
10. **Насырова Э. Ф., Муллер О. Ю.** Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ: учебно-методическое пособие. Сургут: [Б. и.], 2019. 57 с.
11. **Осиповская М. П.** Особенности связной речи заикающихся школьников-билингвов в сравнении с нормой: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2005. 198 с.
12. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: сборник статей / под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 235 с.
13. **Речицкая Е. Г., Белая Н. А.** Мониторинг эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха // Специальное образование. 2019. № 4 (56). С. 49–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-effektivnosti-korrektcionno-pedagogicheskoy-raboty-po-razvitiyu-rechevogo-obscheniya-doshkolnikov-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 01.09.2022).
14. **Соколов А. Н.** Исследования по проблеме речевых механизмов мышления // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 488–515.
15. **Соколов А. Н.** О речевых механизмах умственной деятельности // Известия АПН РСФСР. 1956. Вып. 81. С. 65–98.
16. Сурдопедагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031600 «Сурдопедагогика» / под ред. Е. Г. Речицкой. М.: Владос, 2004. 655 с.
17. **Ventura S. M. R., Freitas D. R. S., Tavares J. M. R. S.** Toward dynamic magnetic resonance imaging of the vocal tract during speech production // Journal of Voice. 2011. Vol. 25 (4). P. 511–518. DOI: 10.1016/j.jvoice.2010.01.014

References

1. **Axutina T. V.** Model` porozhdeniya rechi Leont`eva — Ryabovoj: 1967-2005 [Leontiev-Ryabova's model of speech generation: 1967–2005] // Voprosy` psixolingvistiki [Journal of Psycholinguistics]. 2007. № 6. P. 13–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-porozhdeniya-rechi-leontieva-ryabovoy-1967-2005> (date of reference: 28.06.2022).
2. **Vy`gotskij L. S.** My`shlenie i rech` [Thinking and speech] // Sobr. soch.: v 6 v. Vol. 2 [Collected works: in 6 vols. Vol. 2]. M.: Pedagogika. 1982. 504 p.
3. **Gal`perin P. Ya.** K voprosu o vnutrennej rechi [To the question of inner speech] // Doklady` APN RSFSR [Reports of the APN of the RSFSR], 1957. № 4. P. 58–60.

4. **Kasatkin N. I.** Ocherki razvitiya vy'sshej nervnoj deyatel'nosti u rebenka rannego vozrasta [Essays on the development of higher nervous activity in an early age child]. M.: Medgiz, 1951. 99 p.
5. **Leont'ev A. A.** Vnutrennyaya rech' i processy` grammaticeskogo porozhdeniya vy'skazy`vaniya [Internal speech and processes of grammatical generation of utterance] // Voprosy` porozhdeniya rechi i obucheniya yazy`ku: sbornik statej [Issues of speech generation and language learning: collection of articles] / pod red. A. A. Leont'eva i T. V. Ryabovoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1967. P. 6–16.
6. **Luriya A. R., Yudovich F. Ya.** Rech' i razvitie psicheskix processov u rebenka [Speech and the development of mental processes in a child]. M.: Izd-vo Akad. Ped. nauk RSFSR, 1956. 94 p.
7. **Lyubimov M. L., Prikhod'ko O. G., Filatova I. A., Yugova O. V.** Ispol'zovanie informacionno-kommunikativny`x tehnologij v konsul'tativnoj rabote s roditel'ny`mi, vospity`vayushhimi detej s OVZ [The use of information and communication technologies in consultative work with parents raising children with disabilities] // Special'noe obrazovanie: nauchno-metodicheskij zhurnal [Special Education: scientific and methodological journal]. 2021. № 3 (63). P. 140–153. DOI: 10.26170/1999-6993\_2021\_03\_10
8. **Lyubimova Z. V.** Stanovlenie xemo- i mexanoreceptorny`x obrazovanij yazy`ka mlekoopitayushhix zhivotny`x i cheloveka v processe ontogeneza: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk [The formation of chemo- and mechanoreceptor formations of the language of mammals and humans in the process of ontogenesis: abstract of the dissertation of the doctor of biological sciences]. M., 1985. 49 p.
9. **Miller Dzh., Galanter E., Pribram K.** Plany` i struktura povedeniya [Plans and the structure of behavior]. M.: Progress, 1965. 238 p.
10. **Nasy`rova E. F., Muller O. Yu.** Tehnologii raboty` s det'mi s OVZ i det'mi invalidami v usloviyax distancionnoj formy` realizacii dopolnitel'ny`x obshherazvivayushhix programm: uchebno-metodicheskoe posobie [Technologies of work with children with disabilities and children with disabilities in the conditions of remote forms of implementation of additional general development programs: educational and methodological manual]. Surgut, 2019. 57 p.
11. **Osipovskaya M. P.** Osobennosti svyaznoj rechi zaikayushhixsya shkol'nikov-bilingvov v sravnenii s normoj: dissertaciya kandidata pedagogicheskix nauk: 13.00.03 [Features of coherent speech of stuttering bilingual schoolchildren in comparison with the norm: dissertation of candidate of pedagogical sciences: 13.00.03]. M., 2005. 198 p.
12. Psixologicheskie i psixolingvisticheskie problemy` vladeniya i ovladeniya yazy`kom: sbornik statej [Psychological and psycholinguistic problems of language proficiency and mastery: collection of articles] / pod red. A. A. Leont'eva i T. V. Ryabovoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 235 p.
13. **Rechiczka E. G., Belaya N. A.** Monitoring e`ffektivnosti korrekcionno-pedagogicheskoy raboty` po razvitiyu rechevogo obshheniya doshkol'nikov s narusheniem sluxa [Monitoring the effectiveness of correctional and pedagogical work on the development of speech communication of preschoolers with hearing impairment] // Special'noe obrazovanie [Special education]. 2019. № 4 (56). P. 49–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-effektivnosti-korreksionno-pedagogicheskoy-raboty-po-razvitiyu-rechevogo-obshcheniya-doshkolnikov-s-narusheniem-sluha> (date of reference: 01.09.2022).
14. **Sokolov A. N.** Issledovaniya po probleme rechevy`x mexanizmov my`shleniya [Research on the problem of speech mechanisms of thinking] // Psixologicheskaya nauka v SSSR. Vol. 1 [Psychological Science in the USSR. Vol. 1.]. M., 1959. P. 488–515.
15. **Sokolov A. N.** O rechevy`x mexanizmax umstvennoj deyatel'nosti [On the speech mechanisms of mental activity] // Izvestiya APN RSFSR [Izvestiya APN RSFSR]. 1956. Issue 81. P. 65–98.
16. **Surdopedagogika: uchebnik dlya studentov vy`sssh. ped. ucheb. zavedenij, obuchayushhixsya po special'nosti 031600 «Surdopedagogika»** [Sign language teaching: textbook for students of higher pedagogical studies. institutions studying in the specialty 031600 “Sign language pedagogy”] / pod red. E. G. Rechiczkoj. M.: Vlados, 2004. 655 p.
17. **Ventura S. M. R., Freitas D. R. S., Tavares J. M. R. S.** Toward dynamic magnetic resonance imaging of the vocal tract during speech production // Journal of Voice. 2011. Vol. 25 (4). P. 511–518. DOI: 10.1016/j.jvoice.2010.01.014

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.06

## КОГНИТИВНЫЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: СТРУКТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

**Т. Ю. Петровская,**

НГПУ, Новосибирск,

*element\_t@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования взаимообусловленности выраженности когнитивных дезадаптивных схем (КДС), выступающих как профессионально негативные качества (ПНК), и структуры профессионально важных качеств (ПВК) будущих психологов. Акцентируется внимание на системной организации структуры ПВК. Восполняется пробел в научном представлении о взаимосвязи профессионально важных и профессионально негативных качеств будущих психологов. Рассматриваются когнитивные дезадаптивные схемы в качестве ПНК, противодействующие успешности освоения и эффективности деятельности психолога, что определяет их значимость в контексте исследований в области психологии труда.

Исследование проводилось с 253 студентами психологических направлений подготовки и специальностей, в возрасте от 17 до 22 лет, с применением психодиагностического инструментария, включающего девять опросников.

В ходе исследования установлено, что существуют различия корреляционных матриц во всех группах респондентов. Описаны структурообразующие компоненты структурограмм, различающиеся в трех группах студентов-психологов. В группе с высоким и средним уровнем КДС структурообразующими ПВК выступают параметры, отражающие абсолютные и мотивационные ПВК. В группе студентов с низким уровнем КДС структурообразующими являются относительные и рефлексивные ПВК. Рассчитаны индексы ковергентности, дивергентности и организованности структур ПВК студентов при разном уровне выраженности КДС. Обнаружена наибольшая организованность структуры при низком уровне КДС, тогда как при средне-высокой выраженности КДС индекс организованности структуры представлен в одном диапазоне. Результаты исследования расширяют научные представления о структуре ПВК психологов, ее внутренних взаимосвязях, а также месте и роли ПНК в системе ПВК.

*Ключевые слова:* система; метасистемный подход; когнитивные дезадаптивные схемы; профессиональные качества; структурно-психологический анализ.

*Для цитаты:* Петровская Т. Ю. Когнитивные дезадаптивные схемы в системе профессионально важных качеств будущих психологов: структурно-психологический анализ // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 57–70. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.06

**Петровская Татьяна Юрьевна**, начальник учебно-методического управления, старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *element\_t@mail.ru*

ORCID ID: 0000-0002-6243-9487

## COGNITIVE MALADAPTIVE SCHEMES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS: STRUCTURAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

**T. Yu. Petrovskaya,**

NSPU, Novosibirsk,  
*element\_t@mail.ru*

The article presents the results of the study of interdependence of cognitive maladaptive schemes (CMS) severity, acting as professionally negative qualities (PNQ), and the structure of professionally important qualities (PIQ) of future psychologists. The attention is focused on the system organization of the PIQ structure. The gap in the scientific understanding of the relationship between professionally important and professionally negative qualities of future psychologists is being filled. Cognitive maladaptive schemes are considered as PNQ that counteract the success of the development and effectiveness of the psychologist's activity, which determines their significance in the context of research in the field of labor psychology.

The study was conducted with 253 students of psychological areas of training and specialties, aged 17 to 22 years, with the use of psychodiagnostic tools, including nine questionnaires.

The study revealed that there are differences in correlation matrices in all groups of respondents. The structure-forming components of the structurograms, which differ in three groups of psychology students, are described. In the group with a high and medium level of CMS, the structure-forming PIQs are the parameters reflecting the absolute and motivational PIQs. In the group of students with a low level of CMS, the structure-forming ones are relative and reflexive PIQs. The indices of convergence, divergence and organization of student's PIQ structures at different levels of CMS severity are calculated. The greatest organization of the structure was found at a low level of CMS, whereas at a medium-high severity of CMS, the index of organization of the structure is presented in the same range. The results of the study expand the scientific understanding of the structure of PIQ psychologists, its internal relationships, as well as the place and role of PNQ in the PIQ system.

*Keywords:* system; metasystem approach; cognitive maladaptive schemes; professional qualities; structural and psychological analysis.

*For citation:* Petrovskaya T. Yu. Cognitive maladaptive schemes in the system of professionally important qualities of future psychologists: structural and psychological analysis // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 57–70. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.06

**Petrovskaya Tatyana Yuryevna**, Head of Educational and Methodological Department, Senior Lecturer at the Department of Social Psychology and Victimology of the Novosibirsk of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: *element\_t@mail.ru*

ORCID ID: 0000-0002-6243-9487

### Введение

**Н**а современном этапе развития науки и практики в большинстве областей деятельности человека появилась возможность обнаружения системных взаимовлияний, порождающих особые эффекты и феномены. Одной из таких областей с нарастающей тенденцией становится

область психологической деятельности человека, первоочередной необходимостью для которой является обнаружение соответствия профессионально важных качеств индивидуумов профессиональной деятельности. Современной психологической науке уже недостаточно ограничиваться перечнем таких качеств: в свете системного подхода (и всех его модификаций) к пониманию психического

становится необходимым обнаружение системных и структурных эффектов данного психологического явления. Профессионально важные качества психологов выступают психологическим образованием, обладающим системными особенностями. Как указывают современные исследователи, «сама структура профессиональных важных качеств является ключевой для человека в выборе той или иной специальности, либо направления деятельности, либо уровня управления, если речь идет о сознательном выборе профессии» [12: с. 112]. Одновременно с этим представляется важным изучение «контркачеств», противодействующих требованиям профессии, а также их роли по отношению к структуре профессионально важных качеств. Особый интерес представляет изучение взаимовлияния обеих групп качеств. Исходя из этого, целью исследования стало выявление взаимообусловленности уровней выраженности когнитивных дезадаптивных схем и структуры профессионально важных качеств студентов-психологов.

Современная психологическая наука в вопросе выявления индивидуальных качеств, важных для профессии, имеет достаточные наработки. Однако актуальность изучения данного вопроса продолжает нарастать и связана с постоянно меняющимся миром профессий, их трансформацией и адаптацией к новым условиям жизни общества.

### **Теоретические представления о структуре профессионально важных и профессионально негативных качеств**

Основательное представление профессионально важных качеств (ПВК) как системно организованного образования предложили представители системного подхода. В. Д. Шадриков определял ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [11: с. 68].

По мнению Ю. П. Поваренкова, ПВК — системные качества, высокая продуктивность

которых «определяется различным сочетанием индивидуальных свойств субъекта труда» [4: с. 40]. Автор выделяет четыре группы ПВК, половина из которых являются основными, вторая половина — дополнительными. В контексте изучения ПВК актуальной на сегодняшний день является проблема исследования факторов, повышающих эффективность личностного развития студентов с целью формирования социальных качеств, способных обеспечить конкурентоспособность на рынке труда. Системный взгляд на данную проблему освещается в работах Е. С. Романовой и Б. М. Абушкина [6; 7].

Значительную роль в осмыслении ПВК как системного образования сыграли научные взгляды А. В. Карпова. Так, в монографии, написанной в соавторстве с М. В. Сокольской, предложенный учеными структурно-психологический анализ подразумевает рассмотрение психологического явления как метасистемы, имеющей пять базовых иерархически соподчиненных уровней: 1) системный, или общесистемный; 2) субсистемный; 3) компонентный; 4) элементный; 5) метасистемный [9: с. 193–194]. При этом разработчик подхода отмечает, что «любая деятельность реализуется на базе системы ПВК. <...> Сама система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности» [5: с. 197]. Таким образом, для любой профессиональной деятельности требуется конкретная совокупность ПВК, закономерно, системно организованная, сотканная из функциональных взаимосвязей отдельных качеств содейственного и компенсаторного типов.

Применительно к анализу структуры ПВК психологов были использованы следующие положения метасистемного подхода: принцип метасистемной организации психики и ее «частей»; система имеет в своем составе подсистемы; в сложных системах существуют интегративные уровни; особым интегративным уровнем выступает метасистемный уровень; в основе каждой из частных, локальных структур лежит идентичный пятиуровневый иерархический инвариант базовых структурных уровней организации. «...5-уровневый инвариант выступает как общая закономерность структурной



организации психики и ее основных подсистем и как своего рода “латентный фактор” для развертывания частных подструктур психики» [9: с. 195]; структурная организация систем с «встроенным» метасистемным уровнем подчиняется действию нескольких принципов:

1) «матрешечности» — основные составляющие систем рекурсивно «вкладываются» в систему, мультиплицируя при этом ее базовые структурные закономерности;

2) иерархичности — система имеет в своей структуре разные, но взаимосвязанные уровни своего функционирования;

3) гетерархичности — целое начинает координироваться и организовываться, т. е. управляться не одним, а несколькими паритетными центрами.

Суммируя указанные положения, можно говорить о структурно организованном наборе ПВК как системе. Для обоснования данного предположения необходимо рассмотреть те самые единицы системы, из которых она состоит и целостная характеристика которой не сводима к первичным единицам [8: с. 75]. Так, А. В. Карпов выделяет следующие группы качеств субъекта труда, распределяя их по оси от требуемых для исполнения деятельности на минимальном или среднем уровне до требуемых для сверхнормативных показателей, а также качества мотивационного порядка и антикачества, минимальный уровень выраженности которых соотносится с профессиональной пригодностью. Они являются противоположностями к определенной деятельности. Эти свойства имеют значимую, но отрицательную корреляционную связь с параметрами деятельности.

Итак, можно видеть, что выделяются отдельные компоненты структуры, которые в соотношении с метасистемной структуризацией могут образовать модель метасистемной структуры ПВК той или иной профессиональной деятельности, что позволит выявлять ее ведущие, связанные с параметрами деятельности, и базовые, имеющие наибольшее число связей с другими качествами внутри системы ПВК. Предложенный набор групп ПВК на основе теоретического обзора и анализа научной литературы был дополнен еще одной группой — рефлексивными ПВК.

Профессионально негативные качества, представленные когнитивными дезадаптивными схемами, являют собой когнитивные конструкты, образованные на основе прошлого опыта межличностных взаимоотношений. При их активизации запускаются определенные эмоциональные переживания и сценарии поведения. Исследованию дезадаптивных схем посвящены работы как зарубежных, так и отечественных авторов, в их числе Б. Бах и соавт. [13], Д. Фаррел и соавт. [14], П. М. Касьяник и соавт. [2], Т. Ю. Петровская [3] и другие.

Таким образом, в современной психологии представлен научный материал в виде концепций и теорий, а также отдельных исследовательских результатов в отношении ПВК специалистов разных профессий. Вместе с тем практически без ответа остается вопрос наполнения содержанием профессионально негативных качеств (ПНК). К разным профессиям и специальностям. И тем более белым пятном выглядит ответ на вопрос о взаимодействии обеих структур.

### Организация и методы исследования

Достижение цели исследования предполагает несколько этапов: 1) разделение всей эмпирической выборки на три подгруппы с различным уровнем выраженности когнитивных дезадаптивных схем (КДС); 2) корреляционный анализ ПВК и КДС; 3) выделение общих и частных корреляционных связей ПВК и ПНК для всех подгрупп; 4) расчет структурных индексов ПВК; 5) расчет метода экспресс- $\chi^2$  для трех корреляционных матриц.

В выборку исследования вошли студенты психологических профилей очной формы обучения мужского и женского пола, всего 253 испытуемых. Возраст студентов, участвующих в исследовании, — от 17 до 22 лет. Диагностика качеств, определяемых как профессионально важные и профессионально негативные, проводилась посредством опросников «Методика многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла; «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко; «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синаевского, Б. А. Федоришина;

«Рефлексивность» А. В. Карпова; «Психологическая оценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы» Л. И. Уманского, А. Н. Лутошкина, А. С. Чернышова, Н. П. Фетискина; «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла; «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева; «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной; «Опросник дезадаптивных схем» Дж. Янга в адаптации П. М. Касьяника, Е. В. Романовой.

Основными способами обработки результатов явились следующие методы математико-статистического анализа: корреляционный анализ по критерию  $r$ -Спирмена, расчет метода экспресс- $\chi^2$ . В исследовании также применялся структурно-психологический анализ.

Таким образом, план проведения исследования включает ряд этапов, предполагающих использование различных методов исследования и способов обработки его результатов, нацеленных на достижение цели исследования. Выборка исследования и банк диагностического инструментария подобраны в соответствии с поставленной целью исследования и позволяют получить достоверные, статистически значимые данные.

## Результаты и их обсуждение

Для выявления взаимообусловленности уровней выраженности когнитивных дезадаптивных схем и структуры ПВК применялся структурно-психологический анализ, предполагающий ряд взаимодополняющих процедур. Одна из них предполагала разделение всей эмпирической выборки на три подгруппы, имеющих различный уровень выраженности КДС.

Подгруппа студентов с низким уровнем выраженности КДС ( $n = 48$ ) в процентном соотношении составила 19 % от общей выборки исследования (рис. 1), что в целом может указывать на относительно психическое здоровье и психологическое благополучие респондентов. У студентов данной группы минимально фрагментарны искаженные представления о действительности, что позволяет им в целом иметь здоровое восприятие себя, других людей и находиться в пределах психической нормы. Их самооценка строится на установке о возможности самостоятельно заботиться о себе, действовать, ориентирясь на собственные интересы и ценности, иметь близкие доверительные отношения в различных сферах жизни. В поведении они проявляют самостоятельность и независимость. Для них достижения и успех так же возможны, как неудача и провал. При этом



Рис. 1. Процентное распределение эмпирической выборки студентов по уровням выраженности КДС

несоответствие общественно принятым стандартам не вызывает угнетающего чувства вины.

Подгруппа студентов со средним уровнем выраженности КДС ( $n = 121$ ) составила 48 % от общей выборки (см. рис. 1). Данные результаты свидетельствуют о нахождении респондентов в диапазоне между психологическим здоровьем и благополучием и акцентуированностью КДС, заключающихся в дезадаптивности убеждений о себе и об окружающих. Когнитивная интерпретация возможности удовлетворения таких базовых потребностей, как принятие любви, безопасности и автономии, имеет явный перевес в сторону негативной окрашенности. Для испытуемых свойственно оценивать себя, хотя и фрагментарно, как ограниченного в возможности выстраивать близкие доверительные отношения, не только личные, но и деловые; выражать свободно и непринужденно свои эмоциональные переживания; в способности иметь достижения, не зависящие от других, и контролировать свое поведение.

Подгруппа с высоким уровнем выраженности КДС ( $n = 84$ ) составила 33 % от общего числа респондентов (см. рис. 1). У студентов данной группы присутствуют дезадаптивные убеждения о себе, других людях и обо всем окружающем мире. Они ошибочно осмысливают свою привязанность к другим как ненадежную. Данной группе респондентов свойственно внутреннее ограничение свободы самовыражения эмоциональных переживаний. Во взаимоотношениях они стремятся к подчинению и внешнему одобрению со стороны окружающих. Зачастую их представления о себе либо размыты, либо зависимы от мнения других людей. Их мысли и убеждения ригидны, т. е. не меняются под влиянием реального опыта, каким бы позитивным он ни был, и провоцируют мгновенное, мало осознанное и обычно неадаптивное поведение. Как правило, высокий уровень КДС возникает вследствие болезненного опыта, что приводит к переживанию или ожиданию боли и негативных эмоций. Можно констатировать, что данная выраженность КДС негативно сказывается на благополучии респондентов, мешает установлению доверительных отношений

с окружающими, адекватному выражению своих чувств и эмоций и в целом затрудняет благополучную жизнедеятельность.

После разделения всей эмпирической выборки на три подгруппы (см. рис. 1) в зависимости от уровня выраженности КДС в каждой подгруппе проводился корреляционный анализ по критерию  $r$ -Спирмена по параметрам девяти методик. Всего по каждой подгруппе получено 109 взаимосвязей, из которых также были выявлены как положительные, так и отрицательные статистически значимые корреляции. Таким образом, было получено три корреляционных матрицы (рис. 2–4).

Результаты исследования свидетельствуют о менее насыщенной структурограмме в группе респондентов с высоким уровнем КДС (рис. 2<sup>1</sup>). При этом наблюдается преобладание тесных положительных связей, некоторые из которых носят инвертированный характер. Так, например, положительную связь имеют между собой параметры «робость и расслабленность» ( $r = 0,27$  при  $p = 0,013$ ). В то же время одной из черт робости является неуверенность и напряженность. Незначительные

<sup>1</sup> Условные обозначения в данном рисунке и в последующих рисунках: Реф — рефлексивность; ЛКЖ — локус контроля — жизнь; ЛКЯ — локус контроля — Я; Ц — цель; ОЖ — осмысленность жизни; ОР — ориентация на результат; ОТ — ориентация на труд; ОЭ — ориентация на эгоизм; ОС — ориентация на свободу; ОД — ориентация на деньги; КС — коммуникативные способности; ОС — организаторские способности; КН — конформная направленность; Э — эмпатия; ПТ — психологический такт; ППУ — практически-психологический ум; ПИ — психологическая избирательность; К — критичность; ТДЛ — требовательность к другим людям; СВ — социальная ответственность; РЭД — распознавание эмоций других людей; НС/ВС — низкий самоконтроль / высокий самоконтроль; АС/НС — адекватная самооценка / неадекватная самооценка; И — интеллект; С/Э — сдержанность / экспрессивность; С/Т — спокойствие / тревожность; Р/Н — расслабленность / напряженность; К/Р — консерватизм / радикализм; З/О — замкнутость / общительность; Р/С — робость / смелость; П — процесс; Р — результат; ОП — ориентация на процесс; ОА — ориентация на альтруизм; С — самомотивация; УСЭ — управление своими эмоциями.

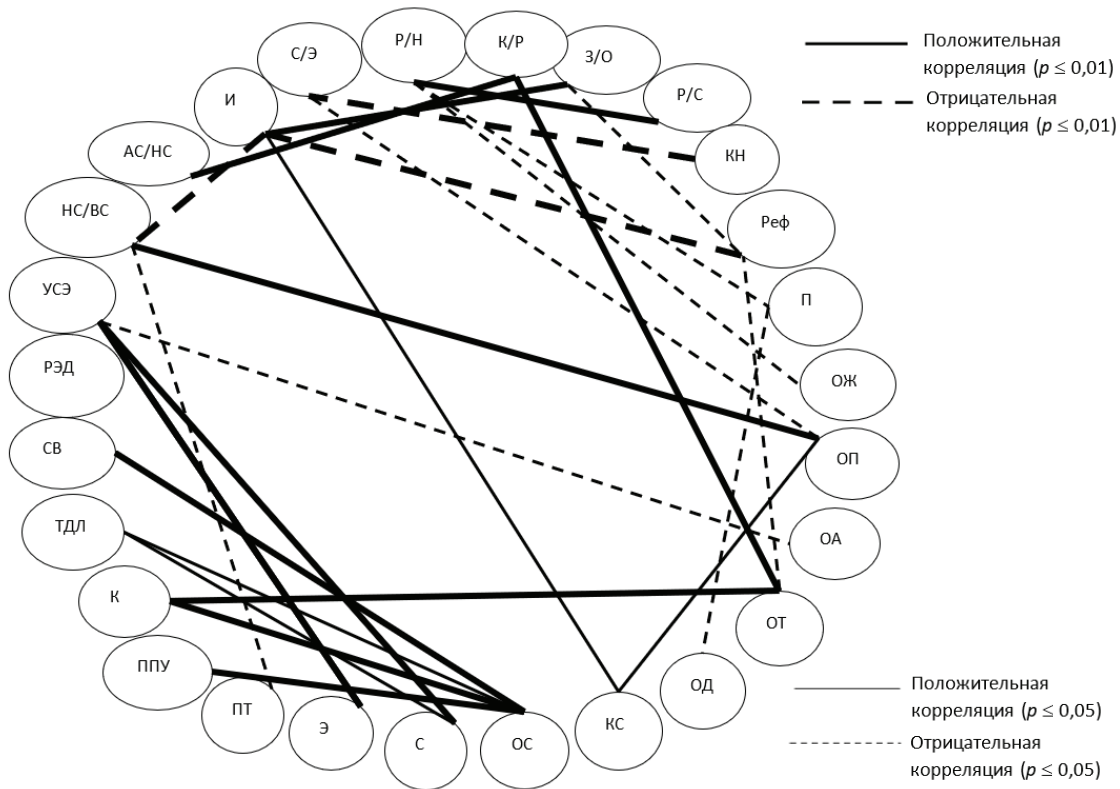


Рис. 2. Структурограмма параметров ПВК в группе респондентов с высоким уровнем КДС

отрицательные корреляции также носят инвертированный характер. В частности, отрицательная связь обнаружена между параметрами «интеллект» и «рефлексивность», что отражает высокие интеллектуальные возможности, которые связаны с низким рефлексивным потенциалом в группе респондентов с высоким уровнем КДС ( $r = -0,27$  при  $p = 0,016$ ). Полученные результаты позволяют предположить, что испытуемые, имеющие ярко выраженные искаженные представления и убеждения о себе, а также высокий интеллект, оказываются неспособными к анализу и осознанию своих профессиональных качеств. Следовательно, у респондентов с высоким уровнем КДС профессиональные качества слабо интегрируются в структуру личности, а те, что включаются, носят инвертированный алогичный характер. Таким образом, выраженные КДС вносят хаотичность в структуру ПВК будущих психологов.

Структурообразующими компонентами выступают параметры «организаторские способности», имеющие большее количество

положительных связей, и «интеллект» с двумя положительными и двумя отрицательными связями. Организаторские способности положительно связаны с такими качествами, как «социальная ответственность» ( $r = 0,27$  при  $p = 0,013$ ), «практически-психологический ум» ( $r = 0,27$  при  $p = 0,012$ ), «требовательность к другим людям» ( $r = 0,24$  при  $p = 0,027$ ), «критичность» ( $r = 0,28$  при  $p = 0,010$ ). При показателях низкой рефлексивности подобные связи могут демонстрировать возможные варианты удовлетворения сильной потребности к организаторской деятельности (в том числе профессиональной), а именно: предъявление жестких требований к другим; чуткость к отклонению от установленных требований других людей при низкой самокритике; оказание волевого, эмоционального влияния на других посредством речи и деятельности. Вторым структурообразующим элементом ПВК выступает интеллект, имеющий две положительные связи с параметрами «общительность» ( $r = 0,31$  при  $p = 0,005$ ) и «коммуникативные способности» ( $r = 0,22$  при  $p = 0,047$ )



и две отрицательные связи с переменными «рефлексивность» ( $r = -0,27$  при  $p = 0,016$ ) и «самоконтроль» ( $r = -0,34$  при  $p = 0,002$ ). Результаты исследования позволяют предположить, что интеллект оказывает негативное воздействие на ПВК психологов. Студенты данной группы используют интеллект для активного взаимодействия и коммуникации с окружающими, но при этом в процессе общения контролируют свои проявления и не пытаются осознать свои профессиональные качества. Это свидетельствует о том, что для данной группы испытуемых базисом для ПВК выступают организационные способности и интеллект, которые, вследствие дезорганизации когнитивных убеждений, не позволяют в профессиональной деятельности быть продуктивными.

Наиболее насыщенная корреляционная структура выявлена в группе респондентов со средним уровнем выраженности КДС (рис. 3). При этом в корреляционной структуре преобладают отрицательные взаимосвязи по сравнению с группами с низким и высоким уровнями КДС. Несмотря на то что в структуре присутствует большое количество связей

между ПВК, они имеют дезинтегрированный и инвертированный характер. Например, выявлена отрицательная связь между параметрами «коммуникативные способности» и «общительность» ( $r = -0,22$  при  $p = 0,013$ ), указывающая на то, что респонденты стремятся к общению, открытости, лидерству, работе с людьми, социальному одобрению, имея низкие коммуникативные способности. Это свидетельствует о конфликтности структуры ПВК.

Структурообразующими качествами в этой группе выступают общительность и ориентация на труд, имеющие наибольшее количество связей. Рассматривая общительность, необходимо отметить, что профессия используется респондентами со средним уровнем КДС для удовлетворения своей потребности во взаимодействии. Так, обнаружены положительные связи с такими параметрами, как «смелость» ( $r = 0,22$  при  $p = 0,013$ ), «напряженность» ( $r = 0,28$  при  $p = 0,002$ ), «ориентация на результат» ( $r = 0,22$  при  $p = 0,015$ ) и «ориентация на труд» ( $r = 0,18$  при  $p = 0,042$ ), а также отрицательные связи с параметрами «самооценка» ( $r = -0,20$  при  $p = 0,030$ ), «критичность» ( $r = -0,18$  при  $p = 0,044$ ),

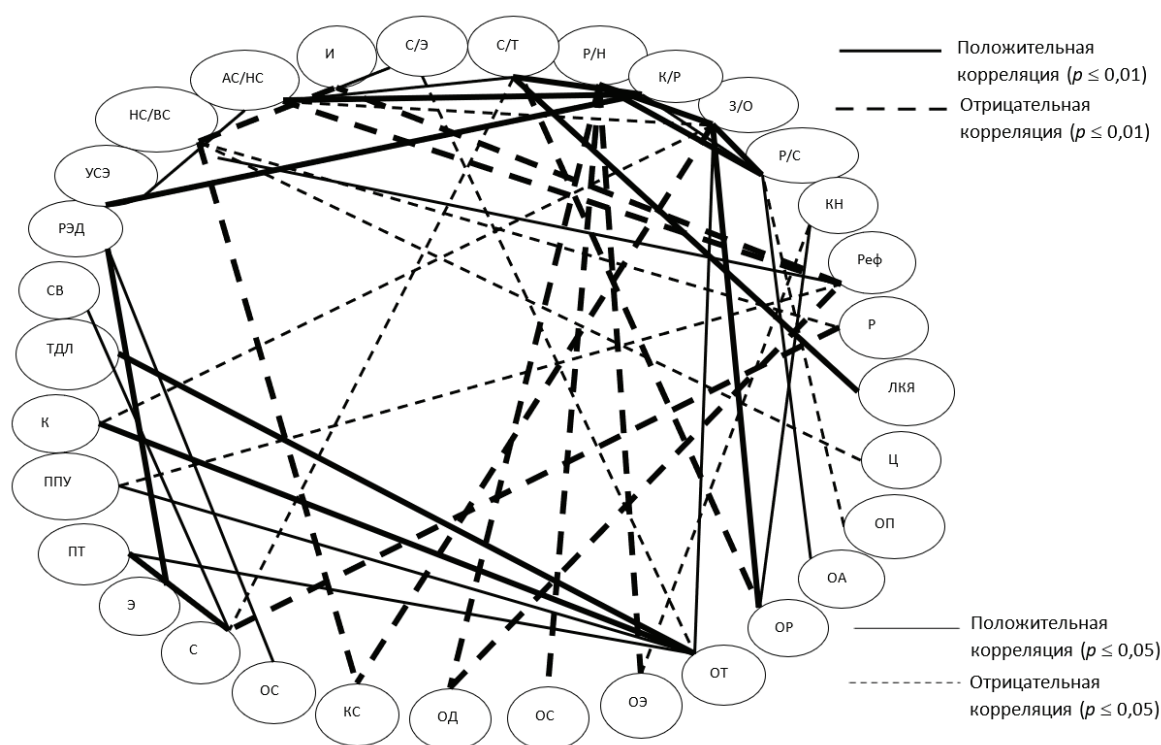


Рис. 3. Структурограмма параметров ПВК в группе респондентов со средним уровнем КДС



«коммуникативные способности» ( $r = -0,22$  при  $p = 0,013$ ). Вторым структурообразующим качеством выступает «ориентация на труд», демонстрирующее наибольшее количество положительных связей с такими переменными, как «психологический такт» ( $r = 0,20$  при  $p = 0,030$ ), «практически-психологический ум» ( $r = 0,19$  при  $p = 0,033$ ), «критичность» ( $r = 0,22$  при  $p = 0,015$ ), «требовательность к другим людям» ( $r = 0,22$  при  $p = 0,014$ ) и «общительность» ( $r = 0,18$  при  $p = 0,042$ ), и отрицательная связь с параметрами «сдержанность / экспрессивность» ( $r = -0,21$  при  $p = 0,023$ ). Таким образом, ПВК респондентов данной группы можно характеризовать как конфликтные, противоречиво обусловленные ошибочным восприятием не только себя, но и окружающих.

В структурограмме с низкой выраженностью КДС преобладают положительные связи при средней насыщенности структуры (рис. 4). Студенты данной группы характеризуются наиболее интегрированной структурой ПВК. Структурообразующими параметрами в третьей группе являются коммуникативные способности и рефлексивность, имеющие

наибольшее количество тесных связей. Так, элемент «коммуникативные способности» имеет корреляцию с переменными «психологический такт» ( $r = 0,39$  при  $p = 0,006$ ), «практически-психологический ум» ( $r = 0,35$  при  $p = 0,016$ ), «требовательность к другим людям» ( $r = 0,41$  при  $p = 0,004$ ), «общительность» ( $r = 0,36$  при  $p = 0,013$ ), «интеллект» ( $r = 0,30$  при  $p = 0,039$ ) и «ориентация на эгоизм» ( $r = 0,29$  при  $p = 0,047$ ).

Вторым структурообразующим качеством является «рефлексивность», также положительно связанная с шестью переменными, такими как «практически-психологический ум» ( $r = 0,43$  при  $p = 0,002$ ), «критичность» ( $r = 0,34$  при  $p = 0,019$ ), «психологическая избирательность» ( $r = 0,39$  при  $p = 0,006$ ), «социальная ответственность» ( $r = 0,38$  при  $p = 0,008$ ), «интеллект» ( $r = 0,48$  при  $p = 0,001$ ) и «общительность» ( $r = 0,33$  при  $p = 0,022$ ). Интегративный потенциал переменной «рефлексивность» раскрывается в способности студентов-психологов учитывать психологическое состояние людей и быстро ориентироваться во взаимоотношениях, увидеть психологические особенности и состояния, анализировать поведение

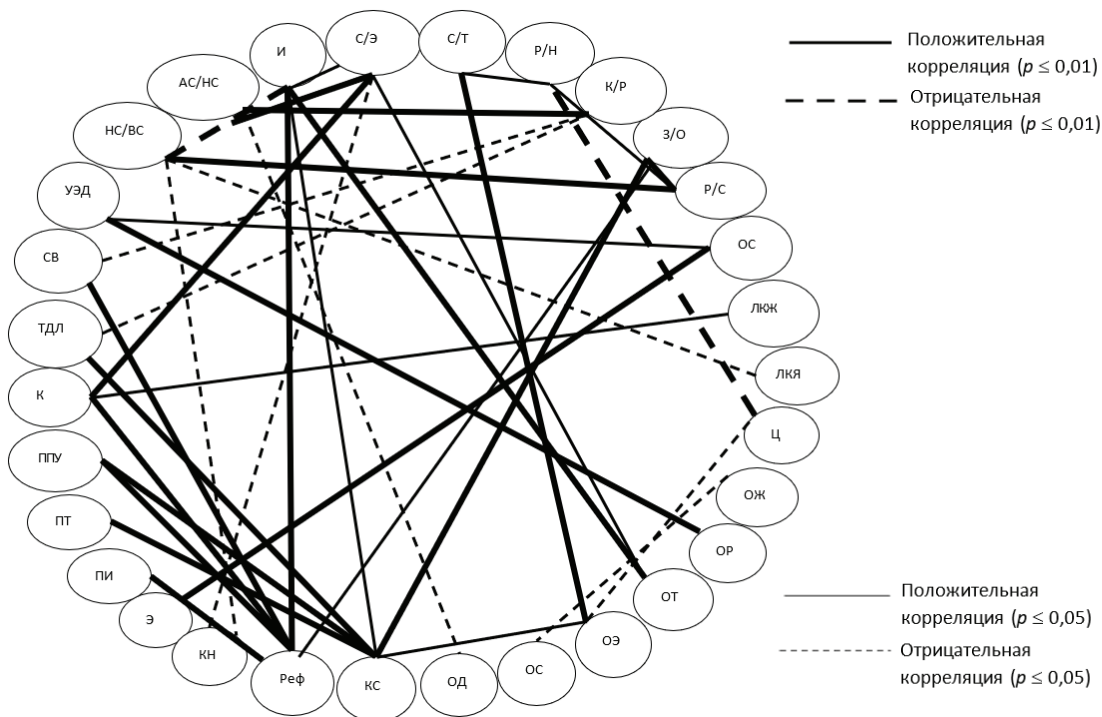


Рис. 4. Структурограмма параметров ПВК в группе респондентов с низким уровнем КДС

и поступки других людей, в желании и готовности оказывать эмоциональное, волевое и деятельностное воздействие, открыто и смело высказывать критическое мнение в процессе общения [1]. Полученные результаты демонстрируют, что наиболее важным структурообразующим качеством для будущих психологов являются коммуникативные способности, которые во многом образуют структуру относительных ПВК, благодаря чему будущий специалист сможет эффективно реализоваться в профессиональной деятельности. Еще более важно: именно в данной группе студентов мы впервые наблюдаем, что рефлексивность — параметр, относящийся к самому высокому уровню системы ПВК, — является структурообразующим качеством. Этот же параметр образует структуру рефлексивных ПВК, создавая единый интегральный комплекс уникальных для профессии психолога качеств. Более того, при реализации своих профессиональных компетенций такие студенты ориентированы на собственные потребности и интересы. Они склонны прогнозировать и учитывать то, как их действия отразятся на них и их профессиональном становлении.

Таким образом, анализ структурограмм в трех группах респондентов с разным уровнем КДС показал, что в группе с высоким и средним уровнем структурообразующими ПВК выступают параметры, отражающие абсолютные и мотивационные ПВК, тогда как в группе студентов с низким уровнем КДС структурообразующими являются относительные и рефлексивные ПВК. Это отражает принципиальный факт: отсутствие КДС в структуре личности будущего психолога позволяет ему использовать ПВК, в большей степени связанные с профессией, и регулировать ПВК с целью эффективного выполнения трудовой деятельности. Согласно А. В. Чемякиной, рефлексивность выступает одним из важных регуляторных факторов, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности руководителя, нивелируя негативное влияние ПНК [10].

На следующем этапе структурно-психологического анализа осуществлялся расчет структурных индексов ПВК (табл. 1).

Таблица 1

**Структурные индексы ПВК в зависимости от выраженности КДС**

Индексы	Уровни выраженности КДС		
	Низкий	Средний	Высокий
ИКС	73	58	39
ИДС	22	51	27
ИОС	51	7	12

Расчет структурных индексов показал, что при низкой выраженности КДС индекс ИКС имеет наибольшее значение (ИКС = 73), превышающее почти в полтора раза ИКС при среднем уровне (ИКС = 58) и в два раза — при высоком (ИКС = 39). Дивергентность структуры ПВК также имеет значительное различие в трех группах студентов. Так, максимальное значение обнаружено при среднем уровне КДС (ИДС = 51), которое снижается при высоком уровне (ИДС = 27) и в два раза ниже при низком уровне (ИДС = 22).

На рисунке 5 представлена динамика структурных индексов ПВК в зависимости от уровня выраженности когнитивных дезадаптивных схем.

Анализ данной зависимости демонстрирует, что независимо от уровня в каждой группе респондентов доминирует когерентность структуры (ИКС). Индекс организованности структуры имеет наиболее высокие значения при низком уровне КДС, тогда как при средне-высокой выраженности КДС индекс организованности структуры представлен в одном диапазоне. Это свидетельствует о том, что при средних и высоких уровнях КДС, связанных системно и стабильно искажающим характером переработки информации о действительности в текущем опыте, обнаруживается тенденция прогрессирующей дезорганизации ПВК. Разница между ИДС и ИКС на среднем и высоком уровне КДС имеет минимальное значение в отличие от студентов с низким уровнем КДС, у которых наблюдается тенденция к явному преобладанию прогрессирующей конвергенции. Несмотря на то что на всех уровнях КДС можно наблюдать преобладание конвергентности, весьма показательным, что структура имеет максимальную конвергентность у студентов с низкой представленностью КДС.

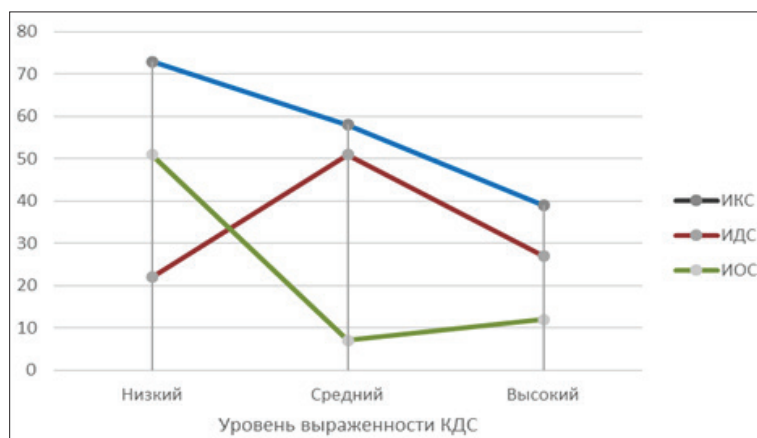


Рис. 5. Зависимость значений индексов структуры ПВК от уровня выраженности КДС

Более того, был зафиксирован существенный факт того, что на среднем уровне дезорганизация структурного пространства ПВК носит наиболее выраженный характер. Это свидетельствует о наличии зависимости представленной U-образной кривой, демонстрирующей обусловленность типа «оптимум». Полученная зависимость демонстрирует, что максимальная дезорганизация структуры ПВК выражена на среднем уровне КДС, а не на высоком. Студенты со средним уровнем КДС имеют представление о ПВК, которые необходимы в профессии. Однако они состоят из отдельных, невзаимосвязанных компонентов, которые имеют отрицательные и алогичные связи, в результате чего специфические качества дезинтегрируются, а сама система ПВК перестает функционировать как единое целое. В то же время на высоком уровне проявляются несколько иные тенденции. В частности, у студентов с высокой выраженностью КДС наблюдается отсутствие как интегрированности, так и дезинтегрированности ПВК. Необходимо отметить, что в целом в структуре ПВК находится наименьшее число корреляционных связей, что свидетельствует о слабой представленности ПВК в структуре личности и сниженном комплексировании их в кластеры. Это позволяет утверждать, что действие КДС не позволяет качествам объединиться и интегрироваться в структуру личности.

В продолжение структурно-психологического анализа был осуществлен расчет метода экспресс- $\chi^2$  (табл. 2).

Таблица 2

Ранговые корреляции в группах с разным уровнем КДС (критерий *r*-Спирмена)

Уровни выраженности КДС	Низкий	Высокий	Средний
Низкий	1,00	0,21	0,18
Высокий	0,21	1,00	0,16
Средний	0,18	0,16	1,00

В таблице 2 представлены ранговые корреляции в группах с разным уровнем КДС. Наибольшее значение имеют ранговые корреляции групп с высоким и низким уровнем КДС (0,21), наименьшее значение — в группах с высоким и средним уровнем КДС (0,16), промежуточное по величине значение — в группах с низким и средним уровнем КДС (0,18). Показано, что корреляционные структуры трех групп различаются. Следовательно, все три корреляционные матрицы отличаются друг от друга не только количественно, но и качественно.

Таким образом, в ходе исследования когнитивных дезадаптивных схем в системе профессионально важных качеств будущих психологов были получены результаты, обладающие ценностью как для теоретических построений в контексте проблематики профессионально важных и профессионально негативных качеств, так и в прикладном смысле — в контексте совершенствования образовательных программ подготовки психологов, а также программ их профотбора, профориентации, профилактики профессионального выгорания. Установлены качественные различия

в структуре ПВК в зависимости от уровня выраженности КДС. Важно отметить, что эти различия носят характер изменений целостной структуры ПВК студентов разной степени выраженности схем. Нарастание выраженности КДС обнаруживает структурную трансформацию ПВК, что позволяет их отличать друг от друга. При этом можно говорить не о совокупности ПВК, а о целостном образовании, имеющем в результате интегративных эффектов новые качественные возможности.

### Выводы

Результаты исследования профессионально ценных свойств (качеств) психики людей применительно к профессиональной деятельности психологов позволяют констатировать следующее.

1. Обнаружены глубокие качественные различия в структуре профессионально важных качеств в зависимости от уровня выраженности когнитивных дезадаптивных схем, что позволяет говорить о дифференциации их структур, анализ которых был представлен выше.

2. Вскрыт важный факт изменения уровня когнитивных дезадаптивных схем в связи с качественными трансформациями всей структуры профессионально важных качеств. Такие трансформации выступают именно как структурные и определяют дифференциацию в самом уровне когнитивных дезадаптивных схем, так как представленные матрицы интеркорреляций качественно различаются по мере возрастания их выраженности.

3. Утверждается, что объединение структур профессионально важных качеств выходит за пределы их простой совокупности и является результатом интегративных эффектов. Такое взаимодействие обуславливает новые качественные возможности, которые возникают в рамках системы (контексте активизации системы).

### Заключение

В исследовании показана определяющая роль структурных эффектов профессионально важных качеств в действии профессионально негативных качеств. Эти отношения носят характер взаимодетерминации, с одной стороны, профессионально негативные качества, представленные в виде когнитивных дезадаптивных схем будущих психологов, оказывают воздействие на структуру профессионально важных качеств, с другой — специфика структуры профессионально важных качеств является детерминантой уровня выраженности профессионально негативных качеств. Иными словами, в зависимости от степени интегрированности профессионально важных качеств находится мера выраженности когнитивных дезадаптивных схем в опыте студентов-психологов. Выявленная обусловленность носит сложный характер, базирующийся на суперпозициях интегрирующей и дифференцирующей тенденций. Вместе с тем результирующие структурной организации профессионально важных качеств выступают индикатором уровня выраженности комплекса профессионально негативных качеств.

### Литература

1. Галюк Н. А. Функциональная асимметрия человека и проблемы высшего образования // Кросс-культурный подход в науке и образовании: материалы ежегодного Международного научного семинара, Новосибирск, 26 апреля 2013 г. Новосибирск: НГПУ, 2013. С. 25–28.
2. Касьяник П. М., Галимзянова М. В., Романова Е. В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов их функционирования у взрослых, обращавшихся и не обращавшихся за психологической помощью // Прикладная юридическая психология. 2016. № 2 (35). С. 75–83.
3. Петровская Т. Ю. Особенности ранних дезадаптивных схем будущих психологов в зависимости от возрастного периода // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 16. № 1 (59). С. 164–171. DOI 10.18255/1996-5648-2022-1-164-171
4. Поваренков Ю. П. Проблема индивидуально-психологического содержания профессионально важных качеств субъекта труда // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 1 (54). С. 34–40.



5. Психология труда: учеб. и практикум для акад. бакалавриата / А. В. Карпов [и др.]; под ред. А. В. Карпова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 364 с.
6. **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.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Факторы эффективности личностного развития студентов для решения задач самопрезентации в профессиональной сфере // Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции (г. Омск, 22 апреля 2021 г.). Омск: ОмГА, 2021. С. 120–126.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
9. **Сокольская М. В., Карпов А. В.** Психология личностного здоровья профессионала: мета-системный подход: монография. Хабаровск: ДВГУПС, 2017. 559 с.
10. **Чемякина А. В.** Взаимосвязь профессионально-важных и профессионально-негативных качеств в структуре личности // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2016. № 1 (31). С. 524–529.
11. **Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
12. **Шаклеин М. В.** К вопросу о понятии и структуре профессионально важных качеств // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-4. С. 112–113.
13. **Vach B., Lockwood G., Young J. E.** A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas // Cognitive Behaviour Therapy. Vol. 47 (1). P. 328–349. DOI: 10.1080/16506073.2017.1410566
14. **Farrell J. M., Shaw I. A., Webber M. A.** A schemafocused approach to group psychotherapy for out-patients with borderline personality disorder: a randomized controlled trial // Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2009. Vol. 40. Issue 2. P. 317–328. DOI: 10.1016/j.jbtep.2009.01.002

## References

1. **Galyuk N. A.** Funkcional'naya asimmetriya i problemy` vy`sshego obrazovaniya [Functional asymmetry and problems of higher education] // Kross-kul'turnyj podxod v nauke i obrazovanii: materialy` ezhegodnogo Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru, Novosibirsk, 26 aprelya 2013 g. [Cross-cultural approach in science and education: collection]. Novosibirsk: NGPU. 2013. Issue 8. P. 25–28.
2. **Kas`yanik P. M., Galimzyanova M. V., Romanova E. V.** Vy`razhennost` rannix dezadaptivny`x sxem i rezhimov ix funkcionirovaniya u vzrosly`x, obrashhavshixsya i ne obrashhavshixsya za psixologicheskoy pomoshh`yu [The severity of early maladaptive schemes and modes of their functioning in adults who applied and did not apply for psychological help] // Prikladnaya yuridicheskaya psixologiya [Applied Legal Psychology Scientific Journal]. 2016. № 2 (35). P. 75–83.
3. **Petrovskaya T. Yu.** Osobennosti rannix dezadaptivny`x sxem budushhix psixologov v zavisimosti ot vozrastnogo perioda [Features of early maladaptive schemes of future psychologists depending on the age period] // Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarny`e nauki [Bulletin of P. G. Demidov Yaroslavl State University. Series: Humanities]. 2022. Vol. 16. № 1 (59). P. 164–171. DOI: 10.18255/1996-5648-2022-1-164-171.
4. **Povarenkov Yu. P.** Problema individual`no-psixologicheskogo soderzhaniya professional`no vazhny`x kachestv sub`ekta truda [The problem of the individual psychological content of professionally important qualities of the subject of labor] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2008. № 1 (54). P. 34–40.
5. Psixologiya truda: ucheb. i praktikum dlya akad. bakalavriata [Psychology of work: textbook and workshop for acad. undergraduate] / A. V. Karpov [i dr.]; pod red. A. V. Karpova. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2016. 364 p.
6. **Romanova E. S.** Formirovanie social`ny`x kachestv studentov, obespechivayushhix im preimushhestva v konkurentny`x segmentax ry`nka truda [Developing social skills in students to provide an advantage in the competitive labor market segments] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2020. № 3 (35). P. 27–38.
7. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Faktory` e`ffektivnosti lichnostnogo razvitiya studentov dlya resheniya zadach samoprezentatsii v professional`noj sfere [Effectiveness factors of students' personal development



for solving problems of self-presentation in the professional sphere] // Aktual'ny'e problemy' metodologii pedagogicheskix i psixologicheskix issledovanij v obrazovanii: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Omsk, 22 aprelya 2021 g.) [Actual problems of methodology of pedagogical and psychological research in education: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Omsk, April 22, 2021)]. Omsk: OmGA, 2021. P. 120–126.

8. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systems psychology: monograph]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel'skie Tekhnologii, 2017. 356 p.

9. **Sokol'skaya M. V., Karpov A. V.** Psixologiya lichnostnogo zdorov'ya professionala: metasistemny'j podxod: monografiya [Psychology of personal health of a professional: metasystem approach: monograph]. Xabarovsk: DVGUPS, 2017. 559 p.

10. **Chemyakina A. V.** Vzaimosvyaz' professional'no vazhny'x i professional'no-negativny'x kachestv v strukture lichnosti [The relationship of professionally important and professionally negative qualities in the structure of personality] // Chelovecheskij faktor: Social'ny'j psixolog [Human factor: Social psychologist]. 2016. № 1 (31). P. 524–529.

11. **Shadrikov V. D.** Problemy' sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti [Problems of systemogenesis of professional activity]. M.: Nauka, 1982. 185 p.

12. **Shaklein M. V.** K voprosu o ponyatii i strukture professional'no vazhny'x kachestv [To the question of the concept and structure of professionally important qualities] // Aktual'ny'e problemy' gumanitarny'x i estestvenny'x nauk [Actual problems of the humanities and natural sciences]. 2016. № 4-4. P. 112–113.

13. **Bach B., Lockwood G., Young J. E.** A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas // Cognitive Behaviour Therapy. Vol. 47 (1). P. 328–349. DOI: 10.1080/16506073.2017.1410566

14. **Farrell J. M., Shaw I. A., Webber M. A.** A schemafocused approach to group psychotherapy for outpatients with borderline personality disorder: a randomized controlled trial // Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2009. Vol. 40. Issue 2. P. 317–328. DOI: 10.1016/j.jbtep.2009.01.002

## ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СМАРТФОНА КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

**В. П. Шейнов,**

РИВШ, Минск,  
Республика Беларусь,  
*sheinov1@mail.ru,*

**А. С. Девицын,**

БГУ, Минск,  
Республика Беларусь,  
*a.dziavitsyn@gmail.com*

Негативные последствия зависимости от смартфона (тревожность, депрессия, стресс, неудовлетворенность жизнью и др.) способствуют психологическому неблагополучию ее жертв.

Цель настоящего исследования — обнаружить у мужчин и женщин возможные связи между зависимостью от смартфона и нарциссизмом, импульсивностью, неассертивностью, незащищенностью от манипуляций и факторами зависимости от социальных сетей как признаками психологического неблагополучия.

Зависимость от смартфона и социальных сетей, ассертивность и незащищенность от манипуляций диагностировались с помощью авторских опросников, надежность и валидность которых доказана ранее; импульсивность — с помощью соответствующей методики В. А. Лосенкова; нарциссизм — с помощью опросника Е. Кот «Нарцисс ли вы?». В исследовании приняли участие 943 пользователя смартфонов, в том числе 643 женщины ( $M = 21,6$ ,  $SD = 7,8$ ) и 300 мужчин ( $M = 20,6$ ,  $SD = 7,4$ ).

Для женщин и мужчин выявлены положительные высокозначимые связи между зависимостью от смартфона, импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей, отрицательные — с ассертивностью и возрастом. У женщин зависимость от смартфона также положительно связана с незащищенностью от манипуляций, у мужчин — с нарциссизмом. Фактор зависимости от смартфона «потеря контроля» в наибольшей степени способствует появлению этой зависимости.

Связь зависимости от смартфона с нарциссизмом, обнаруженная в зарубежных исследованиях, в русскоязычном социуме имеет место только для мужчин. Выявленные в ходе исследования связи зависимости от смартфона с возрастом, зависимостью от социальных сетей, а также импульсивностью согласуются с ранее полученными результатами. Установленные связи зависимости от смартфона у мужчин и женщин со всеми факторами зависимости от социальных сетей, с неассертивностью и незащищенностью от манипуляций у женщин являются новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований.

*Ключевые слова:* зависимость от смартфона; зависимость от социальных сетей; психологическое неблагополучие; ассертивность; импульсивность; незащищенность от манипуляций; нарциссизм; женщины; мужчины.

*Для цитаты:* Шейнов В. П., Девицын А. С. Зависимость от смартфона как предиктор психологического неблагополучия // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 71–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.07

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

E-mail: *sheinov1@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-2191-646X

**Девитсын Антон Сергеевич**, старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь.

E-mail: a.dziavitsyn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2804-4107

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872. 2022.43.3.07

## SMARTPHONE ADDICTION AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL DISTRESS

**V. P. Sheinov,**

NIHE, Minsk,  
Republic of Belarus,  
sheinov1@mail.ru,

**A. S. Devitsyn,**

BSU, Minsk,  
Republic of Belarus,  
a.dziavitsyn@gmail.com

Negative consequences of smartphone addiction (anxiety, depression, stress, dissatisfaction with life, etc.) contribute to the psychological distress of its victims.

The purpose of this study is to find in men and women possible links between smartphone addiction and narcissism, impulsivity, lack of assertiveness, vulnerability to manipulation and factors of dependence on social networks as signs of psychological distress.

Dependence on the smartphone and on social networks, assertiveness and insecurity from manipulation were diagnosed by the author's questionnaires, the reliability and validity of which has been proven earlier; impulsivity — by the corresponding "Methodology" of V. A. Losenkov; narcissism — by the questionnaire of E. Kot. The study involved 943 smartphone users, including 643 women ( $M = 21.6$ ,  $SD = 7.8$ ) and 300 men ( $M = 20.6$ ,  $SD = 7.4$ ).

For women and men, positive, highly significant links were found between smartphone addiction, impulsivity and all factors of dependence on social networks, negative — with assertiveness and age. In women, smartphone addiction is also positively associated with vulnerability to manipulation, in men — with narcissism. The factor of dependence on the smartphone "Loss of control" contributes most to the emergence of this dependence.

The connection of smartphone addiction with narcissism, found in foreign studies, in the Russian-speaking society takes place only for men. The connections of smartphone addiction with age, dependence on social networks, as well as impulsivity revealed during the study are consistent with the results obtained earlier. The established correlations of smartphone dependence in men and women with all the factors of dependence on social networks, with lack of assertiveness and women's vulnerability to manipulation, are new, both for domestic and foreign studies.

*Keywords:* smartphone addiction; dependence on social networks; psychological distress; assertiveness; impulsivity; vulnerability to manipulation; narcissism; women; men.

*For citation:* Sheinov V. P., Devitsyn A. S. Smartphone addiction as a predictor of psychological distress // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 71–84. DOI: 10.25688/2223-6872. 2022.43.3.07

**Sheinov Viktor Pavlovich**, Doctor of Sociological Sciences, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Professor, 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

**Devitsyn Anton Sergeevich**, Senior Lecturer, Department of Web Technologies and Computer Modeling, Belarusian State University, Minsk, The Republic of Belarus.

E-mail: a.dziavitsyn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2804-4107

## Введение

**Ч**резмерное использование смартфонов приводит к социальной изоляции наиболее активных пользователей и возникновению у них нестабильного эмоционального состояния. Возникающая при этом зависимость от смартфонов вызывает растущую озабоченность в современном обществе.

Сложившаяся ситуация вызвана негативными проявлениями, сопровождающими зависимость от смартфона. Проведенные исследования указывают на наличие прямой связи зависимости от смартфона с переживанием чувства одиночества, при этом отмечается обратная связь с такими психологическими качествами, как настойчивость, самообладание, саморегуляция<sup>1</sup>. Кроме того, зависимость от смартфона отрицательно связана с намерением вести здоровый образ жизни и следить за состоянием своего здоровья, а также ведет к отказу от привычки читать. Зависимость женщин от смартфона «отрицательно коррелирует с возрастом, компетентностью, комплементарностью, провокационностью, наличием семьи, наличием детей, хорошим настроением и положительно — с зависимым поведением и проблемами со сном»<sup>2</sup>. Отмечается, что «зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и с удовлетворенностью жизнью. Обнаружена значимая положительная связь тяги к курению у мужчин с зависимостью от смартфона» [2: с. 97].

Кроме того, «зависимость от смартфона женщин и мужчин отрицательно связана с самоуважением и положительно — с импульсивностью, нейротизмом, интернет-зависимостью, активностью в соцсетях, привычкой пользоваться смартфоном перед сном»<sup>3</sup>.

В зарубежных исследованиях показано, что «зависимость от смартфона положительно связана с такими негативными факторами, как депрессия, тревожность, стресс, снижение самооценки и самоконтроля, проблемы со сном, со здоровьем в целом и с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга»<sup>4</sup>.

Зависимость от смартфона отрицательно связана с психологическим благополучием, ввиду того что она провоцирует тревожность, депрессию, импульсивность [17]. Зависимость от смартфона положительно коррелирует с депрессией, тревожностью, стрессом [3: с. 174]. Установлено, что зависимость от смартфона положительно коррелирует с импульсивностью [5; 10; 14; 15], нарциссизмом [7; 11–13; 16; 18].

Корреляции зависимости от смартфона с тревожностью, депрессией, стрессом, неудовлетворенностью жизнью свидетельствует о том, что эта зависимость может отразиться на степени неассертивности поведения, поскольку «ассертивное поведение является ситуативным»<sup>5</sup>. Предстоит ответить на вопрос о возможной связи между зависимостью пользователя от смартфона и его ассертивностью. Поскольку зависимость от смартфона различна у женщин и мужчин [2; 3], то и исследовать их нужно по отдельности.

---

и мужчин // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 3. С. 313–328. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-3-313-328

<sup>1</sup> Шейнов В. П., Девицын А. С. Личностные свойства и состояние здоровья у страдающих зависимостью от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 1 (21). С. 171–191. DOI: 0.38098/ipran.sep.2021.21.1.007

<sup>2</sup> Там же. С. 185.

<sup>3</sup> Шейнов В. П., Девицын А. С. Личностные корреляты зависимости от смартфона женщин

<sup>4</sup> Шейнов В. П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 235–253. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253

<sup>5</sup> Шейнов В. П. Детерминанты ассертивного поведения [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. URL: <https://naukarus.com/determinanty-assertivnogo-povedeniya> (дата обращения: 14.04.2022). С. 35.

Цель настоящего исследования — выявить у мужчин и женщин возможные связи между зависимостью от смартфона и нарциссизмом, импульсивностью, неассертивностью, незащищенностью от манипуляций и факторами зависимости от социальных сетей как признаками психологического неблагополучия.

### Методика исследования

В исследовании приняли участие 943 человека, являющихся пользователями смартфонов, в том числе 643 женщины ( $M = 21,6$ ,  $SD = 7,8$ ) и 300 мужчин ( $M = 20,6$ ,  $SD = 7,4$ ) (табл. 1).

сетей<sup>8</sup> (далее — ЗСС-15); импульсивность — на основе методики В. А. Лосенкова [1]; нарциссизм — с помощью опросника Е. Кот<sup>9</sup>.

Ввиду недоступности публикации, содержащей доказательство валидности и надежности опросника Е. Кот, в ходе исследования была реализована соответствующая проверка этого опросника.

Психометрические характеристики опросника «Нарцисс ли вы?» оказались следующими. Однородность опросника находится на хорошем уровне — стандартизованная альфа Кронбаха равна 0,748. В таблице 2 представлены данные, показывающие, что: 1) дискриминативность всех 11 пунктов шкалы / опросника является весьма высокой, поскольку таковы корреляции (больше 0,38)

Таблица 1

Показатели возраста групп обследуемых

	Общая выборка	Женщины	Мужчины
Количество обследуемых	943	643	300
Среднее	21,2	21,6	20,6
Медиана	19	19	18
Мода	17	17	17
Стандартное отклонение	7,7	7,8	7,4
Дисперсия	58,2	60,6	55,2
Размах	55	47	55
Минимум	15	17	15
Максимум	70	64	70

Зависимость от смартфона оценивалась с помощью короткой версии опросника зависимости от смартфона (далее — САС-16) [2]; асертивность — с помощью теста асертивности<sup>6</sup> (далее — А26); незащищенность от манипуляций — с помощью опросника «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий»<sup>7</sup> (далее — НЗМ); зависимость от социальных сетей — с помощью авторского опросника зависимости от социальных

сетей с суммарным баллом шкалы; 2) удаление любого из пунктов уменьшит альфа Кронбаха, т. е. ухудшит однородность шкалы. Повторное тестирование, проведенное через месяц, показало высокую степень связи результатов первого и второго тестирования:  $R = 0,865$ ,  $p \leq 0,001$ .

Для проверки конструктивной валидности опросника Е. Кот был использован установленный ранее факт, что нарциссизм положительно коррелирует с зависимостью от социальных

<sup>6</sup> Шейнов В. П. Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.

<sup>7</sup> Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.

<sup>8</sup> Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04

<sup>9</sup> Кот Е. Тест «Нарцисс ли вы?» [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://testsonline.net/persona/nartsiss-li-vy/?ysclid=16252t4dh370493174> (дата обращения: 14.04.2022).



Таблица 2

Показатели соотношения пунктов шкалы нарциссизма с ее суммарным баллом

	Среднее значение в результате удаления пункта	Дисперсия в результате удаления пункта	Корреляция пункта с суммой шкалы	Альфа Кронбаха в результате удаления пункта
НЦ_1	48,9085	108,077	,634	,723
НЦ_2	49,3926	111,421	,478	,734
НЦ_3	49,0415	110,472	,515	,731
НЦ_4	48,7713	107,942	,612	,724
НЦ_5	49,4404	108,249	,588	,725
НЦ_6	49,6713	112,804	,382	,738
НЦ_7	49,0862	108,288	,606	,724
НЦ_8	49,0255	110,766	,604	,730
НЦ_9	48,8426	106,844	,633	,721
НЦ_10	48,9862	109,792	,461	,731
НЦ_11	48,7574	111,438	,447	,734
НЦ_итог	25,7106	29,959	1,000	,816

сетей [4; 8]. Более того, систематический обзор 14 эмпирических исследований по теме взаимосвязи между нарциссизмом и зависимостью от социальных сетей показал наличие статистически значимой положительной корреляции в пределах  $0,13 < R < 0,32$  [6].

В соответствии с данными, представленными в таблице 3, распределение переменной

попадают в интервал  $0,13 < R < 0,32$ , представленный в обзорной статье А. Блахню и А. Пшепёрка [6].

Таким образом, проведенная проверка показала, что опросник «Нарцисс ли вы?» надежен и валиден, и поэтому его можно использовать в исследовании. Структура этого опросника далее изучена посредством факторного анализа.

Таблица 3

Проверка соответствия выборок нормальному распределению

Одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова							
Изучаемая переменная	НЗМ	Импульсивность	САС-16	ЗСС-15	Нарциссизм	Ассертивность	
<i>N</i>	915	915	915	915	915	915	
Нормальные параметры <i>a, b</i>	Среднее	32,0781	47,3662	17,8600	30,9177	25,5980	65,0329
Асимптотическая значимость	<b>0,18527</b>	<b>0,16138</b>	<b>0,22009</b>	0,00502	0,03308	<b>0,22468</b>	

«нарциссизм» отлично от нормального. Поэтому возможная связь этого параметра с зависимостью от социальных сетей должна определяться по значению непараметрической корреляции между ними. Для общей выборки ( $n = 943$ ) женщин и мужчин ранговая корреляция Кендалла между нарциссизмом и зависимостью от социальных сетей  $R = 0,137$ ,  $p \leq 0,001$ ; для женской ( $n = 643$ ) выборки —  $R = 0,127$ ,  $p \leq 0,001$ ; для мужской ( $n = 300$ ) выборки —  $R = 0,233$ ,  $p \leq 0,001$ .

При этом существенно, что все значения корреляций в настоящем исследовании

В настоящем исследовании использованы факторная модель зависимости от смартфона [3: с. 174] и факторная модель зависимости от социальных сетей<sup>10</sup>.

Для статистического анализа применен пакет SPSS-22. Решения принимаются с учетом уровня значимости равного 0,05.

<sup>10</sup> Шейнов В. П., Девицын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // Российский психологический журнал. 2021. № 3. С. 145–158.

### Результаты и их обсуждение

Выбор методики корреляционного анализа зависит от того, отвечают ли изучаемые выборки нормальному распределению. Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют, что часть переменных имеет нормальное распределение (зависимость от смартфона — САС-16, незащищенность от манипуляций — опросник НЗМ, ассертивность, импульсивность), однако другие переменные не соответствуют нормальному распределению (нарциссизм, зависимость от социальных сетей — опросник ЗСС-15, как и все факторы зависимостей от социальных сетей и от смартфона).

Возможная связь зависимости от смартфона со свойствами личности определялась посредством вычисления корреляций между ними с использованием непараметрического критерия Кендалла и параметрического критерия Пирсона с учетом соответствия (или несоответствия) переменных нормальному распределению коррелируемых выборок. Полученные при этом значения корреляций для разных групп испытуемых отражены в таблицах 4–6.

Из таблицы 4 следует, что количественно отличаясь, корреляции Кендалла и Пирсона показывают одинаково направленные статистически значимые связи зависимости от смартфона: *отрицательные* — с возрастом и ассертивностью, и *положительные* —

с зависимостью от социальных сетей и всеми формирующими ее факторами («психологическое состояние», «получение информации», «коммуникация») и с импульсивностью.

Величина показателей корреляции Кендалла (принимая его ввиду того, что факторы зависимости от смартфона имеют распределение, отличное от нормального) приводит к выводу, что фактор «потеря контроля» наиболее сильно связан с зависимостью от смартфона.

Отрицательная связь между зависимостью от смартфона и возрастом (см. табл. 4) подтверждает ранее установленный авторами результат [3: с. 174].

Прямая связь зависимости от смартфона с импульсивностью (см. табл. 4) аналогична той, что выявлена в зарубежных исследованиях [5; 10; 14; 15], а прямая связь с зависимостью от социальных сетей — другому зарубежному результату [9].

Выявленная в ходе исследования связь зависимости от смартфона, со всеми факторами зависимости от социальных сетей и с неассертивностью, является новым показателем.

Полученный в ряде зарубежных исследований результат, демонстрирующий связь зависимости от смартфона с нарциссизмом [7; 11–13; 16; 18], не получил подтверждения в общей выборке женщин и мужчин.

Предположение авторов о возможной связи между зависимостью от смартфона и незащищенностью от манипуляций в общей выборке мужчин и женщин не подтвердилось.

Таблица 4

Связь зависимости от смартфона со свойствами и состояниями личности (мужчины и женщины,  $n = 943$ )

Свойства и состояния личности	Корреляции			
	Пирсона	Значимость	Кендалла	Значимость
Возраст	-,205**	,000	-,055*	,020
Импульсивность	,458**	,000	,314**	,000
Потеря контроля	,876**	,000	,714**	,000
Страх отказа	,747**	,000	,593**	,000
Эйфория	,789**	,000	,608**	,000
Ассертивность	-,372**	,000	-,255**	,000
Психологическое состояние	,662**	,000	,517**	,000
Коммуникация	,448**	,000	,334**	,000
Получение информации	,533**	,000	,381**	,000
ЗСС-15	,660**	,000	,501**	,000
Нарциссизм	-,008	,802	,008	,737
НЗМ	-,020	,542	-,015	,516

Таблица 5

Связь зависимости от смартфона со свойствами и состояниями личности  
(женщины,  $n = 643$ )

Свойства и состояния личности	Корреляции			
	Пирсона	Значимость	Кендалла	Значимость
Возраст	-,197**	,000	-,043	,136
НЗМ	,696**	,000	,012	,676
Импульсивность	,443**	,000	,305**	,000
Потеря контроля	,866**	,000	,702**	,000
Страх отказа	,749**	,000	,582**	,000
Эйфория	-,775**	,000	,591**	,000
Психологическое состояние	,696**	,000	,512**	,000
Коммуникация	,421**	,000	,294**	,000
Получение информации	,516**	,000	,359**	,000
ЗСС-15	,676**	,000	,483**	,000
Нарциссизм	-,057	,154	-,032	,243
Ассертивность	-,380**	,000	-,261**	,000

Таблица 6

Связь зависимости от смартфона со свойствами и состояниями личности  
(мужчины,  $n = 300$ )

Свойства и состояния личности	Корреляции			
	Пирсона	Значимость	Кендалла	Значимость
Возраст	-,265**	,000	-,126**	,003
НЗМ	,094	,112	,051	,210
Импульсивность	,448**	,000	,311**	,000
Потеря контроля	,893**	,000	,737**	,000
Страх отказа	,738**	,000	,608**	,000
Эйфория	,813**	,000	,643**	,000
Психологическое состояние	,615**	,000	,530**	,000
Коммуникация	,503**	,000	,395**	,000
Получение информации	,586**	,000	,444**	,000
ЗСС-15	,648**	,000	,538**	,000
Нарциссизм	,105	,077	,092*	,026
Ассертивность	-,333**	,000	-,235**	,000

После объединения результатов, полученных в процессе исследования женской и мужской выборок, в общую весьма вероятно возникновение феномена, когда связи, выявленные в гендерных группах по отдельности, могут «раствориться» в общей выборке (это случается при их разнонаправленности). Поэтому приведем результаты вычисления корреляций для каждой из этих подвыборок (см. табл. 5–6).

Таблица 5 показывает статистически значимые связи зависимости от смартфона у женщин: *отрицательные* — с ассертивностью, и *положительные* — с незащищенностью от манипуляций, импульсивностью,

всеми факторами (как и ранее) зависимости от социальных сетей.

При этом наиболее сильно выражена связь зависимости от смартфона с фактором «потеря контроля», что повторяет результат, представленный в таблице 4.

Согласно данным таблицы 3 незащищенность от манипуляций и зависимость от смартфона распределены нормально, поэтому вывод о наличии положительной связи между ними основывается на статистически значимой положительной корреляции Пирсона. Это означает, что предположение о связи между незащищенностью от манипуляций и зависимостью от смартфона подтвердилось для женщин.

Установленные здесь связи между зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей и импульсивностью повторяют на русскоязычной выборке результаты, аналогичные зарубежным.

У женщин в настоящем исследовании впервые выявлена связь зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций, неассертивностью и с факторами зависимости от социальных сетей.

Не подтвердилась для женщин обозначенная в ряде зарубежных исследований прямая связь между зависимостью от смартфона и нарциссизмом.

Поскольку возраст испытуемых распределен не по нормальному закону (по данным табл. 3), то возможную связь с возрастом зависимости женщин от смартфона необходимо определять согласно с соответствующей ранговой корреляцией Кендалла, которая статистически незначима. Таким образом, нет основания делать вывод о связи между зависимостью женщин от смартфона и их возрастом лишь по результатам корреляционного анализа.

Чтобы подтвердить или опровергнуть данный тезис, необходим другой подход. К нему мы обратимся позже.

Данные таблицы 6 указывают на имеющиеся значимые связи зависимости мужчин от смартфона: *отрицательные* — с ассертивностью и возрастом, *положительные* — с нарциссизмом, импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей.

Как и ранее, наиболее сильно выражена связь зависимости от смартфона с фактором «потеря контроля», а также соответствие аналогичным результатам зарубежных ученых, установивших связь зависимости от смартфона с зависимостью от социальных сетей и импульсивностью.

Связь между зависимостью от смартфона на мужчин и всеми факторами зависимости от социальных сетей, представленная в таблице 6, выявлена впервые. При этом не нашло подтверждения предположение о связи между незащищенностью от манипуляций и зависимостью от смартфона в мужской выборке.

В таблице 2 показано, что распределение переменной «нарциссизм» отлично от нормального, поэтому решающее значение

для сделанного вывода имеет положительная статистически значимая корреляция Кендалла между нарциссизмом и зависимостью от смартфона. Таким образом, обнаруженная в зарубежных исследованиях связь между нарциссизмом и зависимостью от смартфона подтвердилась в русскоязычном социуме только для мужчин.

Для ответа на вопрос, почему это происходит, разработана факторная модель опросника «Нарцисс ли вы?» и изучена связь факторов, представленных в нем с зависимостью от смартфона (см. табл. 7–10).

Данные, представленные в таблице 8, показывают, что модель характеризуется хорошими показателями надежности.

В таблице 10 показано, что у женщин факторы нарциссизма Ф1 и Ф3 коррелируют с зависимостью от смартфона отрицательно, а Ф2 — положительно, тем самым нейтрализуя воздействие друг друга. В результате нарциссизм женщин в целом не связан с зависимостью от смартфона. У мужчин факторы нарциссизма Ф1 и Ф3 не коррелируют с зависимостью от смартфона, а Ф2 — коррелирует статистически значимо положительно. В результате нарциссизм мужчин положительно связан с зависимостью от смартфона. Выявленное у женщин и мужчин различие в части связи нарциссизма с зависимостью от смартфона, по нашему мнению, можно объяснить большей выраженностью у мужчин такого фактора нарциссизма, как самоуверенность, и тем, что связь нарциссизма с зависимостью от смартфона проявляется у них более определенно.

Чтобы подтвердить или опровергнуть предположение о возможной связи зависимости от смартфона с возрастом, рассмотрим графики влияния возраста на зависимость от смартфона, построенные по женской (см. рис. 1), мужской (см. рис. 2) и общей выборкам (см. рис. 3).

График, представленный на рисунке 1, указывает на то, что у женщин снижение зависимости от смартфона в целом включает ярко выраженный локальный максимум для интервала 30–34 года, как следствие, соответствующего максимума фактора «потеря контроля». Это объясняет, почему связь зависимости

Таблица 7

Трехфакторная модель нарциссизма

Вопросы опросника «Нарцисс ли вы?» <sup>11</sup>	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Вы считаете, вы можете влиять на других людей?			
9. Вы считаете себя харизматичным человеком?	0,670		
1. Из вас получился бы хороший лидер?	0,665		
7. Вы чувствуете себя уважаемым человеком?	0,548		
10. Вы бы смогли манипулировать другими ради достижения собственных целей?		0,600	
2. Вас можно назвать скромным человеком, который не привык хвастаться своими достижениями?		0,492	
2. Вы считаете себя лучше других?		0,372	
3. Вас раздражает, когда вы выходите в люди и на вас почти не обращают внимания?		0,325	
3. Смущают ли вас комплименты в ваш адрес?			0,591
11. Вы довольны своими внешними данными?			0,384
8. Что вы чувствуете, оказавшись в центре внимания?	0,323		0,368

Примечание: фактор 1 — способность влиять на других людей; фактор 2 — самоуверенность / осознание своего превосходства; фактор 3 — оценка окружающими.

\* Параметры проведенного эксплораторного факторного анализа: размерность матрицы — 943 строки (испытуемые) \* 11 столбцов (пункты опросника); алгоритм решения системы — метод минимальных невязок (minres) с использованием косоугольного вращения (oblimin); включение факторов и их количество определялось параллельным анализом.

Таблица 8

Результаты тестирования факторной модели нарциссизма

Тест Бартлетта		
Хи-квадрат	df	p
2417	55	< 0,001
Мера выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина (КМО)		
Общая	0,879	
Другие тесты модели		
RMSEA	0,0393	
TLI	0,966	
Хи-квадрат	61,3 при df = 25 и p < 0,001	

Таблица 9

Факторы нарциссизма

Факторы	Вопросы опросника «Нарцисс ли вы?»
Ф1. Способность влиять на других людей	1. Вы считаете, вы можете влиять на других людей?
	9. Вы считаете себя харизматичным человеком?
	4. Из вас получился бы хороший лидер?
	7. Вы чувствуете себя уважаемым человеком?
Ф2. Самоуверенность / осознание своего превосходства	10. Вы бы смогли <i>манипулировать</i> <sup>12</sup> другими ради достижения собственных целей?
	2. Вас можно назвать скромным человеком, который не привык <i>хвастаться</i> своими достижениями?

<sup>11</sup> Кот Е. Указ. соч.

<sup>12</sup> Здесь и далее полужирный курсив наш. — В. Ш., А. Д.

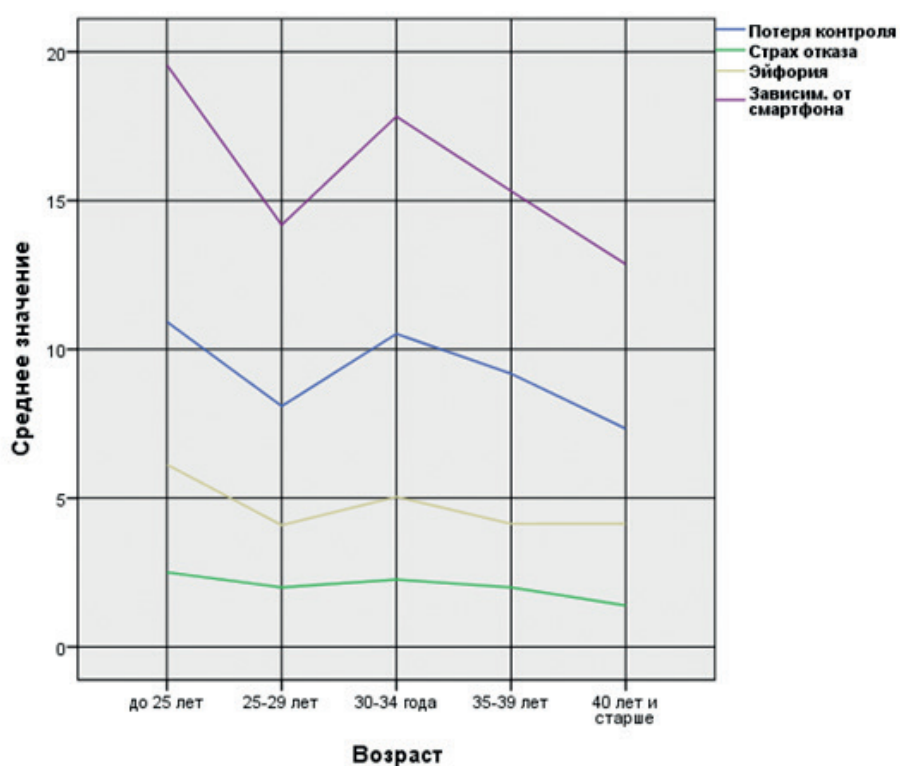


Факторы	Вопросы опросника «Нарцисс ли вы?»
	5. Вы считаете себя <i>лучше других</i> ?
	6. Вас раздражает, когда вы выходите в люди и на вас почти не обращают <i>внимания</i> ?
Ф3. Оценка окружающих	3. Смущают ли вас комплименты в ваш адрес?
	11. Вы довольны своими внешними данными?
	8. Что вы чувствуете, оказавшись в центре внимания?

Таблица 10

## Связь зависимости от смартфона с нарциссизмом и его факторами

Корреляции Кендалла		Нарциссизм	Ф1	Ф2	Ф3
Женщины	Коэффициент	-,007	-,069*	,124**	-,091**
	Значимость	,804	,014	,000	,001
Мужчины	Коэффициент	,100*	-,011	,228**	,012
	Значимость	,013	,791	,000	,775

Рис. 1. Влияние возраста женщин на зависимость от смартфона и на факторы этой зависимости ( $n = 643$ )

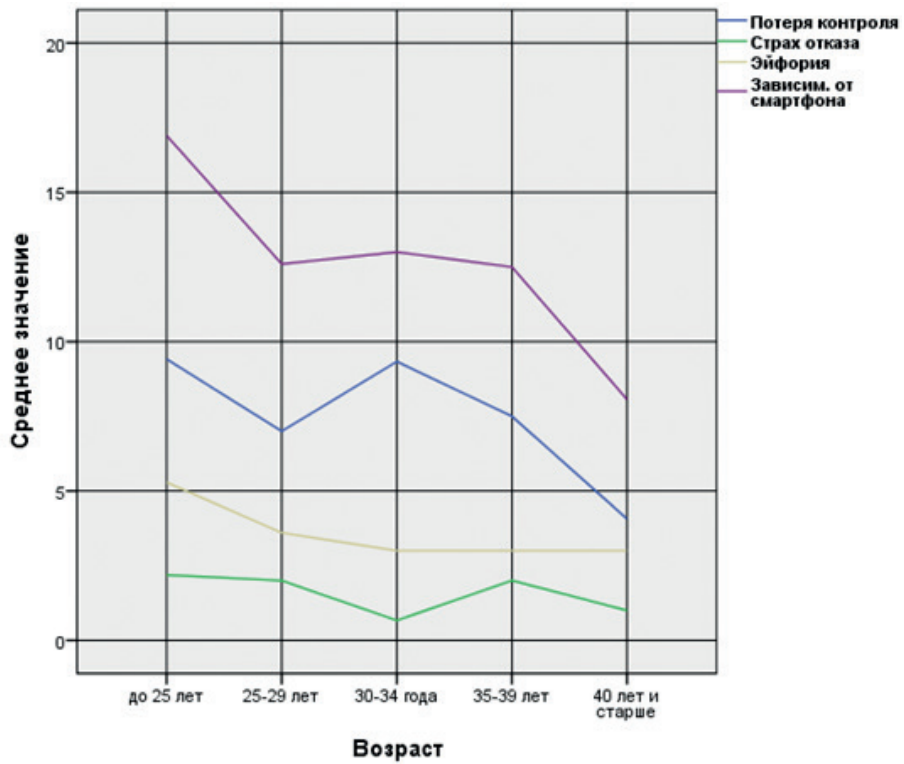


Рис. 2. Влияние возраста мужчин на зависимость от смартфона и на факторы этой зависимости ( $n = 300$ )

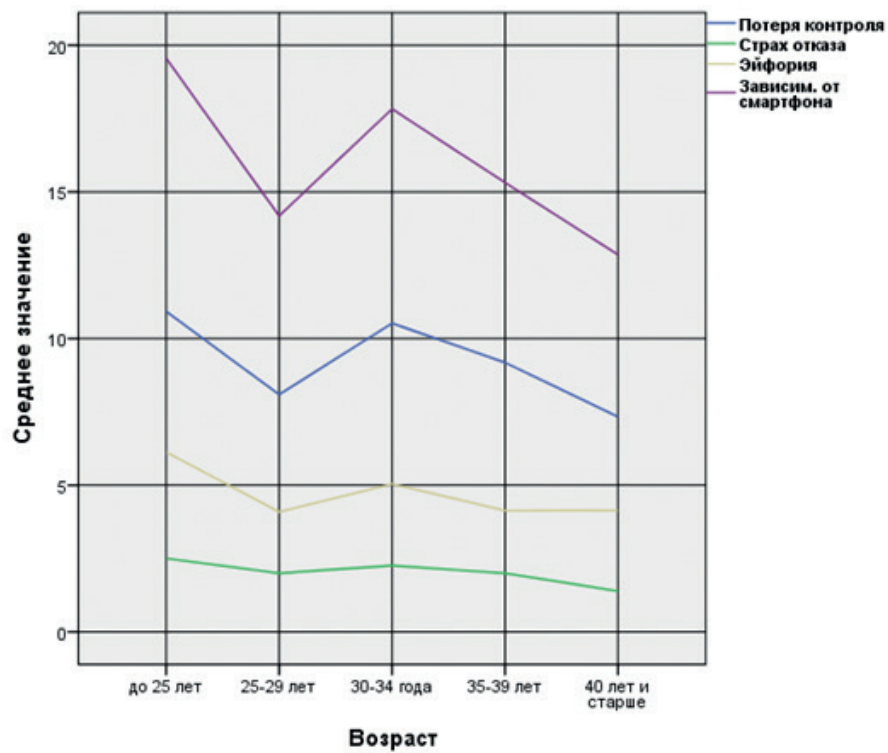


Рис. 3. Влияние возраста на зависимость от смартфона и на факторы этой зависимости (общая выборка женщин и мужчин,  $n = 943$ )

женщин от смартфона с возрастом статистически незначима. И одновременно показывает причину этого — поведение фактора «потеря контроля».

Судя по графику, представленному на рисунке 2, зависимость мужчин от смартфона и ее фактор «эйфория» практически монотонно убывают с увеличением возраста испытуемых. При этом локальный максимум в диапазоне 30–34 лет нейтрализуется локальным минимумом фактора «страх отказа». Последнее объясняет, почему у зависимости мужчин от смартфона корреляция с возрастом статистически значима и отрицательна.

Как изображено на рисунке 3, убывание зависимости от смартфона в целом включает локальный максимум в интервале 30–34 года, как следствие, соответствующего максимума фактора «потеря контроля». Это соответствует тому, что корреляция фактора «возраст» с зависимостью от смартфона отрицательна, статистически значима, но имеет небольшое значение:  $R = -0,055$ ,  $p = 0,020$ . Приведенные данные также наглядно демонстрируют, что фактор «потеря контроля» наиболее сильно связан с зависимостью от смартфона, причем так сильно, что именно его колебания с возрастом повторяются графиком зависимости от смартфона.

## Заключение

Для женщин и мужчин зависимость от смартфона имеет статистически значимые отрицательные связи с возрастом и ассертивностью; положительные связи — с импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей. Для женщин выявлено наличие статистически значимых положительных связей между зависимостью от смартфона и незащищенностью от манипуляций, а для мужчин — между нарциссизмом и зависимостью от смартфона.

Наиболее выражена связь зависимости от смартфона с фактором «потеря контроля». Установленные в ходе исследования прямые связи зависимости от смартфона с зависимостью от социальных сетей и импульсивностью согласуются с результатами зарубежных исследований. Выявлено подтверждение сделанных ранее выводов об отрицательной связи между зависимостью от смартфона и возрастом.

Обнаруженная в зарубежных исследованиях связь между нарциссизмом и зависимостью от смартфона подтвердилась в отечественном социуме только для мужчин.

Выявленные в процессе исследования связи зависимости от смартфона у мужчин и женщин со всеми факторами зависимости от социальных сетей, а также с неассертивностью и незащищенностью от манипуляций у женщин являются новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований.

## Литература

1. **Лосенков В. А.** Импульсивность // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е, расширенное, изд. М.: ЦСПиМ, 2013. С. 286–289. URL: [https://www.isras.ru/files/File/publ/Yadov\\_2013.pdf](https://www.isras.ru/files/File/publ/Yadov_2013.pdf) (дата обращения: 14.04.2022).
2. **Шейнов В. П.** Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 1. С. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005; URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
3. **Шейнов В. П., Девицын А. С.** Факторная структура модели зависимости от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 3 (23). С. 174–197. DOI: 10.38098/ipran.sep\_2021\_23\_3\_07
4. **Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D.** The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey // Addictive Behaviors. 2017. Vol. 64. P. 287–293. DOI: 10.1016/j.addbeh.2016.03.006
5. **Billieux J., Van der Linden M., Rochat L.** The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone // Applied Cognitive Psychology. Vol. 22. № 9. December 2008. P. 1195–1210. DOI: 10.1002/acp.1429

6. **Blachnio A., Przepiórka A.** Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study // *Psychiatry Research*. 2018. № 259. P. 514–519. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.11.012
7. **Casale S., Banchi V.** Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review // *Addictive Behaviors Reports*. 2020. Vol. 11. P. 100252. DOI: 10.1016/j.abrep.2020.100252
8. **Choi Y.** Narcissism and social media addiction in workplace // *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2018. № 5 (2). P. 95–104. DOI: 10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95; URL: <http://koreascience.or.kr/article/JAKO201816357065804.page> (дата обращения: 14.04.2022).
9. **Jeong S. H.** What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games / S. H. Jeong et al. // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 54 (2). P. 10–17. DOI:10.1016/j.chb.2015.07.035
10. **Kim Y.** Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control / Y. Kim et al. // *PloS One*. 2016. Vol. 11 (8). DOI: 10.1371/journal.pone.0159788; URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0159788> (дата обращения: 14.04.2022).
11. **Kong F.** Does downward social comparisons affect mobile phone addiction? Narcissism matters! / F. Kong et al. // *Journal of Technology in Behavioral Science*. 2020. Vol. 5. P. 266–272. DOI: 10.1007/s41347-020-00136-9; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41347-020-00136-9> (дата обращения: 14.04.2022).
12. **Ksinan A. J., Mališ J., Vazsonyi A. T.** Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 2917–2926. DOI: 10.1007/s12144-019-00228-7; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00228-7> (дата обращения: 14.04.2022).
13. **Lee Y. C.** The effects of adult attachment and covert narcissism on smartphone addiction in college students / Y. C. Lee et al. // *Science of Emotion and Sensibility*. 2020. Vol. 23 (1). P. 103–112. DOI: 10.14695/kjsos.2020.23.1.103
14. **Mei S.** Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students / S. Mei et al. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15 (3). P. 504. DOI: 10.3390/ijerph15030504
15. **Peterka-Bonetta J.** Personality associations with smartphone and internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety / J. Peterka-Bonetta et al. // *Front. Public Health*. 2019. DOI: 10.3389/fpubh.2019.00127; URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2019.00127/full> (дата обращения: 14.04.2022).
16. **Reid A. J., Thomas C. N.** A case study in smartphone usage and gratification in the age of narcissism // *International Journal of Technology and Human Interaction*. 2017. Vol. 13 (2). P. 40–56. DOI: 10.4018/ijthi.2017040103
17. **Yang H. C., Kim Y. E.** Intermittent addiction and double sidedness of thought suppression: Effects of student smart phone behavior // *The Journal of Distribution Science*. 2015. Vol. 13 (9). P. 13–18. DOI: 10.15722/JDS.13.9.201509.13
18. **Zerach G.** Emptiness mediates the association between pathological narcissism and problematic smartphone use // *Psychiatr Quarterly*. 2021. Vol. 92. P. 363–373. DOI: 10.1007/s11126-020-09803-9; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11126-020-09803-9> (дата обращения: 14.04.2022).

## References

1. **Losenkov V. A.** Impul'sivnost' [Impulsivity] // *Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti: Dispozicionnaya koncepciya*. 2-e rasshirenoe izd. [Self-regulation and forecasting of social behavior of personality: Dispositional concept. 2nd expanded edition]. M.: CzSPiM, 2013. P. 286–289. URL: [https://www.isras.ru/files/File/publ/Yadov\\_2013.pdf](https://www.isras.ru/files/File/publ/Yadov_2013.pdf) (accessed: 14.04.2022).
2. **Shejnov V. P.** Korotkaya versiya oprosnika «Shkala zavisimosti ot smartfona» [Short version of the questionnaire “Smartphone addiction scale”] // *Institut psixologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psixologiya i psixologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology]. 2021. T. 6. № 1. P. 97–115. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005; URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf> (accessed: 14.04.2022).

3. **Shejnov V. P., Devicyn A. S.** Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of the smartphone dependence model] // Institut psixologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i e'konomicheskaya psixologiya [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]. 2021. T. 6. № 3 (23). P. 174–197. DOI: 10.38098/ipran.sep\_2021\_23\_3\_07
4. **Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D.** The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey // *Addictive Behaviors*. 2017. Vol. 64. P. 287–293. DOI: 10.1016/j.addbeh.2016.03.006
5. **Billieux J., Van der Linden M., Rochat L.** The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone // *Applied Cognitive Psychology*. Vol. 22. № 9. December 2008. P. 1195–1210. DOI: 10.1002/acp.1429
6. **Blachnio A., Przepiórka A.** Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study // *Psychiatry Research*. 2018. № 259. P. 514–519. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.11.012
7. **Casale S., Banchi V.** Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review // *Addictive Behaviors Reports*. 2020. Vol. 11. P. 100252. DOI: 10.1016/j.abrep.2020.100252
8. **Choi Y.** Narcissism and social media addiction in workplace // *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2018. № 5 (2). P. 95–104. DOI: 10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95; URL: <http://koreascience.or.kr/article/JAKO201816357065804.page> (accessed: 14.04.2022).
9. **Jeong S. H.** What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games / S. H. Jeong et al. // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 54 (2). P. 10–17. DOI:10.1016/j.chb.2015.07.035
10. **Kim Y.** Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control / Y. Kim et al. // *PloS One*. 2016. Vol. 11 (8). DOI: 10.1371/journal.pone.0159788; URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0159788> (accessed: 14.04.2022).
11. **Kong F.** Does downward social comparisons affect mobile phone addiction? Narcissism matters! / F. Kong et al. // *Journal of Technology in Behavioral Science*. 2020. Vol. 5. P. 266–272. DOI: 10.1007/s41347-020-00136-9; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41347-020-00136-9> (accessed: 14.04.2022).
12. **Ksinan A. J., Mališ J., Vazsonyi A. T.** Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40. P. 2917–2926. DOI: 10.1007/s12144-019-00228-7; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00228-7> (accessed: 14.04.2022).
13. **Lee Y. C.** The effects of adult attachment and covert narcissism on smartphone addiction in college students / Y. C. Lee et al. // *Science of Emotion and Sensibility*. 2020. Vol. 23 (1). P. 103–112. DOI: 10.14695/kjsos.2020.23.1.103
14. **Mei S.** Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students / S. Mei et al. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15 (3). P. 504. DOI: 10.3390/ijerph15030504
15. **Peterka-Bonetta J.** Personality associations with smartphone and internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety / J. Peterka-Bonetta et al. // *Front. Public Health*. 2019. DOI: 10.3389/fpubh.2019.00127; URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2019.00127/full> (accessed: 14.04.2022).
16. **Reid A. J., Thomas C. N.** A case study in smartphone usage and gratification in the age of narcissism // *International Journal of Technology and Human Interaction*. 2017. Vol. 13 (2). P. 40–56. DOI: 10.4018/ijthi.2017040103
17. **Yang H. C., Kim Y. E.** Intermittent addiction and double sidedness of thought suppression: Effects of student smart phone behavior // *The Journal of Distribution Science*. 2015. Vol. 13 (9). P. 13–18. DOI: 10.15722/JDS.13.9.201509.13
18. **Zerach G.** Emptiness mediates the association between pathological narcissism and problematic smartphone use // *Psychiatr Quarterly*. 2021. Vol. 92. P. 363–373. DOI: 10.1007/s11126-020-09803-9; URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11126-020-09803-9> (accessed: 14.04.2022).



**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ  
САМООЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ:  
СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ**

**Т. В. Эксакусто,**

ЮФУ, Таганрог,  
*exakusto@sfedu.ru,*

**И. А. Кибальченко,**

ЮФУ, Таганрог,  
*kibalirina@sfedu.ru,*

**Ю. К. Дуганова,**

ЮФУ, Таганрог,  
*duganova@sfedu.ru*

В статье представлены результаты системной оценки интеллектуально-личностных факторов успешности обучения студентов. Системный анализ показал, что успехи в учебе зависят от множества факторов субъективного и объективного характера, а также от самооценки обучения как имплицитной переменной, отражающей самопрезентацию интеллектуальной успешности. Именно самооценка обучения, являясь частным случаем академической Я-концепции, во многом может определять эффективность и успешность обучения. Однако вопрос, какие факторы интеллектуального и личностного характера обуславливают самооценку обучения, остается малоизученным, что определило цель настоящего исследования.

В исследовании принимали участие 147 студентов в возрасте от 17 до 21 года. С целью дифференциации студентов по самооценке успешности обучения были выделены две группы: со средне-низкой ( $n = 74$ ) и средне-высокой ( $n = 73$ ) самооценкой. Обнаружены значимые различия между группами студентов с разной самооценкой успешности обучения по принятию целей обучения, принятию теории наращиваемого интеллекта, ориентации на отдельные ценности. С целью выявления структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой успешности обучения и изучения взаимосвязи между этими особенностями был проведен факторный анализ. Получены факторные структуры, отличающиеся по таким критериям, как количество факторов и целостность структур. Обнаружена тенденция к прямой взаимосвязи самооценки успешности обучения и интегрированности структур: степень интегрированности факторных структур повышается при уменьшении количества выпавших из взаимосвязей переменных и уменьшении количества факторов с противоречивыми взаимосвязями.

Полученные результаты могут позволить прогнозировать успешность обучения, проводить мониторинг и корректировать не только когнитивные возможности и личностные особенности, но и представления о них у обучающихся.

*Ключевые слова:* системный анализ; успешность обучения; самооценка; интеллектуально-личностные факторы; ценности; студенты; имплицитные теории.

*Для цитаты:* Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А., Дуганова Ю. К. Интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения студентов: системный анализ // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.08

**Эксакусто Татьяна Валентиновна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: *exakusto@sfedu.ru*

ORCID: 0000-0002-6862-2063

**Кибальченко Ирина Александровна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

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

ORCID: 0000-0001-7730-7172

**Дуганова Юлия Константиновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

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

ORCID: 0000-0001-5628-0687

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872. 2022.43.3.08

## INTELLECTUAL AND PERSONAL FACTORS OF SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS' LEARNING: SYSTEM ANALYSIS

**T. V. Ehksakusto,**

SFedU, Taganrog,  
[etv01@yandex.ru](mailto:etv01@yandex.ru),

**I. A. Kibalchenko,**

SFedU, Taganrog,  
[kibal-irina@mail.ru](mailto:kibal-irina@mail.ru),

**Yu. K. Duganova,**

SFedU, Taganrog,  
[duganova@sfedu.ru](mailto:duganova@sfedu.ru)

The article presents the results of a systematic assessment of intellectual and personal factors of students' learning success. The system analysis showed that educational success depends on many factors of a subjective and objective nature, as well as on the self-assessment of learning as an implicit variable reflecting the self-presentation of intellectual success. It is the self-assessment of learning, being a special case of the academic I-concept that can largely determine the effectiveness and success of learning. However, the question of what factors of an intellectual and personal nature determine the self-assessment of learning remains insufficiently studied, and it determined the purpose of this study.

The study involved 147 students aged 17 to 21 years. In order to differentiate students by self-assessment of learning success, two groups of students were identified: with medium-low ( $n = 74$ ) and medium-high ( $n = 73$ ) self-esteem. Significant differences between groups of students with different self-assessment of learning success in the adoption of learning goals, acceptance of the theory of increasing intelligence, orientation to individual values were found. In order to identify the structure of intellectual and personal characteristics of students with different self-assessment of learning success and to study the relationship between these features, a factor analysis was carried out. Factor structures that differ by criteria such as the number of factors and the integrity of the structures are obtained. The tendency to a direct relationship between self-assessment of learning success and integration of structures is found: the degree of integration of factor structures increases with a decrease in the number of variables that have fallen out of the relationship and a decrease in the number of factors with contradictory relationships. The results obtained can make it possible to predict the success of training, monitor and correct not only cognitive abilities and personal characteristics, but also the ideas of students about them.

*Keywords:* system analysis; learning success; self-assessment; intellectual and personal factors; values; students; implicit theories.

*For citation:* Ehksakusto T. V., Kibalchenko I. A., Duganova Yu. K. Intellectual and personal factors of self-assessment of students' learning: system analysis // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.08

**Ehksakusto Tatiana Valentinovna**, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: etv01@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-6862-2063

**Kibalchenko Irina Aleksandrovna**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: kibal-irina@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7730-7172

**Duganova Yuliya Konstantinovna**, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: duganova@sfnu.ru

ORCID: 0000-0001-5628-0687

## Введение

Успешность обучения студентов является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Определяя степень эффективности учебной деятельности учащегося, она может стать и важнейшим маркером адаптации к учебному процессу, и показателем дальнейшего личностно-профессионального развития. В настоящее время вопросы, связанные с успешностью обучения, охватывают достаточно широкий спектр работ, в которых представлены критерии оценки учебной успешности, педагогические маркеры ее формирования [21; 23]; особенности деятельности педагога, создающего условия для учебной успешности [27]; технологии ее формирования [15; 18] и т. п. Нужно отметить, что зачастую учебная успешность рассматривается (и отдельными исследователями, и всеми участниками образовательного процесса) только с внешней позиции, как объективно наблюдаемое явление (процесс), которое напрямую связывается с учебной успеваемостью, с системой балльно-оценочных, качественных, уровневых и рейтинговых показателей [12]. Это подтверждается основными маркерами семантического состава данного концепта (успешность обучения), по мнению большинства опрошенных школьников

и студентов: «учеба без двоек», «хорошие оценки» и т. п., — что отражает достаточно узкий взгляд на проблему и внешне-оценочную составляющую концепта. При этом, как отмечают Л. Б. Соколова и Е. Н. Худотеплова, такие значимые для учебной успешности маркеры, как «результат целеполагания», «учебно-познавательная мотивация», «саморегуляция», «познавательная активность», выделяются в очень редких случаях [13].

В целом под учебной успешностью понимается качественная оценка результатов деятельности (учебной деятельности), которая складывается как из объективных показателей (оценка, балл, результативность), так и субъективного отношения (устойчивая высокая самооценка, удовлетворенность собой и своей деятельностью) к этим результатам самого учащегося [4]. Успешность проявляется как оптимальное соотношение между ожиданиями личности, окружающих и результатами деятельности. Это определяет множественность критериев успешности в целом и учебной успешности в частности: корректность и точность решения когнитивно-логических задач [6; 25]; готовность отстаивать свою позицию, активное отношение к деятельности [22]; эффективное ведение записей, управление временем, время ответа на вопросы, коэффициент правильности

ответа, коэффициент уверенности принятия решения [2] и др.

Учебная успешность зависит от множества факторов субъективного и объективного характера: времени реакции, хронотипа, характеристик внимания [5]; темперамента и свойств нервной системы [10]; когнитивного стиля, познавательной позиции [14: с. 133]; интеллектуальной гибкости [24]; тревожности [1]; мотивации [11], самооценки [9]; атрибутивного стиля, коммуникативной компетентности, стиля и технологии обучения и др. Список переменных велик, однако представляется, что во многом учебная/академическая успешность зависит от картины мира, ментальных репрезентаций, представлений человека о мире, себе и других. В этом контексте объяснительной функцией и определенным прогностическим потенциалом обладают имплицитные теории интеллекта и личности. Важно отметить, что центральным понятием имплицитных теорий становятся представления людей о своих характеристиках и особенностях, которые формируются в ходе социализации (как повседневные, житейские, неявные знания, приобретаемые с индивидуальным опытом) и используются людьми при интерпретации событий и в процессе регуляции деятельности. Имплицитные теории рассматриваются как фактор, определяющий познание мира и как фактор интеллектуальных достижений человека, которые важны для обучения.

В частности, К. Двек обнаружила, что образ мышления учащихся — то, как они воспринимают свои способности, — играет ключевую роль в их мотивации и достижениях. Она показала, что студенты, которые считали, что их интеллект можно развить (установка на рост), превосходят в академической успешности тех, кто считал, что их интеллект фиксирован (установка на данность) [16: с. 63]. Для студентов, ориентированных на обогащение своего интеллекта, характерна готовность к саморазвитию. Они с воодушевлением преодолевают трудности и решают проблемы, заинтересованы в приобретении знаний в противовес получению лишь отметок. Другая категория студентов (не ориентированных на развитие интеллекта) ценит легкость успеха,

для них характерно стремление к превосходству и избеганию неудач [8].

Одной из переменных, включенных в имплицитную теорию, является самооценка обучения как самопрезентация интеллектуальной успешности, отражающей влияние имплицитной теории на образ Я применительно к учебной деятельности [17; 20]. Обуславливая во многом представления о собственных возможностях, она может стать основой оценки жизненной успешности.

Немногочисленные исследования показывают, что можно выделить отдельные предикторы, корреляты и факторы самооценки обучения. Высокие показатели самооценки обучения положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции [9]. Люди с высокими показателями относят себя к категории успешных. Они выбирают и используют более эффективные метастратегии обучения, навыки саморегуляции и рационального использования учебного времени. Высокая самооценка обучения положительно связана с профессиональными и учебно-познавательными мотивами [9]. Показатели мотивационной сферы личности оказывают влияние на отношение к процессу и результату обучения в целом, что проявляется в положительной динамике индексов мотивации познания и мотивации самореализации [11].

Самооценка успехов в учебе положительно коррелирует с таким личностным показателем, как добросовестность: чем больше учащийся оценивает себя как дисциплинированного и исполнительного, тем более высокий показатель самооценки обучения он демонстрирует [28]. Высокий показатель имеет корреляция самооценки обучения с академическими достижениями и средним баллом успеваемости [19]. С самооценкой обучения студентов положительно связана самооценка интеллекта и внешняя оценка интеллекта личности группой [17; 20]; она связана также с социальными и межличностными отношениями [3; 26], а влияние на нее могут оказывать толерантность к неопределенности, интуитивная способность и готовность к риску.

Таким образом, по результатам теоретического анализа можно заключить: проблема имплицитной теории интеллекта и личности

в целом и самооценка обучения в частности взаимосвязаны с переменными как интеллектуального, так и личностного характера. Существующие исследования оставляют открытыми вопросы о том, какие именно интеллектуально-личностные особенности определяют самооценку успешности обучения субъекта; какие структурные характеристики позволяют человеку двигаться вперед, иметь позитивный взгляд на свое обучение либо снижают его успешность? Такая постановка вопроса определила цель настоящего исследования — изучить интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения у студентов. Можно предположить, что будет обнаружено влияние интеллектуально-личностных особенностей на самооценку учебной успешности студентов. Соответственно, основными задачами исследования стало: 1) определение влияния интеллектуально-личностных особенностей на самооценку обучения студентов и их взаимосвязь; 2) анализ интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой обучения.

### Методика исследования

Дизайн исследования можно определить как дедуктивно-корреляционный, в котором применены количественные и качественные методы обработки и интерпретации результатов: метод главных компонент — факторный анализ с целью определения структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой обучения; сравнительный анализ (метод поперечных срезов) и статистические критерии для поиска различий между группами, проводимый при помощи непараметрических статистических критериев Колмагорова – Смирнова и Фишера (угловое преобразование). С целью выявления интеллектуально-личностных показателей и самооценки обучения были использованы следующие методы и методики: «Опросник имплицитных теорий» (ИТ) К. Двек в модификации С. Д. Смирнова; методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (по С. А. Пакулиной) использовалась с целью определения ценностного выбора успеха,

составляющего структуру мотивации достижения успеха; анкета «Жизненные ценности» Г. В. Резапкиной применялась с целью изучения ценностей студентов; тест мотивации достижения (А. Мехрабиан, адаптация М. Ш. Магомед-Эминов); краткий отборочный тест (КОТ) использовался для изучения общих умственных способностей студентов.

В исследовании принимали участие 147 студентов Южного федерального университета. Средний возраст студентов составил 19 лет (от 17 до 21 года), распределение по полу — 68 % юношей и 32 % девушек.

### Результаты

Анализ самооценки успешности обучения студентов по всей выборке показал преобладание средних значений по этой шкале: выраженных высоких и низких показателей крайне мало (22 % и 10 % соответственно). Диапазон разброса значений по самооценке успешности в группе составил от –6 до 18 баллов. С целью дифференциации студентов по самооценке успешности обучения была рассчитана медиана (медиана = 5), что позволило выделить две группы студентов: со средне-низкой ( $n = 74$ ) и средне-высокой ( $n = 73$ ) самооценкой.

Студенты со средне-высокой оценкой успешности обучения (среднее значение по группе 10,75) отмечают, что им доставляет удовольствие вовремя и на высоком уровне выполнять все учебные задания (по критерию Колмагорова – Смирнова  $\lambda = 0$ ,  $p \leq 0,001$ ), что учатся они в основном на отлично ( $\lambda = 0$ ,  $p \leq 0,001$ ). Большинство студентов данной группы относят себя к категории успешных (56 % студентов данной группы демонстрируют высокую степень самооценки обучения, 44 % — среднюю). Они выбирают и используют эффективные стратегии обучения, навыки саморегуляции у них развиты на достаточно высоком уровне, для них характерно рациональное использование учебного времени.

Студенты со средне-низкой оценкой успешности обучения (среднее значение по группе –0,75) отмечают, что им часто требуется большое усилие воли, чтобы заставить себя



взяться за выполнение очередного учебного задания ( $\lambda = 0,566, p \leq 0,001$ ), что их нельзя назвать хорошо успевающими студентами ( $\lambda = 0,727, p \leq 0,001$ ). Они редко получают удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения ( $\lambda = 0,455, p \leq 0,001$ ), и лишь в небольшой степени используют свои возможности в обучении ( $\lambda = 0,433, p \leq 0,001$ ). Студенты данной группы могут относить себя и к категории неуспешных, и к категории успешных, в зависимости от ситуации. Однако зачастую студенты данной группы все же относят себя к категории неустойчиво неуспешных (79 % студентов этой группы демонстрируют среднюю самооценку обучения, 21 % — низкую). Они выбирают и используют менее эффективные стратегии обучения, характеризуются слабыми навыками саморегуляции, нерациональным использованием учебного времени, а также низкой академической самоэффективностью.

Студенты со средне-высокой самооценкой успешности обучения отмечают, что для них гораздо важнее чему-то научиться на занятиях, нежели получить высокие оценки; погружаясь в трудную учебную работу, требующую большого напряжения, они часто испытывают ни с чем не сравнимое удовольствие ( $\lambda = 0, p \leq 0,001$ ). Для студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения характерна ориентация на принятие целей обучения, на процесс учения и мастерство.

Студенты со средне-низкой самооценкой успешности обучения отмечают: если бы они знали, что не смогут справиться с задачей, возможно, не стали бы решать ее, даже если бы могли многому научиться в процессе ее решения ( $\lambda = 0,266, p \leq 0,005$ ). Они редко получают удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения ( $\lambda = 0,455, p \leq 0,001$ ). Часть студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения мотивирована на процесс обучения, но осознает недостаточность собственной активности в организации учебной деятельности, свою зависимость от ее заданной структуры. Им более близка ориентированность на достижение конкретного академического результата, нежели перспектива достижения мастерства по прошествии определенного времени в выбранной ими области.

Лидирующие ценности для студентов двух групп одинаковые: это благополучие семьи и близких, увлекательная работа, которая доставляет удовольствие, интеллектуальное и личностное развитие. При этом, несмотря на согласованность лидирующих ценностей в группах и схожую последовательность выбора в двух группах, обнаружены достоверно значимые различия между группами по ценностям: благополучие семьи и близких ( $\lambda = 0,986, p \leq 0,001$ ), увлекательная работа, которая доставляет удовольствие ( $\lambda = 0,986, p \leq 0,001$ ), интеллектуальное и личностное развитие ( $\lambda = 0,986, p \leq 0,001$ ). Этот факт обусловлен разной частотностью выбора ценностей (на 1, 2 и 3 местах) (см. рис. 1 и 2).

Как показано на рисунке 1, выбор ценностей студентами со средне-высокой самооценкой успешности обучения отражает наибольшую значимость для них увлекательной работы (первое место — 100 % респондентов), благополучие семьи и близких (второе место — 65 %), интеллектуальное и личностное развитие (третье место — 82 %).

На рисунке 2 представлен выбор ценностей студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения в той же последовательности, однако в другом процентном соотношении: увлекательная работа (первое место — 100 % респондентов), благополучие семьи и близких (второе место — 57 %), интеллектуальное и личностное развитие (третье место — 58 %).

С помощью углового преобразования Фишера получены значимые различия по частоте выбора такой ценности, как интеллектуальное и личностное развитие. Для группы студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения частота выбора этой ценности значимо выше ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,895, p = 0,01$ ).

Недостаточная значимость для студентов интеллектуального и личностного развития для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения компенсируется большей значимостью для них отдыха и путешествий (21 % выборов в данной группе против 12 % в группе со средне-высокой самооценкой успеваемости) ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,238, p = 0,05$ ).

С целью выявления структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой успешности обучения

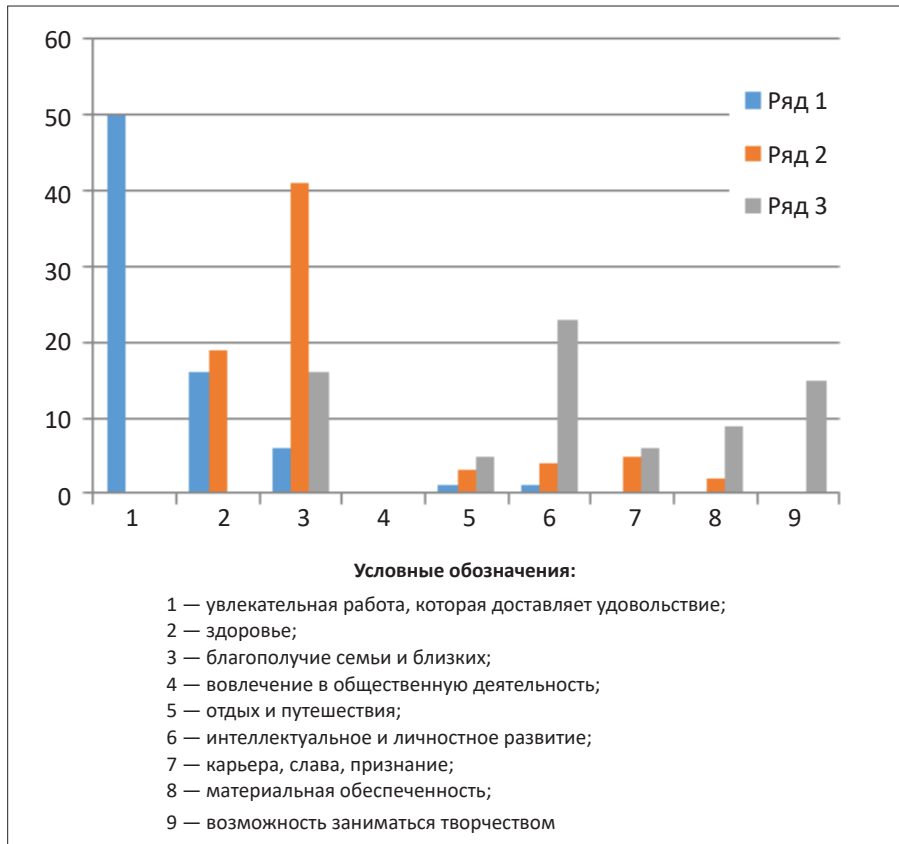


Рис. 1. Распределение частотности выбора ценностей в группе со средне-высокой самооценкой (1, 2 и 3-е места выбора соответствуют 1, 2, 3-му ряду)

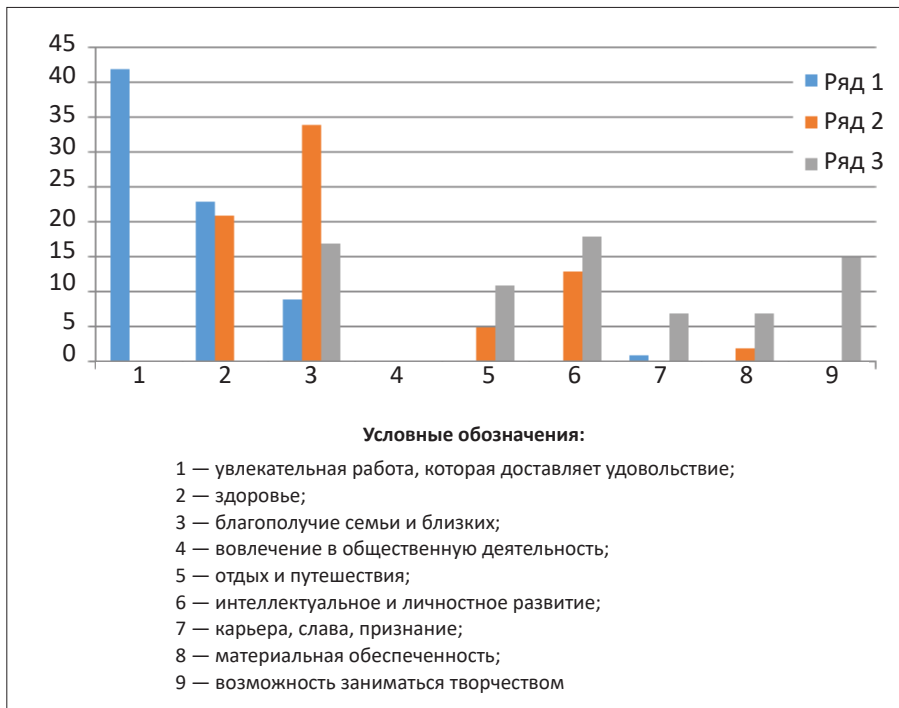


Рис. 2. Распределение частотности выбора ценностей в группе со средне-низкой самооценкой (1, 2 и 3-е места выбора соответствуют 1, 2, 3-му ряду)

и изучения взаимосвязи между этими особенностями был проведен факторный анализ. В процессе факторизации и ротации были получены две структуры, отличающиеся между собой количественными и качественными характеристиками.

В группе студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения факторную структуру можно охарактеризовать как полную, устойчивую, согласованную. Она включает шесть факторов, объясняющих 79,623 % дисперсии (метод выделения факторов — метод главных компонент, метода вращения: вейримакс с нормализацией Кайзера, вращение сошлось за шесть интеракций) (см. табл. 1).

Первый, наиболее информативный фактор, который отражает 21,256 % от общей дисперсии, объединяет показатели, характеризующие интериоризированную структуру мотивации достижения успеха: интериоризация успеха (0,974), успех как психическое состояние (0,890), личный успех (0,854), успех-призвание (0,821), успех как преодоление препятствий (0,581), успех как результат собственной

деятельности (0,520). Данный фактор можно обозначить как интегрированный в аспекте интериоризированного локус-контроля содержания успеха. Это указывает на то, что для студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения на первый план выходит субъективная оценка успеха, связанная с высоким уровнем притязаний и уважением к себе. Успех для студентов данной группы связан с положительным эмоциональным подъемом, переживанием чувства удовлетворенности, выраженной ориентацией на достижение результата в деятельности, которая обеспечивается настойчивостью студентов в преодолении возникающих трудностей. При этом отмечается рефлексивная оценка значимости не только результата, но и самой деятельности. Студенты данной группы сосредоточены на целях, задачах и усилиях, необходимых для их достижения. Успех представляется студентам данной группы, прежде всего, как личный, достигающийся в ходе жизненного пути посредством познания и актуализации своих возможностей, составляющих потенциал личности.

Таблица 1

**Повернутая матрица компонентов интеллектуальных и личностных характеристик в группе со средне-высокой самооценкой успешности обучения**

Переменные	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
1. Принятие теории наращиваемого интеллекта	-,129	-,093	,054	<b>,862</b>	-,079	,001
2. Принятие теории обогащаемой личности	-,032	-,189	-,044	<b>,823</b>	-,098	,058
3. Принятие целей обучения	,109	,119	-,032	<b>,743</b>	,135	,034
4. Шкала мотивации достижения	,235	,128	,000	,037	,088	<b>,816</b>
5. Интегральный показатель общих способностей	-,039	-,065	,019	-,056	<b>,926</b>	,081
6. Успех как материальный уровень жизни	,360	<b>,639</b>	-,146	-,002	,186	-,187
7. Успех-удача	,185	,499	-,086	-,105	,083	<b>-,571</b>
8. Успех-признание	,076	<b>,875</b>	-,018	-,101	-,095	,173
9. Успех-власть	-,117	<b>,907</b>	,106	,025	-,034	,079
10. Успех как результат собственной деятельности	<b>,520</b>	,138	-,112	,064	,481	-,105
11. Личный успех	<b>,854</b>	,145	,047	-,046	-,011	-,003
12. Успех как психическое состояние	<b>,890</b>	-,018	-,035	-,151	,029	,039
13. Успех как преодоление препятствий	<b>,581</b>	,268	,041	,324	,267	,269
14. Успех-призвание	<b>,821</b>	-,043	,027	-,004	-,163	,042
15. Экстериоризация успеха	,130	<b>,981</b>	-,028	-,057	,024	-,106
16. Интериоризация успеха	<b>,974</b>	,126	,000	,048	,131	,075
17. Увлекательная работа, которая доставляет удовольствие	,005	-,014	<b>,998</b>	-,007	-,010	,019
18. Благополучие семьи и близких	,005	-,014	<b>,998</b>	-,007	-,010	,019
19. Интеллектуальное и личностное развитие	,005	-,014	<b>,998</b>	-,007	-,010	,019
Дисперсия (нагрузка)	21,256	17,991	16,080	11,251	6,841	6,204

Второй фактор (17,99 % от общей дисперсии) объединяет переменные, связанные с экстериоризированным локус-контролем успеха: экстериоризация успеха (0,981), успех-власть (0,907), успех-признание (0,875), успех как материальный уровень жизни (0,639). Что указывает на менее значимую прагматическую направленность ценности успеха для студентов данной группы. Успех связывается с внешними результативными достижениями, социальным подкреплением, связанным с популярностью личности в социальном окружении, одобрением авторитетными значимыми другими, а также с удовлетворением потребности в доминировании над другими, желанием субъектов контролировать социальное окружение.

Третий фактор (16,08 % от общей дисперсии) включает показатели, характеризующие жизненные ценности: увлекательная работа, доставляющая удовольствие (0,998), благополучие семьи и близких (0,998), интеллектуальное и личностное развитие (0,998). Эти переменные охватывают наиболее важные сферы жизнедеятельности человека, создающие базис для его полноценного развития и существования.

Четвертый фактор (11,25 % от общей дисперсии) объединяет принятие теории наращиваемого интеллекта (0,862), принятие теории обогащаемой личности (0,823), принятие целей обучения (0,743). Данный фактор является классическим в аспекте имплицитных целей учебного процесса. Студенты со средне-высоким уровнем самооценки успешности обучения не боятся трудностей, рассматривают препятствия как условие дальнейшего интеллектуального роста.

Пятый фактор (6,841 % от общей дисперсии) представлен интегральным показателем общих способностей (0,926) и высокой субъективной оценкой интеллектуальных способностей.

Шестой фактор (6,204 % от общей дисперсии) объединяет шкалу мотивации достижения (0,816) и шкалу «успех-удача» (-0,571). Следует обратить внимание на отрицательное значение нагрузки второй переменной, которое указывает на сформированность в сознании студентов вне ситуативной

характеристики достижения успеха, связанной с собственными усилиями, а не с везением.

Таким образом, факторная структура интеллектуально-личностных особенностей студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения является полной, согласованной и непротиворечивой.

В группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения было выявлено пять факторов, объясняющих 80,305 % совокупной дисперсии (вращение сошлось за семь интераций) (см. табл. 2). Структура интеллектуально-личностных особенностей студентов со средне-низкой самооценкой обучения является неполной (в структуру взаимосвязей характеристики не вошел интегральный показатель общих способностей), наблюдается несогласованность и противоречивость некоторых показателей.

В первом, наиболее информативном, кристаллизирующем факторе, который отражает 31,45 % от общей дисперсии, объединены показатели, характеризующие структуру мотивации достижения успеха: интериоризация успеха (0,967), личный успех (0,923), успех как психическое состояние (0,895), успех-призвание (0,871), успех как преодоление препятствий (0,855), успех как материальный уровень жизни (0,755), успех как результат собственной деятельности (0,685). Данный фактор можно охарактеризовать как смешанный, поскольку он представлен переменными, отнесенными как к интериоризированному, так и экстериоризированному локус-контролю содержания успеха. На этом основании можно предположить, что для студентов со средне-низкой оценкой успешности обучения наряду с интериоризацией успеха важны и внешние достижения материального характера.

Второй фактор (16,62 % от общей дисперсии) включает в себя показатели экстериоризированного локус-контроля: успех-власть (0,910), успех-признание (0,846), экстериоризация успеха (0,824), успех-удача (0,636). На основании этого можно предположить, что успех для респондентов данной группы связан с социальным подкреплением, которое определяется популярностью личности в социуме, одобрением авторитетными значимыми

**Повернутая матрица компонентов интеллектуальных и личностных характеристик  
в группе со средне-низкой оценкой успешности обучения**

Переменные	Компонент				
	1	2	3	4	5
1. Принятие теории наращиваемого интеллекта	,085	,036	,173	<b>,771</b>	,405
2. Принятие теории обогащаемой личности	,110	-,115	-,022	<b>,789</b>	,014
3. Принятие целей обучения	-,088	,135	,000	,238	<b>,769</b>
4. Шкала мотивации достижения	,208	-,026	-,230	-,433	<b>,651</b>
5. Интегральный показатель общих способностей	-,083	-,084	-,027	,372	-,078
6. Успех как материальный уровень жизни	<b>,755</b>	,439	-,063	-,048	,063
7. Успех-удача	,545	<b>,636</b>	-,091	-,087	,219
8. Успех-признание	,395	<b>,846</b>	-,011	-,029	-,021
9. Успех-власть	,199	<b>,910</b>	-,047	-,174	,055
10. Успех как результат собственной деятельности	<b>,685</b>	,306	-,005	-,109	,307
11. Личный успех	<b>,923</b>	,187	,020	-,028	-,058
12. Успех как психическое состояние	<b>,895</b>	,102	-,063	,050	-,011
13. Успех как преодоление препятствий	<b>,855</b>	,277	-,008	,047	,076
14. Успех-призвание	<b>,871</b>	,157	,056	-,003	-,099
15. Экстериоризация успеха	,537	<b>,824</b>	-,060	-,099	,089
16. Интериоризация успеха	<b>,967</b>	,230	,003	-,006	,034
17. Увлекательная работа, которая доставляет удовольствие	-,009	-,042	<b>,996</b>	,023	-,039
18. Благополучие семьи и близких	-,009	-,042	<b>,996</b>	,023	-,039
19. Интеллектуальное и личностное развитие	-,009	-,042	<b>,996</b>	,023	-,039
Дисперсия (нагрузка)	31,45	16,62	16,24	8,79	7,197

другими, потребностью доминирования над другими, желанием субъекта контролировать социальное окружение. При этом успех воспринимается как результат ситуативного везения, счастливого случая.

Третий фактор (16,24 % от общей дисперсии) объединил показатели, характеризующие жизненные ценности: увлекательная работа, которая доставляет удовольствие (0,996), благополучие семьи и близких (0,996), интеллектуальное и личностное развитие (0,996), охватывающие наиболее важные сферы жизнедеятельности человека, что было характерно и для первой группы респондентов.

Четвертый фактор (8,79 % от общей дисперсии) включает принятие теории обогащаемой личности (0,789), принятие теории наращиваемого интеллекта (0,771). Можно предположить, что респонденты данной группы не исключают возможность работы над собой, над собственным развитием и изменением своих личностных и интеллектуальных характеристик.

Пятый фактор (7,197 % от общей дисперсии) объединил принятие целей обучения (0,769)

и шкалу мотивации достижения (0,651). Что указывает на связь мотива стремления к успеху с процессом обучения для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения.

Таким образом, факторная структура интеллектуально-личностных качеств студентов со средне-низкой самооценкой успеваемости является неполной с противоречивыми связями.

### Выводы

Эмпирически были выделены (медианным способом) группы студентов со средне-низкой и средне-высокой самооценкой успешности обучения. Специфика оценки успешности обучения включает качественные оценки результатов учебной деятельности студентов, содержащие как объективные (оценка, балл, результативность), так и субъективные показатели (удовлетворенность собой, своей деятельностью и др.), а также имплицитные характеристики (показатели самопрезентации интеллектуальной успешности студентов).



Выявлены достоверные отличия по таким интеллектуально-личностным показателям, как принятие целей обучения, принятие теории наращиваемого интеллекта и значимые жизненные ценности. Обнаружено, что, несмотря на сходство иерархии ценностей студентов обеих групп, существуют достоверные различия в частотности их выбора: студенты со средне-высокой самооценкой успешности обучения в сравнении со студентами второй группы достоверно более часто выбирают увлекательную работу и благополучие семьи и близких. При этом студенты со средне-низкой самооценкой успешности обучения чаще выбирают ценность отдыха и путешествий.

Сравнительный анализ структур интеллектуально-личностных особенностей, полученных в группах студентов с разной самооценкой успешности обучения, показал, что они отличаются количеством выделенных факторов, их последовательностью, степенью интегрированности.

Первые факторы в обеих структурах представлены переменными, связанными с интериоризацией успеха, при этом в группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения в первый фактор вошли и переменные, связанные с экстериоризацией успеха, что указывает на большую значимость внешних результативных достижений успеха (таких как материальное благополучие) для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения.

Главное отличие структур состоит в «выпадении» из взаимосвязей в группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения такой характеристики, как интегральный показатель общих способностей. Можно предположить, что для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения успех не связывается с интеллектуальными способностями человека. Рассматривая наличие в первом кристаллизирующем факторе в группе со средне-низкой самооценкой успешности обучения дополнительной переменной — «успех как материальный уровень жизни» — в сочетании с «выпавшей» из факторной структуры переменной — «интегральный показатель общих способностей», следует отметить, что полученные данные

согласуются с результатами отдельных исследований. Так, С. А. Пакулина и С. М. Кетько [7] отмечают обратную зависимость между потребностью в достижениях и потребностью к познанию. Этот факт обусловлен разными деятельностными предикторами этих потребностей — процессуальными и результативными.

В целом выявляется тенденция к прямой взаимосвязи самооценки успешности обучения и интегрированности факторных структур интеллектуально-личностных характеристик студентов: в качестве меры интегрированности факторных структур определены отсутствие «выпавших» из взаимосвязей переменных и отсутствие факторов с противоречивыми взаимосвязями.

### Заключение

Самооценка обучения как самопрезентация интеллектуальной успешности, обуславливая во многом представления о собственных возможностях, может стать основой оценки жизненной самоэффективности и успешности. Соответственно, анализ самооценки обучения с точки зрения интеллектуально-личностных факторов ее определяющих открывает перспективы мониторинга успешности в целом.

Анализ результатов позволяет заключить, что чем выше самооценка успешности обучения у студентов, тем в большей степени выражена ориентация на достижение целей, вера в наращиваемый интеллект, мотивация достижения, а также учебно-познавательные, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации. Более низкая самооценка обучения отражает направленность на экстериоризацию успеха, ориентированного на высокий материальный уровень жизни с низкой обусловленностью интеллектуальными способностями.

Определение структурных особенностей интеллектуально-личностных факторов самооценки обучения студентов показало, что факторные структуры интеллектуальных и личностных характеристик в группах студентов с разной самооценкой обучения отличаются по степени полноты, согласованности,

интегрированности. Обнаружена тенденция к повышению уровня сформированности факторных структур в зависимости от выраженности самооценки успешности обучения.

Полученные результаты позволят прогнозировать успешность обучения, проводить

мониторинг и корректировать не только когнитивные возможности и личностные особенности, но и представления о них у обучающихся.

### Литература

1. **Багандова Г. Х., Ибрагимова Л. А., Шамхалова А. Э.** Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечественной психологии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 4. С. 5–9. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-5-9
2. **Баканов А. С., Зеленова М. Е.** Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 61–75.
3. **Водяха С. А., Водяха Ю. Е.** Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26. № 4 (201). С. 134–142. DOI: 10.15826/izv1.2020.26.4.078
4. **Галацкова И. А., Петренко Е. Л.** Учебная и социальная успешность обучающихся в университетских классах: изучение и условия достижения // Поволжский педагогический поиск. 2020. № 2 (32). С. 75–80. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-2-32-75-80
5. **Гладкова Е. Б., Ханагян Т. А.** Влияние психофизиологических особенностей организма на успешность учебной деятельности // Наука. Технологии. Инновации: сборник научных трудов по материалам конференции (Новосибирск, 5–9 декабря 2016 г.): в 9 ч. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2016. Ч. 8. С. 72–73.
6. **Кобзарь Т. А., Кузнецова А. А.** Критерии успешности учебной деятельности в подростковом возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 4 (7). С. 52–59.
7. **Пакулина С. А., Кетько С. М.** Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1–11.
8. **Пархоменко О. Г.** Имплицитные представления современных студентов педагогического университета о человеке с высоким уровнем интеллекта // Научное мнение. 2021. № 4. С. 83–90. DOI: 10.25807/22224378\_2021\_4\_83
9. **Петухова И. А.** Мотивация и самооценка как факторы успешности профессионально-учебной деятельности // Педагогика сегодня: традиции и инновации: сборник научных статей. Волгоград: Абсолют, 2019. С. 83–90.
10. **Пушкина И. В.** Темперамент и успешность учебной деятельности студентов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и их наставников (Тверь, 29 апреля 2019 года). Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 178–181.
11. **Рыжов Б. Н., Котова О. В.** Динамика половозрастных особенностей мотивации в эпоху юности и молодости // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38) С. 23–40. DOI 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03.
12. **Синькевич В. Н., Канашевич Т. Н.** Прогностическая способность различных форматов оценки учебной успешности // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Международной научной конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. С. 302–306.
13. **Соколова Л. Б., Худотеплова Е. Н.** Процесс формирования учебной успешности во внеурочной деятельности // Kant. 2017. № 1 (22). С. 69–74.
14. **Холодная М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
15. **Brigley B. J.** Facilitating student performance conversations: A framework for success // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 172–176. DOI: 10.1016/j.nedt. 2018.06.008

16. **Dweck C.** Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential. Constable & Robinson Ltd., 2017. 306 p.
17. **Karlen Y., Hirt K., Stebner F.** Theories of self-regulated learning abilities: the importance of implicit theories and self-assessment of abilities for learning and academic performance // *Unterrichts wissenschaft*. 2021. Vol. 49. № 4. P. 503–524.
18. **Kibal'chenko I. A., Eksakusto T. V.** Modern students' mental representations of success // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2019. Vol. 7. № 1. P. 1–13. DOI: 10.5937/ijcrsee1901001K
19. **Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A.** Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population // *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19 (4). P. 596–608. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.08.001
20. **Krasavtseva Yu. V.** The relationship between self-esteem of intelligence and self-esteem of personality, tolerance for uncertainty and traits of the dark triad in managers *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 54–68.
21. **Lewis N. A., Yates Jr., Preparing J. F.** Disadvantaged students for success in college: Lessons learned from the preparation initiative // *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14 (1). P. 54–59. DOI: 10.1177/1745691618808515
22. **Nadtochyy E.** The concept of “success” in social and communicative aspects // *Profmarket: Education. Language. Success (Profmarket: Образование. Язык. Успех): сборник материалов I Молодежного научного форума с международным участием «ProfMarket: Education. Language. Success» (г. Севастополь, 27 марта 2017 г.)*. Севастополь: СевГУ, 2017. С. 66–68.
23. **Nanay B.** Success semantics: The sequel // *Philosophical Studies*. 2013. Vol. 165. Iss. 1. P. 151–165. DOI: 10.1007/s11098-012-9922-7
24. **Ratu A., Rai N. G. M., Savitri E. D.** Excellent academic achievement: do intellectual humility and emotional intelligence matter // *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. № 2. P. 265–278. DOI: 10.21831/cp.v40i2.35588
25. **Schurz G., Hertwig R.** Cognitive success: A consequentialist account of rationality in cognition // *Topics in Cognitive Science*. 2019. Vol. 11. P. 7–36. DOI: 10.1111/tops.12410
26. **Spurk D., Keller A. C., Hirschi A.** Competition in career tournaments: Investigating the joint impact of trait competitiveness and competitive psychological climate on objective and subjective career success // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 92. P. 74–79. DOI: 10.1111/joop.12238
27. **Van Rooij E. C. M., Jansen E. P. W. A., Vande Grift W. J. C. M.** First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. Vol. 33 (4). P. 749–767. DOI: 10.1007/s10212-017-0347-8 39
28. **Zirenko M. S.** Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 39–53. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-39-53

## References

1. **Bagandova G. X., Ibragimova L. A., Shamxalova A. E'.** Issledovanie vliyaniya urovnya trevozhnosti lichnosti na uspehnost' uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov v otechestvennoj psixologii [Study of the influence of the level of anxiety of the individual on the success of educational activities of schoolchildren in domestic psychology] // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psixologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences]. 2018. Vol. 12. № 4. P. 5–9. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-5-9
2. **Bakanov A. S., Zelenova M. E.** Kognitivno-stilevy'e determinanty' uspehnosti professional'noj deyatel'nosti [Cognitive-style determinants of the success of professional activity] // *Social'naya psixologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2015. Vol. 6. № 2. P. 61–75.
3. **Vodyaxa S. A., Vodyaxa Yu. E.** Korrelyaciya pokazatelej shkol'nogo blagopoluchiya i implicitnoj teorii intellekta psixologicheski blagopoluchny'x shkol'nikov [Correlation of indicators of school well-being and the implicit theory of the intellect of psychologically well-off schoolchildren] // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy' obrazovaniya, nauki i kul'tury'* [Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture]. 2020. Vol. 26. № 4 (201). P. 134–142. DOI: 10.15826/izv1.2020.26.4.078

4. **Galaczkova I. A., Petrenko E. L.** Uchebnaya i social'naya uspešnost' obučayushhixsya v universitetskix klassax: izučenie i usloviya dostizheniya [Educational and social success of students in university classes: study and achievement conditions] // Povolzhskij pedagogičeskij poisk [Volga Pedagogical Search]. 2020. № 2(32). P. 75-80. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-2-32-75-80
5. **Gladkova E. B., Xanagyan T. A.** Vliyanie psixofiziologičeskix osobennostej organizma na uspešnost' učeбноj deyatelnosti [Influence of psychophysiological characteristics of the body on the success of educational activities] // Nauka. Texnologii. Innovacii: sbornik nauchny'x trudov po materialam konferencii (Novosibirsk, 5–9 dekabrya 2016 goda): v 9 ch. [Nauka. Technology. Innovations: a collection of scientific papers based on the conference materials (Novosibirsk, 2016, December 5–9): in 9 parts]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvenny'j texničeskij universitet, 2016. P. 72–73.
6. **Kobzar' T. A., Kuzneczoa A. A.** Kriterii uspešnosti učeбноj deyatelnosti v podroštkovom vozrašte [Criteria for the success of educational activities in adolescence] // Kollekcija gumanitarny'x issledovanij [Collection of humanitarian research]. 2017. № 4 (7). P. 52–59.
7. **Pakulina S. A., Ke'ko S. M.** Metodika diagnostiki motivacii učenija studentov pedagogičeskogo vuza [Methods of diagnosing the motivation of teaching students of a pedagogical university] // Psixologičeskaja nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. 2010. № 1. P. 1–11.
8. **Parxomenko O. G.** Implicitny'e predstavleniya sovremenny'x studentov pedagogičeskogo universiteta o čeloveke s vy'sokim urovnem intellekta [Implicit ideas of modern students of the Pedagogical University about a person with a high level of intelligence] // Nauchnoe mnenie [Scientific opinion]. 2021. № 4. P. 83–90. DOI: 10.25807/22224378\_2021\_4\_83
9. **Petuxova I. A.** Motivacija i samoocenka kak faktory' uspešnosti professional'no-učeбноj deyatelnosti [Motivation and self-assessment as factors for the success of professional and educational activities] // Pedagogika segodnja: tradicii i innovacii: sbornik nauchny'x statej [Pedagogy today: traditions and innovations: a collection of scientific articles]. Volgograd: Nauchny'j izdatel'skij centr «Absolyut», 2019. P. 83–90.
10. **Pushkina I. V.** Temperament i uspešnost' učeбноj deyatelnosti studentov [Temperament and success of students' educational activities] // Psixologija, obrazovanie: aktual'ny'e i prioritetny'e napravleniya issledovanij: Materialy' Meždunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov, molody'x učenny'x i ix nastavnikov [Psychology, education: current and priority areas of research: Materials of the International scientific and practical conference of students, undergraduates, graduate students, young scientists and their mentors] (Tver', 29 aprelya 2019 goda). Tver': Tverskoj gosudarstvenny'j universitet, 2019. P. 178–181.
11. **Ry'zhov B. N., Kotova O. V.** Dinamika polovozrastny'x osobennostej motivacii v e'poxu yunosti i molodosti [Dynamics of sex and age characteristics of motivation in the epoch of adolescence and youth] // Sistemnaja psixologija i sociologija [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2 (38) P. 23–40. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
12. **Sin'kevich V. N., Kanashevich T. N.** Prognostičeskaja sposobnost' različny'x formatov ocenki učeбноj uspešnosti [Predictive ability of various formats for assessing educational success] // Informatizacija obrazovanija i metodika e'lektronnoho obučeniya: cifrovye texnologii v obrazovanii: Materialy' V Meždunarodnoj nauchnoj konferencii [Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: Proceedings of the V International Scientific Conference]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'ny'j universitet, 2021. P. 302–306.
13. **Sokolova L. B., Xudoteplova E. N.** Process formirovaniya učeбноj uspešnosti vo vneuročnoj deyatelnosti [The process of formation of educational success in extracurricular activities] // Kant [Kant]. 2017. № 1 (22). P. 69–74.
14. **Xolodnaja M. A.** Psixologija intellekta. Paradoksy' issledovanija [Psychology of intelligence. Research paradoxes]. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2019. 334 p.
15. **Brigley B. J.** Facilitating student performance conversations: A framework for success // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 172–176. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.06.008
16. **Dweck C.** Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential. Constable & Robinson Ltd., 2017. 306 p.
17. **Karlen Y., Hirt K., Stebner F.** Theories of self-regulated learning abilities: the importance of implicit theories and self-assessment of abilities for learning and academic performance // Unterrichts wissenschaft. 2021. Vol. 49. № 4. P. 503–524.
18. **Kibal'čenko I. A., Eksakusto T. V.** Modern students' mental representations of success // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2019. Vol. 7. № 1. P. 1–13. DOI: 10.5937/ijcrsee1901001K

19. **Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A.** Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population // *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19 (4). P. 596–608. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.08.001
20. **Krasavtseva Yu. V.** The relationship between self-esteem of intelligence and self-esteem of personality, tolerance for uncertainty and traits of the dark triad in managers *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 54–68.
21. **Lewis N. A., Yates Jr., Preparing J. F.** Disadvantaged students for success in college: Lessons learned from the preparation initiative // *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14 (1). P. 54–59. DOI: 10.1177/1745691618808515
22. **Nadtochyy E.** The concept of “success” in social and communicative aspects // *Profmarket: Education. Language. Success (Profmarket: Education. Language. Success): collection of materials of the I Youth Scientific Forum with international participation “ProfMarket: Education. Language. Success” (Sevastopol, 2017, March 27)*. Sevastopol: SevSU, 2017. P. 66–68.
23. **Nanay B.** Success semantics: The sequel // *Philosophical Studies*. 2013. Vol. 165. Iss. 1. P. 151–165. DOI: 10.1007/s11098-012-9922-7
24. **Ratu A., Rai N. G. M., Savitri E. D.** Excellent academic achievement: do intellectual humility and emotional intelligence matter // *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. № 2. P. 265–278. DOI: 10.21831/cp.v40i2.35588
25. **Schurz G., Hertwig R.** Cognitive success: A consequentialist account of rationality in cognition // *Topics in Cognitive Science*. 2019. Vol. 11. P. 7–36. DOI: 10.1111/tops.12410
26. **Spurk D., Keller A. C., Hirschi A.** Competition in career tournaments: Investigating the joint impact of trait competitiveness and competitive psychological climate on objective and subjective career success // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 92. P. 74–79. DOI: 10.1111/joop.12238
27. **Van Rooij E. C. M., Jansen E. P. W. A., Vande Grift W. J. C. M.** First-year university students’ academic success: The importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. Vol. 33 (4). P. 749–767. DOI: 10.1007/s10212-017-0347-8 39
28. **Zirenko M. S.** Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 39–53. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-39-53



## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в. (СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ)

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

В статье рассматривается особый метод познания психики ребенка — анализ художественной литературы и автобиографий выдающихся людей, предложенный П. Ф. Каптеревым и получивший широкое распространение в российской детской и педагогической психологии конца XIX – начала XX в. Обращение к такому анализу обуславливалось, с одной стороны, поиском достоверных и ценных фактов о мире детства и объективных методов его исследования, а с другой — стремлением писателей, введя нового героя — ребенка, всесторонне изучить развитие его тонкой душевной жизни. Каптерев обосновывает приемлемость, возможности, цели и задачи этого метода познания для исследования хода психического развития в детском возрасте как систему взаимодействия внутренних (наследственных предрасположений, собственного опыта и деятельности, самовоспитания) и внешних его факторов (условий жизни, окружающей, общественной и физической, среды, семейного воспитания, школьного образования), который опирается на принципы всесторонности, целостности, индивидуализации такого изучения. Каптерев высказывает уверенность в том, что предлагаемый метод не заменяет теоретических исследований в детской психологии, а позволяет существенно дополнить, проверить установленные ею законы, наглядно показать формирование личности, определить значимость тех или иных влияний в этом процессе, поставить новые проблемы. Анализируя литературно-художественные произведения, Каптерев представляет общую картину психического развития в дошкольном возрасте, характеристику становления душевного склада личности и художественного таланта в детстве, рассматривает психологическое своеобразие детских типов и условий их появления. Главной проблемой для исследователей начала XX в. становится анализ обширной галереи детских типов в европейской и русской художественной литературе, т. е. определение отличительных особенностей — возрастных и индивидуальных черт личности ребенка, складывающихся в ходе психического развития при решающем влиянии не только наследственных условий, а прежде всего взаимодействия детского и взрослого миров.

*Ключевые слова:* П. Ф. Каптерев; детство; детский тип; метод исследования; наследственность; окружающая среда; психическое развитие; семейное воспитание; системный подход; талант; художественная литература; школьное образование.

*Для цитаты:* Урунтаева Г. А. Художественная литература как средство познания в отечественной детской психологии конца XIX – начала XX в. (системный анализ) // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 100–118. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.09

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

E-mail: lotsman52@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3515-4889

**FICTION AS A MEANS OF COGNITION  
IN THE DOMESTIC CHILD PSYCHOLOGY  
OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES (SYSTEM ANALYSIS)**

**G. A. Uruntaeva,**  
ISCFE RAO, Moscow,  
*lotsman52@mail.ru*

The article considers a special method of cognition of the child's psyche — the analysis of fiction and autobiographies of outstanding people, proposed by P. F. Kapterev and widely used in Russian child and pedagogical psychology of the late XIX – early XX centuries. The appeal to such an analysis was largely determined on the one hand, by the search of scientists for reliable and valuable facts about the world of childhood and objective methods of its research, and on the other, by the desire of writers who introduced a new child hero to a comprehensively study the development of his subtle spiritual life. Kapterev justifies the acceptability, possibilities, goals and objectives of this method of cognition for the study of the course of mental development in childhood as a system of interaction of internal (hereditary predispositions, own experience and activity, self-reflection personal experience and activity, self-education) and its external factors (living conditions, environmental, social and physical environment, family upbringing, school education), which is based on the principles of comprehensiveness, integrity, individualization of such a study. Kapterev expresses confidence that the proposed method does not replace a theoretical research in child psychology, but allows us to supplement significantly, verify the laws established by it, clearly show the formation of personality, determine the significance of certain influences in this process, and put new problems. Analyzing literary and artistic works, Kapterev presents a general picture of mental development in preschool age, the characteristic of the formation of a mental personality and artistic talent in childhood, considers the psychological peculiarity of children's types and conditions of their appearance. The main problem for researchers of the early twentieth century is the analysis of an extensive gallery of children's types in European and Russian fiction, i.e. determination of distinctive features — age and individual personality traits of a child forming during mental development under the decisive influence of not only hereditary conditions, but primarily the interaction of the child and adult worlds.

*Keywords:* P. F. Kapterev; childhood; child type; research method; heredity; environment; mental development; family upbringing; systematic approach; talent; fiction; school education.

*For citation:* Uruntaeva G. A. Fiction as a means of cognition in the domestic child psychology of the late XIX – early XX centuries (system analysis) // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 100–118. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.09

**Uruntaeva Galina Anatolyevna**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, honored worker of higher education of the Russian Federation. 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

**Введение**

**Д**етская психология конца XIX – начала XX в. разрабатывает не только теоретико-методические основы наблюдения как основного для нее метода, обсуждает внедрение эксперимента, тестов, но и ищет новые средства исследования психического развития. Появление

в художественной литературе особого героя — ребенка, изучение его душевной жизни привлекает внимание не только литературоведов, но и психологов и педагогов. Одним из первых П. Ф. Каптерев обращается к анализу художественной литературы как средству психологического исследования детства, а не лишь как к источнику фактов о нем. Объектом его рассмотрения в определенной

системе становятся литературно-художественные произведения С. Т. Аксакова, И. А. Гончарова, Ф. М. Достоевского, автобиографии Ж. Санд, С. Д. Дрожжина, В. В. Верещагина и др. Но упоминает об этом методе лишь историк психологии А. А. Никольская [13: с. 87], а другие исследователи обычно анализируют проблемы внедрения наблюдения, эксперимента, тестов в психолого-педагогическую науку [12: с. 9; 14: с. 17; 16: с. 12]. Данное исследование направлено на рассмотрение художественной литературы как метода познания детской души, сложившегося и получившего широкое распространение в детской психологии конца XIX – начала XX в., с позиций системного подхода — в совокупности возможностей, приемлемости, целей, задач, принципов этого метода, направленного на изучение психического развития в детстве.

#### **Проблема метода исследования в отечественной детской психологии в конце XIX – начале XX в.**

Проблема метода исследования в отечественной детской психологии остается актуальной в конце XIX – начале XX в. Наряду с разработкой теоретико-методических вопросов наблюдения, ведения дневников обсуждается возможность применения эксперимента, тестов. Тогда же в российском обществе возрастает интерес к художественной литературе, изображающей душевную жизнь ребенка. Популярной становится подготовленная Л. В. Постниковой «Галерея детских портретов» (1890) — тщательная выборка детских типов из произведений известных русских писателей, направленная на ознакомление детей с русской жизнью, русскими детьми [8]. Исследователь Ю. А. Веселовский заслугой европейской художественной литературы XIX в. считает проникновение в тайники детской души. Писатели, а не только авторы теоретических исследований по детской психологии и педагогике внимательно изучают душевный мир детей, их нужды, порывы, своеобразную работу мысли. Они пытаются художественно воссоздать все в нем происходящее, правдиво изобразить некоторые стороны детской

психологии и жизни. Веселовский подчеркивает своеобразие нового взгляда литературы на ребенка: он не изящная кукла или лишь эпизод из жизни взрослого человека, а самобытное, своеобразное существо, достойное глубокого интереса, понимания, изучения [5: с. 4–8]. В литературе, по мнению поборницы образования В. Воскресенской, появился новый герой: дети — люди будущего, когда «в детскую душу заглянула глубоко художественная литература 19-го века: сочувственное внимание к ребенку, как к таковому, и правдивое воссоздание детского возраста есть ее завоевание» [6: с. 119]. Автор отмечает наличие в русской литературе XIX в. неисчерпаемого богатства художественных детских образов — «тонких, грациозных и трогательных», «самостоятельных и правдивых картин детства» [7: с. 75]. «Глубина психологического анализа во многих случаях, — считает Воскресенская, — оставляет позади создания западно-европейских писателей — непосредственностью, образностью картин детской жизни, и такие художники слова, как Гончаров, Толстой, Достоевский, Герцен, Тургенев, Глеб Успенский, затем Короленко, Чехов, дают нам незабвенные страницы, посвященные детству» [7: с. 75]. Составитель двух томов отрывков из произведений русских и иностранных писателей, обрисовывающих психологию детей, «Детская душа» (1907, 1909), Л. В. Рудевич, уверен, что художники слова помогают решить великую задачу «понимания этого наивного, но глубоко-задушевного детского мира! Мысль, облеченная в художественную форму, всегда производит на нас более глубокое и прочное впечатление. <...> Предлагаемые художественные иллюстрации гуманных педагогических идей должны неизбежно принести свою долю пользы. <...> Прочтя этот ряд задушевных страниц, написанных любящей рукой наших писателей, читатели станут ближе к пониманию детской души. Понять же, — значит сознать необходимость в деле воспитания руководствоваться теми гуманными принципами, которыми проникнуты все эти страницы» [17: с. IV]. В разделах томов сформулированы главные проблемы детства, волнующие и писателей, и ученых: детские мечты и фантазии, наивный детский мир, подражательность, детская дружба, любовь к родным и близким

людям, детская любовь, религиозное чувство, светлые натуры, раннее проявление природных способностей, одинокие и обиженные дети, на пороге к отрочеству и др. [17; 18].

Писатели относятся к детям с любовью, гуманизмом как к изначально чистым, невинным, неиспорченным существам. Один из заметных деятелей образования в дореволюционной России, педагог-словесник и специалист по детской психологии П. С. Пользинский замечает, что для Достоевского душевный мир детей представляет высокую ценность, безусловно, дурным писатель видит лишь Смердякова. Даже Лиза Хохлакова, нравственные основы души которой нарушены, девочка далеко не злая, по природе не безнравственная, а измученная болезнью, плохо воспитанная [15: с. 15–17]. Воскресенская отмечает, что Чехов признает за детьми «важное гуманизирующее влияние, указывая на их значение в жизни даже отпетых представителей общества — на “Сахалине”: «Ссылные ценят детей... это самые нужные и приятные люди»» [7: с. 107]. Несмотря на пессимизм изображения Л. Андреевым детской жизни, по мнению беллетриста и исследователя В. В. Брусянина, писатель оставался уверен в том, что «жизнь гармонична только тогда, когда с нами и вокруг нас есть дети. Только дети примиряют отчаявшегося человека с жизнью и с обстоятельствами; только дети покоряют суровость, злобу, несправедливость и противоречия жизни; только во имя детей стоит остаться жить, хотя бы эта жизнь была и несносна» [3: с. 143]. Здесь можно заметить, что поборники образования, заинтересованные в продвижении идеи значимости детского мира, привлекали внимание и к проблемам детской психологии.

Однако к художественной литературе и автобиографиям выдающихся людей как к средству познания детской психики первым обратился один из основоположников детской и педагогической психологии в России Петр Федорович Каптерев (1849–1922). Впоследствии этот метод широко распространился в психолого-педагогической науке конца XIX – начала XX в., о чем свидетельствуют многочисленные работы заинтересованных в его становлении исследователей (Ю. И. Айхенвальд, А. К. Бороздин,

В. В. Брусянин, Ю. А. Веселовский, В. Воскресенская, А. К. Герцык, В. А. Гольцев, П. С. Пользинский, Р. А. Янтарева (Янтарева-Виленкина) и др.). В художественной литературе и автобиографических записках исследователи видят источник интересных фактов и наблюдений о ребенке — ценный материал для изучения детской психологии, правдивый, достоверный, подробный, а также специфический метод познания психического развития в детстве. Сам Каптерев, рассматривая «Историю моей жизни» (1855) известной в России в его время французской писательницы Жорж Санд, отмечает достоверность, своеобразие, собственный характер представленных данных, отсутствие противоречий свидетельствам других наблюдателей, ведь еще тогда детская психология не существовала как отрасль научного исследования. Он указывает на «большую естественную любознательность», обнаруженную у Санд, «направившуюся на новый для того времени ряд явлений и выразившуюся довольно правильным сообщением давно пережитых фактов»<sup>1</sup>.

Каптерев обосновывает приемлемость и возможности художественной литературы и автобиографий как метода детской психологии, цель которого составляет «целая картина физического роста и душевного склада»<sup>2</sup>, понимание хода и условий психического развития ребенка. Не заменяя собственно теоретические исследования о законах и обстоятельствах развития, этот метод, с точки зрения ученого, позволяет: 1) существенно их дополнить, 2) помочь проверить, 3) поставить важные и интересные вопросы, 4) наглядно показать, как формируется личность, 5) определить, какие влияния оставляют на ее складе глубокие или поверхностные следы, 6) проследить развитие выдающегося таланта. «Поучительно знать, — пишет Каптерев о биографии Санд, — каким путем замечательный человек дошел до своего положения, обратившего на него внимание образованного мира. Эта поучительность возрастает,

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Детство и юность Жорж Занд с психологической точки зрения // Воспитание и обучение. 1894. № 8. С. 319.

<sup>2</sup> Каптерев П. Ф. Детские годы С. Т. Аксакова // Педагогический сборник. 1890. № 3. С. 225.



если о его развитии имеются подробности и достоверные сведения»<sup>3</sup>.

Рассматривает Каптерев в своих работах автобиографии и других замечательных людей, на которых обратил свое внимание образованный мир. Так, поэт С. Д. Дрожжин и художник В. В. Верещагин в своих автобиографиях «довольно подробно рассказывают историю своего детства и отрочества, указывают те влияния, под действием которых они росли, как они силой обстоятельств отклонились от своего настоящего призвания и как вышли наконец на тот путь, который позднее привел их к известности»<sup>4</sup>. Эти записи показывают, «как развиваются русские таланты, как они борются с препятствиями и какое отношение имеет к их таланту воспитание»; а также «путем чисто практическим и жизненным разрешают весьма важный теоретический вопрос об отношении между врожденным талантом и воспитанием»<sup>5</sup>. Главная проблема, считает Каптерев, которую помогает решить обращение к художественной литературе, — изучение всесторонней истории психического развития ребенка, представленной как система соотношения его внутренних и внешних факторов, психофизической наследственной природы и своеобразия среды обитания. Заметим, что внутренним условием наряду с задатками является опыт, саморазвитие, самовоспитание, деятельность ребенка в окружающей среде. Среду образуют не только особенности природы и местности проживания, но и черты родителей, которые «передают своим детям, в силу закона наследственности, характеризующие их свойства; родители же и воспитывают детей, воспитывают в своих взглядах, вкусах, по своим понятиям, согласно с своими намерениями»<sup>6</sup>. Важными составляющими среды выступают особенности семейного воспитания и взаимоотношений с родителями, близкими родственниками, сверстниками, а также первоначального школьного обучения,

зависящие от мировоззрения, нравов, образованности родителей и учителей. Каптерева интересуют не сами по себе условия психического развития, благоприятные или неблагоприятные, а система их взаимодействия друг с другом и то, как это взаимодействие и в каком возрасте приводит к становлению личности отдельного ребенка или детского типа в единстве определяющих их качеств в физической, эмоциональной или чувствительной, умственной, нравственной, коммуникативной сферах. Использование художественной литературы как метода детской психологии, как ранее, и метода наблюдения [11; 19: с. 111–147], ученый основывает на причинно-следственной системе «факторы психического развития – всесторонняя история развития ребенка – душевный склад личности», на принципах целостности, всесторонности, индивидуализации изучения психического развития конкретного ребенка в конкретных жизненных условиях его существования. Каптерев определяет логику системного анализа детства в литературе: от индивидуального своеобразия черт ребенка к возрастным, потом к детским типам и качествам, присущим всем детям, затем к условиям или причинам их становления и, наконец, к общей картине психического развития. Обратимся к анализу Каптерева картины психического развития в дошкольном возрасте, душевного склада личности, художественного таланта, своеобразия детских типов на примере художественных произведений.

#### **Опыт создания П. Ф. Каптеревым общей картины психического развития в дошкольном возрасте**

Свое представление о целостном процессе психического развития в детстве педагог и психолог П. Ф. Каптерев строит на основе произведений русского писателя С. Т. Аксакова: «Семейная хроника» (1856), «Воспоминания» (1856), «Детские годы Багрова-внука» (1858). Аксаков, его детство, личность — в центре исследований Каптерева, он замечательный человек, дошедший до положения, которое стало ценным в глазах образованного мира. От характеристики главных качеств

<sup>3</sup> Каптерев П. Ф. Детство и юность Жорж Занд с психологической точки зрения. С. 307.

<sup>4</sup> Каптерев П. Ф. Воспитание двух русских талантов // Воспитание и обучение. 1895. № 5. С. 141.

<sup>5</sup> Там же. С. 142.

<sup>6</sup> Каптерев П. Ф. Детские годы С. Т. Аксакова. С. 226.



личности ребенка — главного героя произведений Аксакова: впечатлительности, склонности к страстным увлечениям и переживаниям страха — ученый переходит к условиям их появления и зарождения творчества. Причинами для развития у мальчика наследственной пугливости, врожденной у человека и животных, и переживаний страха как душевного состояния Каптерев считает, с одной стороны, слабое здоровье, продолжительную болезнь в младенчестве и связанное с ними первое знакомство с болью, страданием, а с другой стороны, ранние детские впечатления. К последним относятся переживания огромного испуга «от очень сильных и действительно страшных явлений, как переправы через широкую реку в бурю, страшные рассказы няни о мертвецах, домовых и всяких других ужасах, общая нервная впечатлительность и возбужденное воображение, могущее создавать при подходящих случаях страшные образы и даже целые картины, устрашающего характера»<sup>7</sup>.

Выясняя причины появления впечатлительности, нервности и страстности у ребенка, Каптерев отмечает, что они составляли сходство натур матери и сына. Но даже в этом случае, считает ученый, трудно доказать наследуемость сыном душевных качеств матери. «Наследственность свойств вполне была бы доказана только тогда, когда сын вырос бы не на глазах матери, вне влияния с ее стороны, а между тем проявил бы явно материнские свойства»<sup>8</sup>, чего не было в случае Аксакова. «Отсутствие строгого доказательства какого-либо факта не свидетельствует еще об отсутствии и самого факта»<sup>9</sup>. Каптерев замечает, что наследуются лишь органические свойства вообще или отдельных органов в частности, как, например, слабость нервной системы, податливость возбуждению, нервность, а вместе с организмом наследуются соответственные склонности и предрасположения, в том числе впечатлительность, страстность, трусливость и пугливость. Более или менее сложные психические явления, как деятельности

(увлеченность природой, ужением рыбы, чтением, сочинением историй о приключениях) или душевные состояния (переживания страха и пр.), развиваются у личности на основе наследственных органических свойств при наличии определенных условий, впечатлений и опыта.

Тяжелое заболевание и некрепкое здоровье Аксакова в первые полтора года определили условия его жизни, положение в семье как маменькиного сынка, ее любимца, неженки, а первоначальное материнское воспитание превратилось в тщательный уход, постоянный надзор, оберегание от невзгод. «А так как мать была натура нервная, впечатлительная и страстная, то она невольно передавала свою страстность сыну, возбуждала его нервы, сообщала ему свое возвышенное настроение, не задумывалась много о том, что подобное постоянное возбуждение может быть вредно сыну»<sup>10</sup>. Тесное общение, прежде всего с матерью, душевные беседы с ней, зачастую о недетских предметах, уравнивающие ее и сына возраст, совместное чтение взрослых книг пристрастило Аксакова в начале пятого года к самостоятельному чтению, а затем к театру, собиранию бабочек. Это способствовало не только его раннему умственному развитию, нежеланию играть и дружить со сверстниками, но и превращению деятельности мальчика в важное условие психического развития. Из книг он узнал о многих природных явлениях (молния, воздух, облака, образование дождя и снега), «и его детскому уму открылся новый мир, в нем произошел совершенный переворот: многие явления в природе только теперь получили смысл и значение»<sup>11</sup>. Статьи о муравьях, пчелах, бабочках со своими превращениями вызвали непреодолимое желание непосредственно наблюдать за ними. В пять-шесть лет на основе прочитанного или услышанного о происшествиях появилось самостоятельное творчество — рассказы о собственных небывалых приключениях, воображаемых историях. Если мать вводила сына в мир мысли и отвлеченностей, то отец — в мир природы и сельских удовольствий. Общение с отцом, его прямое влияние и пример

<sup>7</sup> Каптерев П. Ф. Детские годы С. Т. Аксакова. С. 249.

<sup>8</sup> Там же. С. 243.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же. С. 231.

<sup>11</sup> Там же. С. 235.

как страстного рыбака, охотника, сельского хозяина наряду с жизнью в деревне вызвали любовь мальчика к природе, увлечение ужением рыбы, охотой. Его приводили в восторг, самозабвение, сводили с ума летним днем на пруду или реке «удочка, дрожащий и ныряющий поплавок, согнутое от тяжести удилище, рыба, трепещущая на лесе»<sup>12</sup>. Таким образом, Каптерев, анализируя систему соотношения условий психического развития мальчика (наследственные органические предрасположения, слабое здоровье, ранние впечатления от явлений природы и происшествий сельской жизни, специфика общения с родителями и их воспитательное влияние), определяет появление увлечений, умственной самостоятельности и творчества: «какой цветок вырос на этой почве и как он развивался»<sup>13</sup>.

#### **Представление П. Ф. Каптерева о становлении художественного таланта в детском возрасте**

Процесс развития таланта со времени связных непрерывных воспоминаний в детстве до физической и духовной зрелости в юношеском возрасте П. Ф. Каптерев рассматривает на материалах автобиографий Ж. Санд, С. Д. Дрожжина, В. В. Верещагина. Здесь можно заметить, что позднее такой анализ превратился в особый метод изучения детства — биографический. Ученый признает справедливым мнение Санд о значении детства в развитии писательского таланта: «Что верно, чего не будут добросовестно оспаривать по прочтении истории моего детства, это то, что выбор моих мнений не был капризом, фантазией артиста, как мне говорили; он был неизбежным результатом моих первых огорчений, моих наиболее священных расположений, моего положения в жизни»<sup>14</sup>. От специфики психических качеств ребенка, подтверждающей несомненные интеллектуальные задатки, признаки одаренности,

ученый переходит к выяснению значимости условий и этапов становления таланта.

О талантливости Авроры Дюпен — так звали Санд на самом деле — с колыбели говорят умственная и сердечная возбудимость. Умственная сказалась в мечтательности, фантазерстве, творчестве на протяжении четырех периодов психического развития в детстве: 1) придумывание волшебных сказок в Париже (первые четыре года); 2) фантастические размышления по поводу непонятных природных явлений в Мадриде (около трех месяцев); 3) страстное увлечение в Ногане играми до забвения окружающего и сочинение романа о Корамбе, в котором воплотилась потребность в творчестве, поиске идеала и утешителя (до 11 лет); 4) религиозный восторг в монастыре (до 17 лет), и по выходе из него самостоятельное, серьезное, несистематичное, но разнообразное чтение философов, поэтов, моралистов.

Возбудимость чувства проявлялась в грусти, печали от песенки про вырубленные лавровые деревья; страхе от злой улыбки на лице и двигающихся в разные стороны эмалевых глаз куклы Полишинеля; ужасе на ночной, темной, пустой улице и пр. Девочка боялась не только реальных предметов, зачастую не замеченных другими, но и созданных ее живым воображением ярких картин. Здесь Каптерев отмечает взаимосвязь в развитии воображения и чувства: «Действительность всегда бывает определена, а потому и возбуждение, ею порожаемое, развивается в известных пределах; в картинах же, создаваемых воображением, постоянно есть что-то недоконченное, что дает возможность бесконечно расширять картину, а вместе с тем увеличивать до неопределенно необъятных размеров и чувство, ею возбуждаемое»<sup>15</sup>.

Причины развития указанных свойств Авроры Каптерев видит в воздействии на врожденные предрасположения соответствующей специфики воспитания. О вероятной наследуемости говорит сходство душевной природы матери и дочери: преобладание фантазии и чувства, страстность, нервность, артистичность, талантливость их натур.

<sup>12</sup> Каптерев П. Ф. Детские годы С. Т. Аксакова. С. 233.

<sup>13</sup> Там же. С. 229.

<sup>14</sup> Каптерев П. Ф. Детство и юность Жорж Занд с психологической точки зрения (*Окончание*) // Воспитание и обучение. 1894. № 11. С. 454.

<sup>15</sup> Там же. С. 388.

Условия воспитания девочки, гармонируя с этими природными чертами, усиливали их: возбужденное, приподнятое настроение матери; близость ее взглядов к мировоззрению, верованиям народа в существование фантастических существ; рассказывание и сочинение историй, чтобы занять дочь, тем самым подача примера творчества.

Основываясь на собственном подходе к анализу детства, Каптерев не соглашается с интерпретацией Санд некоторых психологических фактов из ее детского опыта. Так, он возражает против понимания ею детства как сверхъестественной чудесной жизненной среды ребенка, мистического, полного необъяснимых загадок состояния. В то же время ученый поддерживает ее мнение о том, что фантастическое (как игра фантазии) занимает важное место в детстве, что нельзя уничтожить чудесное, как призывал Руссо, считая его ложью. Каптерев замечает: «С детьми избегать фантастического не следует, но и фантастическое нужно давать в известной мере, так как малые дети в конце концов суть большие реалисты»<sup>16</sup>. По мнению Каптерева, для правильного понимания детского мировоззрения важен вопрос о том, воспринимает ли ребенок куклу как живое существо. Санд утверждает, что она не помнит этого факта, но ученый ссылается на пример с куклой Полишинелем. Он уверен, что различие одушевленного и неодушевленного, разделение мира на две группы неврожденны. Сначала ребенок знает только себя как живое существо, поэтому воспринимает все предметы таковыми, и, лишь исходя из своего опыта, постепенно начинает различать одушевленное и неодушевленное.

Воспитывающие Аврору взрослые не имели надлежащего представления об этом трудном деле. Ее была мать, служанка, учитель, озабоченный поддержанием своего авторитета и требующий безусловного повиновения. Потребность ребенка в любви, покровительстве, защите и опоре не нашла удовлетворения. Аврора развивалась вопреки этой воспитательной системе, а главным условием становления таланта можно назвать ее самостоятельную деятельность, направленную на удовлетворение потребности

в творчестве. Ее умственное развитие перешло от сказочного к более серьезному — философско-религиозному — характеру — поискам нравственного идеала, Бога. Благодаря сложившейся в детстве системе соотношения природных задатков и обстоятельств их развития у Авроры главной становится ее деятельность, способная удовлетворить ее потребность в творчестве.

В становлении поэтического таланта русского поэта С. Д. Дрожжина<sup>17</sup> и живописца В. В. Верещагина<sup>18</sup> Каптерев находит те же закономерности, что и в развитии писательского таланта Санд. Так, Дрожжин с раннего детства впитал впечатления от деревенской природы в Тверской губернии на берегу Волги, крестьянских работ и хижин, душевно сросся с деревней, впоследствии посвятив этой теме лучшие стихотворения. Признаки живописного таланта Верещагина, сына богатого помещика, обнаружились довольно рано и явно. Он любовался образами в церквях, поражался всякими картинами, срисовывал их. С помощью воображения он быстро олицетворял прочитанное или услышанное, живо представлял образы богатырей, разных животных и пр., поэтому любил словесность и историю, а не естественные науки. Но родители и учителя рисования не сразу признали в нем талант. Учиться рисовать он начал довольно поздно.

В обеих семьях господствовали суеверия, но в крестьянской было больше сердечности и душевной теплоты. С одной стороны, деревенское воспитание дало Дрожжину слишком мало культурных сведений. С другой — постоянная близость с природой обогатила ум впечатлениями незатейливой деревенской жизни, внушила горячую привязанность к родной Волге. Несмотря на внешне благоприятные условия, родителям Верещагина недоставало настоящей культуры и истинного гуманизма, у них отсутствовали педагогические знания и идеалы. При всем богатстве детей кормили остатками, ведь все лучшее съедали гости. В отношениях с детьми родители руководствовались

<sup>16</sup> Там же. С. 321.

<sup>17</sup> Каптерев П. Ф. Воспитание двух русских талантов // Воспитание и обучение. 1895. № 5. С. 141–154.

<sup>18</sup> Там же. № 6. С. 201–214.

узким эгоизмом, грубым и невежественным понятием об их счастье.

При индивидуальном своеобразии личности и жизненных обстоятельств, раннем проявлении склонностей главным условием развития как поэтического таланта Дрожжина, живописного — Верещагина, так и писательского — Санд, стала их собственная деятельность, самообразование, ведь таланты они развивали вопреки семейному воспитанию и школьному обучению. Анализ становления таланта приводит Каптерева к постановке социальных проблем. Государство должно позаботиться, уверен ученый, об образовании детей, повышении их умственного уровня, сохранении для русского народа всех его талантов, а поэтому создать порядочные элементарные школы с библиотеками и выдающимися произведениями для пробуждения детей. «А без этого дело будет плохо, зря будут пропадать таланты, — один Дрожжин выплывет, а сто других утонет, и будем мы по-прежнему жить в бедности материальной и нищими духом»<sup>19</sup>.

Становление художественного таланта, по мнению Каптерева, определяется системой соотношения природных задатков и условий их развития, т. е. запускается природными задатками — умственной и эмоциональной возбудимостью, приводя к развитию самостоятельности, самовоспитания, направленных на удовлетворение потребности в творчестве. Семейное воспитание и школьное образование способны сдерживать или помогать этому процессу.

#### **Психологическое своеобразие детских типов в представлениях отечественных педагогов и психологов конца XIX – начала XX в.**

Психологов и педагогов конца XIX – начала XX в. привлекала сама идея обобщения схожих душевных характеристик людей с последующим выделением в них общего, типического. Особенности типов детей исследователи того времени начинают анализировать

на примере юных героев, которые были ярко представлены на страницах произведений Ф. М. Достоевского, тонкого психолога, знатока человеческой души и детского мира. Делают это сначала П. С. Пользинский, а затем Р. А. Янтарева (Янтарева-Виленикина), В. Воскресенская и др. Особенно выделяется анализ, проведенный П. Ф. Каптеревым.

Наблюдаемая жизнь, по мнению литератора, поборника образования и знатока детской психологии Р. А. Янтарева, требует от педагогики расширить свой предмет до рассмотрения наряду с детьми нормальными, здоровыми и тех, кто обнаруживает «недуг нервозности». Такие сведения можно получить не только из непосредственных наблюдений за детьми, научных сочинений по психиатрии, психологии, но и из талантливых литературных произведений, ведь «они имеют великое значение для воспитателя и сослужат ему верную службу» [20: с. 4]. Янтарева объясняет важность обращения к художественной литературе: «К несчастью, наше общество еще не прониклось сознанием того великого значения, которое правильное понимание и тщательное изучение законов детской психики имеет в деле воспитания и всей будущности подрастающего поколения» [20: с. 87]. Пользинский разделяет мнение Достоевского о том, что необходимое условие общения взрослых с детским миром — это внимательное отношение к природе ребенка, стремление понять ее, не предпочитая мертвую форму условных педагогических положений живому делу наблюдения над внутренним ростом ребенка.

Подчеркивая мастерство Достоевского при изображении детских психологических типов, П. С. Пользинский и П. Ф. Каптерев обсуждают возможности в использовании художественных произведений как средства познания детской психики. Пользинский пишет: «Обращаясь с литературными характерами, как с живыми примерами влияния тех или других воспитательных условий, мы должны поневоле считаться с их нереальностью, в смысле безусловной правдивости. Как романист, Достоевский не мог, конечно, брать заурядных явлений серенькой действительности: он создавал тип, и потому, по литературным условиям, должен был представить

<sup>19</sup> Каптерев П. Ф. Воспитание двух русских талантов. С. 154.



наиболее резкие проявления характеров. Но выполнение художественных требований не заклоняет, конечно, психологической основы типа, которая в данном случае и представляет главный интерес» [15: с. 2–3]. Каптерев замечает, что во-первых, галерея детских типов у Достоевского не только малочисленна, но «и со стороны содержания не исчерпывает всего разнообразия складов детской души, которые могут возникать под влиянием условий, составляющих исходный пункт в развитии детей, изображенных Достоевским»<sup>20</sup>. Во-вторых, писатель не показывает, как его герои, достигшие 10–14 лет, росли и развивались в первые годы жизни. В-третьих, хотя художественное изображение требует яркости красок для подчеркивания свойств персонажа, особенно ребенка, в этом необходима некоторая мера, которую писатель иногда нарушает, как в сценах с Колей Красоткиным или Лизой Хохлаковой.

Ученые предлагают программу системного анализа детских типов, ставя задачи определить: 1) наиболее характерные свойства каждого типа; 2) общие проявления душевной жизни ребенка, отличающие ее от жизни взрослого человека; 3) группы детских типов в соответствии с общими чертами детей, общим складом их внутренней жизни, общим направлением их физического, эмоционального, умственного, коммуникативного и нравственного развития; 4) становление того или иного характера, некоторые ступени духовного роста ребенка; 5) причины, способствующие появлению у детей тех или иных черт, развитию некоторых детских натур, даже неправильному с ненормальным психическим строем. Под таковыми исследователи понимают соотношение между природными задатками ребенка и окружающей средой. «...Душа ребенка, — пишет Янтарева, — не *tabula rasa*, надо считаться с его темпераментом, природными наклонностями и принимать в соображение ту среду, в которой воспитывается ребенок, те черты и особенности характера, которые обусловлены влиянием этой среды» [20: с. 30]. Она замечает, что проследить

развитие детского характера — «дело не легкое; для того, чтобы проникнуть в измученную наболевшую душу маленького отщепенца общества, надо обладать тонким психологическим чутьем, сердцем мягким и любящим. Достоевский обладает этими качествами, вследствие чего его анализ характера Нелли... поражает жизненностью и реализмом» [20: с. 35]. Янтарева формулирует принцип рассмотрения целостного хода психического развития: «Чтобы понять характер Нелли, надо ни на секунду не упускать из виду ее прошлое, ее историю, надо брать вместе с почвою, на которой она выросла... Если обстановка, среда, в которой человек живет и вращается, оказывает на него во всякий период его жизни могучее влияние, то тем глубже и интенсивнее оно в то же время, когда характер еще не развился, когда ребенок еще не сложился в человека» [20: с. 35–36].

Пользинский описывает десять детских типов Достоевского [15: с. 85], Янтарева — шесть [20: с. 69], Каптерев — семь: четырех девочек (Неточка Незванова и княжна Катя из «Неточки Незвановой», Нелли из «Униженных и оскорбленных», Лиза Хохлакова из «Братьев Карамазовых») и трех мальчиков (Коля Красоткин и Илюша Снегирев из «Братьев Карамазовых», маленький герой из одноименного рассказа). Каптерев считает, что именно эти типы «обрисованы очень рельефно, живо и настолько своеобразны и характерны, что не перемешаются один с другим», и «как живые дети, стоят в памяти со всеми своими особенностями, с своею собственною душевною жизнью»<sup>21</sup>. Характерные черты каждого типа, указанные Каптеревым, близки к выделенным Пользинским и Янтаревой. Заметим, что ученых, как и Достоевского, интересуют прежде всего индивидуальные черты ребенка. Нелли — «прекрасная девочка по природе и дурная по воспитавшим ее жизненным условиям; она нежна, чутка, благородна по своим природным свойствам и груба, резка, недоверчива по своему суровому жизненному опыту»<sup>22</sup>. Неточка — «тип

<sup>20</sup> Каптерев П. Ф. Общие замечания о детских типах в произведениях Достоевского // Воспитание и обучение. 1895. № 10. С. 357.

<sup>21</sup> Там же. С. 358.

<sup>22</sup> Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского. Типы девочек // Воспитание и обучение. 1895. № 3. С. 74.



несчастной девочки, попавшей с малолетства в суровые жизненные условия», «тип чердака и нищеты», а Катя — цельный и привлекательный тип «хором и богатства»<sup>23</sup>. «Если из образа Лизы Хохлаковой убрать те черты, которые прямо делают ее больной физически и духовно, именно паралич ног и истерические припадки, извращенные чувства и стремления, то в результате останется типическое изображение многих нынешних детей. Характерными чертами этого множества будут: физическая хилость и слабость, нервность, большая возбудимость всякими впечатлениями, душевная неустойчивость, отсутствие сдержки, слишком раннее развитие. <...> развинченность и составляет основную черту Лизы Хохлаковой»<sup>24</sup>. Коля Красоткин «показывает только одно, как сильно на детях отражается умонастроение общества, как восприимчивые дети, подобно резонаторам, повторяют все, что дойдет до их слуха»<sup>25</sup>. Илюша «с своею нравственною чуткостью и силою в семье штабс-капитана Снегирева — это благоухающий цветок среди гнилого болота»<sup>26</sup>. В маленьком герое «изображается собственно не тип, а представляется психолого-балетристический эскиз возникновения и развития чувства любви в 11-летнем мальчишке»<sup>27</sup>.

Преобладающими в душевной жизни детей, описанных Достоевским, Пользинский считает чувство и воображение. Именно сердцем, еще не умея рассуждать, ребенок угадывает истину, постигает смысл окружающего, душевное состояние людей; его действиями руководят чувства. Илюша распознал в своем отце человека, а маленький герой — в г-же М. страдающее существо. Но чувство ошибается, когда Неточка видела отчима угнетенным, а мать жестокой и несправедливой. Преобладание чувства над разумом влечет слабость воли, которая поэтому может направляться

волей другого человека. Степень напряжения и глубина присущих детям альтруистических и эгоистических чувств достаточно высоки. Под влиянием альтруистических чувств ребенок способен к самопожертвованию, поэтому Неточка подавляет чувство боли в угоду отцу, а гордость не позволяет Кате выказать любовь к этой девочке. Переживают дети и моральные чувства. При обмане заодно с отцом Неточка испытывает страшные мучения совести, которые определяются силой порицания и стыда, усиливаются сознанием нарушенного нравственного долга. Жестокость детей не всегда преднамеренна, например Илюша бросает собаке кусок хлеба с булавкой, чтобы посмотреть, что из этого выйдет. При совместных действиях дети способны на большую жестокость, поскольку при общем настроении воля слабеет, приводя к тому, что чувство труднее сдерживается и энергичнее проявляется.

Дети склонны отдаваться игре воображения. Характер их фантазий определяется свойствами их психофизиологической организации, как у Лизы Хохлаковой, и спецификой окружающего. Содержание мечтаний, как у Неточки и Илюши, часто противоположно впечатлениям действительности. Для девочки, испытывающей недостаток реальных впечатлений, мечты составляют всю суть внутренней жизни.

Исследователи предлагают разные группировки детских типов. Пользинский выделяет пять групп детей: 1) развивающиеся под влиянием гнетущей нужды и лишений — Нелли, Неточка, Илюша; 2) созерцательные, с мечтательным углублением во внутренний мир — Аркадий Долгоруков («Подросток»), Алексей Карамазов («Братья Карамазовы»); 3) своевластные, гордые, настойчивые — княжна Катя, Лиза Хохлакова; 4) преждевременно посвященные в мир идей, превосходящих их понимание — Коля Красоткин, Коля Иволгин («Идиот»); 5) нравственно-помешанные — Смердяков («Братья Карамазовы») [15: с. 85]. К недостаткам классификации Пользинского Каптерев относит излишнюю сложность; построение на разных основаниях; отсутствие маленького героя; выделение в отдельную группу душевнобольных лишь Смердякова, о детстве которого мало информации,

<sup>23</sup> Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского. Типы девочек // Воспитание и обучение. 1895. № 2. С. 50.

<sup>24</sup> Там же. № 4. С. 114.

<sup>25</sup> Каптерев П. Ф. Типы детей в произведениях Достоевского. Типы мальчиков // Воспитание и обучение. 1895. № 9. С. 321.

<sup>26</sup> Там же. С. 325.

<sup>27</sup> Там же.

и неприсоединение к ней Лизы; объединение в одну группу здоровой Кати с больной телесно и душевно Лизой<sup>28</sup>.

Янтарева описывает три группы детей: 1) нервные — Лиза Хохлакова и княжна Катя; 2) униженные и оскорбленные — Нелли, Илюша; 3) дети-феномены — Коля Красоткин, маленький герой [20: с. 69].

Каптерев же возражает и против этой, пусть более короткой классификации. Она не имеет единого основания; отсутствует Неточка; Лиза и Катя отнесены к нервным детям, тогда как Лиза — не просто нервный, а болезненный ребенок, а Катя — тип здорового, прекрасного телом и душой ребенка; Коля и маленький герой без чего-либо необыкновенного названы феноменами.

В своих работах Каптерев выделяет детские типы по их душевному здоровью на две группы: нормальных и ненормальных, — отнеся к последней лишь Лизу, а нормальных — на две категории по характеру влияния окружающей среды на становление их личностных качеств. Дети первой категории (Нелли, Илюша, Неточка) (ее выделяют также Пользинский и Янтарева (правда, без Неточки), угнетенные, несчастные, униженные и оскорбленные, физически слабые и болезненные, растут в тяжелой обстановке и рано умирают. Их отличает недоверчивость, нелюдимость и даже ожесточенность, злобность к людям, ведь взрослые их часто обманывали, оскорбляли, нарушали неоспоримые права. Они эмоционально возбуждены, напряжены, беспокойны, мнительны, обидчивы. Их потребность в участии, любви, ласке велика, поэтому они легко поддаются искреннему, сердечному отношению. Размышления о собственных горестях и их причинах, несправедливости к ним людей способствует склонности к самоуглублению, анализу своих и чужих внутренних состояний, мотивов поступков. Эта склонность благотворно, но односторонне влияет на развитие ума. Представления и знания детей ограничены сферой печальных явлений человеческой жизни. Их умственный кругозор сужен тяжелой материальной обстановкой, а широкая панорама

мирской жизни часто недоступна и неизвестна. Типы униженных и несчастных детей различны. Нелли и Илюша, обладающие большой внутренней силой противодействия тяжелым жизненным обстоятельствам, становятся протестующими борцами. Сила духа Неточки выражается не в прямой борьбе, а в развитии сердечности, нравственной чуткости и нежности, ума. Внешне это натуры мягкие, нежные, но внутренне сильные, богатые чувствами, способные на самоуглубление, проявление фантазии.

Детей второй категории (княжна Катя, Коля Красоткин, маленький герой) (ее выделяет Янтарева по другому основанию и без Кати), более или менее счастливых, растущих если не в богатстве, то и не в бедности, окруженных вниманием и заботами, отличает запас физических сил и энергии. Они душевно здоровы, им присущи самоуверенность, гордость, открытость, сочувствие другим, умение постоять за себя и своих друзей, хорошие умственные способности.

Пользинский описывает намеченные Достоевским три ступени духовного роста ребенка, не приуроченные к определенным годам. Первая связана с пробуждением сознательного отношения к видимому, с особым фактом внутренней или внешней жизни, оставшимся в памяти. Так, Неточка помнит себя с десяти лет, Аркадий Долгоруков — когда ему не было еще и шести. Теперь ребенок не пассивно воспринимает окружающее, а начинает наблюдать, рассуждать. Первые впечатления неустойчивы из-за преобладания чувства и относительной слабости рассудка, ведь ребенок живет в мире, созданном его воображением, хотя и питается внешними впечатлениями. Сильное нравственное возбуждение, сопровождающееся подъемом всех сил ребенка, способствует самостоятельному усвоению им истинных отвлеченных понятий о справедливости, добре и зле, чести и бесчестии. Илюша «открыл истину» при виде надругательства над родным отцом. Такие чрезвычайные обстоятельства намечают перелом в жизни ребенка, в отношениях с окружающими. Пробуждающееся создание выводит эти отношения из безличных в нравственные, помогая ребенку постигать социальное положение и разницу, существующую

<sup>28</sup> Каптерев П. Ф. Общие замечания о детских типах в произведениях Достоевского. С. 350.

между людьми, подвергать нравственный склад взрослых суду, строгому, неумолимому, не всегда верному. В то же время пробуждение сознания омрачает идеально-чистый детский облик, влечет дурные чувства.

На второй ступени у ребенка появляется чувство чести или сознание прав своей личности. Оно выражается в самозащите против оскорблений и в большем или меньшем притязании на превосходство, растет по мере общего интеллектуального развития. Так, началом характера Кати стало самолюбие.

На третьей ступени у ребенка из неясных сердечных влечений возникают осознанные симпатии к определенному лицу. Между Катей и Неточкой складываются отношения чисто романтического характера на основе эстетических чувств (Неточка поражена красотой Кати) и моральных (княжна переживает сострадание, жалость, сознание своей неправоты к девочке). Маленький герой, впервые испытывающий на основе эстетических и нравственных впечатлений первую любовь, переживает смущение, раздражение, досаду, стыд, негодование и ненависть, оскорбление, обиду, серьезное горе. Симпатии появляются на основе не только внешней привлекательности, но главным образом внутреннего склада души человека, а антипатии — на основе нравственного падения даже близкого лица, оскорбления им чувства собственного достоинства ребенка.

Систему причин становления характера детских типов Достоевского исследователи выстраивают по их значимости. Важной считают роковой закон наследственности, в силу которого «недочеты в физической и психической организации родителей, их слабости и пороки неизбежно должны перейти к детям, ни в чем не повинных» [20: с. 39]. У Нелли эпилептизм связан с пьянством ее отца; у Лизы болезненные физические страдания вызваны функциональным расстройством (паралич ног, обрекающий на сидячий образ жизни), истерия обусловлена истерическим характером ее матери. Хорошие природные задатки отличают Катю, Колю и даже Илюшу, которому, возможно, передались некоторые скромные качества живой, хотя и помраченной, души отца. В Нелли возродилось святое

наследие ее страдальницы-матери — «непокупная честность, горделивое сознание своего достоинства, благородства и истинный аристократизм», — которое «дочь ее сумела сохранить в полной неприкосновенности и в глубине того ужасного вертепа, куда забросила ее безжалостная судьба; разрушилось тело, но не погибла душа» [20: с. 38]. С наследственными недостатками можно бороться, сглаживая различными воспитательными влияниями, как видоизменялась более или менее одинаковая природа братьев Карамазовых. Пользинский замечает, что, хотя трудно разграничить роль наследственных и жизненных условий в развитии детей, растущих в нужде и лишениях, следует признать подавляющую последних. Они приводят к болезненным физическим расстройствам Нелли, Неточки, Илюши, а те, в свою очередь, влияют на неправильный склад их душевной жизни.

Окружающая среда, общественная и внешняя, физическая, в том числе жизненная обстановка, семейное воспитание, школьное образование, двойко влияет на ребенка. Во-первых, передает сумму представлений, составляющих духовное богатство человека. Ведь мыслительная деятельность главным образом питается содержанием извне, определяется характером среды, ее идеями и направлением. Во-вторых, вызывает у детей различные душевные движения. Благодаря вынесенному из детства Алешей Карамазовым образу скорбно молящейся матери значение внешней обстановки превратилось во второстепенное для внутреннего строя его личности, который стал определяться прежде всего психическими мотивами. Отчужденность Алеши и Аркадия Долгорукова от внешнего мира помогает обоим сохранить нравственную чистоту, которая часто теряется под влиянием товарищей.

О нравственном уровне, идеалах образованного общества говорит тот факт, что оно обычно не замечает детей, выброшенных на улицы, лишенных не только воспитания, но и сносного существования. Они зачастую становятся преступниками, приучаясь ко лжи, бродяжничеству, или рано погибают, как замерзший в холодную рождественскую ночь на чужом дворе одинокий мальчик. Он очутился на елке у Христа среди множества таких же

мальчиков, которых вместе с их грешными матерями благословлял Христос («Мальчик у Христа на елке»). Взрослые в произведениях писателя обычно относятся к душевной жизни детей с полным пренебрежением, предвзято судят о ней, не признавая за ними даже права на таковую. Они насильственно вторгаются в эту жизнь, чтобы подчинить ее своему режиму, тайно следят за каждым шагом ребенка, сознательно попирают его личность. Душевный мир детей не только не вызывает уважительного отношения взрослых, но и служит с их стороны предметом грубых острот, шуток и издевательств, как интимные переживания маленького героя одиннадцати лет. В мальчике, который попадает в мир шумного, бесшабашного, нескончаемого веселья в подмосковном поместье, ярко сказывается воздействие уродливой антипедагогической среды взрослых. Тлетворный яд атмосферы усадьбы повергает впечатлительную детскую душу в смущение, хаос, мучительный кризис, первую любовь, безумную и болезненную. Взрослые и виновница сердечных страстей маленького героя реагируют на случившуюся историю не просто равнодушно, а бессознательно жестоко.

Условия жизни — городская или деревенская местность, природа, убогая грязная низкая комната на чердаке под крышей шестизэтажного многоквартирного дома или огромные хоромы с прекрасной обстановкой. Суровая жизненная обстановка в душной жалкой трущобе, нищета, голод, лишения, страдания, отчуждение от благ цивилизации и культуры, приводя детей в группу униженных и оскорбленных, обрекает их на духовное вырождение, преждевременную смерть. Но в то же время эти условия оказывают воспитательное и развивающее влияние, способствуя как пассивному протесту против них, так и борьбе, приводящей к свету, истине, добру. Нелли, выражая пассивный, вымученный протест судьбе, человечеству, переживает «эгоизм старания», произвольно растравляя свои раны, наслаждаясь своей мукой, упиваясь болью. Чахоточный Илюша, как герой, восстает против всех за правду, справедливость, защищая свое человеческое достоинство, фамильную честь.

Удручающее воздействие окружающей среды влечет за собой пугливость, застенчивость ребенка, недоверие, ожесточенность к людям. Нравственная основа детской души открыта для дурных влияний, подражанию им, усвоению извращенных понятий взрослых. Неточка по указанию отчима, полагавшегося на ее детскую наивность, крадет семейные деньги, но потом переживает тяжелые моральные страдания. И все-таки недостаток внешних впечатлений запускает развитие способности понимать тонкие душевные движения окружающих: Нелли чувствует характер своего деда, Илюша — отца, — тем самым противодействуя отрицательному давлению среды. Это противодействие особенно усиливается при оскорблениях чувства личного достоинства ребенка, а возникшие у него добрые свойства проявляются при мягком обращении. Янтарева, как и Достоевский, считает, что следует «беречь дитя от слишком суровых влияний жизни, стремиться к тому, чтобы подольше сохранить ему светлое неведение, лучший дар детства; а то последствия могут быть поистине ужасны: злоба, человеконенавистничество, мрачный пессимизм и жажда мести воцарятся в душе дитяти, поработят и завладеют ею» [20: с. 42–43].

Семья, школа, по мнению Достоевского, не дают детям хорошего воспитания и образования, достойных примеров, забывая о том, что воспитание способно, если не переродить ребенка, то иметь решающее значение в его жизни. Семейное воспитание определяется мировоззрением родителей, близких родственников, нравственной атмосферой детства. Зачастую в семьях из романов Достоевского отсутствуют исторически сложившиеся традиции, прочные и общие для всех ее членов убеждения, понятия, которые роднят их между собой, определяют жизнь семьи и детей. Дурное воспитание сознательно или бессознательно навязывает детям отрицательные черты. Жертвой слепой и неразумной педагогической системы стала Катя, наделенная прекрасными задатками. Главным стимулом и двигателем поведения девочки сделались привитые матерью болезненное самолюбие и гордость. Лиза превратилась во взбалмошную, порывистую, непостоянную, неустойчивую



натуру под влиянием примера матери, созданной ею нравственной атмосферы. Но даже в антипедагогических условиях великой воспитательной силой является любовь взрослых, прежде всего материнская, самоотверженная, беспредельная, бескорыстная, ищущая лишь счастье и благополучие для любимого существа. «Тот, кто с детства дышал теплою, мягкою, благотворною атмосферою любви, тот никогда не очерстует в жизненной борьбе, посреди самых жестоких испытаний — сохранит “душу живу”» [20: с. 69]. Коле, помимо природных задатков, материнская нежность и любовь помогли стать добрым, отзывчивым, избавиться от эгоизма, чисто мальчишеского задора, навязанных школьными обычаями. Чуткий и восприимчивый Коля понимает душу младшего Илюши, защищает, пытается воспитывать, выровнять его характер. Общение детей (Неточки и Кати, Коли и Илюши) оказывает на них благотворное влияние.

Школа традиционно не стремится понять природу ребенка, ограничиваясь застывшими, устаревшими формами общения. В ней царит казенный, чуждый внимания и теплых отношений к ребенку строй жизни, процветает посредственность, подавляющая в детской личности сколько-нибудь выдающееся, отличное по темпераменту проявление чувств, разума, порождая переживание одиночества. Колю, типичного представителя подрастающей молодежи, юного доморощенного философа, отличают находчивость, сообразительность, сметливость и настойчивое невежество. Его самолюбие, самомнение, самохвальство, ложный стыд — обычные болезни, которые привила школа, превращая детей в фальсификацию взрослого человека, наполняя их головы всяким вздором, не борясь с аффектацией и фразерством, не отстаивая простоту и естественность.

Позднее Каптерев возвращается к автобиографиям выдающихся деятелей, не строя теоретически схему типов, но раскрывая на основе обобщений, имеющихся в них фактов особенности душевного склада не отдельных, не всех, а многих детей. Он считает, что детство играет решающую роль в определении духовной природы взрослого, а преобладающие в этом возрасте черты в последующем

получают дальнейшее развитие, намечая все существо человека, т. е. известный детский тип является и общечеловеческим. Ученый описывает чувствительный тип, смешанный или чувствительный и интеллектуальный, эстетический, интеллектуальные чистые типы (искусственный или сделанный и естественный), тип самобытного ума<sup>29</sup>.

Для исследователей начала XX в. главной проблемой остается анализ обширной галереи детских типов — множества паразитических детских образов в европейской [6; 9] и русской литературе [3: с. 27; 10: с. 12]. Этот анализ направлен на определение отличительных, как индивидуальных, так и возрастных черт личности ребенка, складывающихся в ходе психического развития, соединяющего эту личность бесчисленными нитями с окружающей средой, миром взрослых. Литературовед, историк литературы, А. К. Бороздин, подчеркивая богатство психологического материала в произведениях Л. Н. Толстого, пишет: «В этом отношении для нас особенный интерес представляют изображенные им детские типы, так как на этих еще формирующихся индивидуальностях удобнее рассмотреть ход духовного развития человека» [2: с. 769]. Он прослеживает психическое развитие Николенки Иртеньева, главного героя трилогии Толстого, с десяти лет, от детского непосредственного отношения ко всему окружающему до идеализма юношеского возраста, показывая, как складывается эмоциональная жизнь, самосознание, самолюбие, мирозерцание, увлечение философскими учениями.

Литературовед, ученый секретарь Московского психологического общества, секретарь редакции журнала «Вопросы философии и психологии» Ю. И. Айхенвальд, а также писатель-беллетрист В. В. Бруснянин отмечают, что А. П. Чехов впервые изображает элементарное сознание Гриши в возрасте двух лет и восьми месяцев, суженное, упрощенное, но новое и интересное; описывает грандиозные замыслы, мечты, шалости, радости, удивление, размышления, особое течение мыслей, нравственные представления дошкольников

<sup>29</sup> Каптерев П. Ф. Общие замечания о детских типах в произведениях Достоевского. С. 358.



[1; 3: с. 58]. Чехов уверен, пишет Айхенвальд, что «эти маленькие существа образуют свое отдельное царство, они живут как бы в особой нравственной части света» [1: с. 62], в республике или анархии лилипутов, особом детском мире. Изображая взаимодействие взрослого и детского миров, писатели смотрят на ребенка с печалью и грустью, ведь он, считает Воскресенская, «в ненормальной — духовно или физически — обстановке страдает от грубого столкновения с неправдой и злом жизни, — жизни, созданной “большими”, так часто являющимися идеалом детского воображения, этими взрослыми, давно забывшими заповедь: “будьте, как дети”» [7: с. 75]. Именно это взаимодействие миров, а не наследственность, становится главной проблемой анализа литературы. Веселовский рассматривает, как известные литераторы и писатели: Айзман, Арцыбашев, Боборыкин, Лазаревский, Серафимович, Сологуб, К. Успенский, Юшкевич и др. — изображают влияние социальных перемен в эпоху бурного, тревожного, смутного времени 1905–1906 гг. в России на поведение и душевное состояние детей. Еще не знающие настоящей жизни, они подвергаются серьезным опасностям, лишаются настоящего детства или преждевременно гибнут среди общего смятения и разгрома. Свидетелей трагических, кровавых событий, потерявших близких людей, отличают недетское страдание, серьезность и сосредоточенность, утрата последних остатков жизнерадостности, ощущение одиночества, преждевременное разочарование [4]. Веселовский анализирует трагедию детской души в европейской литературе, т. е. отклонение во всех сферах психического развития от его нормального хода под воздействием тяжелых условий жизни, вредной окружающей среды, недостатков семейного и школьного воспитания. Он утверждает, что писатели напоминают обществу о существующем в нем неблагоприятном порядке вещей, семье и школе, гибельно отзывающихся на маленьких, ни в чем не повинных детях; обличают взрослых, равнодушно проходящих мимо их разочарований и страданий [5: с. 8]. Отмечая значение анализа художественной литературы как метода детской психологии,

сошлемся на мнение Пользинского, считающего описание детских типов Достоевским ценным вкладом в психологию, даже несмотря на то что при всей своеобразности представителей этого мира они далеки от всех наблюдаемых в реальности детских характеров. Ученый подчеркивает, что писатель представил ход душевной жизни детей в различных точках ее соприкосновения с внешним миром; рассмотрел ее существенные и общие свойства; степень ее восприятия влияний окружающей жизни и собственных влияний на нее [15: с. 85]. Этот вывод касается многих замечательных писателей, изображающих мир детства.

### Заключение

Проблема метода исследования в отечественной детской психологии конца XIX – начала XX в. сказывается в разработке теоретико-методических вопросов наблюдения, ведения дневников, обсуждении возможности применения эксперимента, тестов. В российском обществе возрастает интерес к художественной литературе, изображающей душевную жизнь ребенка. Анализ художественной литературы и автобиографий выдающихся людей, предложенный П. Ф. Каптеревым и получивший широкое распространение в российской детской психологии в то время, начинает рассматриваться как метод познания психики ребенка, способствующий развитию детской и педагогической психологии. Обращение к такому анализу обусловливается, с одной стороны, поиском фактов о мире детства и методов его исследования, а с другой — стремлением писателей, введших нового героя — ребенка, всесторонне изучить развитие его нежной душевной жизни. Каптерев одним из первых отечественных ученых увидел в художественной литературе и автобиографиях выдающихся деятелей наряду с ценными фактами для детской психологии специфическое средство познания детской души. Несмотря на нереальность, безусловную правдивость литературных героев, психологическая основа их характеров, которые зримо проявляются, сохраняется.

Метод базируется на причинно-следственной системе «факторы психического развития

ребенка — всесторонняя история развития — душевный склад личности». Его цель состоит в понимании целостной картины процесса и условий психического развития ребенка, а задачи — в проверке, наглядном дополнении теоретических представлений о его ходе, выяснении значимости внутренних и внешних его причин, прослеживании становления индивидуальности на примере художественного таланта, психологического своеобразия детских типов. Принципами получения

такой картины являются: 1) всесторонность — представление о взаимосвязи всех сторон душевной жизни ребенка; 2) целостность — понимание зависимости формирующихся особенностей личности от всех факторов развития ребенка в прошлом, настоящем и будущем; 3) индивидуализация — учет отличительных возрастно-индивидуальных качеств конкретного ребенка в конкретных жизненных обстоятельствах его существования и развития.

### Литература

1. Айхенвальд Ю. Дети у Чехова // Вестник воспитания. 1905. № 1. С. 58–80.
2. Бороздин А. К. Дети в произведениях гр. Л. Н. Толстого // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. 1904. № 10. С. 768–788.
3. Брусянин В. В. Дети и писатели. Литературно-общественные параллели. (Дети в произведениях А. П. Чехова, Л. Андреева, А. Н. Куприна и Ал. Ремизова.) М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1915. 272 с.
4. Веселовский Ю. Дети смутного времени // Вестник воспитания. 1907. № 2. С. 42–55.
5. Веселовский Ю. А. Трагедия детской души. М.: Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1908. 164 с.
6. Воскресенская В. Дети в литературе XIX века // Вестник воспитания. 1910. № 2. С. 119–160.
7. Воскресенская В. Дети в литературе XIX века. (Окончание) // Вестник воспитания. 1910. № 3. С. 75–114.
8. Галерея детских портретов (сб. типов). (По гр. Толстому, Достоевскому, Григоровичу, Тургеневу, гр. Салиас, Гончарову и Писемскому) / сост. Л. В. Постникова. М.: Изд-во тип. И. Д. Сытина и Ко, 1890. 399 с.
9. Герцык А. К. Дети в произведениях Ибсена // Русская школа. 1900. № 10. С. 80–101.
10. Гольцев В. А. Дети и природа в рассказах А. П. Чехова и В. Г. Короленко. М.: Изд. редакции журналов «Детское чтение», «Педагогический листок», 1904. 23 с.
11. Каптерев П. Ф., Мальцев А. П. Вопросы матерям о детях: (Опыт программы для систематических наблюдений над развитием детей). СПб.: Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1881. X, 47 с.
12. Мерешкова З. И. Экспериментальная педагогика в России в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 23 с.
13. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России: монография. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
14. Омельченко Е. В. Сравнительный анализ развития детской психологии в странах Западной Европы (Англия, Германия, Франция) и России конца XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 24 с.
15. Пользинский П. С. Детский мир в произведениях Достоевского: Опыт психологического разбора детских типов Достоевского в связи с его суждениями о воспитании. Ревель: Изд. журнала «Гимназия», 1891. 86 с.
16. Сладкова Т. В. Становление и развитие педагогической диагностики в России конца XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2007. 18 с.
17. Рудевич Л. В. Детская душа. Сборник художественных отрывков из произведений русских писателей, обрисовывающих психологию детей. Т. I. М.: Изд. К. Тихомирова, 1907. XIV, 456 с.
18. Рудевич Л. В. Детская душа. Сборник художественных отрывков из произведений иностранных писателей, обрисовывающих психологию детей. Т. II. М.: Изд. К. Тихомирова, 1909. VII, 622 с.
19. Урунтаева Г. А. Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии (вторая половина XIX – 20–30 гг. XX в.): дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2003. 503 с.
20. Янгарева Р. А. Детские типы в произведениях Достоевского: Психологические этюды Р. А. Янгаревой. СПб.: Тип. инж. Г. А. Бернштейна, 1895. 95 с.

References

1. **Ajxenval' d Yu.** Deti u Chexova [Chekhov 's children] // Vestnik vospitaniya [Bulletin of education]. 1905. № 1. P. 58–80.
2. **Borozdin A. K.** Deti v proizvedeniyax gr. L. N. Tolstogo [Children in the works of gr. L. N. Tolstoy] // Vestnik psixologii, kriminal'noj antropologii i gipnotizma [Bulletin of Psychology, criminal anthropology and hypnotism.]. 1904. № 10. P. 768–788.
3. **Brusyanin V. V.** Deti i pisateli. Literaturno-obshhestvenny'e paralleli. (Deti v proizvedeniyax A. P. Chexova, L. Andreeva, A. N. Kuprina i Al. Remizova) [Children and writers. Literary and social parallels. (Children in the works of A. P. Chekhov, L. Andreev, A. N. Kuprin and Al. Remizov)]. M.: Tip. t-va I. D. Sy'tina, 1915. 272 p.
4. **Veselovskij Yu.** Deti smutnogo vremeni [Children of the Time of Troubles] // Vestnik vospitaniya. [Bulletin of education]. 1907. № 2. P. 42–55.
5. **Veselovskij Yu. A.** Tragediya detskoj души [The tragedy of the child's soul]. M.: Tipo-litogr. T-va I. N. Kushnerev i Ko, 1908. 164 p.
6. **Voskresenskaya V.** Deti v literature XIX veka [Children in the literature of the XIX century] // Vestnik vospitaniya [Bulletin of education]. 1910. № 2. P. 119–160.
7. **Voskresenskaya V.** Deti v literature XIX veka. (Okonchanie) [Children in the literature of the XIX century. (Ending)] // Vestnik vospitaniya [Bulletin of education]. 1910. № 3. P. 75–114.
8. Galereya detskix portretov (sb. tipov) [Gallery of children's portraits (collection of types)]. (Po gr. Tolstomu, Dostoevskomu, Grigorovichu, Turgenevu, gr. Salias, Goncharovu i Pisemskomu) / sost. L. V. Postnikova. M.: Izd-vo tip. I. D. Sy'tina i Ko, 1890. 399 p.
9. **Gercyk A. K.** Deti v proizvedeniyax Ibsena [Children in the works of Ibsen] // Russkaya shkola [Russian School]. 1900. № 10. P. 80–101.
10. **Gol'cev V. A.** Deti i priroda v rasskazax A. P. Chexova i V. G. Korolenko [Children and nature in the stories of A. P. Chekhov and V. G. Korolenko]. M.: Zhurnaly «Detskoe chtenie», «Pedagogicheskij listok». 1915. 23 p.
11. **Kapterev P. F., Mal'cev A. P.** Voprosy' materyam o detyax: (Opy't programmy' dlya sistemicheskix nablyudenij nad razvitiem detej) [Questions to mothers about children: (Experience of the program for systematic observations of the development of children)]. SPb.: Tipografiya Doma prizreniya maloletnix bedny'x. 1881. X, 47 p.
12. **Mereshkova Z. I.** E'ksperimental'naya pedagogika v Rossii v trudax otechestvenny'x pedagogov koncza XIX – nachala XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Experimental pedagogy in Russia in the works of Russian teachers of the late XIX – early XX centuries: abstract dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Majkop, 2006. 23 p.
13. **Nikol'skaya A. A.** Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya v dorevolucionnoj Rossii: monografiya [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia: monograph]. Dubna: Feniks, 1995. 336 p.
14. **Omel'chenko E. V.** Sravnitel'ny'j analiz razvitiya detskoj psixologii v stranax Zapadnoj Evropy' (Angliya, Germaniya, Franciya) i Rossii koncza XIX – nachala XX v.: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk [Comparative analysis of the development of child psychology in the countries of Western Europe (England, Germany, France) and Russia of the late XIX – early XX centuries. ... candidate of psychological sciences]. M., 2007. 24 p.
15. **Pol'zinskij P. S.** Detskij mir v proizvedeniyax Dostoevskogo: Opy't psixologicheskogo razbora detskix tipov Dostoevskogo v svyazi s ego suzhdeniyami o vospitanii [The children's world in Dostoevsky's works: The experience of psychological analysis of Dostoevsky's child types in connection with his judgments about education]. Revel': Izdanie zhurnala «Gimnaziya», 1891. 86 p.
16. **Sladkova T. V.** Stanovlenie i razvitie pedagogicheskoy diagnostiki v Rossii koncza XIX – nachala XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation and development of pedagogical diagnostics in Russia of the late XIX – early XX centuries: abstract dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Saransk, 2007. 18 p.
17. **Rudevich L. V.** Detskaya dusha. Sbornik xudozhestvenny'x otry'vkov iz proizvedenij russkix pisatelej, obrisovy'vayushhix psixologiyu detej. T. I [Children's soul. Collection of artistic excerpts from the works of Russian writers describing the psychology of children. Vol. I]. M.: Izdanie K. Tixomirova, 1907. XIV, 456 p.
18. **Rudevich L. V.** Detskaya dusha. Sbornik xudozhestvenny'x otry'vkov iz proizvedenij inostranny'x pisatelej, obrisovy'vayushhix psixologiyu detej. T. II [Children's soul. Collection of artistic excerpts from the works of foreign writers describing the psychology of children. Vol. II]. M.: Izdanie K. Tixomirova, 1909. VII, 622 p.

19. **Uruntaeva G. A.** Teoretiko-metodicheskie osnovy` izucheniya vospitatelem rebenka-doshkol`nika v istorii otechestvennoj psixologii (vtoraya polovina XIX – 20–30 gg. XX v.): dis. ... d-ra psixol. nauk [Theoretical and methodological foundations of the teacher's study of a preschool child in the history of Russian psychology (the second half of the XIX – 20–30 years XX century): dis. ... doctor of psychological sciences]. SPb., 2003. 503 p.

20. **Yantareva R. A.** Detskie tipy` v proizvedeniyax Dostoevskogo: Psixologicheskie e`tyudy` R. A. Yantarevoj [Children's types in the works of Dostoevsky: Psychological studies by R. A. Yantareva]. SPb.: Tip. inzh. G. A. Bernshtejna, 1895. 95 p.

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.10

## СИСТЕМА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИИ МОТИВАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО КОНЦА XIX В.

**Р. С. Немов,**  
МГПУ, Москва,  
*NemovRS@mgpu.ru*

Психология мотивации — сравнительно молодая, но достаточно хорошо разработанная область научных психологических знаний и исследований. Как относительно самостоятельная часть психологии, она насчитывает около ста лет, но ее история начинается гораздо раньше, с древнейших времен, и пока еще полностью не завершена. В настоящей статье предпринимается попытка восстановить и расширенно представить часть этой истории с древнейших времен до конца XIX в. За указанное время в истории разработки проблем психологии мотивации можно выделить четыре больших периода: религиозно-мистический период, когда источники поведения человека приписывались Богу или дьяволу, а также другим мистическим силам; период, связанный с философскими размышлениями о душе; период, касающийся понимания эмоций (аффектов) как основных источников поведения; период, во время которого поведение человека объяснялось на основе воли.

В статье раскрываются особенности каждого из указанных исторических периодов, называются авторы, внесшие наибольший вклад в разработку проблем мотивации, делаются ссылки на их основные произведения, в которых ставились и обсуждались проблемы мотивации поведения человека. Отмечается, что психологическая проблематика мотивации поведения человека интересовала ученых с древнейших времен и продолжает занимать одно из центральных мест в современной психологии. Завершается статья общими выводами о состоянии мотивационной проблематики в психологии в конце XIX в.

*Ключевые слова:* система представлений; мотивация; история психологии; наука о душе.

*Для цитаты:* Немов Р. С. Система представлений о психологии мотивации поведения человека с древнейших времен до конца XIX в. // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 119–130. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.10

**Немов Роберт Семенович**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *NemovRS@mgpu.ru*

ORCID: 0000-0002-8193-9719



UDC 159.9

DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.10

## THE SYSTEM OF IDEAS ABOUT THE PSYCHOLOGY OF MOTIVATION OF HUMAN BEHAVIOR FROM ANCIENT TIMES TO THE END OF THE XIX CENTURY

**R. S. Nemov,**  
MCU, Moscow,  
*NemovRS@mgpu.ru*

Motivation is a relatively young, but well-developed area of scientific psychological knowledge and research. As a relatively independent part of psychology, it dates back about a hundred years, but its history begins much earlier, since ancient times, and has not yet been fully completed. In this article, an attempt to reconstruct and present in an expanded way a part of this history from ancient times to the end of the XIX century is made. During this time in the history of the development of problems of motivation psychology, four major periods can be distinguished: the religious-mystical period when the sources of human behavior were attributed to God or devil, as well as other mystical forces; the period associated with philosophical reflections on the soul; the period concerning the understanding of emotions (affects) as the main sources of behavior; the period during which the behavior of man was explained on the basis of will.

The article reveals the features of each of these historical periods, names the authors who made the greatest contribution to the development of motivation problems at that time, references are made to their main works in which the problems of human behavior motivation were posed and discussed. It is noted that the psychological problems of motivation of human behavior have been of interest to scientists since ancient times and continues to occupy one of the central places in modern psychology. To sum it up in the article general conclusions about the state of motivational problems in psychology at the end of the XIX century were made.

*Keywords:* system of representations; motivation; history of psychology; science of the soul.

*For citation:* Nemov R. S. The system of ideas about the psychology of motivation of human behavior from ancient times to the end of the XIX century // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 119–133. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.10

**Nemov Robert Semenovich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.

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

ORCID: 0000-0002-8193-9719

### Введение

**П**сихология мотивации поведения человека — сравнительно молодая область научных знаний, которая в качестве самостоятельной выделилась и стала разрабатываться в первые десятилетия XX в. Сейчас она уже является достаточно разработанной частью общей психологии, но ее история пока не написана.

Возникнув в древности, психология как наука о душе ставила перед собой две основные задачи: познание психических явлений и объяснение на их основе поведения людей

и животных. С первой задачей психология до сих пор более или менее успешно справлялась, а вторая задача оказалась на периферии научных интересов психологов. Эта задача вместо психологов ставилась и решалась представителями других гуманитарных и социальных наук, в частности философами, специалистами по этике.

Настоящая статья частично устраняет пробел в историко-психологических исследованиях, представляя собой системный обзор истории исследования мотивации. Она направлена на ознакомление с идеями, высказанными по проблеме мотивации поведения человека

в далеком прошлом, что может способствовать их разработке в современности. В настоящей работе представлен краткий обзор соответствующих идей с древнейших времен и до конца XIX в. Для решения этой задачи используется фундаментальный научный труд по истории психологии под названием «Энциклопедия истории психологии» [1–7].

### Системный обзор проблемы мотивации поведения человека

В гуманитарных науках, к которым относится психология, редко случается так, чтобы кем-то высказывались и обсуждались совершенно новые идеи, которые раньше не приходили в голову другим ученым. Большинство проблем, характерных для современной психологии с древнейших времен (как образно выразился по этому поводу английский психолог Р. Кеттелл, «с первого склонного к размышлениям пещерного человека») интересуют людей. Такой является и проблема объяснения причин поведения человека или его мотивации. Относящиеся к ней вопросы ставятся и обсуждаются с момента зарождения психологии как науки. Интересные и ценные в научном плане идеи, касающиеся данной проблемы, можно встретить в дошедших до нашего времени работах древнегреческих философов, относящихся к I тысячелетию до н. э. Поскольку психологические знания возникли гораздо раньше, в III–II тысячелетиях до н. э. в странах Древнего Востока, то в поисках первых идей, касающихся мотивации поведения человека, можно обратиться и к некоторым еще более древним учениям, существовавшим в Древнем Египте, странах Междуречья, Древней Индии и Древнем Китае.

Начиная с глубокой древности люди объясняли свое поведение и поведение других людей, ссылаясь на потусторонние, внечеловеческие силы: божества, объективно существующий дух (он по-разному назывался в странах Древнего Востока и Европы) и многое другое. Позднее для этого стали использоваться непонятные по своей природе и происхождению образования, находящиеся

в самом человеке, например его воля, черты характера, свойства личности, чувства и другое. В Древней Индии зародилось и долгое время процветало религиозно-мистическое учение йоги, в котором нашли отражение представления о душевных явлениях, получивших другие названия, чем в Древней Греции. В Древнем Китае полагали, что силы, управляющие поведением людей, спустились с небес на землю. В Древнем Египте то, что побуждает, направляет и регулирует поведение человека, настраивает его на совершение определенных действий, стало связываться с устройством и работой организма, а также с особой сущностью — душой. Именно здесь возникло и получило дальнейшее развитие самостоятельное учение о душе. В это время душа впервые начинает пониматься как нечто реально существующее и непосредственно управляющее поведением человека. Из известного исторического документа, относящегося к Древнему Египту, — «Беседа разочарованного со своей душой» — следует, что человек, «разуверившись в злом и бездушном обществе... ищет смерти. Душа отговаривает его... и советует наслаждаться жизнью» [1: с. 17].

Согласно древнеегипетскому учению, существует много душ, управляющих поведением, и человек обладает несколькими из них. У обычных людей имеется пять душ, у богов и владык — больше. Каждая душа имела свое название, например «ка», «ба», «ах», «шунт», «рен». С помощью разных душ древние египтяне объясняли различные виды поведения людей, а сами души помещались ими в разных частях тела человека.

В культуре стран Междуречья также существовало представление о том, что поведение людей управляется потусторонними силами. «Когда житель Древнего Междуречья (Месопотамии) чувствовал себя прекрасно, полным жизни, наслаждался богатством и душевным покоем, он объяснял это... присутствием сверхъестественных сил...» [1: с. 18]. Он просил, чтобы духи всегда находились возле него, заботились о нем, защищали от врагов. Из множества названий и определений духов (заметим, что термин «дух», использовавшийся в древнеегипетских учениях, близок

к древнегреческому понятию «душа»), а также из культуры народов Междуречья следует, что все объяснения поведения людей изначально сводились к действиям внечеловеческих сил — тому, что существовало независимо от самого человека. Это обозначалось такими понятиями, как «ламансу», «шимиту» и другими, близкими по своему содержанию и функциям к древнегреческому названию «душа». С известной мерой условности можно считать, что психология мотивации в ее бытовом или житейском понимании появилась до I тысячелетия до н. э. и была представлена в религиозно-философских учениях, характерных для стран Древнего Востока, в частности Междуречья. Это, в частности, касается практики толкования сновидений и астрологии, с помощью которых древние люди пытались узнать или предсказать будущее.

Психологические идеи, относящиеся к мотивации поведения человека, можно найти и в древнеиндийской цивилизации. Здесь в объяснениях поведения человека акцент ставился уже не на действиях потусторонних, внечеловеческих сил, а на нем самом, в частности на его разуме. В Древней Индии существовало представление о том, что каждый человек — кузнец своего счастья [1: с. 23]. Он создает его сам, обращаясь к религиозной вере, к йоге и неуокоснительно следуя им.

Не имея возможности обнаружить силы, управляющие поведением человека в нем самом, древние индийцы, как и представители других древнейших цивилизаций, приписывали их богам. Таких богов в древнеиндийских учениях также было немало, и они имели свои имена. Там же, в Древней Индии, был предложен и специальный термин «прана», обозначающий то, что управляет поведением человека, который позднее в Древней Греции был обозначен словом «душа».

Древнеиндийским прообразом жизненного опыта, на базе которого впоследствии в Европе стали объяснять поведение людей, стала «карма», понимаемая как своеобразная сумма добрых и злых дел, совершенных человеком во время его земной жизни. «Идея кармы имела огромное психологическое значение, став регулятором индивидуального и социального поведения индийцев» [1: с. 26]. В связи с этим

древнеиндийское учение йоги, возникшее на рубеже IV–III вв. до н. э., можно рассматривать как одно из первых восточных направлений практической психологии мотивации, рассчитанной на самоуспокоение, умиротворение человека, целенаправленное самообучение его психофизиологической саморегуляции.

Проблемы мотивации поведения человека были представлены и в культуре Древнего Китая. В нем они получили специфику, отличную от представлений о причинах поведения человека, существовавших в Древней Индии. Знаменитый древнекитайский мыслитель Конфуций, высказав мысль о том, что люди по природе близки друг к другу, а по привычкам, напротив, далеки друг от друга, тем самым заложил основы представлений о мотивации поведения людей как не врожденных, а приобретенных. «...Природа человека с помощью воспитания, усовершенствования общества, законов может быть изменена» [1: с. 38]. Главной идеей, относящейся к мотивационной проблематике и возникшей в это время, следует считать ту, которую в современной психологии называют когнитивно-психологической, т. е. мысль о том, что знания и представления людей активно участвуют в мотивации их поведения.

В эпоху ранней Античности (так называемый архаический период в истории Древней Греции, относящийся к VIII–VI вв. до н. э.) также можно обнаружить идеи, касающиеся психологии мотивации поведения человека. Область поиска объяснений поведения человека в это время из сферы мифологии переходит на самого человека, на его психологию или душу, в частности связывается с наличием или отсутствием у него разума. «...Человек может улучшить условия своей жизни за счет энергии и изобретательности. <...> Философы объявляли, что человек, достигший чего-либо необычного силами своего ума, или воображения, заслуживает не меньшей славы, чем победитель в гимнастических состязаниях» [1: с. 67].

Наряду с разумом важной мотивационной составляющей поведения человека в Древней Греции стали считаться этика и мораль, а также характер и другие психологические

(душевные) свойства человека. В это время душа стала рассматриваться как самостоятельный и вечно существующий источник телодвижений, совершаемых человеком, и, соответственно, как главный мотиватор его поведения.

В связи с возникновением новых гуманитарных наук проблемы мотивации стали обсуждаться не столько наукой о душе, сколько этикой. В самой науке о душе, начиная с этого времени, изучаются преимущественно познавательные процессы, и это привело к тому, что проблемы мотивации поведения человека долгое время в ней не разрабатывались или находились на втором плане. Со временем проблематика мотивации поведения человека разделилась между многими гуманитарными и социальными науками и фактически стала (таковой она является и в наши дни) междисциплинарной областью научных знаний.

В Древней Греции, как известно из ее истории, психологическая мысль в V–IV вв. до н. э. наиболее полно оказалась представлена в философских трудах Анаксагора (ок. 500–428 гг. до н. э.). Он объявил ум действующей причиной всего, в том числе поведения человека. Как и другие древнегреческие философы, он считал душу источником движений, а ум ее высшим атрибутом, отвечающим за поведение человека.

Первая немифологическая, реальная психофизиологическая особенность человека, относящаяся к его организму и отвечающая за поведение, была выделена и описана Гиппократом (460–377 гг. до н. э.). Она получила название «темперамент» и была соотнесена с жидкостями, имеющимися в организме: кровью, лимфой и желчью. В то время не различали темперамент и характер и поэтому на основе темперамента стали описывать и объяснять характерологические особенности поведения людей. Только спустя примерно век после этого появилось первое психологическое учение о характерах, в котором уже не было ничего связанного с особенностями строения организма человека (Теофраст (371–286 гг. до н. э.)).

Платон (ок. 427–347 гг. до н. э.), будучи объективным идеалистом в понимании природы души и ее связей с материальным миром,

источником поведения людей или его мотивации, считал идеи, мысли, переживания и другие идеальные душевные явления. Поскольку у человека имеется несколько различных душ — разумная, мужественная и вожденная, — то и поведение, управляемое ими, является разным по степени своей возвышенности или низменности. Самое совершенное поведение человека управляется разумной душой, менее совершенное — мужественной душой, а низменное — вожденной душой. В своих рассуждениях о душе и ее функциях Платон, как и другие его современники, больше внимания, однако, уделяет не ее мотивационным функциям, а роли в управлении познавательными процессами, т. е. познанию человеком себя и окружающего мира. Говоря современным языком, он уже придерживался когнитивно-психологического, а также нравственно-этического объяснения поведения человека, апеллирующего к тому, что связано со знаниями и представлениями человека, а не его личностными психологическими свойствами и состояниями. «Отсюда аскетизм платонизма, призыв к “возвышению” (с помощью разума. — *P. H.*) над миром посредством очищения души от земной “скверны”» [1: с. 145].

Наиболее полно античное учение о душе представлено у Аристотеля (384–322 гг. до н. э.). В него фактически вошло все, что было известно в Древней Греции о душе. В этом учении, по логике вещей, должно было отразиться то, что касается психологических представлений о мотивации поведения человека, характерных для этого времени.

В своих рассуждениях о мотивации поведения человека Аристотель исходит из того, что одной из главных считается способность души быть источником движений, в том числе поведения человека. «Душа... движет живое существо... некоторым решением, мыслью» [1: с. 238]. По Аристотелю, душа, кроме того, располагает различными способностями, и ими также определяются отдельные виды и формы поведения человека. Душа выступает не только источником движения (в данном случае поведения человека), но также устанавливает его цели, т. е. определяет целенаправленность поведения. «...Душа есть



причина и в значении цели» [1: с. 245]. Вместе с тем, по установившейся в Древней Греции традиции, в своей главной работе «О душе» Аристотель основное внимание уделяет не мотивации, а описанию познавательных возможностей и способностей души человека.

Сказанное не означает, что философы в древности данной проблемой не занимались. В философии она была представлена, но не в учении о душе, а в той ее части, которая получила название «Этика». Она понималась как наука о морали (нравственности) и соответствующем поведении людей. Уже в древние времена мотивационная проблематика, касающаяся поведения человека, фактически разделилась между двумя науками — этикой и наукой о душе. Следуя канонам, заложенным в соответствующих трудах древнегреческих философов Анаксагора, Демокрита, Платона и Аристотеля, наука о душе взяла на себя изучение познавательных процессов деятельности человека и, следовательно, когнитивные аспекты мотивации. Все остальное, что касается мотивации, в том числе связанные с ней ценностные и этические вопросы, отошло к этике и к другим социальным и гуманитарным наукам. Это проявилось отчетливо в содержании двух известных работ Аристотеля — «О душе» и «Никомахова этика». В последнем произведении практически нигде для описания и объяснения поведения человека не используется само понятие «душа». Как показывает история психологии, в течение длительного времени так продолжалось и дальше, вплоть до начала второй половины XX в.

Особое место в разработке проблем науки о душе в античное время занимает ученик и последователь Аристотеля Теофраст. С его именем связано создание первого учения о типах характеров людей. В своей работе «Характеры» Теофраст выделил и описал тридцать разных типов характеров, обозначив их теми словами, которые уже существовали в языке и использовались людьми для описания психики и поведения друг друга. Это были бытовые или житейские понятия: лстец, пустослов, неотесанный, угодливый, отчаянный, болтливый, выдумщик, бессовестный, крохобор, бестактный, суетливый, тупоумный, грубый, суеверный, ворчливый, недоверчивый,

нечистоплотный, назойливый, тщеславный, скарденный, бахвальный, высокомерный, трусливый, олигархический, усердный, подлый, злоязычный, корыстный и некоторые другие. Длинный перечень типов характеров людей, предложенный Теофрастом, свидетельствует о том, что уже в древности людьми вне науки различались и имели соответствующие названия разные предпосылки поведения людей в виде различных типов характеров, но никаких реальных, удовлетворительных научных объяснений они не имели. Тем не менее Теофраста можно считать одним из первых философов, кто сделал предмет психологического исследования личность и мотивацию человека.

По мнению авторов «Энциклопедии истории психологии», «к эллинистическому времени относятся выдающиеся достижения науки и техники и все возрастающее увлечение магией и астрологией...» [1: с. 350]. В эпоху существования Римской империи философия и религия объединяются и естественно-научное мировоззрение, возникшее и существовавшее в Древней Греции и других древнейших государствах Европы и Азии, вытесняется философско-религиозной мистикой. «Империя переживала в 3 в. кризис, отразившийся и в идеологии того времени. <...> Этот период обычно считается временем глубокого упадка культуры, и действительно, в области науки, литературы и искусства не было создано ничего значительного. <...> Аскетизм, магия, астрология, учение о демонах начинают играть главную роль в позднейшем неоплатонизме...» [1: с. 388, 390].

Наряду с этим в философских и других размышлениях популярными становятся две тенденции: однозначное и резкое осуждение человека за его душевные недостатки, а также распространение среди масс населения религиозных проповедей и нравоучений на тему о том, как человеку следует себя вести в различных жизненных ситуациях. В этих рассуждениях явно просматривается стремление объяснить поведение людей на основе не объективных законов жизни, а на базе абстрактно понимаемых понятий разума и морали. В том, что пропагандировала и распространяла церковь, поведение



людей сводилось к каноническим божественным предписаниям. В этих условиях объективная наука о мотивации поведения человека становилась не только ненужной, но даже и вредной, потенциально еретической, с точки зрения тех, кто находился у власти. Она могла обнаруживать и даже оправдывать такие объяснения поведения людей, которые не соответствовали церковным канонам. В религиозной философии этого времени все объяснялось просто и однозначно: добрые поступки, совершаемые людьми, связаны с влиянием Бога, дурные — с воздействием дьявола [2: с. 21].

В эпоху Средневековья возникла дискуссия о свободе воли человека, разделившая спорящих на два лагеря: сторонников и противников ее наличия у человека. Эта дискуссия имела непосредственное отношение к проблеме мотивации поведения человека. Если у человека свободы воли нет, все за него решает Бог или Дьявол, то человек не может нести персональной ответственности за свои поступки. Его поведение заранее предопределено и ограничено. Если же человек обладает свободой воли, то он должен нести ответственность за свои деяния, и тогда, соответственно, имеет смысл говорить о разумной и сознательной мотивации его поведения. В этой дискуссии наиболее убедительно звучали голоса тех, кто высказывался за наличие у человека свободы воли: «Везде, где идет речь о хотении или нехотении, об избрании или отвержении — всюду говорится не о силе природы, а о свободе воли. <...> Как все добро, так и все зло всегда совершаются в зависимости от воли» (Пелагий «Послание к Деметриаде» [2: с. 26]).

Категории добра и зла оказались главными во всех философских размышлениях, характерных для эпохи Средневековья и относящихся к мотивации поведения человека. Размышления на эту тему сопровождались ссылками на религиозные книги и соответствующие части Священного Писания. Такие исследования относились не к науке о душе, а к религиоведению или этике. К раннему Средневековью, в частности, относятся труды известного религиозного философа Августина Блаженного (354–430 гг. н. э.), содержание которых соотносится с проблемой мотивации

поведения человека. В них можно найти многочисленные идеи, касающиеся поведения человека, его объяснений и оценок, но здесь практически все, что касается мотивации поведения человека, обусловлено волей Бога или деяниями дьявола. Собственная воля человека объявляется величайшим теологом несвободной: «...наша обращенная воля еще слаба, и без помощи Божьей мы можем вскоре пасть вновь» [2: с. 38]. Начало эпохи Возрождения также характеризуется большим количеством нравоучительных философских рассуждений, обличающих низменную, греховную сущность человека. Эти исследования представляли собой исповеди перед Богом, призывающие людей избавляться от недостатков своего поведения.

То, о чем говорилось выше, касается в основном европейской науки, а в древневосточных странах та же проблема ставилась и решалась иначе, без непосредственного обращения к философско-религиозной мистике. Своя линия, объясняющая поведение людей, наметилась, например, в странах Древнего Востока, исповедующих ислам. Классик исламского учения Ибн Сина (980–1037) в качестве основных источников поведения человека назвал разум и эмоции, повторяя тем самым идеи, содержащиеся еще в работах древнегреческих философов. «Отводя аффектам важное значение в организации поведения человека, Ибн Сина считал возможным посредством воздействия на эмоциональную сферу управлять поступками и деятельностью человека, формировать его психику» [2: с. 68].

В эпоху развитого Средневековья (конец XI – середина XV в.) представлены более конкретные, развернутые размышления о том, что управляет поведением человека. «Христианин Средневековья осознал, что он далек от того идеала, к которому призван стремиться» [2: с. 104]. Уже в XII–XIII вв. в философско-религиозных произведениях формулируется мысль, отличная от прежних, философско-религиозных рассуждений на эту тему. Утверждается, что «человек сам ответственен как за свои заслуги, так и за грехи; что оценить поступок можно, лишь зная намерения, уровень их осознания и побуждения совести» [2: с. 105]. Возникновение и распространение

таких идей можно рассматривать как своеобразное начало специальных научных психологических исследований на данную тему, освобожденных от средневековой философско-религиозной мистики. Многие историки пишут о том, что с XIII в. «Европа вновь знакомится с учением Аристотеля» [2: с. 114]. Это происходит почти через тысячу лет после того, как это учение увидело свет. Первым в этом плане можно назвать Фому Аквинского (1225/1226–1274). В вопросе о душе он был последовательным христианским мыслителем и утверждал, что «Бог наделяет каждого человека в момент рождения особой неповторимой душой, которая не погибает со смертью тела...» [2: с. 116].

Таким образом, ясной становится и его точка зрения о мотивации поведения человека. Утверждается, что поведение подвластно душе и в конечном счете — Божественной воле. В учении Фомы Аквинского о душе, в той его части, где имеются ссылки на Аристотеля, отчетливо просматривается тенденция подчинить его учение религиозно-философской догматике и интересам церкви. Это вызвало возражение со стороны других, прогрессивно настроенных философов этого времени, которые в эпоху Средневековья, напротив, осуждались и преследовались инквизицией. Это, в частности, касается Сигера Брабантского (ок. 1235–1282). Тем не менее у всех мыслителей эпохи Возрождения, как и предшествующих исторических эпох, обнаружилась отчетливо выраженная тенденция приписывать душе только познавательные функции. Иногда к ним добавлялась еще и функция управления движениями, в том числе поведением людей, но при этом не уточнялось, о чем конкретно идет речь: о любых движениях или о высших, разумных и сознательных формах поведении человека. Из высказывания самого Сигера Брабантского «...Человек есть человек, благодаря разуму...» (Сигер Брабантский «Вопросы о разумной душе» [2: с. 131]) также следовало, что поведение и бытие человека им связывалось только с познавательными процессами, но не с личностными особенностями людей.

Имея в виду эпоху Средневековья, нет оснований говорить о возрождении научных

представлений о мотивации поведения человека, так как из того, о чем говорилось выше, следует, что возрождать было нечего. Научная теория мотивации поведения человека в эпоху Античности еще не существовала. Тем не менее определенные, сравнительно новые идеи о ней в это время уже появились. Гуманизм как относительно новое философское учение возник и стал распространяться именно в эпоху Возрождения. В XV и XVI вв. «ожесточенная полемика со схоластами, которую первым начал Петрарка, была связана также с тем обстоятельством, что на передний план гуманисты выдвигали науки, считавшиеся ими жизненно важными для формирования нового человека. <...> К ним относилась философия, в особенности — этика, наставляющая, каким должно быть поведение человека в обществе...» [2: с. 146].

Начиная с XVI в. все большее значение в понимании мотивации поведения человека в связи с освобождением мировоззрения от философско-религиозной мистики придается свободе воли. В трактате «О свободе воли» (1524) Эразм Роттердамский (1469–1536) «заявил, что человек сам выбирает свой жизненный путь, обладает возможностью сразиться с фортуной, совершенствовать свои таланты и моральные качества...» [2: с. 172]. Нравственность становится основой человеческого поведения, но теперь она определяется не Божественным уложением или страхом перед высшей карой, а разумом самого человека. Французский мыслитель-гуманист М. Монтень (1533–1592) в своих книгах пишет о том, «что от самого человека зависит то, во что превратит он свою жизнь» [2: с. 177].

Научный интерес в связи с историей психологии мотивации представляет развернувшаяся в XVI в. полемика о свободе воли между Эразмом Роттердамским и христианским богословом Мартином Лютером (1483–1548). Эразм Роттердамский в трактате «О свободе воли» доказывал существование у человека свободы воли, а Мартин Лютер в ответном памфлете «О рабстве воли» (1525), напротив, утверждал ее отсутствие, заявляя, что «свободная воля — чистейший обман» [2: с. 203]. «...Свободная воля, — пишет он, — это просто имя Бога, которым можно называть

одно только божественное величие. Если же кто собирается наделять ею людей, то это все равно, что наделять человека свойствами самого Бога, а это уже такое богохульство, страшнее которого и быть ничего не может» (Мартин Лютер «О рабстве воли» [2: с. 209]).

Уже в XVI в. философы, размышлявшие о мотивации поведения человека, отмечали чрезвычайную сложность научного решения данной проблемы, невозможность найти однозначное и вполне удовлетворительное объяснение поведению человека. Так, например, М. Монтень писал: «Изумительно суетное, поистине непостоянное и вечно колеблющееся существо — человек. Нелегко составить себе о нем устойчивое и единообразное представление» (Мишель Монтень «Различными средствами можно достичь одного и того же» — отрывок из «Опытов» [2: с. 215]).

Попытку трактовки психологических проблем мотивации поведения человека без обращения к философско-религиозной мистике предпринял в XVI–XVII вв. английский ученый Фрэнсис Бэкон (1561–1626). В это время Англия становится центром мировой научной мысли, включая психологию. Бэкон утверждает, что у человека существует две души — чувствующая и разумная. Первая объявляется ответственной за познание человеком себя и окружающего мира, вторая — за принятие разумных решений и за поведение в целом, т. е. за мотивацию его поведения [2: с. 253]. Дальнейшее развитие английской и в целом европейской психологии показало, что она по-прежнему занималась изучением в основном познавательных процессов, а не мотивации поведения человека. Это, в частности, проявилось в учении о душе другого английского философа, последователя Ф. Бэкона, Томаса Гоббса (1588–1679). В учении Т. Гоббса в отчетливой форме проявилась идея гедонизма, согласно которой главным фактором, управляющим поведением людей, является стремление к получению удовольствия и к избеганию неудовольствия. Эта идея в скором времени оказалась выраженной в новой трактовке эмоций: согласно Гоббсу, «все эмоции, страсти, аффекты — это такие состояния, которые побуждают человека стремиться ко всему полезному и... избегать всего вредного» [2: с. 256].

Мотивация поведения человека, управляемого со стороны познавательных процессов, нашла отражение и в научных трудах другого известного английского ученого Джона Локка (1632–1704). С рационалистическим пониманием и объяснением поведения человека у Дж. Локка связаны понятия воли, желания или стремления, соответствующие им эмоциональные состояния удовольствия или страдания [2: с. 257–260].

Французский мыслитель Нового времени Рене Декарт (1596–1650) также сосредоточил внимание в основном на познавательных процессах человека, его возможностях и способностях. Он критически высказался о том, что до него было сделано в плане научного изучения мотивации поведения человека. По этому поводу он писал следующее: «Нигде так не сказывается недостаточность знаний, полученных нами от древних, как в том, что написано ими о страстях. <...> Поэтому мне приходится писать здесь так, как будто я занимаюсь предметом, которого до меня никто не касался» (Рене Декарт «Страсти души» [2: с. 338]).

В своих объяснениях поведения человека Р. Декарт вынужден был отойти от научных знаний об устройстве и функционировании тела (в то время они уже существовали в достаточно большом объеме и использовались для объяснения различных телесных движений) и обратиться, как и его предшественники, которых он критиковал, к мистической душе и приписываемым ей функциям. Человеческой душе Декарт приписал действия, определяемые следующим образом: «Действиями я называю только наши желания, ибо мы знаем по опыту, что они исходят непосредственно от нашей души и кажутся зависящими только от нее» (Рене Декарт «Страсти души» [2: с. 342]). Всю мотивацию поведения человека Р. Декарт фактически свел к тому, что в современной психологии называют чувствами. У Декарта они обозначаются как страсти, и в их состав включены следующие виды чувств: удивление, уважение, пренебрежение, великодушие, гордость, смирение, низость, почитание, презрение, любовь, ненависть, желание, надежда, страх, ревность, уверенность, отчаяние, нерешительность, мужество,

смелость, соперничество, трусость, страх, ужас, угрызение совести, радость, печаль, зависть, насмешка, жалость и многие другие.

Голландский философ Бенедикт Спиноза (1632–1677) говорит о том, что главным источником поведения человека является стремление сохранить и утвердить свое существование. «Коренной побудительной силой, обеспечивающей самосохранение человеческого организма, является влечение, или стремление, природа которого такова, что оно связано как с телом, так и с душою» [2: с. 306]. Здесь мы уже встречаемся с прямым указанием на наличие у человека особых мотивационных образований, влияющих на его поведение. Б. Спиноза в качестве основных побуждений, лежащих в основе человеческого поведения, назвал два вида аффектов: удовольствие, или радость, и неудовольствие, или печаль. Он утверждал, что на основе первичных влечений, или аффектов, возникают вторичные, производные влечения, или аффекты-страсти. Таково, по Б. Спинозе, основное направление развития мотивационной сферы человека. В связи со сказанным «Этику» Б. Спинозы можно рассматривать как один из первых научных трудов, специально посвященных мотивации поведения человека. Безусловная заслуга ученого заключается также в том, что он в процессе дальнейшей разработки психологических проблем мотивации поведения человека представил и описал, каким образом противоположные чувства человека могут порождать целостные, достаточно сложные, противоречивые, но тем не менее согласованные формы поведения. Тем самым в его работе «Этика» впервые были представлены, описаны и объяснены сложно мотивированные формы поведения людей. Было показано, что за многими формами поведения и поступками человека, на первый взгляд кажущимися простыми, на самом деле лежат достаточно сложные, противоречивые побуждения человека, или, говоря современным языком, разные мотивы [2: с. 304–307].

Вслед за Р. Декартом и Б. Спинозой немецкий ученый Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716) по-своему пытался объяснить поведение человека, но, как и многие его предшественники, фактически потерпел неудачу.

Он вынужден был в конечном счете обратиться к Богу, сослаться на него, когда речь пошла о наиболее сложных формах социально-культурного, связанного с нравственностью и моралью поведения человека. Это отчетливо прослеживается в его философском труде под названием «Монадология» [2: с. 308–310].

Английская психологическая мысль начиная с XVII в. пошла по направлению ассоциативного представления и объяснения всех психических явлений, включая поведение человека. Здесь по сложившейся во всей Европе традиции описанию и объяснению подлежали, прежде всего, познавательные процессы, а далее на их основе предпринимались попытки объяснения поведения человека в целом. Известные английские психологи Давид Юм (1711–1776), Джордж Беркли (1685–1753), Дэвид Гартли (1705–1757) и другие обсуждали в своих научных трудах в основном психологические проблемы, связанные с познанием человеком себя и окружающего мира, но почти не касались психологии мотивации в ее современном понимании. На это, в частности, указывает название одной из самых известных работ Д. Гартли «Трактат о началах человеческого знания» (1710). У Д. Гартли и Д. Юма трудно найти какие-либо новые, конкретные идеи, касающиеся мотивации поведения человека по сравнению с тем, что обсуждалось европейскими философами и психологами ранее, в XVI и XVII вв. Это фактически те же самые ссылки на разум (рассудок), аффекты (переживания) и волю без детализации того, каким образом они управляют поведением человека.

Таким образом, в классической английской философии и науке о душе XVIII в. проблемы мотивации поведения человека «затерялись» и оказались почти никак не представленными в научных трудах основателей и разработчиков ассоциативной психологии. Данный факт можно отчасти объяснить тем, что мотивация как сложный, активный, целенаправленный и противоречивый психологический процесс управления поведением человека не вписывалась в рамки ассоциативной психологии. Ассоциативный подход к таким познавательным процессам, как восприятие, память, воображение и мышление,



был отчасти продуктивным, но затем был подвергнут обоснованной критике, которая в начале XX в. затронула всю ассоциативную психологию. Ее критиковали за отсутствие в ней того, что было необходимо для объяснения активности, целенаправленности и организованности человеческого поведения, т. е. именно того, что требовалось для постановки и решения психологических проблем мотивации.

Не нашлось достойного места для мотивационной проблематики в ее современном понимании и в научных трудах французских философов и психологов, последовавших за Р. Декартом, Этьена Бонно де Кондильяка (1715–1780), Поля Гольбаха (1723–1789), Клода Адриана Гельвеция (1715–1771). Их психологические рассуждения также не выходили за рамки познавательных процессов и способностей человека, из которых непосредственно выводилось поведение человека.

Правда, уже в это время отдельные представители материалистической философии начинали признавать недостаточность механистического понимания психологии человека для объяснения его поведения и стали в своих научных трудах ссылаться на «идеальные» психологические образования типа потребностей. Это касается, в частности, учения Поля Гольбаха. С его точки зрения, «потребности выступают движущим фактором наших страстей, воли... Через мотивы, представляющие собой те предметы или представления о них, с которыми связано благополучие организма, потребности приводят в действие наши ум, чувства и волю и направляют их к тому, чтобы предпринять определенные меры для поддержания существования организма» [3: с. 21]. По традиции, сложившейся в течение XVII и XVIII вв., основную роль в управлении поведением людей философы и психологи этого времени приписывали страстям, которые представляли собой своеобразный сплав потребностей и связанных с ними эмоциональных переживаний. О них много писали французские философы, например Клод Гельвеций.

Многие ученые во Франции занимались построением гипотетических механистических устройств («статуй»), которые напоминают роботов, а совершаемые ими движения

представляли как аналоги поведения человека и, соответственно, предлагали им чисто механистическое объяснение. Например, получившая широкую известность статуя Кондильяка, ставшая одним из образцов таких механических моделей, благодаря ее внешнему сходству с человеком обладала соответствующими способностями, но не потребностями или страстями, исходя из которых в научных трудах философов и психологов этого времени уже объяснялось поведение человека. Ссылаясь в своих научных трудах на придуманную им статую, Э. Кондильяк пытается объяснить все совершаемые ею движения — аналог поведения человека — через ощущения и, в конечном счете, сводит их исключительно к чувственным явлениям. Свои рассуждения о том, что управляет движениями статуи, он начинает с обонятельных, затем переходит к осязательным, зрительным, слуховым и другим ощущениям, частично касаясь других познавательных процессов — памяти и воображения.

В Германии в XVII–XVIII вв. получили признание и распространение психологические идеи Христиана Вольфа (1679–1754) и его последователей. Их исследования были связаны в основном с изучением способностей. Время от времени в их научных трудах встречались вопросы, относящиеся к мотивации и эмоциям, такие, например, как удовольствие, неудовольствие, благо, зло, желание, любовь, воля, ненависть, мотивы поведения и другие. Как и раньше, мотивация почти исключительно соотносилась с нравственностью. По мнению Х. Вольфа, нравственное учение «целиком и полностью основывается на мотивах, т. е. на разумных представлениях о добре и зле» («Разумные мысли о Боге, мире и душе человека, а также о всех вещах вообще, сообщенные любителям истины Христианом Вольфом» [3: с. 244]).

Известный немецкий философ И. Кант (1724–1804) в своей работе «Антропология» (1798) с прагматической точки зрения представляет и подробно описывает морально-нравственные противоречия в поведении людей и показывает, что почти во всех человеческих поступках можно найти противоречивые сочетания морально-нравственных



установок, исходя из которых люди их объясняют, нередко считая добродетелью то, что на самом деле является злом. Из рассуждений И. Канта следует, что бесполезно и бессмысленно искать простые, однозначные объяснения человеческих деяний и поступков, что реальная мотивация человеческого поведения всегда является противоречивой, относительной и по-разному выглядит в глазах различных людей. Их объяснения одного и того же поведения почти всегда являются односторонними.

Дальше за пределы общих философско-этических размышлений о мотивации поведения человека И. Кант не пошел, и, как многие другие его предшественники в разных странах Европы, он, однако, разделил побуждения человека, относящиеся к мотивации его поведения, и предложил им специальные определения. Среди таких побуждений он выделил инстинкты, склонности и страсти. Специфика понимания страстей И. Кантом заключалась в том, что он приписал им исключительно негативные побуждения, мешающие человеку нормально жить и развиваться. Вот что он писал по этому поводу: «Страсти — это раковая опухоль для чистого практического разума и в большинстве случаев неизлечимы, так как больной не желает исцелиться... <...> Страсти не только подобно аффектам несчастные душевные расположения, чреватые многими бедами, но и все без исключения злые расположения души...» (Иммануил Кант «Антропология с прагматической точки зрения» [3: с. 312]).

Кант предложил и свою классификацию страстей. В нее он включил только те эмоциональные увлечения людей, которые с точки зрения нравственности и здравого смысла имеют явно выраженный негативный оттенок: честолюбие, корыстолюбие, властолюбие, скупость, месть. Он также предпринял попытку объяснить поведение людей исходя из их страстей и типологии темпераментов, включающей темпераменты деятельности и темпераменты чувств.

Некоторые проблемы мотивации поведения человека затрагивает в своей работе «Философия духа» (1806) еще один известный немецкий философ XIX в., Георг Гегель (1770–1831), работы которого многие относят

к завершающему этапу философского периода в развитии психологии. Мотивационное образование «вожделение», связанное с деятельностью человека (в философскую разработку этой проблемы Г. Гегель внес значительный вклад), он определяет следующим образом: «вожделение есть та форма, в которой самосознание проявляется на первой ступени своего развития. <...> самосознание, взятое в себе, знает себя в предмете, который в этой связи соответствует влечению» [3: с. 397]. Здесь просматривается аналогия в понимании и определении Г. Гегелем и впоследствии А. Н. Леонтьевым мотива деятельности человека как ее предмета или как того, на что деятельность в конечном счете направлена. Однако мотивация как психологическое явление не включается Г. Гегелем в феноменологию человеческого духа, т. е., говоря современным языком, в предмет психологии как науки. При его описании перечисляются и обсуждаются по сложившейся веками традиции только познавательные процессы, начиная с ощущений и кончая мышлением. В качестве понятий, относящихся к мотивации, традиционно называются переживания или эмоции человека, а также склонности и страсти без точного их научного определения.

Тем не менее можно констатировать, что уже в конце XIX в. мотивационная проблематика в трудах философов, посвященных психологии, становится одной из главных тем. Это, в частности, отчетливо проявилось в работах немецких философов Артура Шопенгауэра (1778–1860) и Фридриха Ницше (1844–1900). В трактате «Мир как воля и представление» (1818) А. Шопенгауэр ставит и обсуждает проблему мотивации, используя популярное в течение предшествующих веков понятие «воля».

Определенное влияние на научные исследования в области психологии мотивации поведения человека во второй половине XIX в. оказал позитивизм, разработанный французским философом Огюстом Контом (1798–1856). Подвергая критике и отвергая всякого рода не подтвержденные опытом размышления о причинах происходящего, в том числе о причинах поведения людей и животных, позитивизм, образно говоря, отказал

психологии в наличии позитивных научных знаний.

В 1816 г. немецкий ученый Иоанн Фридрих Гербарт (1776–1841) написал и издал один из первых учебников по психологии. В нем с мотивацией оказались связанными только два понятия (две группы явлений) — страсти и аффекты. Первые можно рассматривать как аналог того, что в современной психологии называют потребностями, а вторые — как то, что в наши дни обозначают как эмоции. К детальному обсуждению проблем мотивации И. Ф. Гербарт в своем учебнике не обращается, ограничиваясь лишь разделением и определением таких понятий, как «стремление», «желание» и «влечение». В отдельных параграфах учебника он обсуждает «низшие способности желания» и «высшие способности желания», понимая под ними то, что в современной психологии называют низшими и высшими потребностями [4: с. 53–54].

Шотландский ученый Александр Бэн (1818–1903) также стал автором отдельного научного труда «Психология» (1868). В нем проблематика мотивации поведения человека также оказалась обойденной вниманием и сведенной к так называемым функциям ума, с которыми, в свою очередь, соотносились процессы познавательной деятельности человека. Английский философ Герберт Спенсер (1820–1903), в число работ которого входит обобщающий труд под названием «Основания психологии», также практически не затронул проблематику мотивации поведения человека.

Крупнейший французский психолог XIX в. Теодюль Арман Рибо (1839–1916) не касается мотивации в ее современном понимании и приписывает основную мотивирующую роль не потребностям, а эмоциям: «...чувства, эмоции и страсти заключают в себе более глубокие элементы, — элементы движущие, т. е. побуждающие...» [5: с. 48].

После известного кризиса психологии как науки, который произошел во втором десятилетии XX в., проблематика мотивации на некоторое время вновь была отодвинута на второй план. Единственным учением, в котором ее все же пытались по-своему решать, стал психоанализ З. Фрейда, но его разрабатывали не психологи, а в основном врачи

и представители других профессий. Психоанализ З. Фрейда с момента его возникновения и по сей день подвергался и продолжает подвергаться обоснованной критике. Таким образом, классическое психоаналитическое учение З. Фрейда нет оснований рассматривать как научно обоснованную теорию мотивации поведения человека. Среди исследователей, поначалу связанных с З. Фрейдом и его учением, именно Альфреда Адлера с полным основанием можно рассматривать как основоположника психоаналитической мотивационной теории, поскольку «в его теории понятие социальной мотивации приобрело ключевой смысл» [6: с. 396].

Таким образом, с учения А. Адлера и других психоаналитиков за рубежом начинается реальная и плодотворная разработка психологической проблематики мотивации. Такой вывод можно сделать, основываясь на сравнительном анализе главных идей, высказанных представителями психоанализа, с общим традиционным пониманием мотивации в современной психологии.

## Выводы

1. Психология изначально разрабатывалась как система знаний о познавательных процессах и поведении человека.

2. Вплоть до конца XIX в. и даже начала XX столетия преимущественное внимание философы, разрабатывающие эту науку, уделяли изучению познавательных процессов.

3. В истории исследования самих мотивационных процессов можно выделить следующие периоды:

- религиозно-мистический — в течение которого поведение человека объяснялось на основе потусторонних сил, в частности божества;
- душевный — во время которого ссылались на понятие «душа» как на то, что управляет поведением людей и животных;
- эмоциональный — когда в качестве источника поведения человека рассматривали эмоции (страсти);
- волевой — в течение которого главным психологическим фактором, управляющим поведением человека, считалась воля.

Все эти периоды исторически частично накладывались друг на друга, а указанные выше объяснения поведения зачастую использовались вместе.

4. Мотивационной проблематике поведения на протяжении всего рассматриваемого времени уделялось гораздо меньше внимания, чем изучению познавательных процессов и способностей человека, а психологическая

мотивационная проблематика в это время отдельно не разрабатывалась.

5. Данный факт можно объяснить чрезвычайной сложностью мотивационной проблематики для строгих, в частности экспериментальных исследований, а также представленностью мотивационной проблематики поведения человека и ее разработкой во многих других гуманитарных и социальных науках.

### Литература

1. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 1. Развитие психологических знаний с древнейших времен до конца античности / под ред. Е. С. Романовой, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2001. 479 с.
2. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 2. Развитие психологических знаний в эпоху средних веков и в начале Нового времени / под ред. Е. С. Романовой, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Ч. 1. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2003. 465 с.
3. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 2. Развитие психологических знаний в эпоху Средних веков и в начале Нового времени. / под ред. Е. С. Романовой, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной, Б. Н. Рыжова. Ч. 2. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2004. 438 с.
4. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 3. XIX век (Завершение философского периода развития психологии и начало ее существования как экспериментальной науки) / под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Кн. 1. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2005. 428 с.
5. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 3. XIX век (Завершение философского периода развития психологии и начало ее существования как экспериментальной науки) / под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Кн. 2. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2007. 544 с.
6. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 4. Первая половина XX века (Эпоха школ психологии) / под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Кн. 1. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2008. 656 с.
7. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 4. Первая половина XX века (Эпоха школ психологии) / под ред. Е. С. Романовой, Б. Н. Рыжова, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Кн. 2. М.: Школьная книга; Московские учебники, 2010. 696 с.

### References

1. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 1. Razvitie psixologicheskix znaniy s drevnejshix vremen do koncza antichnosti [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 1. The development of psychological knowledge from ancient times to the end of antiquity] / pod red. E. S. Romanovoj, V. V. Ryabova, L. P. Kezinov. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2001. 479 p.
2. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 2. Razvitie psixologicheskix znaniy v e`poxu srednix vekov i v nachale Novogo vremeni. [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 2. The development of psychological knowledge in the era of the Middle Ages and at the beginning of the New Age. Part 1] / pod red. E. S. Romanovoj, V. V. Ryabova, L. P. Kezinov. Chast` 1. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2003. 465 p.
3. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 2. Razvitie psixologicheskix znaniy v e`poxu srednix vekov i v nachale Novogo vremeni [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 2. The development of psychological knowledge in the era of the Middle Ages and at the beginning of the New Age. Part 2] / pod red. E. S. Romanovoj, V. V. Ryabova, L. P. Kezinov, B. N. Ry`zhova. Chast` 2. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2004. 438 p.

4. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 3. XIX vek: zavershenie filosofskogo perioda razvitiya psixologii i nachalo ee sushhestvovaniya kak e`ksperimental`noj nauki. [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 3. XIX century: the end of the philosophical period in the development of psychology and the beginning of its existence as an experimental science. Book 1] / pod red. E. S. Romanovoj, B. N. Ry`zhova, V. V. Ryabova, L. P. Kezinoj. Kniga 1. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2005. 428 p.

5. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 3. XIX vek: zavershenie filosofskogo perioda razvitiya psixologii i nachalo ee sushhestvovaniya kak e`ksperimental`noj nauki [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 3. XIX century: the end of the philosophical period in the development of psychology and the beginning of its existence as an experimental science. Book 2] / pod red. E. S. Romanovoj, B. N. Ry`zhova, V. V. Ryabova, L. P. Kezinoj. Kniga 2. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2007. 544 p.

6. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 4. Pervaya polovina XX veka (E`poxa shkol psixologii) [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 4. The first half of the twentieth century (the era of schools of psychology). Book 1] / pod red. E. S. Romanovoj, B. N. Ry`zhova, V. V. Ryabova, L. P. Kezinoj. Kniga 1. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2008. 656 p.

7. E`nciklopediya istorii psixologii: v 5 t. T. 4. Pervaya polovina XX veka (E`poxa shkol psixologii) [Encyclopedia of the history of psychology: in 5 volumes. Vol. 4. The first half of the twentieth century (the era of schools of psychology). Book 2] / pod red. E. S. Romanovoj, B. N. Ry`zhova, V. V. Ryabova, L. P. Kezinoj. Kniga 2. M.: Shkol`naya kniga; Moskovskie uchebniki, 2010. 696 p.

## Информация

---

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА

«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2022, № 3 (43)

---

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2022, № 3 (43)



**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. 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 Moscow City University. 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





**РЫЖОВ Борис Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Москва (Россия).

**RYZHOV Boris Nikolayevich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University. Laureate of the Russian Federation Government Education Award, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru



**АБУШКИН Борис Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**ABUSHKIN Boris Mikhailovich** — PhD in Psychology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Social and Psychological Research in Education, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru



**БЕЛОБОРОДОВА Елена Васильевна** — кандидат психологических наук, методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**BELOBORODOVA Elena Vasilievna** — PhD in Psychology, Education Counselor at the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: BeloborodovaEV@mgpu.ru



**ДЕВИЦЫН Антон Сергеевич** — старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования Белорусского государственного университета, Минск (Республика Беларусь).

**DEVITSYN Anton Sergeevich** — Senior Lecturer, Department of Web Technologies and Computer Modeling, Belarusian State University, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: a.dziavitsyn@gmail.com



**ДУГАНОВА Юлия Константиновна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог (Россия).

**DUGANOVA Yulia Konstantinovna** — PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog (Russia).

E-mail: duganova@sfedu.ru



**КИБАЛЬЧЕНКО Ирина Александровна** — доктор психологических наук, доцент. Профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог (Россия).

**KIBALCHENKO Irina Aleksandrovna** — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor. Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog (Russia).

E-mail: kibal-irina@mail.ru



**КОТОВА Ольга Викторовна** — эксперт лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**KOTOVA Olga Viktorovna** — Expert 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: KotovaOV@mgpu.ru



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

**LEMISH Vera Vasilievna** — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology of the Dostoevsky OmSU, Omsk (Russia).

E-mail: verlem2004@yandex.ru



**ЛЮБИМОВ Михаил Львович** — кандидат психологических наук, директор центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**LUBIMOV Mikhail Lvovich** — PhD in Psychology, Director of the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: LyubimovML@mgpu.ru



**МОКС Анна Александровна** — методист центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**MOKS Anna Alexandrovna** — Education Counselor at the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: MoksA@mgpu.ru



**МОЛОДЬКОВА Светлана Александровна** — преподаватель психологических дисциплин, заместитель директора центра диагностики и консультации «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**MOLODKOVA Svetlana Alexandrovna** — Lecturer of Psychological Disciplines, Deputy director of the “Blago” Diagnostic and Counseling Center of the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: MolodkovaS@mgpu.ru



**НЕМОВ Роберт Семенович** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

**NEMOV Robert Semyonovich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Professor of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: NemovRS@mgpu.ru



**ПЕТРОВСКАЯ Татьяна Юрьевна** — начальник учебно-методического управления, старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск (Россия).

**PETROVSKAYA Tatyana Yuryevna** — Head of Educational and Methodological Department, Senior Lecturer at the Department of Social Psychology and Victimology of the Novosibirsk of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: element\_t@mail.ru



**СИВРИКОВА Надежда Валерьевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск (Россия).

**SIVRIKOVA Nadezhda Valerievna** — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia).

E-mail: bobnv79@mail.ru



**УРУНТАЕВА Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (Россия).

**URUNTAEVA Galina Anatolyevna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, honored worker of higher education of the Russian Federation at the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

E-mail: lotsman52@mail.ru



**ШЕЙНОВ Виктор Павлович** — доктор социологических наук, профессор, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета, Минск (Республика Беларусь).

**SHEINOV Viktor Pavlovich** — Doctor of Sociological Sciences, Professor. Professor at the Department of psychology and pedagogical proficiency at the Institute of higher education under the auspices of the BSU, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru



**ЭКСАКУСТО Татьяна Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог (Россия).

**EHKSAKUSTO Tatiana Valentinovna** — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog (Russia).

E-mail: etv01@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-м 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-м 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-й 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 предоставляется 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 Институте 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

2022

№ 3 (43)

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: 30.11.2022 г.

Формат: 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага: офсетная.

Объем: 9 печ. л. Тираж: 1000 экз.